



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA NERY EMBIRUSSU

FORMAÇÃO DOCENTE E
CONCEPÇÃO DE GÊNERO:
UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE
EGRESSAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

SALVADOR
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KARINA NERY EMBIRUSSU

**FORMAÇÃO DOCENTE E
CONCEPÇÃO DE GÊNERO:**

**UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE
EGRESSAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para a obtenção do grau de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

SALVADOR
2007

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

E53 Embirussu, Karina Nery.

Formação docente e concepção de gênero : um estudo sobre processos identitários de egressas da Faculdade de Educação da Bahia / Karina Nery Embirussu. - 2007.
168 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Professores – Formação. 2. Mulheres – Identidade. 3. Mulheres na educação. 4. Relações de gênero. I. Fagundes, Tereza Cristina Pereira Carvalho II. Faculdade de Educação da Bahia – FEBA. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.71

KARINA NERY EMBIRUSSU

**FORMAÇÃO DOCENTE E
CONCEPÇÃO DE GÊNERO:
UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE
EGRESSAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para a obtenção do grau de Mestrado em Educação.

15 de março de 2007

TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES – Orientadora
Universidade Federal da Bahia

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA
Universidade Federal da Bahia

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA
Universidade Estadual da Bahia

MARIBEL OLIVEIRA BARRETO
Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu

Dedico esta dissertação:

a minha mãe, Maria de Lourdes, mulher inteligente, forte e batalhadora, que em sua história de vida demonstrou as possibilidades de realização feminina, tornando seu exemplo imprescindível para a formação da minha identidade.

a meu pai, Dejandyr (em memória), por compor minha história e minha formação, evidenciando que a afetividade é fonte imorredoura de crescimento pessoal.

às mulheres e aos homens que vislumbram na educação a possibilidade de transformação social e que acreditam na equidade e na dignidade humana como meio para construir uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pela vida, pela determinação e pela possibilidade intelectual e emocional de iniciar, desenvolver e concluir este trabalho.

À família e aos amigos que vibraram por mim em todo o percurso de formação, incentivando minha trajetória acadêmica desde a graduação em Pedagogia ao Mestrado em Educação.

A Sérgio, meu marido, que, como em todos os momentos marcantes da minha vida, esteve presente neste percurso, compartilhando a gestação, o desenvolvimento e a culminância da pesquisa.

Às atrizes e atores sociais que configuraram minha identidade nos diversos espaços educativos por onde passei, da infância à idade adulta, e que contribuíram para a minha escolarização e profissionalização.

Ao grande amigo Jair por contribuir significativamente para a minha formação acadêmica e atuação profissional.

À professora Tereza Fagundes que despertou em mim o gosto pelos estudos sobre gênero, me possibilitando compreender a condição feminina sobre um outro olhar; que depositou confiança em mim como orientanda neste mestrado; e que se tornou referência como pessoa, profissional e orientadora.

À professora Ângela Lima e Souza que serviu de exemplo como estudiosa de gênero pela sensibilidade e racionalidade como articula a ciência e os estudos feministas.

À colega de trabalho, amiga e irmã Tatiane, pelo encorajamento e acompanhamento nos momentos mais difíceis desta construção, marcando presença quando meus olhos não mais enxergavam os erros e as possibilidades de aprimoramento.

À comunidade acadêmica da Faculdade de Educação da Bahia: diretora, coordenadora, secretária e demais funcionários do curso de Pedagogia, pela receptividade com que me acolheram e pelas informações e documentos disponibilizados para a realização da investigação.

Em especial, às mulheres que através de suas vozes marcantes definiram o percurso deste trabalho, narrando suas vivências e expondo o que pensavam sobre si mesmas, dando vida à abordagem teórica aqui desenvolvida.

RESUMO

Este estudo investiga a constituição da identidade feminina e docente de egressas da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), no período de 1967, sua fundação, até 2000. Adotando gênero como categoria de análise e construção do conhecimento, analisa os discursos que constituem as histórias de vida dessas profissionais, destacando as vivências em que estiveram implicadas em sua formação. A FEBA se constituiu como *locus* da pesquisa, por ser considerada um espaço sócio-educativo que concentra saberes no âmbito da profissionalização inicial de professoras/es e, segundo percepção da pesquisadora, vem reforçando concepções tradicionais sobre as identidades de gênero e docente, além de se apresentar como referência por ser uma das primeiras instituições de Ensino Superior do Norte/Nordeste a formar pedagogos/as. Desse tema surgiram as seguintes questões de investigação: *que princípios educativos configuraram a proposta da Faculdade para a formação de professores/as em nível superior? Como a identidade de gênero era legitimada na Instituição? Quais as contribuições da FEBA para o processo de formação profissional de suas alunas?* O referencial teórico-metodológico utilizado inclui a epistemologia feminista, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. As reflexões tencionadas por este estudo foram geradas a partir dos dados coletados em pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas com as egressas. Depreende-se dessa investigação que as pedagogas entrevistadas constituíram suas trajetórias de modo singular, porém atravessadas por uma referência similar a todas, as relações de gênero. A FEBA se configurou como um espaço legal e legítimo para formar mulheres, professoras e cidadãs, e suas histórias inauguraram novas interpretações sobre a instituição e suas contribuições, renovando a concepção que tinham sobre si, atribuindo nova conotação ao gênero e ao desenvolvimento de saberes atinentes à docência. Quanto ao currículo da Faculdade, embora não abordasse a temática de gênero, sua operacionalização através das atividades acadêmicas contribuiu para uma reavaliação de concepções sobre a identidade feminina até então construída, à medida que possibilitou o desenvolvimento da autonomia e o reconhecimento das alunas como produtoras de conhecimentos. Para algumas, que relataram ter vivido severas restrições no âmbito pessoal ligadas a gênero, o processo de formação na FEBA foi uma experiência significativa de apropriação de uma nova concepção de vida; para outras, tal processo se configurou como o aprimoramento de um percurso já iniciado, que trouxe enriquecimento para a vida pessoal, profissional e social. Refletir sobre a imagem que têm de si como mulheres e como profissionais e as possíveis articulações entre ambos os papéis exigiu das depoentes reflexões sobre quem são, o que desejam e o que fizeram de suas vidas, enfim, significou reconhecer sua própria identidade. O enfrentamento de problemas práticos aliado à perspectiva de atenuar a invisibilidade feminina marcou a experiência formativa das pedagogas, favorecendo a reavaliação da profissão docente. A culminância desse estudo revelou contribuições para a divulgação de uma área não suficientemente discutida e pesquisada pelos acadêmicos e, em especial, pelas/os alunas/os dos cursos de formação de professoras/es e buscou ampliar o corpo de conhecimentos de nossa cultura, trazendo como contexto nossos espaços de construção do saber e de formação profissional, agregando valor à história regional.

Palavras-chave: Identidade. Gênero. Formação Docente. Profissionalização Feminina.

ABSTRACT

This research investigates the formation of the female teachers' identity from "Faculdade de Educação da Bahia" (FEBA) between 1967, the year of its foundation, and 2000. It analyses the discourse related to the life stories of those professionals cited above, highlighting the experiences in which they were involved during their graduation course through adopting the gender as an analysis category and their knowledge builder. The "Faculdade de Educação da Bahia" (FEBA) was chosen to conduct this research for being considered a socio-educative place that encompasses the knowledge related to the initial formation of those teachers. This institution also reinforces traditional conceptions in regards to gender and academic identity. Furthermore, it is considered a reference in terms of academic development in the field. Some important questions emerged from the topic proposed: *What were the Pedagogical Principles that were taken into consideration as more appropriate for the shaping of the curriculum of the course? How was gender identity perceived in the Institution? What were FEBA's contributions to the process of professional development of its students?* The methodological guideline of this project includes a feminist epistemology, the qualitative research and the study case. The reflexions brought up by this project were generated along the collected data in documental research and interviews semi-structured with the former teachers. We can conclude from the research that the pedagogues interviewed built their journeys in a unique way. However, it was made clear that, among them, the element of gender was a reference to all. The "Faculdade de Educação da Bahia" constituted itself as a legal and appropriate place for graduating women, teachers and citizens. Their stories launched new visions upon the institution and their contributions, renewing the conceptions they had about themselves, attributing new connotations to their gender and to the development of knowledge related to teaching. As in regards to its curriculum, even though it didn't encompass the gender aspect, its function, through academic activities, contributed to the re-evaluation of the conceptions about the feminine identity. It enabled the autonomy development and the recognition of the students as knowledge producers. The formation process at "Faculdade de Educação da Bahia" was a meaningful experience to some of these students who declared that they had suffered some discrimination related to gender. To others this process was an accomplishment that enriched their personal, professional and social life. It was demanded from the students interviewed in the research, a deep consideration about their role as women and professionals. Therefore, they could reflect on what they were, what they wished for themselves and what they had done with their own lives. They had to start thinking about their own identity. Facing practical problems along with the possibility of overcoming female invisibility has influenced the pedagogical formation of the subjects, hence favouring the re-evaluation of the profession. The end of the research has gathered valuable information of an academic area, which has not been sufficiently analysed and reserached by the students from the teacher formation courses. It also has enhanced the information about our culture bringing to context the building block of knowledge and professional formation along with regional history.

Keywords: Identity. Gender. Academic Building. Feminine Profissionalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE GÊNERO: AS EGRESSAS DA FEBA E SUAS VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO SER MULHER.....	22
1.1 Arquitetando identidades	22
1.2 Público x privado: a constituição da identidade de gênero em domínios divergentes	29
1.3 Educações reversas: formando meninos e meninas	36
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE EX-ALUNAS DA FEBA: REFLEXOS DA TRANSIÇÃO DA ESFERA PRIVADA PARA O MUNDO PÚBLICO	53
2.1 Escolarização feminina e sua historicidade	54
2.2 Magistério como profissionalização feminina.....	60
2.3 A escolha profissional definida pelo gênero e as representações sociais e pessoais da docência	69
CAPÍTULO 3 – TECENDO O CURRÍCULO, ELABORANDO SABERES: ANÁLISE DOS ARRANJOS DE GÊNERO VIVENCIADOS PELAS EX-ALUNAS DA FEBA	85
3.1 Currículo: das concepções teóricas às articulações com a práxis pedagógica... 85	
3.2 Abordagens de gênero entrecruzando o espaço escolar.....	95
3.3 Os saberes gendrados no currículo da FEBA.....	100
CAPÍTULO 4 – SABERES E IDENTIDADE DOCENTE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA FEBA E A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DE SI	115
4.1 O curso de Pedagogia como espaço de formação de educadores/as.....	115
4.2 Os saberes docentes e o desafio de formação.....	118
4.3 As imagens de si construídas pelas egressas da FEBA.....	127
4.4 As possibilidades de pensar as identidades feminina e docente sob o viés emancipatório	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	163

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto da pesquisa realizada com egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), por considerar a Instituição como espaço de profissionalização e de consolidação da identidade feminina e docente. Adotamos *gênero* como a categoria de análise e de produção de conhecimentos, que norteou as investigações sobre a Faculdade e sua proposta de formação docente.

O estudo acadêmico sobre gênero se justifica por sua relevância social, pois integra uma ampla discussão sobre a exclusão em função das diferenças, de caráter intrínseco ou extrínseco, biopsicológico ou social, que referenciam a concepção de identidade de forma extremamente delimitada e dicotômica. Desse modo, gênero recebe uma conotação sócio-cultural definida, segundo Scott (1991, p. 1), “[...] como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição subjetiva de traços inerentes”, o que implica significá-lo a partir da interpretação dos fenômenos que contextualizam o seu entorno.

Esse é um dos fatores que nos motivou a escolher como foco de pesquisa gênero e formação docente. Empreendemos em uma investigação e reflexão sobre os mecanismos ideológicos e de poder que ainda coíbem a atuação social e a realização pessoal da mulher e sobre como o processo educativo se apresenta cúmplice dessa situação.

Nossa investigação também se desenvolveu sob inspiração de pesquisas em andamento e já concluídas no Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE), integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sobre as temáticas Pedagogia como escolha marcada pelo gênero (FAGUNDES, 2001) e as relações entre gênero e atividades lúdicas (CRAVO, 2006). Articulamos a essa perspectiva o debate sobre a formação de professores/as, que tem assumido um espaço fecundo de discussões e elaborações teóricas empreendidas como meio de criação de um *locus* apropriado para a significação de práticas formativas, as quais apresentam itinerários específicos, em função da complexidade e pluralidade de experiências de cada sujeito.

Ademais, há uma motivação especial e pessoal por essa temática em função da nossa formação acadêmica e profissional ter iniciado na FEBA, no período de 1997 a 2000, onde vivenciamos a proposta pedagógica e legitimamos nossa identidade de gênero, além de testemunhar o exemplo da Professora Olga Mettig¹, pela riqueza de sua experiência profissional, agregando valor a nossa formação técnica, humana e política.

Buscamos, através dessa pesquisa, compreender as implicações das vivências propiciadas pelo currículo do Curso de Pedagogia da FEBA na afirmação da identidade feminina e na formação profissional das alunas. Para tanto, estudamos a organização curricular da Faculdade, para identificar as nuances que interferiram na definição de sua proposta de formação de professores e as variáveis que determinaram a consolidação da identidade de gênero no espaço da Instituição. Pesquisamos o período de 1967, ano de sua criação, a 2000, atualidade, buscando delinear o perfil das alunas e as concepções atreladas a esse estudo, tais como: a imagem que têm de si como mulheres e como pedagogas, as contribuições da Faculdade para sua profissionalização, considerando que nosso estudo não se configura como uma pesquisa eminentemente histórica, mas que destaca gênero como categoria de análise no contexto da formação docente.

As questões de investigação, definidas a partir do problema, inquirem sobre que princípios educativos configuraram a proposta da Faculdade para a formação de professores/as em nível superior? Como a identidade de gênero era legitimada no espaço da Faculdade pelo corpo docente e discente? Quais as contribuições da FEBA para o processo de formação profissional de suas alunas?

Elencamos, por conseguinte, os objetivos específicos da pesquisa: 1. analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia da FEBA, no período de sua implementação; 2. identificar as relações entre as experiências de formação proporcionadas pela Instituição e a consolidação da identidade de gênero das alunas; 3. verificar as contribuições da Faculdade para a profissionalização das egressas.

O aporte teórico que subsidiou esse estudo contempla as contribuições de Stuart Hall (2001), para fundamentar os estudos sobre identidade, Joan Scott (1991), Simone de Beauvoir (2002), Heleieth Saffioti (1976) e Elizabeth Badinter

¹ Olga Mettig foi a educadora baiana que fundou a FEBA, em 1967.

(1986) para compreender gênero como categoria de análise; Michel Foucault (1985; 1987; 1996) para discutir poder e disciplina; Pierre Bourdieu (1995; 2001; 2003) para aludir as temáticas *habitus* e violência simbólica; Tomaz Tadeu da Silva (2003; 2004), Henri Giroux (1997) e Michel Apple (1999) para elucidar os fundamentos sobre currículo; e António Nóvoa (1991; 1992; 1995), Maurice Tardif (2000; 2002) e Paulo Freire (1979; 2003; 2004) para debater sobre a formação de professores.

Além da revisão de literatura, as disciplinas cursadas como aluna regular do mestrado em educação muito contribuíram para nosso desenvolvimento intelectual, notadamente para o aprimoramento da proposta inicial da pesquisa sistematizada no anteprojeto. Em “Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica”, discutimos temáticas atinentes à educação de acordo com os interesses de pesquisa dos/as alunos/as; com “Filosofia e Educação” tivemos acesso à polilógica do educar; a disciplina “Educação, Sexualidade e Gênero” foi de fundamental importância para o conhecimento das principais linhas teóricas que subsidiam os estudos de gênero; “Gênero e Poder” complementou a discussão sobre a perspectiva política e da cidadania da mulher; em “Projeto de Dissertação”, redefinimos o projeto de pesquisa, a fim de reelaborarmos as produções iniciais; e em “Trabalho Individual Orientado”, desenvolvemos parte da pesquisa que culminou na elaboração do primeiro capítulo desta dissertação.

A tessitura metodológica, por sua vez, fundamentou-se no paradigma epistemológico feminista, por conceber a complexidade da temática e sua representatividade social, identificando seus matizes e sua dinamicidade. Essa abordagem epistêmica, de acordo com Jaggar (1997), proclama o reconhecimento de que a emoção exerce função vital no desenvolvimento do conhecimento e da investigação teórica, demonstrando a necessidade de conciliar, equilibradamente, as faculdades da razão e da emoção, abstraídas de nossa cultura.

Há a intenção de ressignificar o estatuto da ciência sob o ponto de vista dialético, ou seja, a partir de premissas integradoras de caracteres subjetivos e objetivos, que suplantam a racionalidade científica instaurada desde a modernidade. Assim, o pilar desse trabalho está em uma concepção de ciência não androcêntrica, como forma de destituir o paradigma científico vigente. Como analisa Japiassu (2001, p. 186):

A ciência já nasceu como uma instituição marcadamente “patriarcal²” e instaurando um projeto de dominação (inicialmente da Natureza, posteriormente do Homem) profundamente “machista”. Desde seu início esteve fundada numa filosofia masculina preocupada em cultivar a racionalidade e a objetividade.

Pretendemos contribuir para a superação dessa perspectiva científica tendo como fundamento as idéias de Kuhn (2000), referente à crise de paradigmas, entendendo a ciência como construção social atrelada à cultura; de Bachelard (1996), a partir da compreensão de que a epistemologia deve ser histórica e não normativa; e de Morin (2005), na perspectiva do pensamento complexo. Os marcos desse viés são a subjetividade como forma de conhecimento e a multirreferencialidade, como busca de realização de uma ciência mais humana e menos mecanicista e fragmentária.

Com efeito, a crítica feminista à ciência moderna, segundo Lima e Souza (2003), tem como referências esses estudos e decorre da visão neutra, impressa pela racionalidade científica, que despreza a diversidade evidenciada pela etnia, classe e gênero; da razão como principal faculdade humana para adquirir conhecimento; e da existência da natureza objetiva da realidade independente do observador. Além disso, denuncia que as metanarrativas ignoram a mulher como co-autora da história. Sobre essa problemática, Harding (1996, p. 12) infere:

As críticas feministas da ciência podem se considerar como uma chamada a uma revolução intelectual, moral, social e política mais radical do que nunca imaginaram os fundadores das modernas culturas ocidentais. Desde o ponto de vista histórico, estas revoluções – e não unicamente o processo de revolução científica – promoveram o desenvolvimento de formas mais progressistas de busca do saber.

As bases do conhecimento científico, nessa ótica, precisam ser analisadas amiúde e ressignificadas para uma sociedade formada pela diversidade. A investigação científica, em seus aspectos teóricos e práticos, deve estar ao alcance de todos, deve aderir a uma democracia intelectual e estar a favor da sociedade, do bem comum: feminino, masculino, proletário, burguês, negro, europeu, indígena etc. Harding (1996) sugere, para tanto, o fim do androcentrismo³, fenômeno que exige

² Termo compreendido por Palmero (2004) como um sistema social que valida a dominação do sexo masculino sobre o feminino.

³ Consoante definição de Moreno (1987), o androcentrismo consiste na dominação masculina, ou seja, no masculino como centro para elaborações universalistas em quaisquer campos do saber ou de atuação social.

transformações de grande alcance nos significados e práticas culturais de investigação, o que não implica, em hipótese alguma, no fim da investigação sistemática. Trata-se de tornar a ciência mais próxima da vida social, da constituição histórica e cultural.

Todos os aspectos aqui apontados demonstram que a epistemologia feminista pretende flexibilizar as estruturas de acesso, produção e divulgação, bem como de concepção e metodologia da pesquisa, sem jamais interferir na validação e rigor dos processos investigativos, senão culminaria na descaracterização do conhecimento científico.

A intenção, em suma, é desconstruir a ciência, tendo como motivação e fôlego a valorização das múltiplas vozes, desmistificando o poder autorizado/desautorizado de alguns (homens) em detrimento de outros (mulheres), e validando as possibilidades polissêmicas de uma abordagem epistemológica. É compreender a mulher como pesquisadora e sujeito de pesquisa, como produtora de conhecimentos, de história e de uma metaciência, a partir do momento em que busca refletir, analisar e ampliar a concepção sobre a própria ciência.

O pensamento feminista, como aponta Hollanda (1994) exige uma abordagem teórica e metodológica na qual a questão da mulher, como todas as questões de sentido, seja considerada, de forma sistemática, particularizada, especificada e localizada historicamente, opondo-se a toda e qualquer perspectiva essencialista.

Partindo dessa opção e de acordo com o problema formulado, o objeto de estudo em questão pressupõe uma pesquisa qualitativa, considerando a sua estrutura dinâmica e o espectro de intenções que envolvem as relações estabelecidas em nosso campo de investigação.

Bogdan e Biklen (1982) elencam vários aspectos que caracterizam a pesquisa qualitativa: a fonte direta é o *corpus empiricus*, ou seja, o ambiente natural onde ocorrem os fenômenos, e o pesquisador é seu protagonista; os dados coletados são, predominantemente, descritivos, pois detalham características de sujeitos e situações; o processo é priorizado em detrimento do produto; o foco de atenção do pesquisador está no sentido que as pessoas atribuem às coisas e à vida; a análise dos dados tem como parâmetro o processo indutivo.

Nessa ótica, a abordagem qualitativa foi adotada em nosso estudo, por se tratar de um referencial metodológico que tem como premissa a intenção de

manipular elementos subjetivos, interpretativos, e estabelecer uma relação de horizontalidade entre os sujeitos da pesquisa, numa perspectiva de co-participação, além de valorizar a implicação da pesquisadora pelo tema escolhido, desconsiderando qualquer indício de neutralidade científica.

Dessa forma, sob inspiração de Jaggar (1997), opomo-nos ao mito da neutralidade científica, da investigação imparcial, e buscamos imprimir estatuto científico ao nosso trabalho através da análise contextual e histórica, bem como do auto-exame crítico. É esse olhar que garante a leitura de mundo complexa, integrando todos os elementos de relevância que interferem direta e indiretamente na situação pesquisada, manipulando um saber científico que não é produzido alheio ao nosso contexto de vida, que não é a-histórico ou a-cultural, neutro ou monológico.

Para Lüdke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, o que caracteriza nosso objeto de estudo e as categorias que o envolvem.

De acordo com a especificidade do tema, escolhemos o *estudo de caso* como estratégia de investigação, pois tem como finalidade analisar o objeto em profundidade, utilizando uma variedade de fontes de informação e explorando diferentes pontos de vista presentes em uma dada realidade. Ademais, o nosso espaço de pesquisa – a FEBA – propicia tal opção. Como argumentam Laville e Dione (1999, p. 156), para quem “[...] um pesquisador seleciona um caso na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos análogos”, a FEBA foi eleita *locus* da pesquisa, por ser considerada um espaço sócio-educativo que constitui temporalidades, subjetividades e saberes no âmbito da profissionalização inicial de professores e na consolidação da identidade docente, bem como apresenta-se como referência por ser uma das primeiras instituições privadas de ensino superior do Norte/Nordeste a formar pedagogos e pedagogas, fruto do intenso trabalho da educadora baiana Olga Pereira Mettig. Também, para Yin (2001, p.21), “[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”.

Os estudos sobre os processos identitários de egressas da Faculdade de Educação da Bahia, então, revelam coerência com os procedimentos adotados, tanto pela complexidade da discussão sobre gênero e formação docente, que

demandam uma série de subcategorias tais como identidade, escolarização, currículo, profissionalização, quanto pela singularidade própria da Instituição pesquisada – a FEBA. Como afirma Lüdke e André (1986), a utilização do estudo de caso se justifica para as situações de pesquisa em que queremos investigar algo singular, que tenha valor em si mesmo.

Para operacionalização da pesquisa, desenvolvemos um trabalho de campo composto por duas técnicas diretas de coleta de dados: a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada. Nossa investigação em campo seguiu as seguintes fases: a) entrevistas com 15 alunas egressas do curso, sendo 3 alunas da década de 1970, 4 alunas da década de 1980, 4 da década de 1990 e 4 da década de 2000; e b) pesquisa documental, visando à análise do regimento, das matrizes curriculares e de outros documentos que apresentaram a intenção de formação da Instituição, referente ao curso de Pedagogia, no período pesquisado.

Utilizamos a amostragem por acessibilidade para selecionar as entrevistadas, que, segundo Gil (1995), é uma forma de definição dos sujeitos da pesquisa que não requer nível elevado de precisão, em que a pesquisadora escolhe as pessoas a quem tem acesso, de modo que possa obter um universo representativo. Os critérios para tal seleção foram os seguintes: ser aluna egressa do curso de Pedagogia da FEBA no período estudado e ter interesse em participar da pesquisa. A quantidade de entrevistadas foi definida no período de coleta de dados. Decidimos encerrar essa etapa quando as informações se tornaram repetitivas, não acrescentando dados representativos aos já existentes.

A seleção das alunas por década teve inspiração nas palavras de Bolívar (2002, p.15) que admite: “[...] cada geração é configurada não apenas por uma idade, mas também, e principalmente, por experiências vividas em comum, graças a uma sensibilidade e um horizonte a partir dos quais se percebem os atos de maneira específica”. Esse compartilhamento de vivências institui uma identidade própria do grupo, que na individualidade assume formatos peculiares, porém sem ocultar sua origem, por isso optamos por estudantes de cada década que pudessem representar as expectativas e perspectivas do grupo em cada período, atinentes à vivência acadêmica na Faculdade.

A entrevista semi-estruturada, como principal fonte de pesquisa, possibilitou nosso diálogo com os atores sociais envolvidos na pesquisa, tendo a flexibilidade de

suas questões abertas, que oportunizaram a inclusão de novos questionamentos, bem como reformulações e esclarecimentos sobre as questões iniciais.

Em nosso trabalho, a entrevista configurou-se como uma das principais fontes de coleta de informações dos sujeitos da pesquisa - alunas que vivenciaram o cotidiano da Instituição e contribuíram para a composição do seu histórico. Para Szymanski (2002, p.14), “[...] esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”.

A partir dessas narrativas que simbolizam a história vivida na Faculdade por cada ex-aluna, temos como parâmetro os discursos que articulam as práticas curriculares, as situações de aprendizagem, os modelos comportamentais representados pelas/os professoras/es e a proposta pedagógica da Instituição, os quais se entrecruzam com as trajetórias de vida das alunas e suas experiências pessoais, da infância à vida adulta, e que foram configurando seus processos identitários.

As falas e as oclusões são reflexos de experiências e nos revelam sentidos, concepções e intenções. No momento, por exemplo, em que uma das depoentes se nega a responder a questão que se refere a forma como a Faculdade lidava com a temática de gênero, indica desconhecimento ou restrições pessoais em lidar com o assunto, cabendo, portanto, a análise do seu silêncio. Quem nos apóia nessa interpretação é Foucault (2005, p. 9, grifo nosso) quando infere:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nosso dias, **as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e da política**: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um lugar onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes.

Nessa ótica, interpretamos as falas das egressas da Faculdade, através do conteúdo das entrevistas, o que nos possibilitou a compreensão das representações

de formação e de gênero que entrecruzam os dizeres e não dizeres das depoentes. Afinal, Orlandi (2005, p. 30) salienta:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios [...].

A pesquisa qualitativa, então, tem na entrevista uma rica fonte de dados, que pode ser considerada como um espaço-tempo de intercâmbio de informações e reflexões sobre dada situação, caracterizando um processo de trocas e revelações subjetivas de saberes. É uma técnica que valida a pesquisa qualitativa, à medida que desvela implícitos e oscila entre a objetividade e a subjetividade, a certeza e a dúvida, entre o pessoal e o social.

Para iniciar as entrevistas, realizamos contato prévio por telefone com as entrevistadas, a fim de apresentar a finalidade da pesquisa e convidá-las para fazer parte do universo. As entrevistas ocorreram em locais definidos por elas próprias, observando-se a adequação do ambiente à aplicação desta técnica. Trabalhamos com uma auxiliar de pesquisa, devidamente orientada, que nos deu suporte na realização das entrevistas e transcrição das gravações, pois o fato de conhecer as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional da maioria das egressas dificultava o detalhamento de respostas e a concessão de informações que nós tínhamos acesso fora e anteriormente à esfera da investigação. Tais procedimentos tiveram como inspiração a pesquisa de doutorado de Fagundes (2001).

O roteiro da entrevista (apêndice A) foi organizado por fases da vida, em função da sua abordagem versar sobre identidade e entendermos que ela se constitui e consolida em toda trajetória de vida dos sujeitos, contemplando aspectos como gênero, profissionalização, currículo e formação de professores, que se configuraram como categorias de investigação que nos direcionaram para o aprofundamento do referencial teórico e para a análise dos dados. Tal roteiro serviu de suporte para inquirir as depoentes, mantendo a devida flexibilidade característica de uma entrevista semi-estruturada.

Delineando o perfil das entrevistadas, constatamos que 40% delas iniciou o curso bastante jovens, com faixa etária entre 18 e 25 anos, período em que muitas ainda não tinham estruturada a vida pessoal com casamento e filhos, o que

verificamos com unanimidade entre as que estudaram na década de 2000. Aquelas que iniciaram os estudos mais tarde, com faixa etária entre 36 a 45 anos, precisaram romper com resistências diversas, especialmente da família, para garantir a realização profissional, através da formação acadêmica. Estes dados estão representados no gráfico 1:

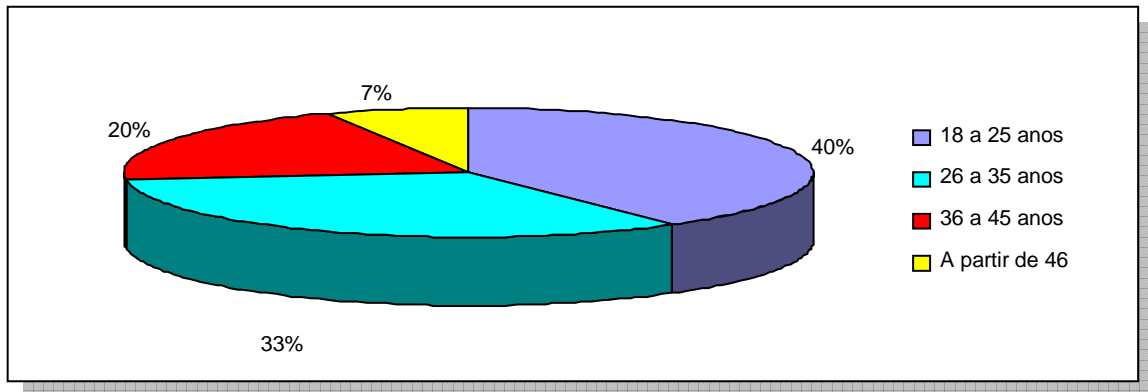


Gráfico 1 - Faixa etária das entrevistadas ao ingressar no curso

A maioria delas, atualmente, é casada e tem filhos, algumas são viúvas, outras divorciadas. Exercem a docência em Ensino Fundamental ou Superior e algumas atuam em funções de direção ou coordenação pedagógica, duas já estão aposentadas e duas estavam desempregadas na época da entrevista, conforme gráfico a seguir.

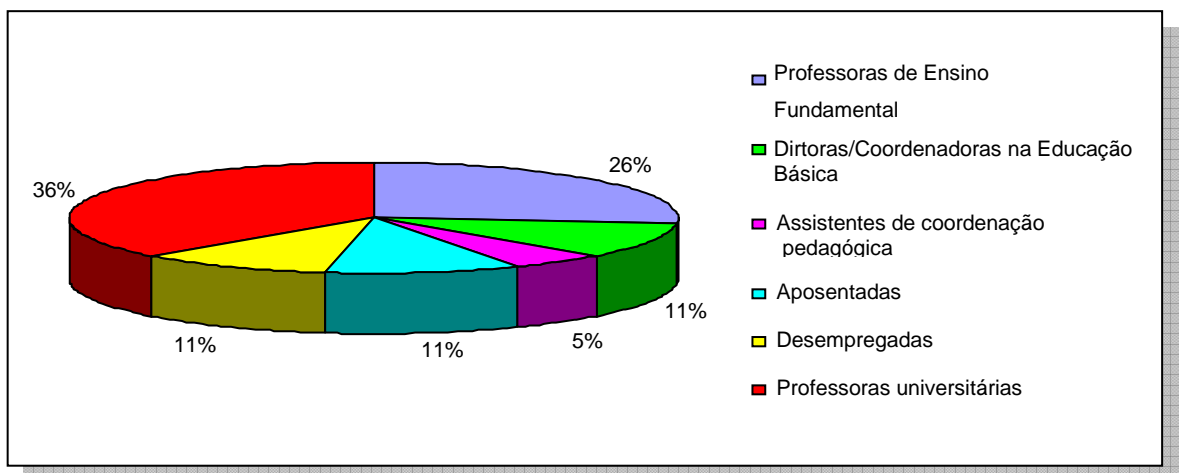


Gráfico 2 - Função profissional atual das egressas

Quanto à titulação, uma delas cursou apenas a graduação, três cursaram mestrado e uma concluiu o doutorado, as demais são especialistas, porém têm o objetivo de cursar o mestrado.

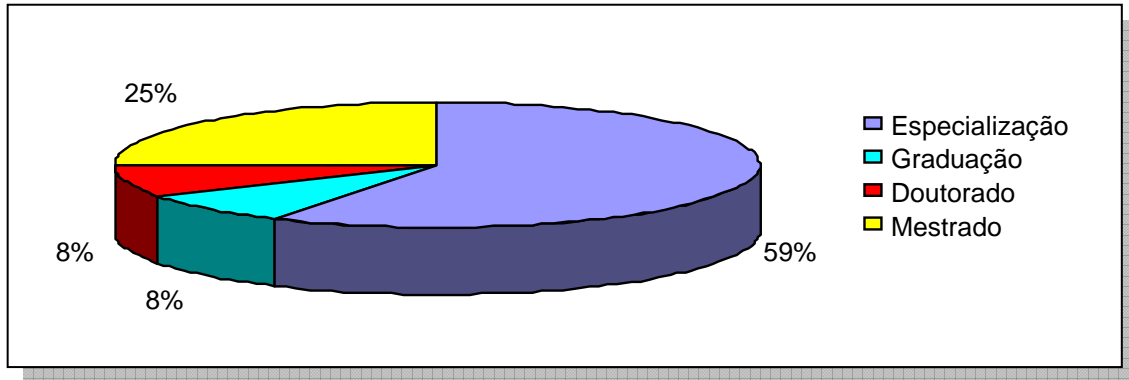


Gráfico 3 – Titulação atual das egressas

O perfil das ex-alunas e as informações atinentes aos objetivos e questões de investigação foram verificados através das entrevistas que realizamos com este universo. Comparando o perfil destas egressas da FEBA, com as entrevistadas por Fagundes (2001) ao investigar o curso de Pedagogia da UFBA, no período de 1969 a 1999, verificamos que a faixa etária de ingresso à Faculdade, em ambos os casos são equivalentes, considerando que a maioria das alunas iniciavam seus estudos antes dos 25 anos; percentuais menores indicaram a faixa etária acima dos 35 anos.

Quanto à função profissional atual exercida pelas participantes de ambos os grupos, houve diferenciação nos resultados, pois para as alunas da FEBA a docência no Ensino Superior, em primeira instância, e a docência no Ensino Fundamental marcam prioritariamente este universo pesquisado; enquanto, para a UFBA, a maioria de suas egressas atuavam, na época da pesquisa, em cargos de direção, supervisão ou coordenação e, em segundo lugar, estava a docência no Ensino Superior.

Este comparativo pretendeu destacar as permanências e diferenças ocorridas em um recorte histórico similar de pesquisas que apresentam aproximações teóricas e metodológicas, em instituições de ensino diferentes – uma pública e outra privada – porém que comungam do mesmo propósito: formar pedagogas/os, situando as mulheres como protagonistas.

A pesquisa documental ocorreu paralelamente à realização das entrevistas. Tivemos acesso ao acervo do Colégio Nossa Senhora do Carmo, também fundado

por Olga Mettig, que nos remeteu a concepção de educação desta educadora, bem como documentos da própria FEBA, tais como: regimento interno da Faculdade, matrizes curriculares, textos e artigos que descrevem experiências pedagógicas da Instituição e alguns elaborados pela professora Olga Mettig, além de matérias de revistas e jornais locais, em que foram publicadas entrevistas com a educadora e/ou eventos importantes ocorridos no espaço da pesquisa.

A coleta de informações através dos diversos documentos que constituem o espaço da pesquisa e orientam ou relatam suas práticas educativas serviram de suporte teórico para a compreensão sobre o universo investigado e para o aprofundamento das discussões sobre o tema em questão.

O processo de coleta de dados se efetivou em quinze meses, de outubro de 2005 a janeiro de 2007. A análise e interpretação das informações obtidas foram realizadas durante esse período, sendo intensificadas ao término do trabalho em campo, confirmando a orientação de Lüdke e André (1986, p. 45) para quem, “[...] a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

A pesquisa bibliográfica, presente em todo o processo de construção da pesquisa, foi desencadeadora do interesse pela escolha do tema, favorecendo a definição do problema de investigação e dos demais elementos que compuseram a tessitura teórico-metodológica do nosso trabalho, nos permitindo identificar produções científicas e reflexões sobre a formação profissional no magistério superior e a construção da identidade feminina, ambas atravessadas pelo gênero. Destacamos a tese de doutorado de Fagundes (2001) como uma das principais fontes que nos estimulou a empreender na investigação desse tema.

Levando-se em consideração o referencial analisado, bem como a partir das evidências empíricas, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para a continuidade dos estudos, tendo gênero como categoria de análise em instituições de ensino baianas, não se limitando a focalização do debate de gênero como movimento social, mas, além disso, consubstanciando a constituição de um campo teórico sobre essa temática.

Tal estudo, portanto, demonstra sua relevância, ao fomentar a discussão sobre uma instituição de ensino superior baiana, como é o caso da FEBA, o que não representa um fato inédito para a comunidade acadêmica, mas amplia o corpo de conhecimentos da nossa cultura, à medida que avança no debate sobre questões

atuais e de representatividade social e científica, trazendo como contexto nossos espaços de construção do saber e de formação de pessoas, agregando valor à história regional.

A dissertação, como resultado da pesquisa realizada, não se constitui como término ou esgotamento da discussão, mas como conclusão de uma etapa de investigação que, futuramente, terá continuidade e se consubstanciará, visando ampliar o estudo e a compreensão sobre a temática em questão. Para tanto, definimos pontos fundamentais a serem destacados, que se organizam nas seções desse trabalho, as quais apresentam em seu conteúdo a articulação entre os elementos teóricos e empíricos, de modo imbricado.

O capítulo 1, intitulado “Processos identitários de gênero: as egressas da FEBA e suas vivências na construção do ser mulher”, apresenta o diálogo entre as teorias que fundamentam os estudos sobre identidade e gênero, estabelecendo suas articulações com a educação, discute as implicações culturais nos processos identitários e aponta os elementos constitutivos de uma relação de equidade entre os sexos, a partir das histórias de vida das alunas.

Dando continuidade ao debate, o capítulo 2 - “Educação e profissionalização das alunas da FEBA: reflexos da transição da esfera privada para o mundo público” - faz uma contextualização histórica e reflexiva sobre a educação e a profissionalização feminina, referendando as questões socioculturais, ideológicas e legais que constituíram o processo de educação formal de mulheres, especialmente no Brasil, bem como descreve a trama que despontou na aquisição da profissão e que resultou na transição da mulher da esfera privada para o mundo público. Contextualiza a experiência das egressas da FEBA e as contribuições da Instituição para a educação e formação profissional de suas alunas.

No capítulo 3, “Tecendo o currículo, elaborando saberes: análise dos arranjos de gênero vivenciados pelas ex-alunas da FEBA”, direcionamos a discussão para a escola, no sentido de identificar como se entrecruzam no campo curricular os saberes e práticas educativas no que diz respeito às questões de gênero e como os professores/as vêem e lidam com essa problemática. Refletimos, portanto, sobre como o gênero se institucionaliza e como forja identidades através dos dispositivos escolares e acadêmicos, especificamente em nosso campo de estudo: a FEBA.

O capítulo 4 - “Saberes e identidade docente: o desafio da formação de professoras na FEBA e a construção de imagens de si” - é dedicado à discussão sobre a especificidade do curso de Pedagogia, suas diretrizes legais, e a proposta de formação de professores da FEBA, suas contribuições para a constituição das identidades e para a profissionalização das alunas, articulando as imagens de mulher e profissional que elas conseguiram consolidar, bem como aponta indicativos de implementação de um estudo de gênero na Faculdade.

Nas considerações finais, além de resgatarmos a relação entre os resultados encontrados e os objetivos previstos, apontamos sugestões oriundas dos estudos bibliográficos, dos dados da pesquisa de campo, bem como de nossas experiências pessoais e profissionais acerca do tema.

Diante da importância da educação para a formação da identidade dos sujeitos – homens e mulheres – almejamos, nesse trabalho, referendar o processo de formação de professores como uma possibilidade política de revisão das concepções de gênero e reinterpretar a profissionalização da mulher, validando o espectro de papéis assumidos por ela, ampliando a concepção de sua formação e do currículo do curso de Pedagogia, por consequência das transformações ocorridas nas quatro últimas décadas.

Nesse esforço, buscamos tecer uma discussão sobre gênero, situando a análise em uma instituição de formação docente, no sentido de ampliar nossos conhecimentos pessoais e profissionais e também de contribuir para a divulgação de uma área de estudo ainda pouco discutida e pesquisada pelos acadêmicos, em especial pelos alunos e alunas dos cursos de formação de professores. Além disso, tivemos a oportunidade de refletir e ressignificar a nossa própria identidade como mulher, educadora e pesquisadora.

CAPÍTULO 1 – PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE GÊNERO: AS EGRESSAS DA FEBA E SUAS VIVÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO SER MULHER

Inaugurando um período de mudanças significativas para a história da educação, demarcado pela repressão produzida pelo regime militar e às vésperas da reforma universitária de 1968, o cenário baiano foi contemplado com relevante iniciativa no âmbito educacional: a criação da Faculdade de Educação da Bahia (FEBA). Em 1967, a Faculdade iniciou suas atividades, representando a ampliação do sistema de ensino superior privado direcionado à formação de pedagogos/as do Nordeste.

Desde sua fundação “[...] a Faculdade de Educação da Bahia impõe-se no meio universitário e continua a sua meta, colocando-se à altura para atender ao ideal de uma pedagogia científica [...]” (MAGALHÃES, 1977, p. 141); constituiu-se, então, em espaço de elaboração de saberes docentes, de formação profissional, e, portanto, de produção de identidades.

O itinerário de nossa pesquisa imprime uma preocupação salutar para a formação de mulheres professoras na FEBA: a identidade, um tema que transcende o corpo teórico de conhecimento sobre a docência e tematiza histórias de vida, delineando as formas de ser e estar no mundo e sua participação na elaboração da história da educação, tendo como via de acesso a sua própria história. Dessa ótica, pretendemos, neste capítulo, dialogar sobre o conceito de identidade, utilizando como aporte teórico as concepções culturalistas que buscam a dissolução de uma visão monofônica e linear das representações de si, para compreender os processos identitários sob o viés multirreferencial. Analisamos o depoimento das alunas egressas da FEBA, validando seus discursos sobre as identidades, especialmente a de gênero e os elementos simbólicos que as constituíram.

1.1 Arquetetando identidades

A temática da identidade tem sido incluída na pauta das discussões contemporâneas no campo das ciências humanas e sociais, suscitando a redefinição de comportamentos, posturas, modos de ver e intervir no mundo, de caráter

individual e coletivo. Situa-se aqui, principalmente, a Psicologia e a Antropologia como ciências que procuram estabelecer um campo conceitual que defina os processos identitários e suas manifestações, visto que,

[...] um dos imperativos da modernidade contemporânea, indiscutivelmente, é a busca da identidade, isto é da representação e do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso dessa referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais (SAWAIA, 2002, p. 119).

Conceituar identidade, portanto, significa lançar-se em uma arena polissêmica, polilógica e polifônica, em que os vários campos do saber convergem para o mesmo objeto de estudo sob múltiplas perspectivas. Daí decorrem, segundo Galeffi (2003, p. 11), “[...] tensões filosóficas, conflitos, modos de ser para deixar acontecer o com-sentido”.

A identidade, então, é uma forma de identificação que se constitui de acordo com a imagem que o sujeito tem de si próprio e que as demais pessoas têm dele. Considerando que cada indivíduo possui uma história de vida que lhe é peculiar, as imagens de si vão ganhando novos contornos, a partir das experiências que vivencia e da forma como as significa. Por isso, ao conceituar identidade é necessário perceber os vários sentidos, lógicas e vozes que se articulam na compreensão do eu e que, conseqüentemente, remetem a conflitos, equilíbrios e desequilíbrios psicológicos e sociais, os quais vão criando novas modulações sobre o sujeito, sobre quem ele é, tanto na perspectiva pessoal quanto coletiva.

Interessa-nos, inicialmente, localizar a identidade a partir de duas vertentes: a) a *individual*, que tem como perspectiva o olhar ontológico sobre o sujeito; e b) a *coletiva*, que identifica os determinantes sociais que definem características e propriedades comuns a grupos específicos.

Consideramos *identidade individual*, a construção permanente do “ser” ao longo de sua vida, que se estabelece na relação complexa de todos os fatores envolvidos: biológicos, psíquicos e sociais (BAPTISTA, 2002). A *identidade coletiva*, por sua vez, é entendida como uma construção histórica e, segundo Baptista (2002, p. 34),

[...] se dá a partir da relação dialética que ocorre em um determinado espaço geográfico, entre indivíduos e ou grupos que organizam sua vida cotidiana desenvolvendo atividades semelhantes, a partir de um conjunto de valores compartilhados.

Embora historicamente a identidade tenha sido concebida como um fator personológico estático, isto é, como traços pessoais de identificação que dão sentido de continuidade ao sujeito, ambas as vertentes - individual e coletiva - se articulam e se complementam permanentemente para definir o indivíduo e seus processos de subjetivação. “A identidade é aquilo que individualiza o sujeito, ao mesmo tempo que o socializa, é aquilo que o diferencia e que o torna um igual” (VIOLANTE, 1985, p. 146).

A identidade é, portanto, construída no decurso de vida de cada um, tendo suas experiências de socialização como fonte geradora e ponto de referência para tornar-se o que é. Vale destacar que esse status não é permanente, mas dialeticamente reconfigurado pelas vivências e suas significações particulares para cada indivíduo. Como afirma Ciampa (1994), a identidade é metamorfose, pois não é produto acabado, está em constante transformação. É forjada, portanto, nas interações sociais que a criança estabelece, à medida que assume os diversos papéis exigidos pelos grupos dos quais faz parte.

No âmbito de nossa pesquisa, portanto, validamos esta concepção à medida que relacionamos as experiências de vida em fases relevantes da formação da identidade: infância, adolescência, formação acadêmica e atuação profissional. Cada momento revela a elaboração de sentidos, a assimilação e legitimação de discursos e práticas, que vão conformando um perfil específico de pessoa, definindo *habitus*⁴ previstos e desejados culturalmente, porém significados e ressignificados individualmente por cada sujeito.

A confluência de fatores endógenos e exógenos, ou ainda, subjetivos e objetivos configura e peculiariza cada pessoa, formando sua identidade, que segundo Erikson (1997), compreende três áreas básicas de definição: *identidade sexual, ideológica (político-religiosa) e profissional*. Todas elas possuem papel fundamental na vida do sujeito e apresentam formas distintas, mas complementares, de constituição da subjetividade e de diferenciação dos indivíduos entre si.

Toda identidade demarca a especificidade do sujeito, que entre outros aspectos possui um conteúdo interno muito particular: a subjetividade. Embora possam se confundir e parecer sinonímia, identidade e subjetividade não são uma e

⁴ *Habitus* é um conceito utilizado por Bourdieu (1995) para definir o sistema infra-reflexivo de disposição no qual se encontra incorporada toda a história social do sujeito. É a maneira como o social impregna o sujeito social, ou seja, é o modo de pensar e de agir construídos socialmente e incorporados como naturais aos indivíduos.

a mesma coisa. A primeira integra disposições individuais e coletivas; a segunda contempla o reflexo do coletivo sobre o individual.

Para Castoriadis (1999, p. 35):

Dizer que a subjetividade é uma possibilidade do homem ou que a questão do sujeito é a questão do ser humano nos situa imediatamente diante de uma extraordinária constelação, uma estranha totalidade ou composição que, no entanto, não é simples justaposição de um corpo, portanto de uma dimensão biológica e física, no sentido de algo que pertence a um universo que está longe de esgotar; mas também de alguma coisa que não é simplesmente um corpo, mas um indivíduo socialmente definido [...].

Tais especificidades indicam que a identidade está em processo contínuo de amadurecimento e de construção, considerando valores e modelos ideológicos sob os quais é submetida. É difícil, contudo, precisar o momento em que a criança adquire sua identidade, denominada, também, pela psicologia do desenvolvimento como *self*, que é assim explicado por López (1995, p. 86, grifo do autor):

[...] não é nada mais que uma teoria sobre si mesmo, resultado da experiência, que não pára de mudar ao longo do ciclo vital. Pressupõe uma consciência de si mesmo (identidade existencial, que consiste em entender-se como uma entidade individual que permanece ao longo do tempo) e uma série de conhecimentos relativamente estáveis referente a sua própria pessoa (identidade categorial que inclui o si mesmo corporal, sexual, etc.). [...] Entre os conteúdos da *identidade categorial* mais estudados estão os referentes à identidade sexual e de gênero, exatamente um dos aspectos básicos do processo de socialização. A *identidade sexual* é um juízo (sou menino, sou menina) sobre a própria figura corporal. A *identidade de gênero* é o conhecimento das funções e características que a sociedade atribui como próprias do menino e da menina (papel sexual atribuído, em termos clássicos).

São essas concepções do eu, fracionadas em dimensões diversas da personalidade humana, que se tornam identificações de nós mesmos e de outros e, conseqüentemente, formam a identidade ou as identidades, estas que recebem inúmeros conceitos e caracterizações, segundo a linha teórica que busca explicá-las.

Na chamada modernidade tardia⁵, a identidade vem ganhando novas modulações e estabelecendo novos conceitos, desconstruindo a concepção de identidade que focaliza o sujeito como ser humano universal. Isso pressupõe extrapolar as concepções iluminista e sociológica, sugeridas por Hall (2001), para instituir o pressuposto do sujeito pós-moderno.

⁵ A modernidade tardia, também conhecida como modernidade “alta”, é um termo utilizado por Giddens (2002) para denominar o nosso mundo de hoje, a época atual.

Para o paradigma iluminista, a identidade é forjada pela razão e possui um caráter essencialista, invariável e predeterminado. O Iluminismo caracteriza-se, segundo Abbagnano (2000, p. 534), “[...] pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana”. É pela natureza universalista e naturalizada que a racionalidade define e identifica o humano. Essa concepção moderna de sujeito, embora tenha demarcado um momento histórico de efervescência científica e cultural no mundo inteiro, se confrontou com suas próprias limitações epistemológicas, exigindo a revisão e superação desse paradigma.

A modernidade nasceu sob o domínio da razão, de modo a exigir a submissão dos indivíduos aos princípios universais por ela difundidos. Porém, tentou romper com essa relação em defesa da liberdade humana, a qual não seria possível mediante princípios universais e sim por meio de leis e contratos sociais firmados pelos indivíduos (PASSOS; LUCKESI, 2002, p. 185).

É nesse cenário que se instaura o viés identitário sociológico, no qual a identidade emerge como uma construção social, a partir das interações estabelecidas na relação indivíduo-mundo. O sujeito ainda possui uma essência, mas esta é modificada pelas mediações com outros indivíduos e pelos processos culturais. Hall (2001) conclui que a identidade sociológica preenche a lacuna entre o mundo pessoal e o público, articulando nossos sentimentos, que compõem o campo da subjetividade, com os lugares que ocupamos no mundo social e cultural, considerados como a esfera objetiva.

Santos (2003, p. 144) discute essas configurações e assinala:

Tudo parece ter começado a mudar nos últimos anos e as revisões profundas por que estão a passar os discursos e as práticas identitárias deixam no ar a dúvida sobre se a concepção hegemônica de modernidade se equivocou na identificação das tendências dos processos sociais, ou se tais tendências se inverteram totalmente em tempos recentes, ou ainda sobre se se está perante uma inversão de tendências ou antes perante cruzamentos múltiplos de tendências opostas sem que seja possível identificar os vetores mais potentes.

A concepção pós-moderna de identidade, por sua vez, surge em função das revisões de discursos e práticas, reflexos das mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e de mentalidades, esboçadas desde a queda do feudalismo e que foram ganhando novos contornos até o momento atual, desestabilizando o indivíduo como possuidor de uma essência universal, direcionando-o para a dimensão da

identidade não fixa. Sustentando que a identidade é construída histórica e não biologicamente, o que implica na assunção de diferentes modulações em contextos e situações diversas, Hall (2001, p. 29) admite:

Ainda era possível, no século XVIII, imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo “sujeito-da-razão”. Mas à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social.

É desse ponto de vista que compreendemos que várias causas concorreram para a desestabilização de modelos identitários fixos, universalistas e homogeneizantes. Nesse sentido, Hall (2001) aponta alguns fatores que influenciaram decisivamente no descentramento da identidade. Dentre eles destaca-se o feminismo, que se evidencia como uma crítica teórica e um movimento social.

O feminismo merece destaque pela sua notória participação na desconstrução dos conceitos de identidade cartesiana e sociológica, à medida que, como analisa Hall (2001, p. 45-46, grifo do autor):

- Ele questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O *slogan* do feminismo era: “o pessoal é político”.
- Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas completamente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.
- Ele também enfatizou, como uma questão político e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas).
- Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a *formação* de identidades sexuais e de gênero.
- O feminismo questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela *questão da diferença sexual*.

A identidade, nesse sentido, ganha *status* multirreferencial, indicando que todas as suas vertentes devem ser consideradas como campos de estudo e de discussão, e legitimadas como formas de atuação política e social dos sujeitos, conferindo-lhes espaço e direito de voz.

No âmbito dos estudos de gênero, a identidade é considerada como uma das formas de demarcar os estereótipos sexuais, as diferenças que permeiam a relação entre o masculino e o feminino, enfim, o delineamento do ser homem e do ser mulher. Essa construção passa a ser entendida e difundida como natural e

reforça a assimetria entre os sexos, que se formam nas diversas experiências pelas quais vivenciamos e nos diversos grupos sociais em que estamos inseridos, especialmente no lar e na escola.

Identidade, nesse contexto, implica em uma construção social e pode ser entendida como:

[...] a forma dos indivíduos se *reconhecerem* e de serem *reconhecidos*, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, o que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser (PASSOS, 1999, p. 98, grifo da autora).

No que se refere à identidade de gênero, há uma conciliação entre ambos os termos (identidade e gênero), que se articulam e são ressignificados, conforme sustenta Badinter (1986) quando afirma que as identidades de gênero e de sexo são diferentes, uma vez que o sexo diz respeito aos aspectos biológicos, envolve a fisiologia humana, enquanto o gênero constitui-se a partir da certeza de pertencimento a determinado sexo, sendo, portanto, uma *construção social* que tem como referência o biológico.

Interessa-nos compreender não a primeira concepção, mas a segunda; não os sexos masculino e feminino, mas as representações com que eles são revestidos socialmente e servem para definir o que é ser homem ou ser mulher.

Para Beauvoir (2002), a sociedade masculina forja o ser mulher, determinando a identidade feminina como imanência, limitando-a à categoria do Outro. Sob esse viés, podemos considerar que para a mulher, os estereótipos que definem sua identidade cerceiam seu corpo, subordinando sua sexualidade, reduzindo-a a mera reprodutora e mantenedora das gerações, e segmentam sua alma, privando-a dos direitos de auto-realização pessoal e profissional. Em contrapartida, os estereótipos masculinos preconizam a liberdade, a produção e a auto-realização em seus diversos âmbitos. Esses estereótipos se constroem e se consolidam, inicialmente, no grupo familiar, estendendo-se à escola, à vida social e ao mundo do trabalho.

Os pais são os principais agentes de socialização e de reprodução dos padrões identitários masculinos e femininos que surgem, embrionariamente, no período gestacional, representados pelas credices populares que vinculam as formas anatômicas e estados fisiológicos da mãe à previsão do sexo da criança que

irá nascer; seguindo-se, após o nascimento, de determinações de cor para meninos e meninas, tipos de brinquedos, comportamentos e condutas que delinearão seus perfis e suas personalidades, marcados pelo gênero. O público e o privado, neste contexto, mostram-se como espaços decisivos que interagem, segundo suas especificidades, para a formação das identidades de gênero.

1.2 Público x privado: a constituição das identidades de gênero em domínios divergentes

A constituição de identidades nos espaços públicos e privados apresentam implicações de ordens diversas, especialmente relacionadas à incorporação dos caracteres de gênero pelos sujeitos. Para refletir sobre tal abordagem, referendamos Ciampa (1997, p. 72) quando afirma que “[...] não é possível dissociar o estudo da identidade do indivíduo do da sociedade. As possibilidades de diferentes configurações de identidade estão associadas a diferentes configurações da ordem social”. A coexistência de experiências individuais e sociais repercute no domínio público, considerado por Arendt (2000, p. 62) como “[...] o próprio mundo, na medida que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele”, e no convívio privado, caracterizado como a esfera restrita do lar.

A longo desta dissertação, abordamos a dialogicidade entre público e privado para contextualizar a constituição da identidade de gênero, a partir das experiências que as ex-alunas da FEBA vivenciaram no seio familiar e na escola, do nascimento à adolescência, bem como na vida adulta e profissional. As entrevistas realizadas apresentam respostas que traduzem os percursos trilhados na constituição identitária dessas mulheres.

Sobre a infância, abordamos questões relativas ao cotidiano familiar: como ocorria a divisão de tarefas entre os pais e com quem estava o poder de decisão, como os pais educavam suas filhas, quais brincadeiras a família estimulava e o que elas mais gostavam de brincar.

Observamos que aproximadamente 47% das entrevistadas consideravam que entre os pais existia uma relação de cumplicidade e as tarefas e decisões eram assumidas eqüitativamente, embora em seus discursos, algumas dicotomizassem as atividades segundo estereótipos de gênero. Outras descreviam uma relação de

dependência financeira da mãe em relação ao pai, porém acreditavam que tal fato não afetava a autonomia materna, como podemos verificar no relato a seguir:

[A divisão de tarefas e o poder de decisão] estava (sic) com os dois, havia um acordo entre os dois, minha mãe ficava mais em casa e ele saía mais pra trabalhar, mas era em comum acordo (E6-2000⁶).

A entrevistada acredita que o fato do pai ter o domínio do mundo público e a mãe permanecer circunscrita ao espaço privado, cuidando dos afazeres doméstico, sem haver conflitos, significava a satisfação de ambos, garantida pelo consenso entre eles. Outros depoimentos apontam, explicitamente, para uma situação de submissão e falta de autonomia feminina, como apresentamos abaixo:

[...] minha mãe viveu a vida inteira submissa a ele [pai], não tem independência nenhuma pra nada, nem econômica, nem pra tomar iniciativa, poder de decisão nenhum, meu pai era assim, o modelo exatamente patriarcal mesmo. [...] Como filha, eu representava o papel perfeito da mulher doméstica, gostava de cozinhar, gostava de agradar meu pai, desde pequenininha eu me dediquei à culinária, gostava de investir na cozinha [...]. Eu fui reproduzindo mesmo o papel de doméstica, de mulher do lar, mas não foi isso que aconteceu na minha cabeça, eu não queria me transformar numa mulher do lar não, eu queria estudar, mas meu pai me impediu [...]. (E11-2000).

Minha mãe me colocava para fazer algumas coisas, mas meu pai não queria que eu fizesse nada, meu pai me tinha como princesa, ele queria que minha mãe fizesse tudo, mas eu, como filha,... não gostava que eu fizesse nada, tanto quando minha mãe me botava para lavar uns pratos, essas coisas, ele me proibia de fazer as tarefas de casa, ele proibia, ele achava que minha mãe que deveria fazer (E4-1990).

Tais exemplos retratam como os homens assumem as decisões familiares conservando traços patriarcais. Entendem que suas esposas devem assumir por completo as atividades do lar, ainda que as decisões fiquem a cargo deles, muitas vezes desconsiderando a intensa jornada de trabalho de algumas delas, como no caso da mãe da entrevistada 4. As filhas tendem, em geral, a seguir o mesmo modelo, com raras exceções em que o pai entende que a manutenção e cuidado com a casa é tarefa exclusivamente materna.

Por outro lado, os relatos demonstraram que algumas das entrevistadas tiveram a oportunidade de conviver em lares democráticos e presenciar o diálogo entre os pais para a resolução de problemas. A minoria, em torno de 14%,

⁶ Os depoimentos das alunas estão referenciados pela ordenação das entrevistas realizadas, seguida do ano de conclusão do curso.

representa as famílias em que a mulher liderava as decisões, ratificando que ainda há predominância do domínio masculino para chefiar as famílias.

Notamos que o exemplo dos pais se configura como o primeiro reflexo da educação dos filhos, definindo valores e concepções a serem incorporados e tipificando condutas. Todavia, mesmo que as falas de algumas entrevistadas demonstrem que há equidade no seio familiar e nas tarefas exercidas pelo pai e pela mãe, o que denota exemplo de conduta a ser seguida pelos filhos e filhas, há outros dispositivos sociais que interferem na assimilação de tais modelos. O depoimento de uma das egressas representa claramente essa situação:

Eu tinha mesmo [a idéia] da mulher que fica em casa, de cuidar da família e o homem sair pra trabalhar, isso ficou muito claro pra mim, mesmo que eu não veja isso muito claro na minha família, que os dois saíam. [...] Eu acredito que na formação que eu tive na escola e até mesmo pelo contato que eu tive, além da educação da minha mãe e dos meus avós, as minhas avós, elas também pregavam isso (E2-2000).

O *habitus* patriarcal demonstra-se tão sedimentado no inconsciente coletivo que mesmo as pessoas tendo uma experiência direta diferente dos comportamentos discursivamente validados, como no caso do relato acima, ainda adotam pensamentos e atos sexistas, que cultuam o primado androcêntrico instituído historicamente e ocasionador da assimetria entre os sexos. Sobre esse aspecto, Bourdieu (1995) ilustra como o falo foi e ainda é valorizado e representado simbolicamente nas estruturas sociais e mentais como determinante das relações de gênero, instituindo a violência simbólica.

Representada pela ação sutil, subjetiva e, muitas vezes, subliminar, a violência de caráter simbólico estabelece a polarização e a hierarquização das relações entre os sexos, definindo perfis estereotipados, que indicam comportamentos ambivalentes. Daí surgem tabus, preconceitos, discursos e representações que legitimam o *status* de dominante e dominado para homens e mulheres, respectivamente.

A mulher, dessa forma, representa a figura frágil e dócil, é a senhora do lar, responsável pela maternagem, pelo cuidado com o outro e pelo servir, enfim, é o segundo sexo, como assegurou Beauvoir (2002). O homem, contraditoriamente, é caracterizado como detentor do poder, protagonista do espaço social, provedor da

família e aquele a quem é dado o livre acesso à esfera política. Sobre esse aspecto Badinter (1986, p. 139) argumenta:

[...] todas as características positivas estão do lado dos homens: estabilidade emocional, autonomia, coragem, atividade, criatividade e inteligência. Em compensação, a mulher dos anos sessenta era sempre tida como a filha de Eva, e certamente não como uma deusa: histérica, frívola, tagarela, matreira, vaidosa, passiva, intuitiva, carinhosa, maternal... Em todos os pontos ela é a bisneta de Sophie de Rousseau⁷.

O binarismo estabelecido entre homens e mulheres polariza todos os aspectos envolvidos nessa relação, desde os campos de atuação público-privado, social-doméstico, até a natureza das ações e práticas objetivas e subjetivas, entendidas como contrárias para cada gênero.

Enfim, na arquitetura desses estereótipos e suas respectivas atuações sociais, o homem passa a ser o titular do espaço público, enquanto a mulher é circunscrita aos limites domésticos, destinada à esfera privada, como analisa Arendt (2000, p. 68):

[...] viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida.

O privado, além de sua natureza material e objetiva, assume um estatuto simbólico que imprime a marca da privação, do impedimento e da proibição. A restrição ao campo privado significa usurpar direitos, desejos e realizações que envolvem outros locais de atuação. É ocultar imagens e silenciar vozes, que são desautorizadas a se expressarem no mundo público.

Arendt (2000) evidencia, também, que “[...] tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e escutado pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade”. O homem, dado ao fato de ser protagonista no mundo público, tem garantida a sua visibilidade, enquanto à mulher, no lar, é reservada à opacidade.

Depoimentos de ex-alunas da FEBA, apresentados a seguir, revelam como a atuação masculina no espaço público é encarada com normalidade, enquanto a

⁷ Na obra “O Emílio ou da educação”, o filósofo Rousseau (1995) descreve os modelos formativos masculino e feminino, que são ilustrados através da educação dos personagens Emílio e Sofia.

mulher encarrega-se dos afazeres doméstico, ainda que exerça uma profissão. O fato dela “também” trabalhar fora, muitas vezes, subjaz a idéia de “ajudar” o cônjuge na manutenção da família.

Meu pai sempre trabalhou fora, então minha mãe fazia tudo o que tinha que fazer dentro de casa, ela sempre ficou em casa, nunca trabalhou, então todo o trabalho que tinha, no caso para o sustento da família, pra conseguir dinheiro, era meu pai. Minha mãe cuidava da casa mesmo e de todo mundo (E1-2000).

Na cozinha, era com minha mãe, meu pai nunca se envolvia muito com a parte de cozinhar, essas coisas de casa era com minha mãe mesmo. Meu pai trabalhava normal, e ela também trabalhava fora (E3-2000).

O fato de o pai trabalhar “normal” e da mãe “também” trabalhar fora, embora explicitamente não demonstre a carga de estereótipo androcêntrico, revela que simbolicamente, a normalidade está fundada na liberdade masculina para trabalhar fora do lar, enquanto para mulher é uma atividade secundária à sua atuação doméstica.

Depreendemos daí que são os locais que ocupamos que definem quem somos, garantindo modelos identitários, pelos quais somos reconhecidos e reconhecemos os sujeitos que compõe o nosso entorno. Ratificamos, assim, a idéia de que as identidades são socialmente impostas e que as diferenças tornam-se cada vez mais incorporadas, enfim, naturalizadas, favorecendo, inclusive, à somatização das relações de dominação.

Uma das alunas que estudou na FEBA na década de 1970 revela como em sua adolescência a sociedade demarcava a naturalização das diferenças, tendo o corpo como representante principal deste processo.

Olha, engraçado, sempre me chamou muito atenção, essa diferença de papéis no que diz respeito a gênero, então eu tinha muita curiosidade, inclusive de ler em outras culturas como isso acontecia. Eu costumo dizer que um lado meu sempre foi acomodado. Eu aceitava bem, por exemplo, as normas da minha família, mas o outro lado meu nunca aceitou nenhum tipo de opressão, talvez por isso, quando eu fui fazer a minha dissertação do mestrado eu tenha buscado exatamente esse tema. Eu escrevi sobre as conquistas da mulher brasileira ao longo do século XX, então pra isso eu fui buscar outros contextos também. Então, eu, em realidade, nunca aceitei diferenciação, isso não pode porque é mulher, ou não pode porque é homem. E olhe que na minha época realmente isso era comum, quer dizer, o homem, o rapaz tinha toda liberdade, saía, ele tinha contato com outras mulheres, você vê que na época da minha adolescência, do meu namoro, do meu noivado, [...] os homens tinham encontros com as mulheres ditas fáceis ou de vidas fáceis, porque as noivas tinham que ser guardadas, que a questão realmente da

virgindade era muito observada e a minha família era muito exigente nisso, mas apesar d'eu sempre me questionar muito sobre essas diferenças de papéis, eu aceitava bem, não tive assim grandes conflitos não, não tive (E14-1970).

Outro relato, de aluna da mesma época, ratifica a abordagem anterior:

[...] a mulher ainda não tinha essa liberdade toda, como nós temos hoje de trabalhar, de ser dona de si, do seu corpo, da sua mente, das suas ações, então a gente não tinha isso. O homem sempre era o poderoso, não resta dúvida. Então a gente achava que o homem que podia fazer as coisas, é quem podia determinar, o homem que mandava na mulher, apesar de não ter sido tão antigo, mas tudo era em volta do homem, o homem é quem podia fazer tudo e a mulher sempre subalterna ao homem. Eu achava o seguinte, que essa parte o homem tinha poder sobre nós, agora sou uma pessoa também que eu nunca abaixei o pescoço pra ninguém, nunca me acovardei (E5-1975).

Podemos verificar nestas falas que o corpo sempre se destaca como elemento de representação de gênero. Ele passa, então, a ser entendido como signo de poder, como objetivação da submissão, à medida que em sua concretude sela as diferenças e valida a superioridade masculina sob aspectos anatômicos e biológicos em detrimento dos cognitivos e afetivos. Os corpos masculinos e femininos, principalmente seus órgãos sexuais, concentram e simbolizam as diferenças dos gêneros. A divisão do trabalho sexual e a divisão sexual do trabalho encerram a mesma premissa: “o homem ‘fica por cima’, enquanto a mulher ‘se submete’” (BOURDIEU, 1995, p. 149), ou seja, em qualquer instância, prevalece a dominação masculina.

A identificação do organismo, segundo Fernandez (1994), inicia o projeto identificatório, a partir do qual se obtém o material significativo para construir um corpo sexuado, estabelecendo a relação entre seu corpo material e seu corpo socialmente conceituado. O material se expressa como símbolo, como discurso e representação de práticas que endereçam sentidos estereotipados a um corpo marcado pelo sexo.

A sociedade, nessa perspectiva, constrói o corpo como objeto sexuado e como um campo conceitual de categorias que são agregadas como atributo biológico, o qual assume um estatuto hierarquizado que oscila entre sujeito e objeto: o primeiro se adere ao perfil masculino; o segundo, ao feminino, naturalizando a junção mulher-corpo, denominada por Wallerstein (2004), que ideologicamente atende a interesses opressores.

Bordo (1997, p. 24) descreve “[...] o corpo como um texto de feminidade”, pois através dele é possível fazer a leitura da cultura em que está mergulhado, ao mesmo tempo em que ele demarca um instrumento prático de controle social.

A textualidade corporal feminina revela em suas entrelinhas como o primado patriarcal sublinha, de modo sutil ou agressivo, seus pressupostos, bem como denuncia a violência simbólica que se instaura pelas práticas culturais, evidenciando mais uma vez que a sexualidade e o corpo suplantam a mera interpretação biológica e se elevam ao patamar social, epistemológico e político.

Seja pela vertente do monitoramento social ou pelo simples reflexo das construções culturais, o corpo, especialmente o feminino, é polissêmico e representa uma ideologia de homogeneização, apontada por Bordo (1997, p. 23) como um mecanismo que tenta:

[...] suprimir as diferenças de raça, classe e outras, insistindo para que todas as mulheres aspirem a um ideal coercitivo, padronizado [...]. Os corpos das mulheres perturbadas⁸ [por exemplo] apresentam-se como um texto agressivamente descritivo para quem o interpreta – um corpo que insiste e exige mesmo ser lido como uma afirmação cultural, uma exposição sobre gênero.

O corpo feminino, então, é alvo de significações historicamente construídas, que vem sendo reorganizadas ao longo dos séculos, porém sempre tendo como determinante a lógica masculina, que mascara as diferenças e, paradoxalmente, as utiliza como marca de discriminação.

Nesse sentido, discutir as representações sociais e a violência simbólica exige pensar o *habitus*, questionando seus condicionantes sociais de formação, e compreender como a dominação se somatiza e como os esquemas de inculcação implicitamente se efetivam. O trabalho coletivo de socialização e incorporação do *habitus* desenvolve identidades diferenciadas, caracterizadas pelo princípio de divisão dominante que imprime formas distintas de ser, ver e estar no mundo, culminando na construção social dos sexos e isto é legitimado pela educação diferenciada de meninos e meninas.

⁸ As mulheres perturbadas citadas por Bordo (1997) são as que sofrem de um grupo de desordens ligadas ao gênero feminino, tais como neurastenia, histeria, agorafobia, anorexia e bulimia, ocasionadas pela sua auto-imagem e pela disciplinarização endereçada a seus corpos.

1.3 Educações reversas: formando meninos e meninas

Os espaços educativos são, em primeira instância, fomentadores de processos identitários. As instituições sociais, notadamente a familiar, imprimem os estereótipos de gênero, à medida que definem posturas, comportamentos, o permitido e o proibido para meninos e meninas, homens e mulheres, conforme as disposições sociais de cada época. Essa assertiva pode ser verificada na fala de uma das entrevistadas, ao relatar a diferenciação impressa na educação feminina em detrimento da masculina no seio familiar.

Ao meu irmão tinha algumas concessões sim, ao meu irmão, que era menino, podia ir pra rua, podia brincar, podia sair e a gente, menina, tinha que ficar em casa, tinha alguns afazeres que eram determinados pra gente mesmo. Não sei se de forma inconsciente, mas tinha (E10-1985).

Educar meninos de maneira inversa às meninas parece ser um procedimento comum, visto que já foi incorporado pelo inconsciente coletivo e se reflete nas relações familiares e escolares, não só em épocas passadas, mas também atualmente. À menina era (e ainda é) conferido um perfil naturalizado de singeleza e inocência, indicando um padrão de pureza e perfeição que precisa ser preservado.

*“Não pode fazer... uma **mocinha** fazer dessa maneira? Tem que andar toda **arrumadinha**, pentear o cabelo”. Quando eu pegava piolho, minha mãe se desesperava, porque ela achava que uma menina não podia ter piolho. Por azar dela eu era doce, se o piolho passasse longe eu pegava. Ter piolho era coisa de menino. Menina não podia ter, tinha que ser muito **limpinha**, muito arrumadinha, tudo organizado, tinha que tá tudo nos conformes, fardamento limpo. Não podia brincar com os meninos. [...] Se a gente pegasse o moleton, o casaco, amarrasse na cintura, a diretora da escola gritava “vai lavar roupa aonde com esse casaco amarrado na cintura?”. Era assim, não podia de jeito nenhum fazer isso (E2-2000).*

A forma de mencionar características de meninas, sutilmente carrega os estereótipos de gênero, marcados pelo uso desnecessário do diminutivo, configurando uma linguagem feminizada para tratar as mulheres, como evidenciado no exemplo de E2. Ademais, notamos a diferenciação feita entre meninos e meninas, tendo o padrão de limpeza e beleza como referências do feminino, como se a mulher não estivesse acessível a todo tipo de males que os homens estão vulneráveis. Este afã de perfeição denuncia um padrão de moralidade que não

admite que a “arrumação” da menina seja abalada. Logo, é inconcebível usar o casaco na cintura, inclusive, porque é uma maneira de destacar o corpo, este que não tem lugar no espaço educativo tradicional.

Para analisar este tipo de procedimento, retomamos Badinter (1986, p. 175) quando resgata o ideário de Mme. d'Épinay ao afirmar: “[...] a semelhança dos sexos é mais importante do que aquilo que os separa, e que uma simples igualdade talvez valesse mais do que um pedestal”. O que questionamos e o que buscamos ressaltar é o respeito e a dignidade humana para ambos os sexos, considerando suas especificidades e jamais conferindo destaque para um em detrimento do outro. O cerne da questão não é alterar os pólos do poder, mas distribuí-lo em equilíbrio, é instaurar a equidade nas relações entre os sexos, em substituição à assimetria, esta que além de estabelecer relação de poder, fomenta a intransigência, a competitividade e a falta de confiança no outro, por meios injustificados e injustificáveis; fomenta nos sujeitos idéias equivocadas de que estar próximo de pessoas de sexo oposto ou assemelhar-se a elas é inadequado ou arriscado. O cuidado cede lugar à proteção exacerbada e a restrições sob diversas formas. Este caso pode ser evidenciado no discurso a seguir:

Menina não podia ficar no meio de menino, não podia sair muito porque ficava falada, não podia namorar porque ficava falada. E não era só com a minha família não, com todas. [...] Eu gostava de brincar de boneca e gostava de brincar com os meninos. De boneca, porque aquela questão de estar sempre em casa. [...] a educação em casa era sempre no sentido de colocar as meninas de sobreaviso contra os meninos, como se os meninos fossem prejudicar as meninas em alguma coisa. [...] Por exemplo: eu gostava muito de brincar com os meninos, mas a minha mãe reclamava por causa disso, dizia que eu não era moleque macho pra tá no meio dos meninos, mas eu sempre dava um jeitinho de estar (E9-1983).

Este depoimento revela que os estímulos e a permissão dos familiares acerca do brincar sempre indicam suas concepções de gênero e, especificamente, de sexualidade. O incentivo pelas brincadeiras que simbolizam o espaço doméstico garante a continuidade de uma tradição, que representa a normalidade, logo torna-se uma prática permitida. Estar entre meninos, por sua vez, pode ser perigoso, principalmente se consideradas as características de inocência, docilidade e fragilidade das meninas em detrimento da força, determinação e esperteza dos meninos. Inicia-se, então, a diferenciação estereotipada entre o masculino e o feminino por parte da criança, o que revela o depoimento da entrevistada a seguir:

Brincar em quarto, eu lembro que minha avó não deixava. Menina com menino, de jeito nenhum ia brincar no quarto: “não, aqui nas minhas vistas, aqui junto, quero ver todo mundo”. E nunca a gente brincou em cômodo nenhum da casa, era na sala ou na área, todo mundo vendo. De certa forma é bom, só tem que saber como falar, esse método não tinha, dizia que não podia e não dizia porque. Era não pode, não pode mesmo. E como eu fui adestrada, o que o mais velho fala você tem que seguir, então obedecia (E2-2000).

Adestramento pode soar de modo agressivo e paradoxal ao abordar os sistemas e métodos educativos praticados no limiar do século XXI. Tal estranhamento, por outro lado, pode ser melhor entendido se pensarmos sob o viés foucaultiano: “[...] o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Desse ponto de vista, o adestramento assume uma forma por vezes imposta, em outras velada, de formatar modos de ser para alcançar determinados objetivos. As brincadeiras, jogos e suas regras sutilmente vão compondo esse conjunto de atitudes e revelando o que é mais apropriado a meninos e meninas, visto que simulam os papéis sociais que assumirão na vida adulta, os quais iniciam o processo de modelagem desde a primeira infância. Por isso, identificamos que, com raras exceções, as meninas brincam com objetos que simbolizam a maternidade, o casamento e as responsabilidades do lar, enquanto os meninos enfrentam situações mais desafiadoras, que requerem a conquista do espaço social, o domínio público e a demonstração de segurança.

Mulheres de diferentes gerações apresentam em suas falas essas representações, oscilando entre a aceitação livre do brincar marcado pelo gênero, inclusive como forma de imitação da figura materna, e as práticas de brincadeiras determinadas pelos pais, que em alguns casos não satisfaziam seus desejos quando crianças. Questionadas sobre a preferência pelas brincadeiras e como estas eram estimuladas pela família, as depoentes apresentam respostas semelhantes:

Roda e muito de professora com as bonecas. [...] Brincava também de cozinhado (E8-1985).

[...] desde pequena eu sempre gostei muito de brincar de escola, então sempre estimulavam, me davam aquela mini lousa e, minha mãe, também professora, então me dava livros emprestados pr’eu brincar, estimulavam mesmo até porque pra minhas habilidades outras serem desenvolvidas (E12-1997).

O brincar, nesse sentido, revela o quanto o jogo simbólico, o faz-de-conta, reproduz a vida cotidiana, lida com sentimentos, valores e representações que são negociados pelos adultos e encucados nas crianças, conforme os paradigmas estabelecidos socialmente. Estudos de Cravo (2006) corroboram para nossa conclusão de que o jogo feminino é o que reforça a imagem da mulher como mãe, dona de casa ou professora, segundo as expectativas da sociedade. Observamos, porém, alguns sentimentos ambivalentes frente a esta reprodução de papéis. A negação do objeto marcado pelo gênero o substitui pela atividade simbólica com uma pessoa que represente o filho, mas de modo “real”, como expresso abaixo:

[...] eu brincava muito de supermercado sozinha [...], não gostava muito de boneca não, não brincava muito de boneca não, apesar dela [mãe] sempre comprar boneca pra mim, “olhe que boneca linda!”. Eu não tinha tanto amor, tanta coisa assim com as bonecas não, ela tava lá, tudo certo, mas podia substituir por outra coisa. [...] eu tinha um primo menor, ele que era meu boneco, então uma vez na brincadeira, ele que era meu filho. Eu assumia muito esse papel de mãe na brincadeira, mas a boneca em si não era muito real [...]. (E2-2000).

Segundo os relatos apresentados, fica evidente que as relações de gênero demarcam a vivência infantil e vão delineando as identidades de meninas e meninos, conforme o processo de aculturação. Diante dos relatos podemos observar que poucas foram as entrevistadas que descreveram suas experiências e demonstraram consciência daquilo que reproduziam ou do que a elas não foi permitido por um estigma que sustentava estereótipos de gênero, como constatamos nos depoimentos a seguir:

[...] os brinquedos eram mais de costureira, de arrumação de casa, eram exatamente as tarefas que eram mais solicitadas para as meninas que se convertia (sic) nos brinquedos (E15-1970).

Talvez copiando o que minha mãe fazia, gostava de brincar de boneca, fazer comidinha, essas coisas [...]. Também, baleado, de roda, brincava muito. [...] tinha lá era fura-pé. Já brinquei com isso, [...] tanto menina quanto menino brincava, mas não era [...] exclusividade, como bola na época era mais pra menino [...]. (E3-2000).

[...] me lembro de brincar de boneca, de casinha, de professora, de mãe e filho, a reprodução da brincadeira mesmo da família, dos papéis de mãe, de professora, de irmã. [...] Era um cerco muito fechado de restrições quanto a com quem nós deveríamos andar ou não, aliás não andávamos com ninguém, até eu me formar em professora [...]. Meu pai me pegava e me buscava na porta da escola, então era assim vigilante [...], principalmente porque éramos mulheres. Meu irmão era mais

liberado, mas estudou em colégio de padre também, mas não havia assim uma “incentivação” de brincadeira, comprava brinquedo, boneca, mas eu não tive bicicleta, não era permitido a mulher andar de bicicleta, [...] tanto que eu não tive bicicleta, até hoje eu não sei andar de bicicleta, é uma frustração (E11-1999).

A vida real adulta modula o brincar, o jogo simbólico infantil, e demarca uma vivência que define gradativamente o perfil da vida futura e da atuação social da criança, através dos mecanismos de imitação, notadamente das pessoas mais próximas e, em especial aquelas que representam o modelo de gênero, como a figura materna no caso das meninas. Considerando esta influência e de outros membros sociais que reforçam *habitus* gendrados⁹, como o pai, por exemplo, a diferenciação dos jogos de meninas e de meninos permanecem, mesmo que isso se torne uma frustração, conforme a fala de uma das depoentes.

Para outra ex-aluna, estar envolvida em brincadeiras de menino na infância lhe causa estranheza atualmente. Ela assume que participava das brincadeiras “normais” da idade, leia-se como aquilo que culturalmente era considerado como apropriado para meninas, e acha engraçado já ter brincado de bola e gude com meninos, como se, neste caso, estivesse infringindo alguma regra ou saído da normalidade.

De boneca, de casinha, normal da idade. De vez em quando jogar bola com os meninos, de vez em quando gude, engraçado, né? Mas muito mais de casinha e boneca (E6-2000).

Embora haja exceções, recusas e resistências por motivos diversos, é mais comum observar a introjeção dos costumes construídos e legitimados secularmente com traços patriarcais, em menor ou maior grau. As meninas sempre incorporam representações da figura materna, quando apontam brincadeiras que envolvem o cuidado com a casa, a cozinha, os filhos, ou lidam com a profissão que mais se assemelha a esses traços que é a de professora.

Em casos raros, há algumas ex-alunas que dizem apresentar resistência ao brincar de bonecas na infância. A presença de meninos na vivência destas crianças pode exercer influências nessa decisão. Embora reconheçam que existem brincadeiras destinadas socialmente a meninas e a meninos, que envolvem recursos e objetivos diferenciados, possivelmente o desejo de ser aceita e assemelhar-se

⁹ Termo utilizado por Teresa de Lauretis (1994) para designar “marcado por especificidade de gênero”.

com a criança de outro sexo determinasse a preferência por brinquedos que são culturalmente opostos ao seu gênero, como descrito a seguir:

[...] nunca fui proibida de jogar ou brincar com nada, nem com o jogo do meu irmão que era masculino, nem tão pouco com o feminino. Eu que nunca fui muito de bonecas, talvez pela amizade que eu tinha com meu irmão [...] (E7-1989).

Deixar a criança à vontade para experimentar os brinquedos que deseja favorece uma visão mais madura de gênero e desenvolve autonomia na infância, o que reflete na vida adulta. Para os pais, essa atitude é difícil de ser assimilada, pois parece arriscar a garantia de reforço da sexualidade e deixar as crianças vulneráveis aos objetos marcados pelo gênero.

Outro depoimento demonstra a recusa da entrevistada pelas brincadeiras próprias de menina e a imposição do adulto quanto ao que parece ser melhor para ela e quanto ao brinquedo mais apropriado, o qual, em realidade, representa a maternidade, mesmo que a opção da entrevistada fosse a boneca que simboliza a vida adulta e a independência.

[...] adorava brincar na rua de correr, eu gostava muito daquelas brincadeiras mais de menino, de fura-pé, de fazer carro de rolimã, fazer botão, brincar de picula, brincar de esconde-esconde, eu não brincava muito assim de boneca. [...] E minha mãe só dava as bonecas mais gordinhas. Ela dizia que era (sic) a mais bonita, e eu ficava meio assim, [...] e tava na moda aquelas bonecas magrelas e ela só me dava as gordinhas. Acho que até isso me desestimulava a brincar também, ela só queria me dar aquelas bonecas gordinhas e já me dava com aquelas casinhas, com cozinha, com pratinhos. [...] mas eu gostava mais de movimento, essas brincadeiras mais de correr, de movimento, de tá fazendo alguma coisa, criando. [...] Então me envolvia mais com as brincadeiras de menino, até brincadeira de bater, porque menino brinca assim com aquelas brincadeiras antigas, coisa de marcar lugar, se você saísse do lugar e não falasse uma palavra chave, então..., eu tava nesse meio, quer dizer, então era uma brincadeira mais forte [...] (E4-1990).

Mesmo se envolvendo com tais brincadeiras, permanece a diferença sexual impressa nas ações e objetos lúdicos, dicotomizando o que é próprio para meninos e para meninas. A depoente assume sua preferência, mas carrega o traço masculino que identifica as brincadeiras e finaliza seu discurso atribuindo mais poder ao jogo masculino por ser “mais forte”. Uma vez compreendendo que existem diferenças marcantes de gênero, algumas meninas optam por estar em meio aos meninos ou brincam daquilo que compõe o “universo infantil masculino”, como forma de acessar o poder manipulado pelos homens.

Estudos de Palácios e Hidalgo (1995) sobre o desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares e sobre a identidade e a tipificação relacionadas ao sexo nesse período, apontam para o momento em que a criança começa a compreender as diferenças de gênero, por volta dos dois anos, inicialmente partindo da utilidade conferida aos objetos, sexualmente marcados, e, tendo como consequência a classificação a si mesma em grupos sexuais.

Tal fato demonstra que, muito cedo, as crianças incorporam *habitus* que sequer têm maturidade de analisar e decidir conscientemente pela sua adoção. Integram à sua conduta e expressam em seus discursos uma tipificação sexual que estigmatiza seus comportamentos por toda a vida.

Na adolescência, por exemplo, momento em que o sujeito passa a construir pensamentos abstratos e demonstra a capacidade de reflexão sobre si mesmo e de autocompreensão, há a consolidação da identidade de gênero. Estudos de Rocha (2007, p. 1), descrevem esta fase como decisiva para o processo identitário do indivíduo:

A adolescência é um período do desenvolvimento humano que se estende, aproximadamente, dos 10 aos 19 anos de idade (segundo a OMS¹⁰), caracterizado por uma revolução bio-psico-social. É um período de grande crescimento e transformações, onde tudo é vivido intensamente. Durante este período de transição do estado infantil para o estado adulto, o jovem geralmente apresenta comportamentos instáveis, variando suas ações e opiniões, num "experimental" que o levará a definição de sua identidade (tarefa básica desta fase). O adolescente deve definir sua identidade em três níveis: sexual, profissional e ideológico. Durante o processo, ele poderá adotar diversos tipos de identidades, de acordo com novas aquisições, diante de situações novas ou em função do grupo circunstancial ao qual está ligado. Estas várias identidades se alternam ou coexistem num mesmo período, refletindo a luta do jovem pela aquisição do eu e definição da identidade adulta.

As raízes que originaram as representações de gênero na infância são decisivas para a culminância de tal ciclo: a adolescência. Por isso, em nossa pesquisa, elencamos também, questionamentos referentes à adolescência das egressas do curso de Pedagogia da FEBA, abordando aspectos atinentes à identidade de gênero, tais como o início dos relacionamentos afetivos, as restrições dos pais pelo fato de serem mulheres, a diferenciação que faziam entre homem e mulher, considerando o papel social, sexual e o trabalho, as atividades de lazer que participavam e a preferência por disciplinas na escola.

¹⁰ Sigla que identifica a Organização Mundial de Saúde.

Como a adolescência é uma fase marcada pela afirmação da personalidade e pela “descoberta da sexualidade”, há um misto de cuidado, proteção e proibição dos familiares, notadamente quando se trata de meninas. A forma como a escola e os pais lidam com as atividades e grupos que os jovens participam, como conversam ou se omitem sobre suas angústias pessoais, próprias da fase, concorrem para a consolidação da identidade, que inicia sua formação na infância.

Dadas as características peculiares da adolescência, as meninas vivenciam com maior rigor as restrições que os pais estabelecem, em função de serem do sexo feminino. Podemos refletir sobre tais observações na fala que segue:

[...] eu fui educada sem pensamento crítico, sem reflexões, sem discussões com minha mãe, minha mãe nunca conversou comigo sobre casamento, o casamento dela pra mim era um modelo de casamento bastante tradicional, até hoje, de obediência, de restrições, de falta de independência total, em todos os sentidos de escolha, então esse foi o modelo que eu pensava que eu deveria ser e pra romper isso ainda vai custar muito de mim. Rapaz pra mim era uma pessoa que ia me fazer mal, que ia tirar minha virgindade, era assim que meu pai fazia, com que nós tivéssemos medo de aproximar de algum rapaz, era um medo exatamente de atingir a parte que deveria ficar casta, então por isso ele mantinha a gente longe de rapazes e longe do convívio das pessoas, com medo que nós perdêssemos a virgindade, porque naquela época o dote maior que a mulher poderia ter era a virgindade, então casar virgem era assim, era coisa essencial e eu casei virgem (E11-1999).

Tanto a proteção exacerbada quanto a ausência de diálogo são perniciosos para a estruturação identitária, pois causam lacunas muitas vezes irreparáveis. Outro depoimento trata situação semelhante, a saber:

[...] eu nunca tive uma conversa sobre sexo, sobre menstruação, sobre relação sexual, sobre preventivo, nunca minha mãe sentou pra conversar isso comigo, já eu tive essa conversa com as minhas filhas e continuo tendo, agora pra eu chegar ao nível de ter essa conversa com as minhas filhas, quem me ajudou muito foi a minha profissão. Quando eu entrei na faculdade a minha cabeça abriu, porque até então eu ainda tinha enraizado, que as raízes de educação são muito fortes pra você modificar quando você tem uma educação muito rígida, muito cheia de padrões, disso, daquilo, como eu tive, então é muito difícil, mas graças a Deus, é claro que você não despreza as raízes da educação, todas as coisas você não despreza, mas que você tem que analisar algumas coisas e modificar também (E13-1995).

A educação de meninas sempre traz uma carga maior de cuidados e restrições, que permeia seus relacionamentos com o sexo oposto e as diversas atividades que exercem neste período da vida. O namoro, no caso das depoentes, foi uma experiência marcante que para a maioria teve início por volta dos 15 anos.

Diante deste acontecimento, os pais demonstraram reações diversas, alguns foram coniventes, outros resistentes com a decisão de suas filhas, o que é evidenciado em seus relatos:

Minha mãe fingiu que não tava sabendo, fechou os olhos, inclusive nos meus 15 anos eu dancei valsa com ele, então eles já sabiam de alguma coisa, mas nunca viu dando beijinho, segurando a mão, nada disso, eu sempre fui muito reservada nesse sentido, até hoje, acho que por conta mesmo dessas repressões todas deve ter refletido muito nessa parte. [...] ele [pai] sempre foi meu amigo, me apoiou em tudo nesse sentido, nunca fui namorada não, sempre ia pra os lugares pra dançar, era muito besta assim, eu via... minhas amigas mesmo saiam pra festas assim, ficavam tinha essa coisa do ficar já, ficavam com 5, 6, “beije mais um ali agora”, eu não conseguia, eu dizia assim “menina, você achou sua boca aonde?”. Então eu não conseguia, às vezes eu até reprimia elas [...] (E2-2000).

[...] só teve um namoro que minha mãe aprovou porque o rapaz era fazendeiro e podia casar e aí eu não gostei dele e terminei e ela disse que não deixava mais eu namorar com ninguém, porque o único que prestava eu não quis, essa coisa toda. Tanto que o que eu me casei foi... eu tive que sair de casa pra casar, não saí fugida, saí eles sabendo, mas contra a vontade deles, eu tive que me rebelar pra poder casar, porque não foi da aprovação [...] (E9-1983).

Na adolescência, embora as meninas tivessem mais maturidade que na infância, a supervisão da família era reforçada, a fim de garantir o cuidado e a preservação da sexualidade delas. O fato de serem mulheres exigia, por determinação social, proteção redobrada, principalmente nos relacionamentos afetivos. Essa postura protecionista, na maioria dos casos, substituíam a conversa madura e orientadora que os pais precisavam desenvolver com as adolescentes, a fim de que elas pudessem compreender melhor sua sexualidade e poder tomar decisões responsáveis sobre seu corpo e seus sentimentos.

Nesta fase, as atividades de lazer das quais participavam davam continuidade à natureza das brincadeiras da infância, próprias ou adequadas a meninas. Em seus relatos aparecem, primordialmente, a preferência por leitura, cinema, praia e esportes (vôlei e basquete), porém os pais, irmãos ou parentes próximos sempre as acompanhavam nas programações de lazer, como expresso nas falas de todas as épocas:

[...] Meu pai e minha mãe, eles eram assim exigentes, eram rígidos, então eu não tinha assim muita oportunidade de sair, agora eles propiciavam, saía com eles: [...] na época ia muito a cinema, viajava, praia, agora sair, por exemplo, com amigas e tal, aí negativo (E14-1970).

[...] o único lazer que nós tínhamos era cinema, algumas festinhas de finais de semana no clube, no clube da cidade [...] também e passear no jardim da praça, paquerar. A paquera era no jardim da praça, todas as noites, isso quando as mães deixavam, porque pra ir ao cinema tinha que a mãe deixar, pra ir a uma festinha tinha que a mãe deixar, pra ir paquerar também no jardim tinha que a mãe deixar. Agora, eu fazia muito dessas coisas assim fugindo (risos) [...] (E9-1983).

Agora, assim, meu pai nos proporcionou assim, até aquela época ir pra festa de Bonfim, ir pra festa de Conceição, ir pra festa de largo, era uma coisa que se fazia com família, era bem diferente, então isso ele nos proporcionava, proporcionava viagens, ele gostava de viajar e a gente viajava com ele pra São Paulo ou pro interior, onde minha mãe tinha família, viajava pra cidades do interior, tinha uma casa de veraneio em Dias D'Ávila, isso ele nos proporcionava, mas sempre junto da família, nada de amizades fora da família (E11-1999).

[...] pra esses shows que eu tinha interesse de ir, eles [pais] iam comigo, me levavam, eu levava minhas amigas e todo mundo gostava porque meu pai dançava comigo, fazia festa lá, mas não era aquela coisa de ficar vigiando não, ele participava, ela [mãe] não, ficava de observadora, mas não reprimia naquele momento, ela gostava de me ver dançar, gostava de me ver na relação com meu pai, relação com as pessoas, ela sempre me apoiou nisso [...] (E2-2000).

Como vimos, as vivências pessoais das egressas relacionadas à sexualidade e, especificamente, a gênero foram compondo suas concepções sobre a diferenciação que faziam entre homens e mulheres. Vemos, então, que a concepção de diferenças sexuais surge a partir dessas experiências. As meninas compõem um grande quebra-cabeça experiencial, baseadas na própria história de vida, da infância e adolescência, e ainda a partir do que vêem e ouvem de outras histórias, e passam a acreditar que a assimetria entre os sexos é o ideal a ser seguido e perpetuado.

Os modelos masculinos e femininos e as divergências de comportamento concorrem para o estabelecimento de relações assimétricas entre homens e mulheres, em que cada um carrega características próprias e deterministas da sua atuação social, garantindo a hierarquia entre os sexos. A mulher, diante dessa realidade, fica marcada como ser subjugado e subvalorizado pelo sistema social e familiar, o qual ainda persiste nos dias atuais, confirmando a força androcêntrica da sociedade, revelada pelo primado do falo como árbitro da identidade (HOLLANDA, 1994).

Percebemos que a dominação masculina se expressa nas práticas e discursos cotidianos de modo naturalizado e, como salienta Bourdieu (1995), “[...] está suficientemente assegurada para precisar de justificação [...]”. De modo implícito, sutil e simbólico, a hierarquia se legitima, a dominação se perpetua e os

discursos se confirmam como faceta da violência simbólica, que não se apresenta de forma explícita, concreta, física, mas aparece na ordem do discurso, na intencionalidade das práticas, revestida da ideologia masculina, de modo incorporado no *habitus*. Enfim, “[...] o homem (*vir*) é um ser particular que vive a si mesmo como ser universal (*homo*), que tem o monopólio de fato e de direito, do humano, isto é do universal, que está socialmente autorizado a sentir-se portador da forma total da condição humana” (BOURDIEU, 1995, p. 137, grifo do autor).

É nesse cenário que as discussões sobre gênero, a construção social do ser homem e do ser mulher, surgem como reflexão e busca de definição da identidade e da autonomia feminina, bem como da reconsideração da anacrônica separação dos papéis sociais entre os sexos, conforme aponta Aranha (2001).

Abordar gênero, necessariamente, significa situar a identidade feminina e masculina nas diversas instâncias sociais e transitar pela seara educacional, como forma de analisar e identificar os paradigmas que determinam as assimetrias entre homens e mulheres, sendo as últimas colocadas numa esfera secundária.

O cerne dessa discussão perpassa pela conformação histórica dos modelos de homem e de mulher, desde a infância, no núcleo familiar, até a vida adulta, nos diversos grupos e através da assunção de inúmeros papéis sociais. A educação, por conseguinte, interferiu e ainda interfere decisivamente na ratificação desses paradigmas, como aponta Fagundes (2005, p. 13) ao afirmar:

[...] como um ato político, a educação assume o compromisso de formar a personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar o permitido e o proibido, ajudar a construir sua identidade, em especial a de gênero. Também a escolha profissional está inserida no conjunto dessas determinações que a sociedade e os sistemas escolares impõem para os homens e, principalmente, para as mulheres.

A escola como espaço de socialização e de produção de saberes, enfim de aprendizagens, se constitui *locus* privilegiado de construção e legitimação das identidades de seus atores. A educação escolar, nessa perspectiva, é essencialmente política, à medida que forma não só as mentes, mas também os corpos, disciplinando-os conforme o sexo. Essa premissa leva Bourdieu (1995) a ressaltar que o corpo biológico é socialmente modelado, enfim, um corpo politizado ou uma política incorporada, ou seja, dialeticamente o corpo assimila as representações sociais e as naturaliza.

Decorre disso a necessária distinção entre o “sexo” biológico e o “gênero” que se refere ao fato psicológico, inerente ao sexo ao qual o sujeito se sente pertencer, e que o impele a representar um papel feminino ou masculino. Os termos “sexo” e “gênero” indicam o sentido da separação entre a sexualidade somatobiológica e a sexualidade psicológica na possibilidade de um devir divergente (BADINTER, 1986, p. 254).

Essas concepções de sexo e gênero não são conceitos opostos nem se encerram em si mesmos. Precisam ser compreendidos sob o ponto de vista da integração, afinal são territórios inerentes da existência humana e do bem viver. Importa, então, abordar a definição de gênero que Scott (1991) nos oferece, a qual destaca três aspectos fundantes: 1) gênero é um elemento constitutivo das relações sociais que se baseia nas diferenças que distinguem os sexos; 2) é uma forma primária de relações significantes de poder; 3) é o conjunto de saberes sociais sobre as diferenças entre os sexos; enfim, gênero é uma categoria intimamente ligada às *relações sociais, ao poder e aos saberes*. São as relações sociais que forjam as identidades de gênero, estabelecendo redes de poder, que disputam saberes e constituem aprendizagens que reforçam e condicionam as marcas de gênero.

Depreendemos desse arcabouço conceitual, que a escola exerce um papel complexo e assume uma dupla função implícita e explícita no que diz respeito à abordagem das questões de gênero. Por um lado, a educação, em suas mais diversas manifestações ou âmbitos, promove aprendizagens e lida com as relações, poderes e saberes que sustentam o modelo patriarcal de sociedade e a visão androcêntrica de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de currículo. Por outro, a escola torna-se o elemento fundamental de promoção de reflexões e capaz de desmistificar os estereótipos e ressignificar a formação do sujeito e seu papel social, não mais marcado pelo gênero, mas pela subjetividade e individualidade, considerando as idiosincrasias, independente dos seus atributos biológicos ou gendrados.

É nesse sentido que a educação surge como uma aliada da mulher na ocupação do espaço público, na atuação autônoma das relações sociais, no acesso à produção de saberes e na compreensão de que todos estão submetidos às relações de poder, conforme aponta Foucault (1995).

A escolarização deixa de ser restrita ao grupo masculino e passa a inserir a mulher no processo de produção de saberes, na vida social e, posteriormente, no

mercado de trabalho, ainda que todos os caminhos e escolhas sejam marcados pelo gênero.

As relações sociais familiares estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres. Obviamente, tal discriminação não existe apenas no espaço-tempo doméstico e é aliás visível no espaço-tempo da produção ou no espaço-tempo da cidadania [...] (SANTOS, 2003, p. 301).

A imagem que se instaurou e fortaleceu historicamente sobre a mulher é marcada pelo preconceito e carregada de estereótipos que anunciam um ser naturalmente apropriado para atuar na esfera doméstica, com uma série de limitações que não atendem a demanda de habilidades exigidas pela vida pública, pela produção cultural e política.

Por esse motivo, vêm se consolidando no cenário mundial algumas políticas que pretendem minimizar e extinguir as discriminações de qualquer natureza sobre a mulher, além de buscar a afirmação da sua identidade e sua valorização profissional e social. Dentre essas iniciativas, uma das mais expressivas anunciadas atualmente é a Declaração do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU), que envolveu 147 Chefes de Estado de 191 países, que buscam empreender ações no sentido de realizar oito metas de desenvolvimento até 2015, quais sejam: 1. erradicar a pobreza absoluta e a fome, 2. universalizar o acesso à educação primária, 3. promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, 4. reduzir a mortalidade infantil, 5. melhorar a saúde materna, 6. combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças, 7. garantir a sustentabilidade ambiental, e 8. estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

A partir de amplas discussões realizadas na reunião de Cúpula do Milênio, em 2000, os representantes dos países assumiram a responsabilidade de criar estratégias capazes de cumprir com as metas do milênio. Segundo Barroso (2004), o então Secretário-Geral da ONU, Kofi Annan, tratou de mobilizar as nações para implementar os compromissos assumidos com as metas, por isso criou o Projeto Milênio para dar parâmetros técnicos, definindo formas mais eficientes de alcançar cada uma delas.

Destacamos, das oito metas, as duas que integram a discussão sobre nosso objeto de estudo, que são as metas 2 e 3, que propõem o acesso universal à

educação primária até o ano 2015 e a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres, respectivamente.

Ambas as metas se articulam no processo de afirmação identitária das mulheres e no conseqüente resgate de sua cidadania. A educação demonstra ter impacto decisivo no empoderamento das mulheres. Barroso (2004, p. 575) esclarece:

O relatório sobre a educação destaca que, em todas as partes do mundo, níveis mais elevados de escolaridade estão associados com o empoderamento das mulheres. Mulheres com níveis educacionais mais altos geralmente têm mais capacidade de melhorar a própria qualidade de vida e a de suas famílias. Estão mais bem preparadas para se beneficiar das oportunidades existentes e dos serviços disponíveis, gerar oportunidades alternativas e estruturas de apoio. Os efeitos da educação no empoderamento da mulher se manifestam de formas variadas, até mesmo pelo aumento do potencial de geração de renda, da autonomia nas decisões pessoais, do controle sobre a própria fertilidade e da maior participação na vida pública.

Dialeticamente, reafirmamos que educação e poder estão intimamente ligados e conferem uma melhor qualidade de vida à mulher, à medida que lhe possibilita viver de modo mais pleno sua cidadania. O processo educativo, inclusive, toma como responsabilidade a definição e a afirmação de identidades, reforçando ou, raramente, destituindo os estereótipos de gênero. É através dos espaços educativos formais ou informais que forjamos o ser mulher, quer seja baseado no modelo patriarcal quer seja em perspectivas emancipatórias.

A escola, como instituição primordial de promoção da educação formal, assume como principal função a socialização de saberes pertinentes à formação pessoal e social das cidadãs e cidadãos. Imbuída dessa responsabilidade, contribui decisivamente para a formação de identidades, com base na interlocução das relações sociais estabelecidas em seu cotidiano.

Ciampa (1997, p. 72) argumenta que “[...] é lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando”, o que indica que tanto é possível construir como manter comportamentos e mentalidades derivados de determinados paradigmas, muitas vezes contrários à equidade e estimuladores da exclusão social.

Na mesma medida em que a escola imprime estereótipos, ela abriga possibilidades de exercício de práticas emancipatórias, revelando que o sexismo ainda que praticado de modo subliminar é “[...] incompatível com a lógica das

sociedades democráticas, que engendra um modelo inteiramente novo: a *semelhança dos sexos*” (BADINTER, 1986, p. 14). Sob essa ótica, embora raras, evidenciamos vivências de alunas que tiveram em sua educação formal ou informal referenciais que lhes oportunizaram repensar o modelo de identidade de gênero difundido até então.

[...] meu pai sempre foi a figura que representava a maternidade (E10-1985).

Esta aluna atribui ao pai traços não masculinizados. Paradoxalmente, ela o reconhece como sensível, acolhedor e carinhoso, características não esperadas de um homem, mas sim de uma mulher. A desestabilização dos modelos fixos, com efeito, se reverte, em algumas situações, em resistência a qualquer forma de dominação, qual seja:

[...] era um pai muito amoroso e uma mãe muito batalhadora [...], ela dizia que a mulher tinha que ser independente. [...] Olha, eu nunca fui muito de ser dominada não, porque a minha família, a minha avó sempre foi muito forte, minha avó materna, e a idéia de mulher que eu tenho é essa e hoje, na vida adulta, a mesma coisa em termos de família. Percebo que as mulheres são muito fortes, então meu pai era o homem da doçura, era o contrário, o feminino era o meu pai, aquele meigo, aquele que conversava, que pegava no colo. Minha mãe tinha um caráter mais forte. Então nas relações de poder, eu jovem nunca me submeti aos meninos e nem a nenhuma menina, era sempre uma relação de igual e isso fazia com que eu tivesse algumas desavenças, muitas desavenças (E7-1989).

A figura paterna ressignificada parece ser uma fonte de inspiração para que as mulheres entrevistadas vislumbassem a possibilidade de repensar as relações de gênero e sua própria identidade feminina. Poderíamos compreender como uma forma de valorização da integração de características consideradas dicotômicas para a figura masculina, como a emoção, por exemplo, mas que são realmente essenciais e complementares a todos ser humano, seja homem ou mulher.

O produto das relações familiares, por outro lado, pode ser causador de um autoconceito pouco consistente que imprime uma concepção de si negativa ou que inferioriza o sujeito e lhe destitui o devido valor como pessoa. Uma das entrevistadas serve de exemplo, pois seu investimento nos estudos se traduz em um investimento para tornar-se pessoa.

[...] como aluna eu era muito esforçada, porque com essa perspectiva de meu pai, de estudar pra ser gente, de estudar pra ser alguém na vida, eu via na escola a

possibilidade de ser gente e de ser alguém na vida, então, toda a minha vida acadêmica, nesta escola básica, foi muito pra ser alguém, porque eu achava que eu não era ninguém (E10-1985).

Convém analisar esse depoimento sob a ótica de Ciampa (1997, p. 60) quando diz que “[...] há uma autoria coletiva da história”, ou seja, somos autores/as e atores/atrizes de nossa própria vida, que na coletividade nos autocriamos e recriamos, demarcando nossa personalidade e autoconceito, a partir das imagens e representações que nos são endereçadas.

A pretensão de *buscar ser gente por entender não ser ninguém* revela a incucação de um modelo de invisibilidade feminina que se naturaliza, mediante discursos e práticas marcados pelo poder simbólico que é, segundo Bourdieu (2003, p. 7), “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Mesmo imersa na ideologia da limitação pessoal atribuída à não escolarização, a entrevistada vislumbrou uma nova perspectiva de vida a partir da certeza de que através da constituição de saberes no espaço escolar teria a capacidade de superar suas dificuldades, a priori apontadas pela figura paterna, e assumir uma posição autônoma, capaz de conferir sentido a sua existência.

Longe de desejar estigmatizar um perfil identitário para as mulheres, traçamos algumas características imprescindíveis, que pretendem garantir o exercício da cidadania e sua realização pessoal e profissional. Mesmo considerando a instabilidade das identidades, referendada por Hall (2001), apontamos a pertinência de estabelecer um parâmetro, ainda que provisório, a ser alcançado como estratégia de luta, demarcando um fazer político da identidade feminina.

A afirmação da identidade, nesse sentido, deve pautar-se no desenvolvimento da autonomia, na capacidade de tomada de decisões pertinentes a sua própria vida e ao grupo social em que está inserida, na atuação na vida pública, co-participante na gestão e execução das responsabilidades domésticas, produtora de conhecimentos, sujeito ativo na construção histórica, enfim consciente de seu poder de atuação e seu papel social.

Importa ressaltar que o paradigma identitário aqui apresentado refere-se a um fazer político que eleve o patamar de atuação das mulheres em suas diversas instâncias, levando em consideração o local de onde elas falam, emergindo daí suas demandas e especificidades de etnia, classe e geração.

Subjacente nesta análise encontra-se um projeto de mudança cultural que resgate o valor da identidade feminina. A educação neste sentido não é a escolarização em si, mas a transformação da cultura. A educação em diferentes instituições sociais, principalmente na família, responde pelos arranjos culturais entre homens e mulheres. Neste caso, o projeto educativo se realiza com a perspectiva de mudança desses arranjos culturais (CARVALHO, 2006, p. 3).

Tal situação exige o resgate da máxima feminista “o pessoal é político” como uma forma de destituir a dicotomia entre público e privado, entre as esferas doméstica e social. A cidadania pretendida pelas mulheres não tem uma natureza segregacionista, que valorize o feminino em detrimento do masculino ou de outros grupos silenciados. Diferente disso, a cidadania que o feminismo almeja tem como princípio fundante a equidade nos direitos civis, no âmbito da divisão de poder, da tomada de decisões e respeito mútuo mediante as diferenças e divergências individuais e/ou culturais.

Isso será possível se as propostas políticas tiverem como meta uma cidadania que reconheça a sincronia e não-sincronia das inúmeras relações que compõem o tecido social, entre as quais destacam-se as relações de gênero, de raça e de classe social. A luta pela eliminação das discriminações de gênero e de raça é um projeto educativo a ser instituído por todos aqueles que se preocupam com a democracia e a cidadania (CARVALHO, 2006, p. 2).

A educação, assim, constitui um mecanismo de emancipação, de empoderamento das mulheres, é o primeiro passo para sua profissionalização, um dos elementos preponderantes para efetivar sua transição da esfera privada, da circunscrição do espaço doméstico, para o mundo público, social e para a produção de saberes culturalmente valorizados, assunto que será discutido no próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE EX-ALUNAS DA FEBA: REFLEXOS DA TRANSIÇÃO DA ESFERA PRIVADA PARA O MUNDO PÚBLICO

A imagem feminina, definida historicamente pelo sistema patriarcal, endereçou à mulher - mãe, esposa e filha - o papel exclusivo de cuidar e servir ao sexo oposto, estando destinada à maternagem, ao cumprimento dos deveres domésticos e a todas as atividades que representassem a extensão do lar, garantindo-lhe a estrita atuação na esfera privada.

Este paradigma patriarcal postulou uma hierarquização entre homens e mulheres, nas mais diversas atividades e instâncias sociais, dicotomizando os mundos público e privado. Shotter e Logan (1993, p. 92) aprofundam a análise sobre tal sistema, indicando que ele “[...] está entronizado nas nossas práticas sociais, nas nossas formas de nos posicionar e de nos relacionar uns com os outros e nos recursos que utilizamos para dar sentido uns aos outros”.

Visualizando a sociedade sob essa ótica, podemos compreender a origem das diferenças sexuais e as conseqüências sociais, econômicas e políticas que decorrem de uma sociedade configurada sob a égide patriarcal. A atribuição de poder ao masculino e a destituição do mesmo ao feminino revelam as relações de assimetria e desprivilegio das mulheres, que têm sua forma de ser e estar no mundo modeladas por um estereótipo que lhes desvaloriza e desqualifica como pessoas, revelando, conforme Badinter (1986, p.139), “[...] oposições eternas, marcadas com o sinal *mais* ou *menos*”.

Contextualizando esta discussão no cenário nacional, Saffioti (1976, p. 188) relata o estigma sob o qual a mulher esteve envolvida desde a época colonial.

O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja Católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural. [...] Durante todo o período colonial, a timidez e a ignorância constituíam, como registram os viajantes estrangeiros, traços essencialmente femininos.

Articulada a esses caracteres, estava a idéia de que as mulheres possuíam limitações cognitivas que as impediam de exercer qualquer atividade que fugisse do âmbito doméstico, pois exigia habilidades que suplantavam sua natureza feminina e

seu instinto maternal, haja vista a suposta fragilidade feminina que fomentava a realização de atividades que ratificassem sua função social e jamais as exigissem distanciamento do lar e de seus afazeres peculiares.

Marques (2004, p. 43), contudo, relata mudanças desse paradigma, pois: “[...] após o Renascimento se passou a acreditar que não havia defeito congênito na mente que impedisse as mulheres de ter acesso ao saber. Porém, os principais objetivos ao educá-la (sic) residiam em desenvolver a honestidade e a castidade [...]”. Afinal, a mulher era símbolo de moralidade e virtude. Em função disso, à ela também era atribuída a responsabilidade indireta pelo zelo da nação, através da educação dos homens. Sobre essa posição, Almeida (1998, p.18-19) afirma que para a mulher “[...] o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e sendo o casamento sua principal aspiração, era a indicada para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria”. Estar circunscrita ao espaço doméstico, inicialmente, era a garantia da formação moral dos filhos e dos cidadãos.

Novas configurações sociais, contudo, foram exigidas com a industrialização e a urbanização, suscitando a ressignificação das funções até então exercidas por homens e mulheres. O acesso feminino à vida social foi inevitável, demarcando uma nova forma de atuação, mas ainda com base no princípio do cuidado, como um estigma da vida privada, uma espécie de permissão para o seu contato com o mundo urbano. A educação passou a ser a principal via de acesso à participação pública e política da mulher, que, posteriormente, a direcionou à profissionalização, contudo tal conquista envolveu um longo período de reivindicações e de negação ao direito das mulheres, conforme evidencia a história da educação.

2.1 Escolarização feminina e sua historicidade

A reivindicação pelo direito à educação por parte das mulheres iniciou no século XV, na França, percorrendo os séculos, concentrando adeptas e se consubstanciando em diversos países. No século XVIII, a escritora britânica Mary Wollstonecraft (1996) defendeu a tese de que a mulher, na condição de ser humano, deveria ter os mesmos direitos que os homens. Para tanto, ela sustentou tal argumento, baseada em três axiomas: *a razão* (que situa o ser humano em um plano superior aos demais seres), *a virtude* (qualquer ser humano, independente do sexo,

consegue elevar-se sobre o outro), e a *experiência* (homens e mulheres podem possuir o conhecimento que é negado aos outros seres).

Sua proposta era de que tais princípios flexibilizassem o julgamento endereçado às mulheres, entendendo que sua natureza não era diferenciada da masculina em essência, visto que ambos comungavam de capacidades idênticas, que lhes determinavam como seres humanos, que lhes elevavam dos demais seres, mas jamais entre si. A razão aliada à virtude e as experiências, fruto do conhecimento que só compete aos humanos, torna homens e mulheres iguais e, portanto, passíveis a gozar dos mesmos direitos.

Segundo Wollstonecraft (1996, p. 116):

En consecuencia, la perfección de nuestra naturaleza y la capacidad de felicidad deben estimarse por el grado de razón, virtud y conocimiento que distinguen al individuo y dirigen las leyes que obligan a la sociedad. Y resulta igualmente innegable que del ejercicio de la razón manan naturalmente el conocimiento y la virtud, si se considera al género humano en su conjunto.

Esta interpretação sobre a condição masculina e feminina direciona as primeiras reivindicações pela educação formal de mulheres, com repercussão em várias nações. Nesse mesmo período histórico, Nísia Floresta, professora autodidata e precursora do feminismo no Brasil, assimila as idéias postuladas por Mary Wollstonecraft de reivindicar o direito à escolarização feminina. Seu ideário representava as especificidades brasileiras e suas experiências pessoais como mulher, porém sustentadas pelo mesmo princípio inglês de igualdade entre os sexos, evidenciado por seu discurso: “[...] a mulher é, como o homem, conforme se exprime o sublime Platão, uma alma servindo-se de um corpo (FLORESTA, 1989a, p. 62).

Sua obra pioneira que deflagrou essa discussão foi “Direito das mulheres e injustiça dos homens”, publicada em 1832, que objetivava denunciar a opressão feminina instaurada pelos homens e apontar a educação como a única possibilidade de promoção feminina. Sobre esse aspecto, Floresta (1989a, p. 2) analisa que “[...] em todos os tempos e em todas as nações do mundo, a educação da mulher sempre foi um dos mais salientes característicos da civilização dos povos”. Enfim, a civilidade de uma nação depende essencialmente de como suas mulheres são educadas. Embora essa expressão tenha dúbio sentido, pois a educação feminina pode se restringir à preparação para o casamento ou tomar um outro direcionamento

no sentido da conquista da cidadania, acessar espaço para a reivindicação tornava-se a melhor estratégia de reflexão e luta feminina.

Avaliando o cenário educacional brasileiro, no entanto, tal conquista caminhou a passos lentos demarcados por um modelo eurocêntrico de sociedade, de educação, de família e, conseqüentemente, de gênero. Saffioti (1976, p. 189) relata que “[...] na civilização portuguesa não havia lugar para a instrução feminina, considerada verdadeira ‘heresia social’. O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas”.

A compreensão dessa situação nos remete à reflexão da história da educação no Brasil, que se originou no período colonial, com a construção dos colégios jesuíticos e com a implantação do *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava a educação brasileira e estabelecia, segundo Aranha (2001), as categorias de estudos, sua duração e respectivos conteúdos, os quais por sua natureza não contemplavam as meninas.

Baseado em parâmetros religiosos, o sistema de ensino brasileiro contemplava os meninos da corte, brancos e livres, objetivando fornecer-lhes, principalmente, o aprendizado da leitura, escrita e retórica. O ideal de homem a ser formado, segundo Marques (2004, p. 43), “[...] inseria-se no corpo místico-político, atendia a civilização dos costumes, conformava o homem discreto, letrado e virtuoso”. Para o progresso da nação, caberia formar o intelectual religioso, para atuar no campo político e manter a fé cristã, treinar a mão-de-obra, representada pelos índios e escravos, e domesticar as mulheres, para cuidar e servir aos homens e seus filhos, aqueles que poderiam determinar o futuro da nação.

As ações educacionais tinham como público alvo apenas os homens; as mulheres eram segregadas e alijadas dos estudos. A concepção da sociedade da época, inclusive representada pelos poetas, era de que “[...] mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família saiba pouco ou saiba nada”¹¹.

O sistema de opressão da mulher era tão proibitivo que mesmo que a família – leia-se o pai – desejasse promover uma educação digna às suas filhas, não conseguia obter êxito, como observamos nos relatos de Floresta (1989a, p. 67):

¹¹ Verso declamado na época, tanto no Brasil como em Portugal, apresentado por MARQUES (2004, p. 44).

Dizia-se geralmente que ensinar-lhes a ler e escrever era proporcionar-lhes os meios de entreterem correspondências amorosas, e repetia-se, sempre, que a costura e trabalhos domésticos eram as únicas ocupações próprias de mulher. Este prejuízo estava de tal sorte arraigado no espírito de nossos antepassados, que qualquer pai que ousava vencê-lo e proporcionar às suas filhas lições que não as daqueles misteres, era para logo censurado de querer arrancar o sexo ao estado de ignorância que lhe convinha.

Os primeiros ensaios de educação feminina eram dirigidos às meninas da elite e realizados por preceptoras, principalmente estrangeiras. As classes não abastadas, por sua vez, não tinham como arcar com esse tipo de serviço e permaneciam analfabetas. Sobre este aspecto, Louro (2004, p. 449) analisa que “[...] as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens”. Os negros e as negras, os indígenas e seus descendentes, os imigrantes e as órfãs não tinham oportunidades educacionais no âmbito legal.

Este período histórico, regido pelos dogmas da igreja que aprisionavam o corpo e divinizavam a família, segregou à mulher ao espaço doméstico, para que os pressupostos religiosos fossem cumpridos. Mesmo com a expulsão dos jesuítas e a laicização da educação, poucas mudanças foram implementadas no sistema educacional brasileiro. As meninas, de modo geral, continuavam sem ter as mesmas oportunidades que os meninos. A educação continuava elitizada e masculinizada, segundo relatos de Floresta (1989a, p. 67).

[...] a educação da mulher permaneceu como nos férreos tempos coloniais: isto é, entregue aos cuidados de ineptos pedagogos femininos ou à direção das mães no seio da família, onde a menina aprendia tudo, menos o que pudesse torná-la digna, mais tarde, de ser colocada na ordem de mulher civilizada.

Com todos os empreendimentos realizados em função da vinda da Família Real para o país, o símbolo da intelectualidade e cidadania ainda era o masculino. O período imperial brasileiro (1822-1888), por outro lado, foi marcado pela regulamentação constitucional da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, o que desencadeou a criação de escolas de primeiras letras para atender a toda a população, incluindo-se crianças do sexo feminino. Segundo relatos de Saffioti (1976, p. 192), o projeto de lei assinado pelos deputados em 1826, visando à organização do ensino primário público do Império estabelecia:

Haverão (sic) escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. (...) Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e o de bordar.

As primeiras iniciativas de âmbito legal, salvaguardaram às meninas o direito de ter acesso à instrução, embora fosse ainda restrita à aquisição da leitura e da escrita e às quatro operações.

Embora apresentasse conhecimentos elementares, o ensino para os sexos possuía nuances diferentes: para meninos eram inseridas noções de geometria e para as meninas, o ensino de costura e bordado, o que confirmava que o currículo, desde aquela época, era estigmatizado pelo gênero. De acordo com Louro (2004), “[...] seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade”, já que a educação tinha a função de formar os sujeitos para atuar competentemente segundo seus papéis sociais na vida adulta.

Nesta época, a co-educação ainda não era permitida. A educação das meninas só podia ser realizada por professoras, mas estas profissionais não possuíam capacitação para o exercício docente e tinham sua remuneração subvalorizada em comparação aos homens que exerciam a docência, educando meninos.

Enfim, a educação feminina foi regulamentada em termos legais, a partir da promulgação da 1ª Lei de Instrução Pública de 1827, que conforme relatos de Louro (2004, p. 447) estabelecia:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, por quanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que os fazem homens bons e maus, são as origens das grandes desordens, como os de grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Essa aspiração sustentava o *habitus* da época, que vinculava a idéia de que a mulher precisava ser mais educada que instruída, ou seja, deveria desenvolver uma conduta moral irretocável, em detrimento do desenvolvimento intelectual. Enfim, estariam sendo formadas para um bom casamento e para oferecerem a educação exemplar aos filhos, por isso estava sob sua responsabilidade o destino dos homens.

Sobre esse cenário, Almeida (1998, p.19) explica:

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

O fato das meninas estarem inseridas no sistema educacional formal não significava, no entanto, avanços quanto a sua valorização intelectual, mas um mecanismo de preparação para que elas se tornassem boas companhias para seus maridos e os representassem socialmente. Essa oportunidade constituiu uma situação carregada de sentido para homens e mulheres. Para homens significava ter esposas mais prendadas, “cultas”, mais qualificadas para a função doméstica, melhores mães, por conseguinte. Para as mulheres, era a oportunidade de se libertarem das amarras domésticas e terem acesso ao espaço público, ainda que elas também vislumbrassem um casamento melhor.

Mesmo com as inovações legislativas, era notória a crise vivenciada pelo sistema educativo brasileiro, desde o período pombalino (1760-1807), caracterizada pelo extremo descaso com a educação pública, gerando, conseqüentemente, a desvalorização dos professores. Sobre esse contexto, Louro (2004, p. 448) explica:

[...] abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vincula-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestrãs com boa formação. Reclamavam, então, por escolas de preparação de professores e professoras.

Essa conjuntura, aliada ao número crescente de pessoas que precisavam de escolarização para assumir os postos de trabalho, em decorrência da industrialização, atraiu as mulheres para as escolas de formação de professores ou Curso Normal, que começaram a surgir em meados do século XIX e se apresentavam como uma das primeiras e únicas oportunidades de profissionalização feminina.

2.2 Magistério como profissionalização feminina

Estudos de Saffioti (1976) evidenciam que a primeira Escola Normal brasileira, fundada em 1835, em Niterói, paradoxalmente ao que se constituiu historicamente, era restrita ao público masculino. Só trinta anos após sua criação foi aberta ao acesso de alunas, representando a primeira oportunidade de instrução pública feminina em nível médio.

Embora possa ser considerado um avanço para a mulher assumir um ofício a partir de então, a co-educação ainda não era permitida. As classes de moças e rapazes permaneciam separadas, assim como os/as professores/as deveriam assumir a regência da turma conforme seu sexo. Apesar dessa especificidade para mestres e mestras, o que pode ser notado é que com o passar do tempo, o número de mulheres nos cursos de magistério aumentava em grandes proporções, enquanto o de homens se tornava cada vez mais escasso. Tal fato decorreu em função das novas demandas do mercado de trabalho, que disponibilizava novos postos ao público masculino, inclusive com melhores salários, enquanto para a mulher a permissão, socialmente instituída, para o trabalho continuava limitada à docência.

A feminização do magistério, portanto, cada vez mais se consolidava. Essa tendência de exclusividade feminina causou uma série de controvérsias da sociedade brasileira do século XIX, como podemos verificar em dados apresentados por Louro (2004, p. 450):

O processo não se dava, contudo, sem resistência ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha “espiritual”.

Não obstante o discurso que excluía a mulher do exercício docente, legitimava-se seu ingresso e permanência no magistério, pois em nada lhe afetava suas funções essenciais de esposa, mãe e dona de casa, assim como justificava a saída dos homens da docência. Afinal, analisando o magistério sob a ótica

vocacional, apenas a mulher atendia a todos os requisitos necessários para assumir a profissão, demarcados pela sociedade patriarcal. Surge, então, a idéia de magistério como vocação e missão feminina, enquanto os homens que permaneciam no campo da educação se dedicavam aos cargos de gestão e inspeção, imprimindo o poder masculino que dispunham para decidir e dirigir o fazer docente, ou seja, o trabalho das professoras.

Articulado à esfera de controle masculino, o processo de feminização do magistério era compreendido, conforme destaca Louro (2004, p. 450-451):

[...] como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdo e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres [e mestras], horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.

Essa é uma representação de que o poder androcêntrico sustentou e ainda sustenta a produção de conhecimentos, o fazer docente e as decisões políticas, em todas as áreas e, inquestionavelmente, na educação, um dos campos preponderantemente masculinos no que concerne à gestão.

Há que se considerar que em muitos casos, as mulheres se lançavam no magistério não por identificação com a profissão, mas por vislumbrar uma chance de transitar em outros espaços para além do doméstico, como forma de acessar a liberdade e a autonomia, visto que as demais profissões não eram socialmente consideradas apropriadas às mulheres. Segundo Almeida (2004, p. 71), “[...] o trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação. A idéia de alocar às mulheres a sagrada missão de educar transitou por décadas no imaginário social”.

Aos poucos, a mulher emergia do espaço privado, da circunscrição da vida doméstica e, conseqüentemente, da submissão, para ser inserida na vida pública, no seio social. Da menina do século XIX que pela primeira vez vai à escola para ser alfabetizada e aprender as prendas domésticas, passando pela moça que conquista um curso técnico e tem acesso às disciplinas de Puericultura, Economia Doméstica e Psicologia Infantil, até o tão almejado e dignificante Curso Normal, como era considerado pelas alunas, a mulher obteve uma grande conquista: o direito à profissionalização.

Importa considerar que as mudanças de caráter social, político e econômico, vivenciadas no Brasil, ocasionadas no século XX pelo regime republicano, pelos

processos de industrialização e urbanização e, posteriormente, pelos efeitos das duas grandes guerras mundiais promoveram reestruturações nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Nesse cenário, as reivindicações feministas pela garantia e qualidade de direitos foram ganhando fôlego, impulsionadas, especialmente, pelos movimentos sufragistas.

Organizadas em várias partes do mundo, as mulheres reivindicaram o direito ao voto, com maior intensidade em meados do século XX, o que significava a representação política do exercício da cidadania, bem como a possibilidade de intervir na realidade e confrontar a ordem masculina estabelecida, culminando com a redefinição das disposições socialmente sustentadas até então. Esses movimentos desencadearam mudanças significativas e novas percepções sobre a mulher.

Contextualizando fatos ocorridos em âmbito nacional que concorreram para tais reestruturações, Almeida (1998, p. 27) afirma:

Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

Após a Segunda Guerra Mundial, as mulheres passaram a se destacar em carreiras intelectuais e liberais. Esta é uma prova de que mesmo com as conquistas incipientes e a estagnação da consciência de gênero pela grande maioria da população, a formação da mulher foi intensificada no século XX, evidenciada pelo aumento nos índices de meninas matriculadas na educação básica e pelo ingresso do público feminino no ensino superior, culminando com a participação no corpo docente de cursos universitários.

De 1945 a 1975, [...] a inserção feminina no mercado de trabalho se verifica [...] embora acumulem dois tipos de trabalho: um mercantil (público) e o outro não mercantil (doméstico). Pode-se admitir que houve uma explosão escolar porque o número de mulheres escolarizadas aumentou em todo o mundo (FAGUNDES, 2005, p. 55).

A luta pela igualdade de oportunidade na educação e no trabalho se tornou expressiva em todo o mundo após 1975, o Ano Internacional da Mulher, postulado pela UNESCO, conforme registros de Pinto (2003). Mesmo conquistando lugar na vida social, inserindo-se no espaço público, e escolarizando-se, a mulher sempre permaneceu em plano secundário, inclusive no que diz respeito às profissões.

Com o avançar dos anos, a sociedade brasileira, reflexo da cultura ocidental, foi se complexificando, sob a égide do mundo capitalista, globalizado, alavancado pelas tecnologias de informação e comunicação. O público feminino, por conseguinte, foi conquistando mais espaço no mercado de trabalho. Ambos os sexos foram convocados para formar mão-de-obra. Em princípio, à mulher era direcionada para os cargos de menor prestígio, para as tarefas que envolvessem cuidar e servir. Para os homens, eram confiados cargos de responsabilidade, que lhes exigiam autonomia, e para as mulheres, as atividades mais leves, que não as exigissem tanto, que se apresentassem como extensão do lar e da maternidade. Por isso, a maioria delas, optava por ser enfermeira, secretária e, principalmente, professora. O magistério, portanto, tornou-se, segundo Bruschini e Amado (1988), um dos preferenciais guetos ocupacionais das mulheres, pela sua compatibilidade com as funções exercidas no lar.

O trabalho para as mulheres, longe de ser um mero artifício de sobrevivência ou de complemento da renda familiar simbolizava a superação dos mecanismos de opressão masculina. O sentido do trabalho, portanto, era como de um contrato de permissão para as mulheres transitarem no espaço público, conseqüentemente, se envolvendo em questões políticas e buscando firmar sua cidadania.

Só em meados do século XX, as mulheres brasileiras ganharam mais espaço e direitos legalmente institucionalizados tanto para requerer sua escolarização e profissionalização, quanto para garantir a participação na vida política, social e científica do país. As instituições de ensino superior se renderam à co-educação, abrindo as portas para o público feminino e elaborando propostas pedagógicas que atendessem a nova demanda de capacitação profissional, na mesma época em que a Pedagogia passou a ser concebida de modo diferenciado, ganhando estatuto científico, conforme aponta Cambi (1999, p. 581-582):

No curso do século XX, a pedagogia se enriquece e se renova também no plano diretamente teórico, pelo seu crescimento ideológico (político, mas também antropológico), colocando-se a serviço da criança e das mulheres e realizando desse modo novos modelos pedagógicos [...]. Com essa última fronteira, estamos, talvez, diante do aspecto mais novo e mais incisivo da pesquisa pedagógica contemporânea, que produziu uma transformação radical de tal saber, fazendo-o passar de uma identidade filosófica (ou predominantemente tal) a uma identidade científica.

Tais mudanças no campo cultural e político mundial e, especificamente brasileiro, desencadearam a implantação de cursos de nível superior que

atendessem a crescente demanda de formação de professores de ensino secundário, que, conseqüentemente, aliava a possibilidade de profissionalização feminina e a consolidação de um estatuto científico para a Pedagogia.

No cerne das diversas iniciativas no plano nacional, surgiu em Salvador, a Faculdade de Filosofia da Bahia, em 1942, como a primeira instituição do estado a oferecer os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia, Ciências e Didática. Professor Isaías Alves projetou a faculdade com a finalidade de fundar uma instituição autônoma, que correspondesse às necessidades da educação baiana, especialmente no que concerne à formação de professores para o ensino secundário.

A instituição configurou-se como um marco para a entrada da mulher baiana na universidade, demarcando momento e espaço autorizados pela sociedade para a participação feminina. O acesso a um curso de nível superior, naquele momento histórico, representou indícios de mudança de mentalidade da sociedade, acerca do papel social da mulher, considerando que as faculdades criadas anteriormente ofereciam cursos eminentemente dedicados ao público masculino, o que evidencia, conforme Saffioti (1976, p. 220-221), que “[...] a mulher não havia, realmente, penetrado nas escolas superiores, em números significativos, até 1930”.

Embora representasse uma conquista feminina, paradoxalmente, a faculdade sustentava, conforme aponta Passos (1999, p. 32, grifo nosso), três objetivos de formação: “[...] preparar pessoas para exercer ‘altas atividades culturais de **ordem desinteressada**, preparar professores para o ensino secundário e realizar pesquisas dentro dos interesses da cultura e do ensino’”. Vislumbrando articular ensino, pesquisa e extensão, a Faculdade de Filosofia da Bahia primava pela formação de educadores/as com perfil técnico e científico, que demonstrasse neutralidade em sua atuação profissional, demarcando um campo de atuação feminino, fortemente marcado pelo gênero.

Passos (1999, p. 37) ainda relata:

[...] a faculdade era, naquele momento, uma “válvula de escape” para as pressões que timidamente as mulheres faziam, frente ao desejo de participarem dos acontecimentos históricos, de adquirir nível superior e, algumas, para ter uma profissão que seria exercida, caso tivessem necessidade.

Com o tempo, as mulheres foram percebendo o espaço acadêmico sob outra conotação. Para além da possibilidade de encarar a profissão como segundo

plano, entenderam que poderiam viver a universidade como projeto de vida e, assim, demarcaram uma nova perspectiva para sua profissionalização.

Dando continuidade à trajetória de conquistas femininas no cenário baiano, surgiu a Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), em 1967, como uma das instituições privadas pioneiras na oferta do curso de Pedagogia do Norte/Nordeste, inaugurando um novo panorama de possibilidades de profissionalização da mulher e ressignificação da sua identidade de gênero e docente.

A educadora baiana Olga Mettig, sua fundadora, avaliando os reflexos da formação oferecida na Faculdade de Filosofia da Bahia, onde estudou, concluiu que era necessário empreender na criação de uma instituição de formação superior de professores que desenvolvesse saberes específicos pertinentes ao exercício docente e às demandas do contexto educativo baiano. O relato de Magalhães (2006, p. 103-104)¹² demonstra essa intenção da professora Olga Mettig:

Sentia que o Curso de Pedagogia da Universidade não atendia ao que os professores do Ensino Primário precisavam e desejavam. Com sua experiência docente e de inspetora de ensino, percebeu a necessidade desses professores aprofundarem seus conhecimentos em Psicologia Infantil, Psicologia da Aprendizagem, Metodologia e Prática de Ensino, matérias educacionais que deveriam compor um currículo para a formação de profissionais que vão trabalhar com crianças e adolescentes, fases importantes do desenvolvimento físico, emocional e moral do ser humano.

Dessa inspiração, surgiu a FEBA. A história da Faculdade se confunde com a história de sua fundadora, pois a trajetória profissional de Olga Mettig e suas convicções político-pedagógicas se concretizaram na proposta de formação de professores/as da instituição. A Faculdade, portanto, integra um histórico marcado por uma série de iniciativas pioneiras da educadora.

Olga Mettig pode ser considerada como um marco na educação baiana do século XX. Nascida em Cachoeira, em 1914, filha de comerciante e de dona de casa, ela recebeu da família uma educação conservadora, conforme a sustentada pela sociedade patriarcal. Estudou o Ensino Fundamental em sua cidade natal, mas veio a Salvador fazer o Curso Normal, em 1933, pela Escola Normal da Bahia. Em seguida, cursou a Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia da Bahia. Como toda mulher de sua época, desempenhou o papel de esposa e mãe, validando os estereótipos estabelecidos socialmente, mas, além disso, enveredou pelo

¹² Maria Lígia Lordello de Magalhães, também educadora, foi parceira de trabalho de Olga Mettig e co-autora de seus livros.

caminho da profissionalização, optou pelo magistério e tornou-se uma educadora de prestígio.

O percurso profissional da educadora foi marcado por experiências diversas no campo educacional. Dentre suas realizações, podemos elencar a criação do Colégio Nossa Senhora do Carmo e a publicação de inúmeros livros didáticos, em co-autoria com a professora Maria Lígia Lordello de Magalhães, contribuindo consideravelmente para a educação de várias gerações. Os livros foram publicados no período entre 1950 e 1985. Adotados em vários estados brasileiros, além da Bahia, abordavam as áreas de Geografia, Gramática, História, Ciências e Aritmética.

Aliada a tais realizações, a FEBA foi fundada e, segundo Magalhães (2006, p. 106), “[...] em Sessão Plenária de 6 de abril de 1967, era autorizado o funcionamento da Faculdade de Educação da Bahia, através Parecer 123/67 do CFE, e, após, homologado pelo Decreto Presidencial nº 60720, de 19/04/67”.

Nesse período, um quadro dramático constituía o cenário educacional baiano, conforme reportagem publicada no Jornal IC Shopping News da Bahia (1967, p. 8), no caderno especial sobre criança e educação no Estado:

[...] de 9 mil professores que ensinavam na rêde mantida pelos Municípios, em 1965, nenhum deles titulado, cêrca de 3.500 tinham apenas instrução primária completa, e mais de 4 mil não tinham sequer concluído a escola primária. Formação de professores, equipamento escolar, material didático, modernização e racionalização do ensino, a criação de atrativos para maior freqüência escolar, programas específicos para reduzir os índices de repetência e evasão escolares são aspectos de que as autoridades educacionais não podem ignorar.

Tal registro caracteriza a demanda de formação de professores no Estado, ratificando a necessidade de criação de instituições de ensino superior com competência para atender ao público docente à margem da formação.

Diante deste cenário, o então secretário de educação e cultura, professor Luiz Navarro de Brito, no governo de Luiz Viana Filho, elaborou o Plano Integral de Educação, programado para ser realizado no quadriênio de 1968/1972, atendendo o compromisso do governador de estabelecer 1968 como “O Ano da Educação”, assumido em ato solene na Assembléia Legislativa, quando da apresentação do orçamento do Programa.

A FEBA, então, nasceu em um contexto de reflexões sobre a educação baiana e desde o princípio de seu funcionamento buscou contribuir para a

superação dos problemas educacionais, dada a sua especificidade, conforme relatado no Jornal IC Shopping News da Bahia (1967, p. 11):

A Faculdade é estabelecimento de nível superior, de caráter educacional e de pesquisa científica no seu campo específico. Mantém o curso de Pedagogia, em quatro anos, compreendendo Licenciatura e Bacharelato, além de cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão, etc. os Licenciados poderão exercer o magistério nas Escolas Normais, enquanto os Bacharéis especializam-se em Administração Escolar, Orientação de Ensino, Pesquisas Educacionais.

Assumindo a direção da Faculdade, professora Olga Mettig buscou realizar seu sonho de formar professoras, em nível superior, com base na moral e nos bons costumes sustentados naquele período. Para auxiliá-la na administração a Instituição convidou o Dr. Marcelo Augusto Rocha, seu genro, para o cargo de vice-diretor, pois conforme registros de Magalhães (2006, p. 106), ela dizia: “[...] eu preciso de uma ‘bota’ junto a mim, na direção desta faculdade [...]”. Esta atitude demarca a concepção de gênero da época e, conseqüentemente, a incorporada pela educadora, mesmo com toda competência de que dispunha, evidenciada em suas obras educacionais.

Três anos após fundada, a FEBA foi finalmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), conforme relata Magalhães (2006, p. 108): “[...] no dia 22 de outubro de 1970 foi publicado o Decreto nº 67454/70, que reconhecia, em âmbito nacional, a Faculdade de Educação da Bahia como instituição de nível superior”. Olga Mettig informou que o então conselheiro da educação, Walnir Chagas, em seu parecer de reconhecimento, avaliou que a proposta da Faculdade havia excedido suas expectativas (CESAR, 2002), o que a tornou uma instituição de ensino de referência regional e nacional, configurando-se como uma das pioneiras na promoção da educação superior para o público feminino, em virtude de oferecer, exclusivamente, o curso de Pedagogia, ampliando as possibilidades de acesso da mulher ao ensino superior.

Através dessa e de outras iniciativas, podemos verificar que as marcas impressas nas páginas da história evocam a relação indissociável entre o magistério e a mulher, demarcando ainda hoje esse território como feminizado. Segundo Hypolito (1997), a participação da mulher no magistério, a partir da década de 1930, em virtude da industrialização, urbanização e direito ao voto, era majoritária. Na

década de 1950, o percentual estava na faixa de 90%, atingindo 98,8% nos anos de 1970.

O depoimento da aluna que estudou na FEBA, na década de 1980, demonstra a representação social atribuída ao curso de Pedagogia e o compara com uma das profissões consideradas masculinas.

Um curso feito para mulher, ideal. Naquela época mulher era professora e o homem policial (E8-1985).

Confirmamos, então, que a assimetria entre o feminino e o masculino, presente nos processos de profissionalização, caracterizam os postos de trabalho, segundo as especificidades daqueles que os assumem: à professora eram exigidas paciência, dedicação e delicadeza; ao policial, coragem, força e virilidade. Hypolito (1997, p. 55) esclarece esta assertiva sobre o seguinte argumento:

Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam à profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; as possibilidades de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão.

Para contextualizar essa idéia, destacamos um depoimento que aborda as características femininas para a docência:

[...] o curso de Pedagogia só forma pra licenciatura, pra ser professora, e as pessoas ainda tem imagem de que professor é mulher, é professora (porque será isso?) e professor, é professor de Matemática, é professor de Química, é professor de Ciências Exatas e professor de 1ª a 4ª e Humanas, Educação Infantil é professora. Talvez porque seja mais emotivo, porque precise de mais dedicação, de mais compreensão e a mulher assume (E1-2000).

Estas marcas evidenciam o caráter sexuado da profissão, também possível de ser observado quando a aluna descreve o tipo de trabalho que poderia ser desenvolvido por mulheres e por homens.

[...] mulher tinha que trabalhar com coisa mais simples, mais fina, digamos assim, mais leve que o homem. [...] a mulher tinha aquela coisa de tá sempre esperando que o homem..., eu vejo pela própria minha mãe, ela [mãe] tomar decisão era mais

com meu pai, as coisas que tinha que fazer mais pesadas era (sic) com ele. O homem podia fazer determinada coisa e a mulher não podia, como ainda existe hoje (E3-2000).

Essa concepção da divisão sexual do trabalho nos leva a compreender, como concluiu Fagundes (2001), que a escolha profissional é marcada pelo gênero, devido às representações sociais que se desenvolvem no imaginário social sobre o que é “coisa de mulher” e “coisa de homem”, representações aceitáveis sem ferir a feminilidade ou masculinidade de cada qual.

Desde a infância, nos processos de formação identitária, meninos e meninas são incentivados e questionados quanto às aptidões, vocações e as futuras atuações profissionais, até o momento da decisão, quando optam pelas profissões que se adequam melhor a sua masculinidade ou feminilidade.

A escolha profissional, assim como tantas outras decisões, está intimamente vinculada à imagem de sujeito ideal que é constituída ao longo da história de vida de cada um, integra os anseios familiares e sociais e está impregnado por aquilo que o inconsciente coletivo deseja, exitosamente, que seja realizado. Por isso, ainda hoje a docência é preponderantemente uma profissão feminina. A escola é um espaço atrelado à mulher, esta figura que já recebeu, na ótica de Louro (2004), o estatuto de mestra, de professora, de educadora e, mais recentemente, de profissional da educação.

Partindo desta reflexão, resgatamos a discussão sobre as ex-alunas da FEBA, que no contexto de nossa pesquisa apontam como suas escolhas no campo acadêmico e profissional foram influenciadas por tais estereótipos e como os aceitaram ou enfrentaram no percurso de formação.

2.3 A escolha profissional tecida pelo gênero e as representações sociais e pessoais da docência

O aspecto fundante que introduz a nossa análise sobre a profissionalização de mulheres é a escolha por Pedagogia, articulada às vivências formativas na FEBA, as implicações dessa opção na atuação profissional e as representações pessoais e sociais do curso, visto que as entrevistadas, embora apresentem percursos de formação diferenciados, comungam do mesmo ponto de partida: ser professora.

As impressões sociais atreladas ao desejo de integrar a feminilidade à profissão, historicamente demarcaram a docência como uma seara profissional vocacional e missionária, a qual as meninas desde cedo optavam por seguir. Quando suas intenções de formação fugiam da expectativa do grupo social, a família cuidava de reencaminhá-las para o padrão profissional esperado para as mulheres.

O depoimento dessa ex-aluna da FEBA corrobora para essa conclusão sobre a escolha marcada pelo gênero:

Quando eu fiz o curso primário, eu disse a minha mãe que ia me formar em professora, que naquele tempo era (sic) as duas profissões que eram cartões postais, era medicina e professor (E5-1975).

Se analisarmos com maior profundidade o contexto social da época, constataremos que o magistério não era uma das profissões mais valorizadas, era, na verdade, aquela bem vista como profissão feminina. A docência, nessa perspectiva, conferia status às mulheres, pois era considerada uma das poucas profissões permitidas a este público. Como indica Almeida (1998, p. 71):

O magistério possibilitava uma inserção social mais ativa e as mulheres poderiam exercer maior influência sendo professoras, havendo também a possibilidade de promover mudanças sociais, políticas e espirituais e veicular valores como uma maior igualdade social e sexual, a tolerância e a diminuição dos preconceitos [...]

A Medicina, por outro lado, era uma profissão socialmente valorizada, uma vez que se limita ao público masculino e era entendida por algumas pessoas como imprópria para mulheres, como aborda o depoimento que segue:

O que motivou foi à desistência de um sonho, porque eu queira estudar Medicina, mas quando eu queria estudar medicina, eu morava ainda no interior e aí minha mãe disse: “ou você vai pra escola normal, ou não estuda, vai pro pé do fogão, porque Medicina não é carreira pra mulher e mulher não sai de casa pra estudar”. Era essa concepção. Aí eu fui estudar pra professora. Eu já estava ensinando há muitos anos. Aí eu pensei: “bem, já que eu estou com esse caminho todo como professora, eu vou continuar”, então a escolha em Pedagogia ocorreu disso e a essa altura eu já estava gostando. Eu aprendi a gostar de ser professora e hoje eu não quero deixar de ser, apesar de que se eu estivesse estudado Medicina, eu teria sido mais feliz ainda, porque eu poderia ser professora do mesmo jeito (E9-1983).

Mesmo desistindo de um sonho, a entrevistada demonstra aceitação e acomodação à situação que lhe foi imposta quando da sua escolha profissional. Inconscientemente, ela admite que caso se formasse em Medicina poderia, ainda

assim, ser professora, cumprindo com a exigência social que acompanhou seu processo formativo.

Tais relatos evidenciam que a opção profissional é influenciada, principalmente, pela concepção da sociedade a respeito dos cursos e sua adequação ao sexo. Cabe reafirmar que os homens eram direcionados aos cargos que conferiam maior representatividade social, a funções de liderança, que envolvessem o domínio da esfera pública e social. Para as mulheres, eram dedicadas as atividades de cuidar e servir, vinculadas principalmente à maternagem, como a docência, por exemplo.

Ser professora, em muitos casos, era um desejo da família que corroborava com o ideário social, permitindo, quase exclusivamente, esta profissão às mulheres, em detrimento de outras áreas de atuação, pela aproximação com as atividades do lar, o que identificamos nesta fala que segue:

Olha, quando eu terminei de fazer Direito, eu já estava casada, mas meu marido não gostava da minha profissão de Direito, então era assim, embirrava porque, “ah, tinha que ir pro Fórum e tal”, então era uma questão de machismo talvez, então ele não tinha nenhum encanto por isso e todas as vezes que eu tinha que ir fazer esse tipo de trabalho, era sempre um motivo de um aborrecimento. Então quando surgiu a oportunidade de fazer vestibular aqui na Faculdade de Educação, ele ficou..., porque ele sempre foi louco por educação, ele deixou Medicina pra fazer educação, então ele deu assim o maior incentivo, ele que me inscreveu no vestibular, aí ele que veio receber o resultado, quando viu minha colocação que foi muito boa, ele tava feliz da vida e todo apoio que ele tinha negado em Direito, ele deu em Pedagogia. Inclusive, ele era um professor muito bom, muito bom, e deixou Medicina e foi ensinar (E14-1970).

Do sonho de escolher a profissão ao sonho de formar-se no curso imposto pela família há uma diferença abissal vivida por muitas alunas, que desistiram de um grande desejo de auto-realização profissional em obediência aos pais ou ao marido. Saffioti (1976, p. 33) demonstra que a realização pessoal feminina ficou por muito tempo condicionada ao matrimônio, ou seja,

A felicidade pessoal da mulher, tal como até então entendida, incluía necessariamente o casamento. Através dele é que se consolidava sua posição social e se garantia sua estabilidade ou prosperidade econômica. [...] Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família.

Especificamente, há casos de algumas entrevistadas que tiveram acesso à Faculdade em idade mais avançada, após constituir família e obter maturidade suficiente para substituir a obediência pela autonomia, a acomodação pela realização, como o caso a seguir:

[...] eu não escolhi ser professora, então eu fui ser professora por obediência a meu pai. Quando eu me casei, eu levei 14 anos sem trabalhar [...] e eu me dediquei assim exclusivamente aos afazeres domésticos, era uma exigência do meu esposo e eu assumi isso totalmente, [...] mas nesse ínterim eu tive alguns desejos de fazer vestibular, inclusive me inscrevi uma vez pra fazer vestibular aqui na FEBA. Por incrível que pareça e meu marido me impediu, me impediu de uma forma assim muito ríspida, muito ameaçadora e eu acabei cedendo e não fiz esse vestibular [...]. Ele foi durante o casamento todo uma pessoa machista, convivi com ele 24 anos e acabei me separando e dessa separação o primeiro passo que eu dei foi vim me inscrever no vestibular da FEBA [...]. Enfrentei os desafios, porque era meu sonho, eu persegui esse sonho que era ter meu curso superior, independente de 97 já ser uma exigência de lei que fizesse curso superior, era um sonho que eu alimentei durante toda minha vida (E11-1999).

Esta aluna é prova cabal de que para as mulheres o casamento não é a única fonte de felicidade. Para além da vida pessoal, há a dimensão profissional que consubstancia uma realização de outra ordem, que confere mais poder à mulher, pois lhe oportuniza demonstrar sua capacidade de sentir, pensar e agir independentemente e originalmente.

Em situação mais específica, a definição da profissão era uma projeção da mãe, que desejava ver sua filha no magistério, através de um curso superior, como forma de suprir sua própria lacuna acadêmica, como pode ser verificado no exemplo da aluna que cursou Pedagogia em virtude da escolha materna:

A pedagogia não foi bem uma escolha minha, na realidade eu tinha feito magistério no ICEIA [Instituto Central de Educação Isaías Alves], também que não tinha sido uma escolha minha, foi uma escolha mais de minha mãe, por ela ser professora. Todo mundo me elogiava, que eu tinha jeito de passar o conhecimento, então, eu fui percebendo que era isso mesmo o que eu tinha que ter feito, isso mesmo, que era Pedagogia mesmo, eu fui realmente levada, direcionada, mas quando eu fiz o vestibular, eu tava assim: "ah, eu quero, pelo menos eu fiz por espontânea vontade, por gosto...". Não foi, mas eu adquiri isso depois, eu adquiri esse gosto depois, vim reconhecer isso depois (E4-1990).

A ambivalência entre a conformidade e a satisfação é muito comum nas situações de escolha pelo curso. Reconhecer sua real identificação com a área profissional torna-se tarefa difícil quando todo corpo social lhe induz a permanecer e

compreender determinado espaço sob o ponto de vista da implicação pessoal e da responsabilidade social em virtude de ser mulher, como podemos verificar no relato:

Minha mãe sempre sonhou que eu fosse professora e eu brincava de professora, dei conta que de repente me vi que eu não sabia fazer outra coisa, me vi já ensinando, e desde os dezessete anos que eu assumi uma turma de magistério (E7-1989).

Observamos, nos depoimentos, que a família se apresenta como elemento-chave no momento da escolha profissional. Além das sugestões e, em alguns casos, imposições explícitas, há um conteúdo subliminar que permeia as relações entre o/a estudante e aqueles que estão em seu entorno, muitas vezes com frustrações, sonhos não realizados ou apenas influenciados pela idéia do que consideram como curso apropriado para mulheres, como verificamos na seguinte fala:

[...] de certa maneira por ela [mãe] ter feito magistério, ela queria que eu fizesse, e eu nunca quis, porque a visão de educador que eu tinha era do Colégio Alfa¹³, de reprimir, de estar sempre dizendo o não pra os alunos, de sempre ter aquele conhecimento todo pra si [...]. Então eu via muito isso, então eu dizia: “não, não é isso que eu quero não, eu quero algo diferente, que vá contribuir com as pessoas, eu quero ajudar as pessoas” (E2-2000).

A aluna negava a docência como carreira pela referência negativa que vivenciou na Educação Básica, mas persistia em seu desejo de formação o sentimento de que precisaria adequar o trabalho a uma missão de vida para assistir e cuidar de outros. A discussão sobre vocação também emerge nos estudos sobre gênero e docência, seja para afirmar ou para negar o motivo de escolha do curso. Algumas alunas revelam a “vocação” inicial, esboçada desde a infância, como relato a seguir:

Educação sempre esteve presente na minha vida e sempre disse a minha mãe que queria ser professora. Fiz magistério e nunca pensei em outra profissão. Já veio da infância. Minha família sempre se deu muito bem com a educação, mas isso não influenciou na minha escolha (E8-1985).

Essa suposta vocação, sempre que aparece nas falas, tem um teor naturalizado, como se a sociedade e a cultura não exercessem influência alguma sobre a afinidade para com a área de formação. Mesmo no caso apresentado, em

¹³ Os nomes de instituições e pessoas mencionados neste trabalho são fictícios, a fim de resguardar a identificação dos mesmos.

que a família da aluna tem uma trajetória no magistério, ainda assim é negado por ela qualquer efeito em sua decisão. Fontana (2000, p. 33) assim justifica esse quadro:

A escolha pelo magistério, além de marcadamente influenciada pela mãe, está associada a concepções sobre a profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão, que repercutem numa prática docente impregnada da idéia de que “para ser professora basta ‘gostar de crianças’ (coisa tão ‘natural’ à mulher) e dominar algumas habilidades técnicas adquiridas nos anos de experiência”.

Nesta ótica, a opção por Pedagogia, em diversos casos, demonstra, também, a exigência de demandas da vida pessoal, principalmente fruto da experiência com a maternidade, como forma de lidar melhor com os filhos. Por esse viés, educar tende a ser comparado a um sacerdócio, termo definido por Houaiss (2001, p. 2492) para designar “função que apresenta caráter nobre e venerável em razão do devotamente que exige”. Para simbolizar nossa assertiva, destacamos o trecho abaixo:

[...] a minha paixão, porque foi uma paixão assim a primeira vista, a minha paixão por Pedagogia surgiu do acompanhamento do desenvolvimento dos meus filhos, quando eu me questionava algumas coisas e não recebia resposta [...] educar é uma responsabilidade muito grande, você entrar na área de educação é um sacerdócio, [...] a minha caminhada nessa área, embora tardia, porque eu já fiz faculdade já casada, com três filhos, mas mesmo assim valeu, valeu e está valendo até hoje (E13-1995).

A concepção de magistério associada à vocação e ao sacerdócio tem suas raízes históricas na educação religiosa, ministrada por membros da igreja de forma devocionista. Essa perspectiva se proliferou entre os professores laicos, mesmo com a implementação do capitalismo, que requereu a profissionalização dos docentes. Para Hypolito (1997, p. 21), “[...] a visão de professor promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação”. Mesmo com a transição da vocação à profissionalização, exigida pelo liberalismo, a docência permaneceu marcada pelo sacerdócio no imaginário social.

O espectro de motivos que levou as alunas a decidirem fazer Pedagogia sempre apresenta este traço considerado inato, que aparece como uma vocação, missão ou autodescoberta, segundo confirma esta entrevistada:

[...] eu fazia o Ensino Médio, como chamava antes nível científico, só que não me identificava com esse tipo, com o ritmo, com as características do curso, aquela questão da pressão do vestibular, não me dava bem até mesmo nas disciplinas, era uma coisa frustrante, então no meio do semestre do meu primeiro ano do ensino médio, meus pais decidiram, em conversa comigo, eu também muito ainda resistente, de me botar num curso de magistério, e assim eu fui [...] e lá foi uma questão mesmo de autodescoberta e não uma questão de escolha. Lá, durante o curso, ao entrar e convivendo com as disciplinas, os professores, a dinâmica do curso, [...] e depois pelo próprio interesse e estímulo de continuidade, tanto da família, de amigos, parentes, eu me inseri no curso de Pedagogia, com uma orientação assim, até, também, de amigos, de conhecidos, que já faziam o curso, eu me inseri na FEBA [...], e dando continuidade isso até hoje, mesmo querendo várias vezes sair após, até o curso ter sido terminado, é mesmo que uma acorrentada dentro da área de educação, querendo sair, ela me traz, me puxa de volta (E12-1997).

Oposta a essa situação de autodescoberta, a falta de vocação que determina a opção pelo curso, longe de ser uma realização pessoal, muitas vezes decorre da oportunidade de empregabilidade e conseqüente subsistência, que pode se reverter no desejo de permanência e na admiração pela docência, como aconteceu com essa ex-aluna da FEBA:

Minha escolha profissional surgiu, assim, não foi uma escolha, vamos dizer assim de vocação. Eu, como vinha de um bairro popular, precisava trabalhar pra pagar meu cursinho que eu era oriunda de uma escola pública e a escola pública na qual eu estudava não me dava nenhuma noção de passar no vestibular, então eu já tinha uma irmã que fazia Medicina e tinha uma irmã que fazia Administração, tudo em universidade pública, e meu pai não podia pagar uma particular, tinha que ser pública, e se eu quisesse a particular, eu teria que pagar minha faculdade, então disse “e aí, qual a possibilidade?”, eu falei com minha irmã e ela disse “faça o magistério que o magistério é que vai lhe dar a possibilidade pra arranjar logo um emprego pra poder pagar seu cursinho”. Foi aí que entrei, e fui fazer o magistério [...]. Eu não sabia muita coisa, foi aí, nesse momento, que eu disse: “esse espaço só não me cabe”. Eu preciso fazer algo além desse magisteriozinho pra que eu possa compreender a complexibilidade dessa sala de aula, desses alunos. Aí resolvi fazer Pedagogia (E10-1985).

A opção pelo magistério, neste caso, ocorreu em função da necessidade de subsistência e como meio para alcançar outra condição social, foi uma decisão provisória com intenção de acessar posteriormente um curso superior em outra área. A definição por cursar Pedagogia não foi uma premissa na vida desta e de tantas outras alunas, mas tornou-se uma idéia assimilada frente ao cotidiano da profissão, advindo, por conseguinte, da necessidade de maior qualificação para o exercício docente.

Analisando ainda o depoimento de E10, observamos o entrecruzamento de classe, gênero e docência, evidenciando que a profissão, além de feminizada tem como adeptas mulheres de classe média a popular. Pesquisas realizadas por Hypolito (1997, p. 34) abordam tal perspectiva, sob o seguinte argumento:

Há um consenso entre os diferentes autores no que se refere ao processo de assalariamento dos professores, ao processo de funcionarização docente em relação ao Estado, ao processo de desprofissionalização e perda de prestígio social, pelo menos quando se remetem aos processos ocorridos no Brasil.

Há, contudo, controvérsias quando se trata de caracterizar a posição de classe ocupada pelos docentes dentro da estrutura de classes sociais no capitalismo.

Adiante, o autor apresenta sua conclusão sobre a classe social do professor: “[...] pode-se considerar o professorado como parte integrante da classe trabalhadora, mas de qualquer forma tem-se de levar em conta profundas marcas ideológicas e culturais que dão características específicas a essa parte da classe trabalhadora [...]” (p. 34), o que nos faz compreender que há uma complexidade maior na análise de quem é o professor, de onde ele fala, de quais grupos participa, no entanto, na maioria dos casos, a origem dos/as professores/as tem suas raízes fundadas na classe popular, trabalhadora, são aqueles que buscam ascensão social através de uma profissão que lhes pareça digna, embora a sociedade capitalista sustente sua desvalorização.

É comum observar nos relatos das alunas a identificação posterior pelo curso. A concepção que tinham da Pedagogia, para todas aquelas que não vislumbravam a conclusão da formação ou atuação na área, reveste-se de nova conotação e passa a ser fonte de realização e satisfação para todas as entrevistadas, mesmo que a sociedade sustentasse uma visão oposta sobre o curso.

O magistério de nível médio revelava uma imagem pejorativa mesmo por aqueles/as que a cursavam, como adjetivado pela aluna como “magisteriozinho”. Essa forma depreciativa de referendar o curso foi incorporada também à Pedagogia, afinal ambos lidam com a docência, tratam do cuidado e da educação de crianças, o que qualquer pessoa (mulher) pode fazer, devido à predisposição biopsicológica para a maternidade. Assim, foi demonstrado pela entrevistada em seu relato, que complementa:

[...] não era muito bem visto não o curso de professora, não era. E aí eu fazia Engenharia e as pessoas falavam: “você tá fazendo Engenharia e Pedagogia?”. As pessoas achavam um disparate, que era um absurdo. [...] Pai apóia sempre, mas disse: “vai fazer Pedagogia pra não ganhar dinheiro?”. E aí eu disse: “eu vou fazer sim” e fiz Pedagogia, mas aí não fiz só Pedagogia, fiz Nutrição e Engenharia (E10-1985).

O enfrentamento do grupo social e o estabelecimento do respeito e da autonomia nas decisões sobre que rumo dar a sua vida envolve sentimentos ambivalentes de resistência e justificativa social. Essa aluna, inicialmente, optou pelo magistério como meio de acesso a um emprego de modo facilitado, conforme julgara, identificou-se com a área, resolveu aprofundar seus conhecimentos no curso de Pedagogia, porém como forma de justificativa social, cursou também Nutrição e Engenharia, os quais indicavam maior reconhecimento social, embora não tenha atuado nestas áreas até então.

Alguns relatos, como o que vemos a seguir, apresentam discursos contraditórios sobre a representação social e aceitação do curso, como se houvesse um esforço para validar e valorizar uma profissão que era estimulada para as mulheres e, concomitantemente, considerada de menor prestígio social, revelando o paradoxo entre o adequado e o aceitável versus o escolhido e o valorizado.

Meu pai não interferia muito na escolha de profissão não, ele dava todo apoio e ele tinha as expectativas dele de formatura, tanto que o primeiro filho ele queria que fosse médico, a segunda já fugiu porque foi enfermeira e aí, a carreira de professor não tinha esse prestígio, mas também ele não interferia a ponto de achar que eu não pudesse fazer o curso de Pedagogia. [...] Ah! O modelo de professora naquele momento tinha um certo prestígio social, então eles apoiavam, era figura importante, era a figura da professora, não tinha nada contra que fosse professora não, naquele momento, que foi na década de sessenta (E15-1970).

A interferência da família, neste caso, evidencia-se de modo camuflado, não como indução, mas como expectativa do pai sobre a carreira que os filhos deveriam seguir. Para ele, assim como para toda a sociedade, a carreira docente tinha pouco prestígio, porém não se colocava contra a opção da filha. Por outro lado, como artifício para justificar o valor do curso, a depoente contradiz sua fala inicial e diz que a figura de professora era importante e tinha “certo” prestígio social.

Observamos que mesmo considerando o poder exercido pela sociedade, muitas alunas persistiram em sua decisão pela Pedagogia e justificavam algo que

lhes incomodava que eram as críticas referentes à questão salarial e ao poder aquisitivo dos/as profissionais de Pedagogia, conforme salientado pelas alunas:

Minha família achou ótimo, porque o que eles mais viam era assim, professor é bom que não fica desempregado [...] e os meus amigos ainda ficaram “ah, faça Direito, então faça Psicologia”, depois eu resolvi, “não, mas eu também quero fazer Pedagogia, então eu vou tentar pra poder ver como é”; mas não fizeram nada contra não, apoiaram a decisão (E1-2000).

Minha família me apoiou, meus amigos gostaram no início, foi ótimo, mas depois começou aquela questão... porque Pedagogia e o professor, por mais que a gente queira, é desvalorizado, não é reconhecido. E agora é que eu estou percebendo mais ainda na pele essa questão da desvalorização do professor, dessa área de como nós somos descartados, jogados pro cantinho. E aí começaram a questionar: “poxa, você trabalha tanto e ganha tão pouco”. E aí eu comecei a me questionar: “poxa, será que foi uma boa opção realmente?”. Mas só em ver os alunos crescendo e aprendendo isso já me deixa satisfeita, alegre, feliz (E6-2000).

“Como você é boba, sofredora. Professor não dá futuro, não dá dinheiro”. Mas eu acreditava no que queria. Se fosse ouvi-los eu não faria, mas eu quis fazer. Trabalhei muito cedo e naquela época, quando comecei, recebia muito bem, o dinheiro sobrava (E8-1985).

A determinação por realizar o desejo de formação suplantava a limitação financeira que o curso poderia oferecer. Ante aos poucos salários, algumas professoras se conformavam e argumentavam que a remuneração era suficiente ou até sobressalente para suas necessidades. Alguns autores, segundo Hypolito (1997, p. 67, grifo do autor):

[...] identificam no mundo do trabalho *guetos femininos*, setores com pequeno número de empregos, trabalho de menor prestígio e menores salários. São profissões que representam verdadeiros redutos femininos: professoras, enfermeiras, secretárias etc.

Embora o número de vagas para o emprego na docência em nosso país não esteja de acordo com a afirmação do autor, concordamos que esta é uma leitura da profissão que reforça a tríade sacerdócio, missão e vocação, que descaracteriza e desprofissionaliza a docência, corroborando para a sua desvalorização social e econômica. Analisar as falas das entrevistadas sob o ponto de vista salarial nos coloca no cerne da questão sobre o lugar do professor na estrutura de classes e a ausência de valorização profissional.

Ademais, a desvalorização da Pedagogia também decorre em função da idéia de que é uma alternativa de exercer o cuidado fora da esfera familiar, que

depende de pessoas “sensíveis”, “calmas”, “pacientes”, que tenham “jeito” para lidar com crianças e que tenham habilidade para trabalhar com a socialização de conhecimentos elementares à formação de pessoas. Inferimos, no entanto, que se houvesse outras possibilidades de escolha profissional, as entrevistadas as priorizariam, desde que a área demonstrasse aproximação com as expectativas sociais, ou seja, que exigisse as mesmas características culturalmente atribuídas ao magistério.

Eu faria medicina, entendeu? Porque eu tenho muita habilidade pra lidar com pessoas doentes, eu fico assim muito penalizada de ver crianças doentes, velhos doentes [...] (E5-1975).

Eu me identifico muito com essa questão alimentar. [...] Por incrível que pareça, eu oriento as pessoas no alimento, talvez uma médica também que gosta de receitar remédios (E 4-1990).

Estas respostas retratam a preocupação em conciliar as atribuições femininas, estereotipadas, à dimensão profissional das mulheres. O cuidado com o outro aparece como uma marca das demais opções de trabalho. Aqui está o elo de ligação entre gênero e trabalho.

Sobre esse aspecto Catani (1998, p. 40) afirma que “[...] a construção e reconstrução das identidades (de gênero, profissional etc.) é um processo bastante complexo”, por isso há a confluência de conflitos e conquistas, que integram o sentido e o olhar que o sujeito lança sobre suas ações e intervenções no mundo, sendo permanentemente reelaboradas em função de novas experiências que lhes agregam valor. Essa realidade se encerra no cotidiano das mulheres e se torna espaço comum de busca de autonomia na família e na profissão, ou seja, da articulação das funções de esposa, mãe, estudante e professora, conforme testemunhamos nos relatos:

[...] queria melhorar a minha vida, nunca achei quem me ajudasse. Minha mãe também faleceu um pouco depois e eu tinha que crescer e aí eu vim pra aqui com muita luta e fiz Pedagogia na Faculdade Olga Mettig, trabalhava os dois turnos na prefeitura e no estado e a noite ia. Me lembro muito quando o professor José um dia..., eu baixei a cabeça e comecei a dormir de cansaço, aí ele chegou dijunto (sic) de mim e disse: “A Rosa murchou?”. Aí eu virei as vistas pra ele e disse “murchou, professor”, ele virou e disse “então, continue, vá dormir mais um pouquinho”. Então foi com muito sacrifício que eu cheguei onde cheguei (E5-1975).

[...] tinha pouco tempo pra estudar, porque eu trabalhava o dia todo e estudava à noite, então eu sentia essa dificuldade pra poder estudar, me dedicar mais. [...] eu estudava mais nos fins de semana (E4-1990).

[...] eu trabalhava o dia todo, ainda saía do meu trabalho muito distante [...] e ia pra FEBA, tinha aulas que eu não conseguia puxar muito de mim, já estava cansada, então o fato de ser à noite a aula e eu já ter feito várias atividades durante o dia, eu acho que eu não pude me dedicar muito pra o curso, mas o ponto positivo diante dessa situação toda era que eu estava podendo ter conhecimento teórico na faculdade e ao mesmo tempo prática com o meu trabalho em sala de aula, na escola que eu trabalhava, então esse foi o ponto positivo (E2-2000).

Como vimos anteriormente, estudos de Hypolito (1997) concluem que os professores integram a classe trabalhadora, em sua maioria, por isso precisam garantir, concomitantemente, tempo para estudos e trabalho, ainda que o primeiro, em algumas ocasiões, fique prejudicado em detrimento do segundo. Muitas das alunas confessaram a dificuldade que tiveram de conciliar as demandas da vida pessoal, profissional e acadêmica na época em que cursaram a graduação. Estudar, então, constituía-se como um grande desafio para as alunas trabalhadoras da FEBA, principalmente pelo fato de serem mulheres e agregarem às suas atividades diárias também as tarefas domésticas.

O quadro apresentado, através dos relatos das egressas da Faculdade, demarca a labuta diária das mulheres em seu processo de profissionalização. Delineia suas lutas cotidianas por reconhecimento e pela auto-realização, assim como tantas outras mulheres, a fim de fomentar um espaço de compartilhamento da produção material e intelectual com os homens.

Notadamente, ter acesso ao mundo do trabalho, considerando que a economia, a política e as regras sociais ainda estão a cargo dos homens, aponta para um quadro de inclusão por exclusão, à medida que as mulheres se inserem, mas não atuam como protagonistas e não se vêem nem são vistas como responsáveis da sua própria história. Atendem, por conseguinte, a um paradigma misógino que a coloca como personagem principal dos altos índices de desempregados ou ainda como principais elementos que estão abaixo da linha de pobreza em pleno século XXI, conforme indicam pesquisas realizadas pela ONU (2001).

Poderíamos afirmar hoje que as mulheres conquistaram espaço no campo profissional e já assumem cargos de chefia, recebem salários similares aos dos homens, assumem profissões masculinizadas, enfim estão equiparadas, do ponto de vista profissional, com os homens. Cabe, então, questionar, de que lugar nós

falamos? É preciso retomar Beauvoir (2002) quando diz que não há *uma mulher*, há *mulheres*, que têm mulheres têm suas especificidades, suas idiossincrasias. Para o termo mulher não podemos fechar conceitos ou caracterizações únicos, pois há que se pensar nas categorias de classe, etnia, geração que permeiam suas vidas e estão imbricadas em seus *habitus*.

Referendamos, aqui, as mulheres multirreferenciais, aquelas que como mães, filhas, esposas, profissionais, negras, brancas, mestiças, afrobrasileiras, casadas, solteiras, desquitadas, trabalhadoras, produtoras de cultura, de conhecimentos e de história, que compõem um cenário de discursos e práticas sobre sua situação como seres humanos que precisam sobreviver, ou seja, saciar suas necessidades básicas vitais, mas precisam de respeito, de autonomia, de acolhimento, de participação na construção, reconstrução e manutenção da sociedade.

As mulheres contemporâneas representam um quadro paradoxal de avanço e estagnação no que diz respeito a sua posição no campo profissional. Avanço, porque é possível ver os espaços femininos sendo ampliados nas universidades, nos diversos postos de trabalhos e nas áreas consideradas masculinas. Estagnação, pois ainda testemunhamos, em alguma medida, um mercado de trabalho desfavorável às mulheres. Mesmo com o nível de escolaridade superior, salários de homens e mulheres ainda são negociados em função do sexo.

As experiências pessoais e profissionais das egressas revelaram concepções sobre a condição feminina atual e sua profissionalização como um processo ainda incipiente, porém que tem grande vultuosidade em nosso século, conforme as falas selecionadas:

[...] a vitória é, exatamente, o ingresso no mercado de trabalho, de ser produtivo, é muito bom, acho que é extremamente gratificante e não creio, por exemplo, que ter se tornado uma mulher que trabalha vai interferir na sua vida nem como mulher, nem como mãe, é só saber dividir o tempo, porque o tempo é uma questão de preferência e se você prioriza as suas atividades, você vai conciliando [...] pela mulher trabalhar, pela mulher buscar o mercado de trabalho, porque diferentes somos todos, homens, mulheres, etnicamente e do ponto de vista econômico, político, de escolaridade, agora ser iguais não, então a desigualdade, seja ela qual for, é muito assim incomodativa, porque as desigualdades são construídas pela sociedade [...], contra isso é que a gente tem que lutar (E14-1970).

[A profissionalização feminina é] da mais alta importância, apesar de que a mulher fica com uma carga muito grande na família ainda, porque nem sempre o homem divide essa carga com a mulher. [...] Numa sociedade neoliberal e de um capitalismo perverso tem que ter essa luta pela sobrevivência. Agora, a mulher

profissional, ela precisa encontrar um caminho de relação com os filhos, pra não se desvincular dos filhos e do marido, quando ela tiver o marido também, mas eu acho que pra tudo tem uma saída, um caminho, desde que o pouco tempo que ela conviva com a família seja um tempo de qualidade (E9-1983).

Eu acho que ainda tem muita coisa a ser conquistada, porque, ainda no nosso século, a mulher ainda é muito discriminada: na questão de salário, na questão da cor, na questão da posição social [...] (E13-1995).

Ela [a mulher] tem chegado no mercado e feito várias mudanças e eu acredito assim que a mulher, ela suporta mais que o homem, não sei porque, a pressão do dia-a-dia. Ela consegue ter uma sutileza pra poder levar, pra poder conduzir as coisas mais do que o homem, porque quando o homem chega com problema do trabalho em casa, ele explode e a mulher não, ela tenta resolver os de casa e do trabalho (risos), então acho que isso é um ponto muito marcante pelas mulheres, acho que pela força mesmo de você dá a vida a uma outra pessoa, isso tudo eu acho que é muito divino, não é questão só de dia-a-dia não, mas acho que ela tem uma conduta assim, não sei se de construção ou a própria sociedade que pode colaborar com isso, mas eu vejo uma força além disso, uma força interior muito grande, muito grande. [...] as mulheres sabem se organizar, são determinadas e cautelosas [...], já o homem não, o homem é mais prático, é mais pela ação, não gosta de seguir muitas instruções, quer experimentar, ser algo mais livre, uma liberdade assim que eles não conseguem domar, já a mulher não, ela é mais cautelosa, ela já ouve mais, ela já observa mais [...] (E2-2000).

As alunas que viveram na época de criação da FEBA, década de 1970, apontam a inserção feminina no mercado de trabalho como uma vitória, que realmente expressa o resultado da luta de muitas mulheres que pretendiam se profissionalizar, porém tinham um campo restrito aqui na Bahia, especificamente, como aponta Magalhães (2006, p. 110):

Naquela época era minoria a participação feminina nas faculdades e a Faculdade de Educação da Bahia despertou o interesse daquelas que atuavam nos anos iniciais de escolarização. Representou, portanto, um papel importante na emancipação feminina e na democratização da educação de nível superior.

A escolarização e a profissionalização são princípios indissociáveis para o empoderamento das mulheres. Cada época, porém, lida com um contexto social diferencial e desenvolve concepções e hábitos concernentes ao momento histórico vivido. Para E14, por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho surge articulado na exata medida com as responsabilidades domésticas. Esta era a postura comum às mulheres da época.

Resgatando a história de Olga Mettig, por exemplo, no período de seu casamento, observamos que a profissão era algo pouco comum entre as mulheres e

sua aceitação no Brasil ainda estava longe de contemplar toda a sociedade, segundo relatos de Magalhães (2006, p. 35, grifo nosso), referindo-se à educadora:

[...] Como pessoa inteligente, prática e ativa, exige residir próximo ao local de trabalho. Não perderia tempo no deslocamento até a escola e melhor administraria o lar, sobrando mais tempo para dar assistência ao marido. **Era uma postura moderna para a época** [década de 1940] e Gustavo [o marido], sob a influência de uma educação européia, encarava tudo com naturalidade.

Observamos, então, que a emancipação feminina foi se constituindo paulatinamente no âmbito profissional, assim como ocorreu no educacional. A partir da década de 1970, especialmente com os debates feministas, este cenário foi acelerado e as mudanças de concepções seguiram o mesmo ritmo, como indica a fala da entrevistada E9, que embora ainda vincule as atividades domésticas e profissionais femininas, já reconhece que a mulher conquistou o direito à profissionalização, porém acumulou diversas atividades, sobrecarregando-se.

Neste contexto, E13, acompanhando as reflexões sobre gênero, assume que as mulheres ainda têm muito a conquistar, pois apenas o acesso não garante a permanência e a qualidade das relações estabelecidas, tampouco o devido respeito à autonomia e decisões femininas no espaço profissional. Questões de classe e etnia se entrecruzam com gênero e continuam reproduzindo assimetrias e discriminações profundas das quais sofrem muitas mulheres.

A entrevistada 2 faz uma leitura simultaneamente complementar e contraditória, visto que admite que as mulheres se introduziram no mercado de trabalho, promoveram algumas transformações; por outro lado, justifica que a mulher suporta maior carga de trabalho, por uma força própria, pelo dom divino da maternidade, a qual não sabe precisar se é uma construção pessoal ou social. Entendemos que essa contradição está calcada no *habitus* gendrado que caracteriza a sociedade contemporânea e sutilmente ainda reproduz estereótipos e ações sexistas.

Destacamos, a partir dos relatos, como as depoentes percebem a profissionalização feminina. Frente as atuais conquistas e atuação social das mulheres, elas apresentam uma visão otimista, pois são testemunhas de que as mulheres realmente têm poder, competência e dignidade e que precisam apenas de espaço para acioná-los. O que desejam não é substituir os homens, mas se tornarem companheiras nas jornadas de trabalho, assistidas pelos mesmos direitos,

cumprindo com os deveres pertinentes da profissão e sendo ouvidas e respeitadas à mesma medida que eles.

A garantia da profissionalização feminina, contudo, tem como origem a escolarização de qualidade. A educação, então, pode ser entendida como instrumento de libertação, empoderamento e auto-realização da mulher. Pela educação, a mulher descobriu seu potencial cognitivo, amadureceu emocionalmente, constituiu competências profissionais e pessoais, enfim, teve a oportunidade de transitar da esfera privada para o mundo público, saiu da circunscrição para a participação social, econômica e política do país. A mulher ascendeu de uma condição extrema de subordinação, calcada na consciência ingênua de mundo, conforme expressa Freire (2005), para a consciência crítica, atuando e se reconhecendo como sujeito de sua própria história.

As vivências das egressas da FEBA nos fazem refletir sobre o fato de que os avanços em busca de autonomia e valorização profissional da mulher são concretos, porém possuem marcas de gênero, ora reveladas pela opacidade, que tornou o trabalho e as produções da mulher inferiorizados em detrimento do que os homens realizavam, ora por não conquistar seus desejos no campo profissional, ou ainda pelos dilemas de ter que garantir a articulação entre papéis sociais que vislumbram sua auto-realização.

É notório que a educação das mulheres na sociedade contemporânea tomou novos contornos no que tange ao acesso à escola e à participação nas atividades curriculares, no entanto os arranjos de gênero expressos no currículo formal ainda se mantêm, evidenciados pela omissão da discussão e reflexão sobre a temática nos cursos de formação de professores/as. Na mesma medida sua abordagem apresenta-se invisível na maioria dos livros e demais materiais didáticos utilizados na Educação Básica. No campo implícito, subliminar, a reflexão sobre gênero é alijada do currículo oculto, este que, contraditoriamente ao que referendam as diretrizes curriculares, possui conteúdos e práticas sexistas, ou como analisa Moreno (1987), validam o arquétipo viril como protagonista da história. É sobre este viés que discutiremos o currículo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – TECENDO O CURRÍCULO, ELABORANDO SABERES: ANÁLISE DOS ARRANJOS DE GÊNERO VIVENCIADOS PELAS EX-ALUNAS DA FEBA

Os espaços sócio-educativos, como temos discutido nesta dissertação, configuram identidades e estão atravessados por discursos e práticas que demarcam os estereótipos de gênero. As situações de aprendizagem fomentadas na Educação Básica e que se refletem na Educação Superior demonstram como as marcas vão se conformando e constituindo um fazer curricular que negativiza diferenças e legitima desigualdades.

A experiência de escolarização das alunas da FEBA, nesse contexto, revela como as instituições de ensino responsáveis por seus processos formativos validaram não apenas saberes conceituais, mas, e principalmente, atitudinais, ou seja, de caráter axiológico, que se manifestaram implicitamente, forjando o currículo oculto e, subliminarmente, delineando identidades.

Sob esta ótica discutiremos, nesta seção, o sentido do currículo, estabelecido historicamente, a partir da reflexão sobre suas abordagens teóricas e desdobramentos práticos; a materialização do currículo em sala de aula e, especificamente, os saberes que constituíram a proposta pedagógica da FEBA.

3.1 Currículo: das concepções teóricas às articulações com a práxis pedagógica

O currículo se manifesta como um dos mecanismos mais intensos de poder, exercidos no campo educacional. Nele são forjadas identidades e negociados estereótipos que regulam a vida social, legitimando as desigualdades em função da diferença e confirmando papéis, especialmente masculinos e femininos.

Tal diferença, como aponta Silva (2003, p. 87), “[...] não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”. Há estruturas de poder que se consolidam no espaço escolar por meio das concepções curriculares, que indicam o tipo de pessoas que queremos formar e que modelo de identidade e de sociedade queremos construir a partir das atividades produzidas e reproduzidas no cotidiano da escola.

O currículo, nesse sentido, indica temporalidades e territórios em que são forjados modos de ver e estar no mundo que corporificam saberes, fazeres e valores que concorrem para a formação do sujeito em diversas dimensões: intelectual, emocional, social e, fundamentalmente, cultural. Analisar a educação implica essencialmente em debater esse currículo, estabelecendo sua estreita relação com referenciais epistemológicos e ideológicos que configuram os discursos e as práticas do exercício docente.

Considerado como conjunto de aprendizagens oportunizadas às/aos estudantes na escola (PARAÍSO, 2001, p. 2), o currículo corporifica experiências que, segundo Silva (2004), estreitam as relações entre a educação e a identidade social, entre a escolarização e a subjetividade. Dessa forma, a opção curricular das instituições de ensino, em qualquer nível de escolarização, é definidora e produtora de sujeitos e, conseqüentemente, de mentalidades. Essas manifestações e influências do conteúdo curricular assumem ampla dimensão na vida do/a aluno/a, pois envolvem não só sua atuação escolar ou acadêmica, mas a sua atuação cidadã.

Se tomarmos como parâmetro as teorias tradicionais do currículo, validadas por Bobbitt (1918) e Tyler (1974), dentre outros autores, nos furtaremos de compreender como ocorre a dinâmica discursiva e subliminar que demarca a matriz curricular e se instaura nos espaços de construção de conhecimentos. Esse paradigma implica numa abordagem eurocêntrica e conteudista que despreza saberes e fazeres de diversos grupos, que se tornam silenciados por serem considerados diferentes e se tornam secundarizados.

As teorias tradicionais, hoje teoricamente combatidas, mas operacionalmente legitimadas, traduzem o cerne da perspectiva hegemônica, burguesa, européia, masculina, heterossexual e branca.

Nesse sentido, analisa Silva (2003, p. 94):

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição.

O currículo tradicional, portanto, demonstra ser extremamente inflexível, verticalizado, conservador e ideologicamente voltado para atender as demandas do

grupo dominante, marcadamente discriminatório, o que indica que “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais” (SILVA, 2003, p. 184). Essa perspectiva de currículo, dada a sua visão restritiva do sujeito histórico e do próprio campo curricular, não dá conta de uma sociedade eclética, idiossincrática e complexa como a atual.

O modelo social vigente requer, no mínimo, a implementação de uma concepção pedagógica crítica, produto de uma concepção centrada na análise e reflexão do currículo formal, que assuma como prerrogativa a contestação dos modelos hegemônicos que se instalam nos processos educativos por via dos aparelhos ideológicos como mecanismos de manipulação e de homogeneização do sistema capitalista. A teoria crítica do currículo, portanto, mobiliza forças para a luta contra os reflexos do capital, tomando como referencial epistemológico o materialismo histórico dialético.

Como afirma McLaren (1997, p. 213):

A pedagogia crítica está fundamentalmente preocupada com a compreensão do relacionamento entre poder e conhecimento. O currículo dominante separa o conhecimento da questão do poder e o trata de uma maneira impassivelmente técnica; o conhecimento é visto em termos esmagadoramente instrumentais como algo a ser dominado.

Pensar currículo hoje, porém, suplanta a mera especulação crítica que articula os vértices: educação, trabalho e luta de classes. O olhar marxista, que deflagrou a concepção crítica de currículo, avançou na discussão sobre um aspecto de grande relevância, até então negado nos núcleos de debates acadêmicos e políticos, à medida que localizou vozes silenciadas e apontou para a necessidade de pensarmos na construção social e educativa, agregando esse indivíduo – o proletário, que mesmo como partícipe da sociedade é invisibilizado pelo sujeito do poder que lhe mantém subjugado ao sistema instituído.

O enfoque nas relações de classes, contudo, restringe-se a apenas uma das facetas do sistema de dominação que se estabelece nas sociedades. Valorizar as questões relativas à classe e as especificidades que qualificam o proletário como o diferente é prova cabal da preocupação teórica em repensar as bases epistemológicas do currículo, mas ainda não é suficiente, pois neste mesmo grupo – silenciado e marginalizado – a pluralidade se apresenta em subgrupos com

características diferenciadas e, portanto, novos padrões hierárquicos, o que prova a oscilação entre os papéis de opressores e oprimidos. A escola depara-se, além das questões de classe, com diferenças e desigualdades, às vezes mais perversas e subliminares, que envolvem etnia, religião, pessoas com necessidades educacionais especiais, sexualidade e gênero.

Para Silva (2003, p. 90), “[...] não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”. No grupo dos marginalizados, situamos a figura da mulher que, independentemente da sua classe social, etnia ou geração, sofre discriminação em função do gênero, que é considerada diferente do homem do ponto de vista social e cultural. Ser mulher é muito mais que possuir uma denominação gendrada, é ser considerada pela sociedade patriarcal como o segundo sexo, conforme inferência de Beauvoir (2002).

O feminino, nesse sentido, possui uma especificidade que envolve um modelo de identidade, de cidadania e de profissionalização que lhe destitui o poder. É tendo como perspectiva essa discussão de gênero, aqui fundada na visibilidade feminina, que referendamos uma abordagem curricular que adote como pilares a polissemia e a polifonia; que imprima sentido aos modos de ser e estar no mundo e à produção de conhecimentos das mulheres e dos diversos grupos silenciados que constituem nossa sociedade; e que perceba o diferente como um igual no sentido da garantia dos seus direitos, do seu poder de expressão e atuação social, não como uma forma camuflada de tolerância, mas como um incentivo e um esforço contínuo de estabelecimento da equidade.

Diante de tais argumentos, há que se pensar em ressignificar o referencial curricular tradicional, levando-se em conta a “[...] erosão da ‘identidade mestra’ da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos movimentos sociais”, dentre eles o feminismo (HALL, 1997, p. 22).

Essa perspectiva de análise curricular, denominada pós-crítica, para além da crítica encerrada na luta de classes, articula outros elementos que se integram na discussão multirreferencial, localizando guetos, sujeitos históricos e diversas realidades que se encontram alijadas do campo teórico, embora coexistam na prática, ainda que em regime de opacidade.

Os discursos e práticas educativas apontam também para essa limitação curricular, desde a forma como são disciplinados os corpos, pelo modo como são constituídos os espaços de aprendizagem e como o tempo pedagógico e o próprio conhecimento são selecionados, organizados e incorporados.

As vivências escolares das egressas da FEBA demonstraram esses matizes curriculares na Educação Básica, os quais contribuíram também para configurar suas identidades, segundo observamos no relato de uma das estudantes.

Éramos obrigados a assistir missa, aprender latim, a roupa era: meia comprida, blusa de manga comprida, gravata, a saia comprida [...] até a 8ª série do ginásio era roupa comprida cobrindo o corpo todo. O tempo todo era (sic) as freiras vigiando e a gente escapulia e aprontava, até fumar escondido nós fumávamos no banheiro, mas era vigiando a linguagem, nossas brincadeiras, as nossas conversas e quando sentíamos que éramos vigiadas, mais a gente queria descobrir o porque de tanto segredo. Falar de sexo, falar de qualquer coisa... namorado, nada disso nos era permitido (E11-1999).

A experiência dessa ex-aluna que cursou o Ensino Fundamental em colégio religioso demonstra como a educação da década de 1970 conduzia o currículo de modo marcadamente tradicional. Para Houaiss (1997, p. 2745), tradicional deriva de tradição, que significa “herança cultural, legado de crenças, técnicas etc. de uma geração para outra”, isto é, reprodução de modelos que são seguidos para garantir a manutenção de um grupo e seus valores. O desenvolvimento intelectual, nesse sentido, era o maior objetivo da escola. As questões relacionadas à subjetividade não eram valorizadas e, considerando o caráter religioso da instituição, a relação paradoxal entre o sagrado e o profano segregava o corpo do espaço educativo, tornando-o um dos principais dispositivos de poder, evidenciados nas posturas, na rotina escolar, nos silenciamentos e interdições.

O tradicionalismo educacional origina a disciplina extrema que se confunde com um modelo de perfeição dos sujeitos e de doutrinação de seus corpos e mentes. Esta tendência educacional, que compõe a história desta e de tantas outras alunas, prima pela metodologia expositiva e pela verticalidade na relação professor-aluno, ou seja, na autoridade do primeiro em detrimento do segundo. Vejamos depoimento que simboliza esta descrição:

[...] eu vou lhe contar um episódio de uma escola tradicional: certa vez eu estava recém chegada na escola, na sala de aula e eu estava escrevendo porque eu sou canhota, estava escrevendo, então, acho que era a Madre Superior, uma madre

Supervisora, uma coisa dessa, passou e me viu, então ela pediu licença a professora e entrou na sala e disse assim (isso na frente de todo mundo): “eu gostaria de perguntar o nome dessa nova aluna”, aí eu falei o meu nome (tava na terceira série, se eu não me engano), aí chegou e disse assim pra professora: “porque você não avisou a ela que ela não poderia escrever com a mão esquerda?”. Aí eu fiquei calada, não disse nada. A professora ficou assim: “é porque ela é recém chegada, não houve tempo ainda d’eu observar. Aí ela chegou e disse: “da próxima vez que eu passar aqui e ver esta aluna escrevendo com a mão esquerda nós vamos ter outra conversa”. Então isso daí marcou muito, muito, então eu ficava o tempo todo atemorizada [...]. Cheguei em casa, relatei a minha mãe que eu não queria mais voltar pra escola, nesse porque das coisas, a minha mãe ficou sabendo e aí nós conversamos, minha mãe foi lá, conversou, meu pai também e eu sei que as coisas continuaram: eu com minha canhotisse mesmo e ela não me incomodou, mas ela fez questão de dizer que realmente não era bom para a coordenação da criança escrever com a mão esquerda, aquele discurso todo, e isso até hoje me marcou, tanto é que quando eu entrava assim numa escola nova, eu entrava em pânico e aquilo me inibia bastante, mas eu fui aos poucos superando, superando e tudo bem (E13-1995).

O modelo de educação tradicional, ou bancária, conforme termo cunhado por Freire (2004) negligencia a subjetividade dos/as alunos/as, reduzindo-a a seu intelecto. As especificidades físicas e emocionais são descartadas do processo ensino-aprendizagem, como constatamos no caso desta depoente. O pânico e a inibição marcaram sua trajetória estudantil, restringindo o poder de atuação em seu entorno e limitando sua autonomia. Sua necessidade de superação a fez compreender que o fato ocorrido foi esquecido, porém os sinais permaneceram latentes e sempre que relata seu percurso escolar, relembra da situação com pesar, embora diga que foi “aos poucos superando, superando e tudo bem”.

A educação tradicional, então, sustenta a intenção de formar pessoas “padronizadas”, por isso exige a disciplina capaz de modelar comportamentos e discursos, segundo os princípios vigentes na sociedade. Daí define-se como padrão de indivíduo educado o calmo, o silencioso, enfim, o obediente, como o exemplo da entrevistada:

Como filha eu era muito quietinha, muito calminha, muito educadinha e na escola, como aluna, acho que era obediente até demais, deveria ser mais ousada. Aceitava muitas coisas, nunca fui muito de ficar brigando, questionando, precisava mais disso (E6-2000).

Esta, como muitas alunas, demonstrou em seus relatos a angústia frente a sua acomodação no período da Educação Básica. Apenas, atualmente, consegue identificar o quanto se furtou de ousar, de ir além de suas limitações, de provar que

quem conhece seu limite, conhece sua força. Deixou de experimentar oportunidades de difundir sua voz, em nome de um modelo de obediência e submissão veladas, mas legitimados.

Uma das depoentes de nossa pesquisa relata sua experiência na educação básica, ocorrida no fim da década de 80 do século passado, em uma escola de cunho religioso, que fundamentava sua proposta pedagógica no paradigma tradicional de ensino. As práticas educativas daquele estabelecimento, atravessadas pelo gênero, produziam mentalidades mediante metodologia explicitamente sexista, como aponta o relato:

Usavam régua de madeira, batiam na mesa com tudo, não chegava a ser palmatória não, mas só aquela régua de madeira na mesa fazia medo em qualquer pessoa. Eu me lembro que eu me escondia na aula de Matemática, porque ela [a professora] tinha o hábito de chamar as pessoas pra ir no quadro e os meninos, ela dizia mesmo, “tem que fazer Engenharia, tem que fazer Medicina, tem que ser assim”, e com as meninas “vai dar pra lavadeira, desse jeito vai dar pra lavadeira” (E2-2000).

Essa é a representação de que a educação tem um compromisso político e o fazer docente está carregado de intencionalidades. Os saberes e poderes se entrecruzam para responder aos anseios e demandas sociais, confirmando valores. Ademais, a autoridade se efetiva como um mecanismo de controle das mentes e dos corpos, frente à imposição do professor/a, como no caso apresentado. A ausência de afetividade nas relações interpessoais e a exigência de não errar vinculada a punições, demonstram como a educação familiar e a escolar coadunavam do mesmo princípio alienador, como expresso pela fala desta outra entrevistada:

Como aluna eu procurava sempre evitar que a professora reclamasse alguma coisa. Porque naquela época havia muita punição, a gente ficava de castigo de joelho, virado pra parede, tinha palmatória [...]. Aí eu procurava sempre evitar fazer algo errado por medo, [...] não havia essa relação de afetividade, então não era respeito que eu tinha a ela [professora], era medo. Como filha era medo também, em relação a minha mãe, era mais medo também, medo da punição [...]. Se errasse na escola, era punido na escola e em casa, porque errou na escola (E9-1983).

As similaridades entre as ações da família e das professoras indicam a função de complementaridade da escola, como conclui uma entrevistada:

[...] é como ratificasse o que a gente aprende, o que eu aprendi em casa (E3-2000).

Tal perspectiva, embora pareça obsoleta, ainda persiste nos dias atuais, fomentando uma rotina exaustiva em que ao/à aluno/a é atribuído mais deveres que direitos como dispositivos de disciplinarização, conforme expressa outro depoimento:

Eu achava a escola muito chata, porque era cheia de regras, tinha dia que tinha que cantar o hino nacional, rezar, cantar música da escola, quando ia pra sala já estava chateada com tanta coisa [...] (E1-2000).

Essa é uma representação da descontextualização dos saberes instituídos pela escola, os quais fogem das vivências e dos interesses das crianças que a freqüentam com o objetivo de se desenvolverem em nível pessoal e social.

Assim como o espaço familiar, a escola exerce e fomenta uma relação de poder fundada na hierarquia e obediência, especialmente do alunado em relação ao corpo docente. Olhares, gestos e posturas balizam os diálogos silenciosos, porém carregados de sentido sobre o que é permitido e proibido na escola, assim como ocorre no lar. Uma das entrevistadas aponta essa situação:

[...] meu pai nunca me bateu, existia muito respeito, ele olhava e nós calávamos (E8-1985).

Como evidenciado, esse comportamento se reproduzia e era aprovado também na escola. Esse modelo tradicional de ensino começou a ser repensado em meados do século XX, ganhando adeptos e se consolidando no Brasil, principalmente através dos estudos de Anísio Teixeira (1997), com a introdução da tendência progressista de educação, que buscava valorizar os conhecimentos prévios do aluno e seu contexto social. Posteriormente, na década de 1970, Paulo Freire (2005) apresentou, também, suas contribuições para a revisão de paradigmas na educação, a partir de uma abordagem libertadora, a qual primava pela conscientização dos sujeitos sobre sua condição de oprimidos, valorizando-os, bem como a realidade social, econômica e política em que vivem.

Embora as teorias educacionais fossem se atualizando a partir da década de 1970, as mudanças de paradigmas foram se efetivando paulatinamente e muitas escolas, principalmente as religiosas, demoraram algum tempo para realizar as devidas adaptações. Os aspectos que permaneceram intocáveis foram aqueles que envolviam o campo ideológico, os estereótipos.

O choque de paradigmas, apresentado no conteúdo da entrevista a seguir, demonstra o caso de uma aluna que estudou em um colégio tradicional, religioso, até o fim do Ensino Fundamental e após esse período foi transferida para uma escola laica, que adotava a pedagogia progressista.

O Colégio Beta me fez abrir, tirar um véu, tanto é que sofri muito, eu disse: “minha mãe, o professor senta na mesa” [...], “minha mãe, na prova não precisa colocar igual como o professor fala, ele quer que eu fale com as minhas palavras”. Eu não conseguia fazer isso [...], aí eu entrei em conflito, porque não conseguia fazer isso, tanto é que esse ano eu repeti [...] (E2-2000).

O exemplo demonstra que a concepção curricular pode alijar ou assumir a valorização do ser humano, tanto pode invisibilizá-lo como pode destacá-lo como sujeito histórico e produtor de saberes. Viver sob restrição, como no caso de E2, acarreta a visão limitada do mundo e gera conflitos quando há exigências para que haja de modo diferenciado daquilo que foi educada a fazer.

Além das restrições impressas, o currículo apresenta ainda outros dispositivos gendrados, devido a sua organização em áreas de conhecimento consideradas femininas ou masculinas, o que demonstra que as disciplinas também sofrem as marcas de gênero. Exemplo disto são os depoimentos de alunas sobre a preferência por disciplinas e seu respectivo desempenho.

Uma entrevistada relata que quando cursava a Educação Básica tinha preferência pelas disciplinas: Português e Educação Moral e Cívica e tinha grande dificuldade de aprendizagem com Matemática, Física e Química. Questionada sobre o motivo desta preferência, ela argumenta:

Como dizem que a mulher na área de linguagem é mais aberta à aprendizagem, que é mais desenvolvida essa parte, talvez por isso. [...] coisa que incute que a gente tá mais pra área de linguagem e que matemática já é uma coisa mais racional, é pra homem (E3-2000).

Essa foi a única aluna que atribuiu claramente suas preferências e bom desempenho nas disciplinas cursadas na Educação Básica à questão de gênero, em vez de justificar como aptidões pessoais. As demais entrevistadas também revelam ter maior afinidade com as disciplinas da área de Ciências Humanas, algumas justificam pelo motivo de gostarem de leitura e escrita, que para uma delas é uma forma de expressar os sentimentos, o que mais uma vez confirma que as relações de poder colocam a mulher sempre como sujeito secundário, assim como a sua

afetividade. Concluímos deste contexto que, no espaço acadêmico, no ensino formal ou no campo científico e profissional o que é valorizado é o domínio da razão, faculdade atribuída culturalmente ao masculino.

Outras entrevistadas, argüidas sobre essa questão, explicam a opção pelas disciplinas por motivo de identificação com alguns professores, os quais serviram de modelo profissional para elas. Há ainda as que não sabem o que exatamente lhes motivava por suas preferências, mas deixavam implícito em seu discurso a naturalização da escolha. Uma das ex-alunas sobre esse aspecto analisa:

[...] com o tempo eu vim percebendo que isso fazia parte da minha trajetória mesmo, [...] que é voltada assim, por exemplo, pra própria área de educação. Como eu me descobri professora e depois dei continuidade aos estudos nesse sentido, então eu percebo que isso já tava sinalizando que eu tinha mesmo uma habilidade e que tinha que me voltar pra esses temas. Meus professores também..., eu me lembro que meu ex-professor de História, meu professor de Geografia no Ensino Médio e no próprio curso do Ensino Fundamental sempre foram sujeitos de entusiasmo para os estudos dessas disciplinas (E12-1997).

As escolhas, as preferências, as proibições e as permissões existentes no cotidiano escolar estão imersas no arcabouço ideológico que integra o currículo, o que traz subjacente a concepção do ser homem e do ser mulher, traduzindo formas objetivas e subjetivas de abordar gênero, corpo, enfim, sexualidade e os aspectos que possam estar correlacionados a essa temática. O retrato, aqui apresentado, da escola básica e seus aspectos curriculares fundantes ratificam a conclusão de Louro (2000, p. 56) para quem “[...] as práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, ‘lá fora’; são instâncias que carregam e produzem representações”, donde emergem modelos de pessoas – homens e mulheres – e profissionais que reforçam e perpetuam essas mesmas crenças e representações.

Gênero, nesta ótica, passa a ser considerado um relevante conteúdo curricular, que não deve ser abordado de maneira desarticulada de uma visão crítica e emancipatória. As relações de gênero, assim como a sexualidade, assumem um estatuto prioritário nos currículos de todos os níveis de ensino, pois além da transversalidade que lhes caracteriza, convergem para outros aspectos que se constituem em competências para a atuação pessoal, profissional e social das pessoas, tais como a ética e a pluralidade cultural.

Pensar o currículo sob o viés de gênero, todavia, envolve uma série de tensões que despertam, paradoxalmente, o interesse e o receio dos professores. Afinal, temos um currículo, que na ótica de Paraíso (2001) é heterossexual, branco e masculino, embora, a educação seja uma instância feminilizada. Cabe, nesta perspectiva, analisar como o currículo escolar incorpora e valida a temática de gênero e como os professores se apropriam desses saberes e os reproduzem em sua práxis pedagógica.

3.2 Abordagens de gênero entrecruzando o espaço escolar

Há duas frentes a considerar quando tratamos da abordagem de gênero nas instituições educacionais: a) a política curricular expressa pelos referenciais, parâmetros e diretrizes, conforme o nível de ensino; e b) o currículo oculto, que imprime valores não formalizados nas práticas educativas. Ambas as vertentes são capazes de viabilizar a reformulação de concepções e de práticas instituídas socialmente, validadas pela escola, porém, em muitos casos, são discriminatórias e sexistas.

As concepções atuais de revisão curricular postuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental esboçam a preocupação com o respeito à diversidade, a valorização do multiculturalismo e propõem a leitura crítica da realidade, ouvindo e validando identidades dos grupos até então silenciados.

Teoricamente, é de conhecimento dos docentes a necessidade de discussão em aula sobre a diversidade e o multiculturalismo e, especificamente, sobre a sexualidade e as relações de gênero. O multiculturalismo mostra que “[...] o gradiente de desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2003, p. 90).

Legalmente isso pode ser verificado pela intenção da LDB (BRASIL, 1996, p. 10) em fortalecer o estudo sobre a diversidade, conforme seu artigo 27, inciso I, que expressa a necessidade da “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social,

aos *direitos e deveres* dos cidadãos, de **respeito ao bem comum e à ordem democrática**” (grifo nosso).

Essa perspectiva atende aos pressupostos da tendência pós-crítica, a qual tem estreita relação com a abordagem pós-moderna, que questiona e busca desconstruir as metanarrativas que serviram de diretrizes e que sustentaram as concepções de sujeito, educação e currículo, por anos a fio. Segundo Carvalho (2006, p. 4) “[...] a teorização feminista pós-moderna é bem-vinda pelas novas direções teóricas que apontam através dos conceitos de diferença, de local, de posicionalidades do sujeito, de poder, etc.”, o que valida a inserção da diversidade e da pluralidade cultural no fazer pedagógico.

Comungando desse ideário, o RCN, em seu volume dedicado à *Formação Pessoal e Social*, orienta como lidar com os modelos estigmatizados de homem e de mulher e sugere as/os professoras/es situações de aprendizagem, em que sua intervenção é condição essencial para a reflexão e ressignificação de conceitos discriminatórios, por ventura já corporificados pelas crianças. O documento apresenta sobre esse aspecto o seguinte conteúdo:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998, p. 41-42).

Os PCN, na mesma perspectiva, dedicam um volume à *Orientação Sexual*, classificando-a como tema transversal nos currículos, “[...] discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo para tanto as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto [...]” (BRASIL, 1997, p. 107).

Dentre os blocos de conteúdos apresentados pelos PCN, no volume citado, destaca-se o item *Relações de Gênero*. Nele é estabelecida a diferenciação entre sexo e gênero e negada a abordagem essencialista sobre o ser homem e o ser mulher, que considera as diferenças entre os sexos determinadas pela natureza. O documento ainda referenda a assimetria nas relações entre os sujeitos de sexos opostos, que se mantém mesmo com os avanços nas esferas sociais e culturais;

apresenta orientações didáticas aos docentes e propõe critérios de avaliação, porém ambos extremamente sucintos. Por fim, elenca os seguintes conteúdos:

- a diversidade de comportamentos de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. (BRASIL, 1997, p. 146)

Notamos, então, que as/os professoras/es podem contar com um subsídio legal para orientar sua atuação pedagógica, mas que ainda não está incorporado à sua práxis por fatores diversos, principalmente, por não fazer parte de seu processo de formação/atualização profissional. É evidente que as/os professoras/es não têm acesso à formação adequada que lhes permita fazer uma leitura crítica da educação, de modo particular sobre sua própria prática e, de modo mais amplo, sobre o currículo escolar. Os docentes demonstram, em sua grande maioria, lacunas na formação, no que diz respeito à sexualidade e às questões de gênero, e, muitas vezes também, não encontram apoio das instituições de ensino para investir em atualizações didáticas e redefinições da matriz curricular, com vistas a contemplar além dessas, inúmeras outras questões que se tornam silenciadas pelo currículo oficial ou por um projeto pedagógico ainda obsoleto.

Embora a produção teórica sobre gênero e suas possibilidades de interpretação e aplicação na escola tenham crescido consideravelmente nas últimas décadas e as políticas curriculares também tenham incentivado a inserção do estudo sobre sexualidade e gênero desde a educação infantil, pensar na educação básica traz subjacente a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores. Afinal, é o docente como gestor da sala de aula que fará o trabalho de mediação e intervenção na construção da identidade dos/as alunos/as.

Além da capacitação técnica de professores/as, a formação humana e política tornam-se fundantes para demarcar uma nova possibilidade de lidar com as tensões, limitações e os “velhos” pré-conceitos para com a mulher, para com o ser feminino.

Essa problemática suscita decisões de âmbito nacional, através da implementação de políticas públicas que assegurem de fato e de direito a atuação

social e profissional da mulher, bem como definam currículos da Educação Básica e dos cursos de formação de professores voltados para o estudo e a compreensão de gênero como tema gerador. E ainda, em caráter complementar e para além dos mecanismos de controle burocrático e, muitas vezes, massificante, urge que haja um movimento intenso de modificação de mentalidades, de consciências. Como defende M. Barreto (2005, p. 58): “[...] os nossos sentimentos, pensamentos e atos nada mais são senão a expressão de nossa Consciência”.

Em termo de complementação, Carvalho (2006, p. 3) considera:

Subjacente nesta análise encontra-se um projeto de mudança cultural que resgate o valor da identidade feminina. A educação neste sentido não é a escolarização em si, mas a transformação da cultura. A educação em diferentes instituições sociais, principalmente na família, responde pelos arranjos culturais entre homens e mulheres. Neste caso, o projeto educativo se realiza com a perspectiva de mudança desses arranjos culturais.

Por isso, pensar *apenas* na reformulação curricular, embora seja uma iniciativa salutar e imprescindível, ainda não é suficiente para ressignificar saberes, pensamentos e práticas que se manifestam de modo tão enraizado na cultura humana, e que são vistos e legitimados como formas naturalizadas de ser e estar no mundo. Para isso, Grossi (2005, p. 3) assinala:

[...] o arcabouço legislativo não basta para solucionar as graves injustiças contra as mulheres, porque, para além da mudança nas leis, são necessárias mudanças generalizadas nas vivências relativas às condições de homem e de mulher. Se queremos tratar adequadamente a problemática de gênero, precisamos abordá-la enquanto processo educativo, o qual, para muito além de dimensões individuais, está imerso no social e no cultural, urdindo inconscientes.

Trabalhar no âmbito educativo, especificamente com *habitus*, nos remete a um dos principais protagonistas dessa ressignificação da prática docente que é o/a professor/a, aquele que concebe, desenvolve e avalia suas aulas, destituído de neutralidade, imprimindo concepções próprias de vida, de sociedade e de diferença, mas nem sempre apropriadas; formando mentalidades e constituindo corpos que reproduzem as experiências vivenciadas na escola em outros espaços em que se façam presentes.

É desse lugar que fala o educador, da sala de aula, entendendo esse espaço como o local de formação de pessoas, profissionais, cidadãos e cidadãs,

que constituem a sociedade e legitimam um status cultural que tanto pode ser reflexo da tradição patriarcal, como pode ser uma iniciativa de enfrentamento das desigualdades em todos os âmbitos possíveis, configurando uma nova abordagem teórica e prática do currículo, afinal, “[...] um currículo emancipatório é o cimento com que se constrói uma democracia” (SILVA, 2004, p. 118).

Sobre esse aspecto, Apple (1999, p. 137, grifo do autor) analisa que “[...] há que salientar que a hegemonia é produzida e reproduzida não só pelo *corpus formal* do conhecimento escolar, mas também pelo *ensino oculto*”, o que nos faz compreender que são válidos e funcionais os documentos orientadores do MEC, contudo para além dos dispositivos legais, há o currículo oculto, aquele que nasce e se consolida subliminarmente no cotidiano das escolas, que atua no campo simbólico, utilizando várias linguagens como via de acesso à sala de aula e define saberes, fazeres e valores próprios da sociedade, conduzido pela mentalidade em vigor em cada época. É neste ponto que são tencionadas as relações de poder no campo curricular, evidenciadas pela força hegemônica que fomenta desigualdades e camufla a democracia. Apple (1999, p. 8) adverte:

[...] enquanto não assumirmos seriamente o limite a que a educação está presa no mundo real de relações de poder desiguais, viveremos num mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São éticas e políticas e, em última instância, envolvem – uma vez reconhecidas - escolhas pessoais [...].

Diante de tal complexidade, entendemos que o currículo é um dos elementos fundantes para a reconfiguração da educação. A emancipação do sistema educacional e do processo ensino-aprendizagem converge para o fator nuclear que é a constituição curricular. Se clamamos por essa emancipação que é a mola propulsora da democracia, precisamos repensar o papel social da escola e os conteúdos que são desenvolvidos e validados pelos seus atores.

Como formador/a de opinião e, mais que isso, de identidades, o/a educador/a deve estar atento/a às demandas e urgências do mundo atual, entendendo que a escola, como espaço de formação pessoal e social dos sujeitos, deve ouvir e valorizar as múltiplas vozes e iniciar o combate, ainda que sutil e subliminar, a toda e qualquer forma de discriminação e relação de hierarquia que fragilize ou oprima o outro, considerado o *diferente*.

É sob essa inspiração que investiremos na análise da formação de professores no espaço institucional que constitui nosso foco de estudo: a FEBA. Analisaremos a proposta curricular do curso de Pedagogia, visando identificar as relações entre as experiências de formação proporcionadas pela Instituição e a consolidação da identidade de gênero das alunas.

3.3 Os saberes gendrados no currículo da FEBA

Os estudos no campo da educação apontam direta ou indiretamente para a invisibilidade feminina na história oficial e na produção acadêmica, portanto na ênfase curricular, traduzindo em suas práticas e teorizações o falocentrismo¹⁴ que, nas palavras de Silva (2004, p. 189),

[...] tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também, é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

Esse cenário suscita repensar os processos de formação de professores, trazer para a discussão o currículo que valida os cursos de licenciatura, tendo como foco principal aqueles direcionados à docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre esse aspecto Giroux (1997, p. 161) analisa:

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como profissionais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Em virtude dessa caracterização, o papel do professor se reveste de significado para a composição de um projeto social que transcende a técnica, as

¹⁴ Simboliza o falo como centro de referência dos processos sociais humanos, ou seja, enfatiza o poder masculino.

habilidades da profissão, e busca assumir uma postura crítica para a reflexão, o questionamento do que produz a escola e do que ela produz, de como se constitui a práxis e do que ela constitui, atrelada a compreensão dos mecanismos de produção e reprodução dos saberes e dos sujeitos.

Os professores, dessa forma, referendam pedagogias que determinam a formação que pretendem para seus alunos. São essas concepções teóricas que organizam a prática e que corroboram para definir o currículo e os demais elementos que estruturam o trabalho pedagógico na escola.

Na perspectiva de Giroux (1997, p.162), com a qual corroboramos:

[...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

Toda essa dinâmica escolar é considerada como currículo, seja formal ou oculto. O currículo, assim como forja a identidade dos sujeitos na Educação Básica, também o faz com os professores em seus processos formativos. Os conteúdos estabelecidos pelas licenciaturas não estão encerrados em si mesmos, pois eles tornam legítima uma prática social e cultural que demarca as concepções de formação.

Há conteúdos implícitos, portanto, que caracterizam o currículo oculto, que participam na promoção de pensamentos e atitudes dos estudantes. Esses artefatos subliminares devem também ser objeto de estudo e discussão, traçando uma forte aliança entre as políticas e programas de formação docente, de modo a articular o campo objetivo e subjetivo do ser professor.

Enfim, depreendemos que lidar com o currículo exige compreender a dinâmica de poder que se aplica à vida cotidiana da escola, mas que sofre influências decisivas dos sistemas educacionais, desde o processo ensino-aprendizagem com todas as suas especificidades e contingências, com as ações e hábitos estabelecidos socialmente e acordados pelos seus atores, bem como, em larga escala, pelas políticas públicas, os projetos pedagógicos dos cursos e os processos formativos que delineiam a concepção de docente a ser constituída.

Retomamos, então, o viés pós-crítico que resgata a imagem do professor como sujeito da educação e transformador da sociedade. Diante disso, Giroux (1997, p. 163) caracteriza os professores como protagonistas da transformação, quando afirma que “[...] os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

O desafio que se apresenta no momento a nós, professores, é de reverter a mera crítica em instrumentos de análise e de possibilidade, em mecanismos para a defesa do que acreditamos, do que queremos, não apenas como mulheres, mas como humanas, ou seja, não apenas reivindicar ou lutar por guetos, mas concentrar esforços para a luta que garanta a união de forças por uma sociedade democrática, eqüitativa e não mais marcada pela discriminação em nenhuma de suas facetas.

Essa decisão implica em fazer alianças e comungar a solidariedade, postulada por Castellanos (1996), que consiste na capacidade de identificar-se com o sofrimento de outros grupos que padecem formas muito distintas de dominação, para encontrar as maneiras de entrecruzar nossas lutas. A escola, então, pode ser considerada *locus* adequado por excelência para realizar reivindicações pelos direitos e cumprimento de deveres de todo e qualquer cidadão, bem como buscar a inserção de gênero na pauta de suas discussões e práticas, imprimindo marcas no território curricular e localizando as relações de poder que se expressam nesse âmbito. Entendemos que o primeiro passo seja constituir um currículo que suplante a esfera técnica, capaz de assumir a ética e a política como fundamentos que edificam um processo educativo emancipatório, o qual deve ter como premissa o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

Tal intenção de formação pode ser observada na proposta pedagógica da FEBA, que, seguindo a tradição das realizações de Olga Mettig no âmbito educacional, sempre buscou alcançar este objetivo. Seus princípios estão fundados na concepção educativa de filósofos como John Dewey e Immanuel Kant, que aparecem em anotações e apontamentos pessoais da educadora, em que ela esquematizava citações de pensadores, dos quais se inspirou para elaborar sua proposta de formação de professores, assim como acompanhavam sua fala em momentos solenes, o que pode ser evidenciado em alguns trechos do discurso de formatura proferido pela educadora, na década de 1970, como expresso abaixo:

Nos dias presentes não podemos deixar de reconhecer na obra filosófica-pedagógica de John Dewey a expressão mais positiva do pensamento do século XX em matéria de Educação. Podemos dizer que o grande filósofo e educador norte-americano, falecido em 1959, é a figura mais representativa e marcante da pedagogia contemporânea. O princípio mais característico de seu sistema educacional é a associação do ensino com as atividades exercidas em ambiente de vida social, através de instituições extra-curriculares. A Educação assim exercida, segundo observa um educador patricio, “sem desprezar os valores espirituais da vida, procura interessar o povo em todas as suas camadas, levando a cultura a nascer dos malhos e das chaminés, tanto quanto das retortas, dos linotipos, das cátedras e dos púlpitos”. A nossa Lei de Diretrizes e Bases possibilitou a aplicação dos princípios educacionais de Dewey nas escolas brasileiras, objetivando assim “O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PERSONALIDADE HUMANA E A SUA PARTICIPAÇÃO NA OBRA DO BEM COMUM”¹⁵.

A abordagem escolanovista, desse modo, tem presença marcante nas produções e propostas pedagógicas geridas por Olga Mettig, visto que propunha a renovação do modelo educativo tradicional. A concepção deweyana de educação, conforme expressa Cambi (1999), crê na educação como via de construção de uma sociedade democrática, valoriza a criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem, em oposição ao autoritarismo que vigorava no tradicionalismo.

A preocupação em defender e implementar a educação integral, envolvendo a formação técnica/profissional e o desenvolvimento moral, seguindo os fundamentos da Escola Nova, compunha o principal objetivo do trabalho educativo de Olga Mettig e se concretizou nas instituições que fundou, especialmente na Faculdade de Educação da Bahia.

Para a educadora baiana, a ausência dessa formação poderia acarretar em danos sociais irreparáveis, conforme observamos em seus escritos pessoais: “[...] a não adequada formação do homem é quase sempre uma condenação à marginalidade, vez que dificilmente poderá chegar a compreender e sentir os valores que o cercam e, nestas condições, não poderá trabalhar em prol da sociedade”. Fomentar a construção de valores e do caráter, portanto, era o grande desafio que a Faculdade propunha às educadoras em formação, que na solenidade da formatura era enfatizado por sua fundadora:

Bem poderão sentir, prezadas alunas, que compete a vocês, futuras educadoras baianas, imprimir à nossa sociedade um novo impulso, infundir nos corações dos jovens todas as graças das virtudes, todos os encantos

¹⁵ Fonte documental - apontamentos pessoais da educadora Olga Mettig, cedidos pela Direção Acadêmica da Faculdade, que não foram publicados.

do dever, plasmar a consciência cívica e política da mocidade: formar os futuros líderes e homens públicos de amanhã.

Por isso, com toda a energia de minha alma de educadora e mãe lhes direi como Thiers: Vocês que irão dedicar-se à educação, conservem a fé e a espalhem em toda a nossa Pátria, porque uma nação culta e crente será melhor inspirada, será mais forte e mais heróica quando tiver de defender a sua grandeza e liberdade.

Caras alunas, vocês são, hoje, a esperança do porvir, a profecia das futuras gerações; e, amanhã, espero e confio, serão a glória de seus pais e mestres, as grandes colaboradoras deste Brasil, belo, próspero, grandioso e feliz¹⁶.

As alunas assumiriam a partir de então o compromisso de formar pessoas, constituir o caráter dos/as alunos/as com base na virtude e na civilidade. Estariam, nesse momento, se predispondo a construir um país melhor através da formação de líderes e mestres. Esse discurso otimista, por um lado valorizava as alunas por integrarem um grupo de profissionais com competências para atuar no campo educacional, validando a atuação e produção de saberes das mulheres frente à nova configuração social e econômica baiana. Por outro, ratificava os arranjos de gênero, à medida que delegava às mulheres a responsabilidade de educar e salvaguardar o destino da nação, por meio da formação das futuras gerações.

Ainda analisando esse discurso, observamos como a figura materna permanece presente quando é aludida a imagem da educadora. São elementos que se fundem e se confundem no exercício docente, na função de educar. O ideário de virtuosidade também é um aspecto que incide no imaginário social quando nos remetemos ao feminino. É da mulher o papel de garantir a incorporação de características que tornem as pessoas virtuosas, em função da representação de pureza e maternidade relacionada às mesmas, que tem início no espaço doméstico e se estende à tarefa de educar nas instituições escolares, notadamente de Educação Infantil.

Tal discurso simboliza a concepção de gênero legitimada pela Instituição, mesmo que lá não houvesse discussão sobre o tema no campo curricular nem vinculada aos processos de formação de professores. Embora fosse de interesse geral a profissionalização feminina, dado ao contexto histórico e as demandas sócio-econômicas do fim da década de 1960 e início de 1970, período da fundação da

¹⁶ Fonte documental não publicada.

FEBA, percebemos não haver esclarecimento por parte das alunas tampouco do corpo docente do curso de Pedagogia, sobre a necessidade de tais estudos.

Inquirimos, portanto, ex-alunas de todas as décadas para saber se a temática de gênero era apresentada e discutida nas atividades que compunham o currículo da Faculdade. Todas foram unânimes em responder que não havia direcionamento sistematizado nesse sentido, conforme o relato que se segue:

Eu nunca tive disciplina na Faculdade voltada pra questão de gênero, isso ficava implícito na questão das posturas de cada um, de cada professor, de técnico de lá da Faculdade [...], a nível de manifestação pública do que eles pensavam, nunca ficou explícito, nenhum tipo de marginalização ou de nenhum tipo de pensar negativo nesse ponto (E12-1997).

Se tomarmos como referência que todas as ações pedagógicas implementadas para a elaboração de saberes integram o currículo, concluímos que disciplinas, atividades práticas, eventos acadêmicos e culturais, dentre outras produções, compõem a proposta pedagógica e, portanto, são passíveis de promover reflexões sobre quaisquer assuntos de relevância para a formação docente. Mesmo com a variedade de ações que constituem o campo curricular, constatamos nos depoimentos e documentos pesquisados que a Faculdade não inseriu essa temática em suas pautas de discussões. Outra ex-aluna, estudante da década de 1990, apresenta sua preocupação, quando questionada se a Faculdade trabalhava com a temática de gênero.

Não, infelizmente, não. E penso que não até hoje e, assim, eu penso que é uma carência que há em todos os níveis de escolarização, eu penso que as professoras continuam tratando meninos e meninas como se fossem duas pessoas mesmo opostas umas das outras. [...] eu fico assim muito angustiada com essa postura (E11-1999).

Ainda que os estudos de gênero fossem se consubstanciando no Brasil no campo educacional, nas políticas públicas e no currículo, especialmente através dos estudos de Silva (2003; 2004) e Louro (1997; 2000; 2004), até o período pesquisado, ainda que paradoxalmente, parecia ser um tema estranho para as estudantes da FEBA, o que pode ser caracterizado pela fala da entrevistada:

[...] apesar de nós termos um contingente muito grande de mulher, poderia ser até mesmo uma fonte de pesquisa, mas nunca vi nada sobre esses sistemas lá (E2-2000).

A ausência de estudos e seu silenciamento foram elementos que marcaram os depoimentos de todas as egressas. O silêncio é um dos fatores que caracteristicamente permeia os estudos sobre gênero, principalmente se considerarmos que é a partir dele que surgem diversas inquietações que alimentam o debate sobre o tema. Uma das entrevistadas da década de 1970, por exemplo, não se sentiu à vontade para responder a esta questão nem justificou sua recusa. Podemos depreender dessa postura que há falta de conhecimento sobre o tema e até mesmo de abertura por parte dela para correlacioná-lo com sua experiência acadêmica.

Diante desse quadro, notamos que a identidade de gênero foi consolidada pelas alunas da FEBA no campo simbólico. O que se pensava e esperava das mulheres, professoras em formação, estava inscrito nas intencionalidades das atividades desenvolvidas, nos discursos de professores/as e alunos/as e na conduta desses atores e atrizes. Formalmente, porém, o tema ficou invisibilizado no percurso histórico da Instituição.

Como em todo processo de transição, especialmente aquele que envolve mudança de mentalidades, a FEBA demonstrou interesse em minimizar a opacidade feminina, porém as ações foram implementadas de modo gradativo e cauteloso e ainda assinaladas por traços patriarcais, afinal, a Instituição surgiu em uma sociedade marcada pelo poder masculino.

No período de fundação da Faculdade, fim da década de 1960, o movimento feminista no Brasil ainda estava sem fôlego, surgindo apenas nos anos de 1970, de acordo com Sarti (2004), como um movimento de mulheres em oposição à ditadura militar e que foi se desenvolvendo nas décadas subseqüentes, a partir do processo de abertura política. O que mais se reivindicava em favor das mulheres era o direito ao voto e à participação na vida política e econômica do país. Esses aspectos indiretamente eram contemplados no projeto pedagógico da FEBA, visto que sua fundadora defendia a escola democrática e a formação de qualidade para professores e professoras da Educação Básica.

Segundo o depoimento da então diretora, Lúcia Palmeira, sobre o objetivo da Instituição, divulgado no registro de memória¹⁷ elaborado em homenagem à professora Olga Mettig, quando completara um ano de seu falecimento, assim expressava:

Formar mestres na arte de ensinar, desenvolver a ética profissional, o compromisso com o ser em desenvolvimento, foram valores semeados no terreno fértil da Faculdade de Educação da Bahia, a partir do desejo de construir gerações com visão crítica e com a proposta de interferir na sociedade, numa perspectiva humanística.

A Faculdade de Educação da Bahia – FEBA – educa para a vida a partir de vivências onde o fazer pedagógico está centrado no ideal do ser educador pleno, onde se conjuga: amor a arte de ensinar; compromisso com o ser em transformação. Este fazer pedagógico é desenvolvido com grande maestria pelos Professores e Colaboradores da FEBA, seguidores do ideal da Profa. Olga Mettig.

Como o público alvo da Faculdade, em sua grande maioria, era composto por mulheres, notamos que o ideário de formação comungava com as principais reivindicações para esta clientela. Mesmo que não tivesse definido claramente a sua intenção de formação na perspectiva de gênero, a FEBA apresentou contribuições significativas para a redefinição de identidades das alunas, tendo como referência as ações de A. Barreto (1991, p. 1), evidenciadas no conteúdo de uma de suas entrevistas a um jornal de grande circulação da década de 1990: “[...] a mulher só não se iguala ao homem na força física. Ela é inteligente, dedicada, sensível, tem todas as condições de triunfar”. Neste prisma, o feminino era concebido como capaz de agir no/com/para o mundo, transformar a realidade e criar novas realidades.

Diante dos depoimentos apresentados nesta dissertação, relativos à identidade de gênero constituída na trajetória de vida das alunas, articulada às experiências de escolarização e escolha da profissão, identificamos que as vivências acadêmico-pedagógicas propiciadas pelo Curso de Pedagogia da FEBA contribuíram para a consolidação da identidade feminina e a formação profissional destas mulheres, sob o ponto de vista de sua valorização, nas diferentes épocas que compõem nossa investigação.

O corpo docente e as disciplinas que compunham o currículo foram eleitos, por muitas alunas, os aspectos mais marcantes da proposta pedagógica da FEBA.

¹⁷ Texto ilustrado com a descrição das principais realizações de Olga Mettig e depoimentos de funcionários/as, alunos/as e professores/as da FEBA, elaborado e distribuído pela Direção da Faculdade à comunidade acadêmica.

As disciplinas sempre estavam associadas com a compreensão do ser humano, seja nos aspectos psicológico, sociológico ou no campo filosófico, como vemos nos relatos:

[...] eu gostava porque nós tínhamos um curso, embora fosse da rede privada, nosso professorado era os mesmos da UFBA, então nós tínhamos os mesmos professores que davam aula na Católica e na UFBA. Nós tínhamos cursos com professores convidados também do Rio [de Janeiro] que vinha fazer seminários, então na época o curso foi um curso de muito boa qualidade. Foi dada uma ênfase muito grande em Psicologia, já que um dos professores nosso participou do currículo, então nós tivemos um número muito grande de Psicologia e Filosofia, foi uma base também muito boa [...] (E15-1970).

[...] pra mim o mais importante foi a Psicologia aplicada [...]. Então a parte Psicologia influenciou muito e influencia até hoje, porque pra você ser um bom profissional precisa que você entenda um pouco de Psicologia. [...] a didática no início, na década de 70, ainda não era a didática de hoje, [...] era o castigo, a reclamação (E5-1975).

A Psicologia aparece como uma possibilidade de cuidar do outro, acolhê-lo, uma vez que é possível, através dela, compreender os desejos e as emoções de outras pessoas, especialmente da criança. Além da Psicologia, as disciplinas de caráter prático também ganharam sentido especial para a formação das alunas-educadoras.

Assim, o currículo da Faculdade foi configurado, com ênfase na experiência prática, como mecanismo de atuação das estudantes. Elas evidenciaram que em função do curso ser voltado à formação de educadores, havia grande ênfase em disciplinas e atividades, tais como estágio, seminários, oficinas, programas de formação continuada para professores, em que as alunas atuavam como mediadoras. A maioria das disciplinas direcionava suas atividades para a produção de conhecimentos que envolvessem competências diversas e a reflexão sobre a educação, a escola e sua função social, como evidencia o depoimento abaixo:

A proposta da FEBA era viver e conhecer efetivamente o papel educativo, o papel do educador e não somente professor. [...] as várias questões dos marcos da educação, a questão da sociedade, da escola, do professor e do papel da educação diante da formação das pessoas. Acho que isso que foi mais marcante fora a questão da prática educativa e das outras disciplinas que perpassavam a isso e que contribuíram pra essas discussões (E12-1997).

Notamos, então, que as contribuições do curso contemplam tanto aspectos de ordem profissional como de natureza pessoal, como revela também a egressa:

O curso me tornou mais humana, mais amiga, mais gente, mais mãezona. Me fez ver o mundo de dificuldades e ter a capacidade de superá-los com equilíbrio e sonhar com os pés no chão (E8-1985).

Os depoimentos são reflexos de que a perspectiva humanística também era contemplada na proposta do curso e reconhecida pelas alunas como um elemento positivo para seu processo formativo. Dentre as diversas atividades em sala e extraclasse, os alunos produziam um memorial, denominado pelos professores de “Historiar”, no qual relatavam suas experiências pessoais e profissionais, tecendo reflexões à luz das teorias estudadas no curso. Para algumas alunas estes foram os grandes diferenciais do curso:

[...] todos os professores sempre estavam procurando ver o outro lado, sempre estar trabalhando o lado humano das pessoas. Acho que eles enfatizaram muito isso (E3-2000).

Essa ex-aluna demonstra ainda ter uma visão maniqueísta da educação, pois entende que a dimensão humana é um aspecto secundário, “o outro lado”, como salienta, nem sempre fonte de preocupação das instituições de ensino. Entendemos que essa visão deve-se a sua experiência na Escola Básica, em que vivenciou uma educação extremamente tradicional, que enfatizava eminentemente o desenvolvimento do intelecto. O caso da FEBA torna-se exceção, pois um dos maiores objetivos traçados para o desenvolvimento de bons professores/as era a valorização de competências humanas aliadas às atividades de caráter prático, o que era amplamente reconhecido pelos alunos, como apresentada por uma delas:

É, o que eu percebi assim de marcante no nosso curso foram as atividades que eles [professores] oportunizaram para que o educador pudesse construir aulas para a realidade que estavam sendo vivenciadas, tanto é que nós passamos por vários momentos assim de prática educativa e em outras disciplinas também, de você fazer atividades, oficinas, tudo pra uma realidade que você vai trabalhar, então eu percebi que essa parte da prática em si, eles incentivavam muito na nossa graduação e hoje em dia dá pra a gente perceber, o quanto foi (sic) válido esses exercícios todos que foram passados e até mesmo assim pra gente conhecer a nós primeiro, quando fizemos no último semestre aquele Historiar, que fez com que nós fizéssemos uma reflexão sobre a nossa vida e, a partir disso, nós vamos verificar hoje como é que nós poderíamos agir, então, a partir da nossa vivência, nós iríamos transformar nossa prática, então, eu sempre no curso percebia essa preocupação de tá sempre trabalhando com a realidade de cada um que tava ali. Isso foi muito válido também (E2-2000).

Tais vivências acadêmicas eram apontadas por algumas alunas como marca positiva da Faculdade, como a terceira entrevistada faz questão de enfatizar sobre o conceito da FEBA na sociedade baiana:

[...] não passei por outras faculdades, mas por depoimento de outras colegas que já foram de outras faculdades, eu acredito que ainda é um dos melhores cursos na área de educação (E3-2000).

Embora os relatos sejam da década de 2000, ambos demonstram a grande preocupação de Olga Mettig com um ensino que atendesse as demandas de um público específico, formado por professores/as da Educação Básica, contextualizando suas necessidades, limitações e possibilidades, apresentada desde o período de fundação da Faculdade, principalmente devido às influências que sofreu da Escola Nova, no que concerne à formação humanística e pragmática.

Os registros de algumas dessas vivências foram divulgados na primeira Revista da Faculdade de Educação da Bahia, publicada em 1977. A iniciativa surgiu em virtude da comemoração do primeiro decênio da FEBA e se concretizou como forma de socialização de relatos de pesquisas, experiências de ensino e trabalhos de interesse educacional realizados pelo corpo docente e discente da Instituição.

Na apresentação da revista, redigida pela própria diretora, Olga Mettig (1977, p. 5), foi citado o objetivo da publicação:

Servir à comunidade, divulgar atividades culturais e manter intercâmbio com outras instituições de ensino, é também uma das finalidades da “Revista da Faculdade de Educação da Bahia”, que ora lhes apresentamos. Deverá constituir também, mais uma oportunidade para mestres e alunos difundirem o resultado de seus estudos e experiências.

Dentre os artigos publicados, há o destaque para a apresentação das atividades programadas, que demonstra o pioneirismo da FEBA relacionado à prática de ensino. Gouveia Neto (1977, p. 84, grifo do autor), professor que coordenava as atividades, assim as caracteriza:

[...] passamos a defender a idéia de que precisamos ensinar também fora da sala de aula, aproveitando as dependências da escola, utilizando os recursos da comunidade, imaginando formas de dinamizar o ensino, de motivar mais os alunos. Para alcançar esse objetivo propomos as ATIVIDADES PROGRAMADAS como um instrumento capaz de nos oferecer reais condições.

As atividades programadas dinamizam o ensino na medida em que ajudam a quebrar a rotina, evitam a repetição, aumentam a motivação do aluno e desenvolvem o espírito de criatividade – não só do aluno como do próprio professor, na medida em que eles vão se envolvendo no trabalho.

Segundo tais registros, a FEBA foi a primeira instituição de ensino superior, no Brasil, que adotou as atividades programadas, como forma de renovação didática e atualização de conhecimentos das disciplinas que compunham o currículo e de abordagem interdisciplinar dos saberes da docência.

Como podemos verificar, os registros documentais e as entrevistas demonstraram que as situações de aprendizagem promovidas pelo curso de Pedagogia da FEBA revelam que independente do desafio diário de intercalar estudo, trabalho e família, as alunas reconheceram o período formativo como uma oportunidade de experimentar outras leituras de mundo, desvelar novas realidades, até então não percebidas, que marcaram significativamente suas trajetórias pessoais e profissionais.

O curso me deu assim uma abertura maior para que eu pudesse intensificar as leituras na área da educação, então pra mim foi muito bom, me abriu assim muitos horizontes, em termos de aprimoramento intelectual (E9-1983).

A intenção de Olga Mettig era oferecer um curso de Ciências da Educação, que contribuísse para o aprimoramento intelectual e mobilizasse saberes que possibilitassem a formação continuada das alunas. No curso de Pedagogia, então, o corpo discente pôde acessar teorias educativas e aprofundar conhecimentos que alguns tiveram contato no Curso Normal, nível médio, suplantando a perspectiva tecnicista que esses cursos adotavam em função de suas características e do que impunha o próprio sistema educacional brasileiro, em um período demarcado pela presença das escolas profissionalizantes.

A dimensão científica da educação favoreceu a constituição de um ambiente de reflexão e debate dos problemas educacionais brasileiros e dos desdobramentos do processo ensino-aprendizagem, articulando vários campos do saber que respaldam as pesquisas na área de Pedagogia, oportunizando novos olhares e a ampliação de conhecimentos por parte das alunas, conforme relato que se segue:

O curso de pedagogia me mostrou uma outra realidade, outro mundo. Os professores que eu tive eram professores até críticos, que mostravam a realidade, o papel do estado, então aquilo pra mim era uma coisa que eu não conhecia, que eu

nem pensava que existisse. O papel da escola enquanto reprodutora, o Estado intervindo, então aquilo pra mim foi assim uma abertura de mente. Então, eu gostei muito da proposta nesse sentido, porque os professores eram críticos, mostravam realmente a realidade, não sei se é porque é um curso de Humanas. Eu percebi o outro lado, eu comecei a ser mais crítica, ter um outro olhar. Precisou entrar na faculdade pra eu ter esse conhecimento. Quanto mais a gente vai subindo na escala dos estudos, a gente vai tendo mais acesso ao conhecimento e mais acesso ao poder. Eu vi que a faculdade me abriu muito, eu saí daquele estado, daquele estado de inocente (E4-1990).

O acesso ao conhecimento por parte dessas alunas lhes conferia a sensação de empoderamento, de domínio de saberes até então alheios a sua realidade, além de desenvolver a criticidade. Em entrevista concedida a um jornal baiano de grande circulação, que constituiu matéria publicada por Vasconcelos (1998, p. 8), Olga Mettig apresenta seu ponto de vista sobre as implicações de um curso superior na formação pessoal e social dos indivíduos quando diz: “Ora, quem tem uma graduação superior abre suas idéias, adquire outro nível e outro preparo para enfrentar a vida”.

As egressas da FEBA compreendiam que o curso superior era capaz de modificar a situação de vida delas, o que poderia ocorrer no aspecto financeiro e na empregabilidade, mas muito mais em termos de esclarecimento intelectual e autonomia.

[...] eu acho que o papel da universidade de uma maneira geral é esse, abrir caminhos, apontar caminhos, oferecer possibilidades de busca na medida em que indica bibliografia (E14-1970).

[...] fui educada pra submissão e eu percebia a universidade como uma forma minha de libertação também (E10-1985).

Algumas entrevistadas, devido a suas histórias pessoais, atribuem à Faculdade a função de indicar novas perspectivas de vida e até mesmo de libertação da condição de opressão na qual viviam. A criticidade, fruto das aulas teóricas, conjugada à socialização dos conhecimentos adquiridos no curso de graduação, tanto no campo de estágio, em escolas de Educação Básica, como em atividades de formação de professores, demonstraram ser experiências gratificantes do curso, dada a possibilidade das alunas se reconhecerem e se apresentarem como produtoras de conhecimento, autônomas e capacitadas para orientar outros profissionais em seus processos formativos, como apontam entrevistadas de diferentes épocas:

[...] os professores tinham dificuldades de planejar, professor nesta época não fazia planejamento, então eu acho que esse currículo [o da FEBA] encaminhou para que o professor tomasse conhecimento, através da nossa orientação, que eles fizessem um trabalho mais junto ao aluno (E5-1975).

Acho que os projetos mesmo de sair pra trabalhar com os professores, a proposta de trabalhos como se fosse reciclagem dos professores, pegar professores de outras áreas, de outras escolas, que venha passar, transmitir conhecimento que a gente adquiriu no curso. Fazer alguns trabalhos com eles, trabalhar com a capacitação deles, pra ajudar, dar suporte aos professores. Isso me ajudou muito, me incentivou muito a ficar no curso (E6-2000).

A valorização dos saberes produzidos pelas alunas e respectiva autonomia que se desenvolvia no processo de formação e autoformação contribuiu para que elas se reconhecessem como educadoras e sujeitos históricos da educação e para aquelas que ainda tinham dúvidas sobre a escolha do curso, as experiências acadêmicas foram decisivas para confirmar a contribuição social destas pessoas através da atuação profissional. As atividades práticas demonstravam ser a culminância da aprendizagem, o momento de significação dos conteúdos discutidos e assimilados em sala de aula e que em determinado momento tomava forma e concretude nas pesquisas de campo e nos estágios, como relata esta egressa:

Ah, as experiências extraclasse eram as melhores! Sempre que existia pesquisa de campo era o que me fascinava, porque via as coisas na teoria mais nunca via na prática e quando de repente acontecia, isso era ótimo (E1-2000).

O resultado desta experiência para a profissionalização da aluna nos remete ao ideário de Freire (2004, p. 39) de que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, que apenas é possível quando há espaço e tempo para o exercício da profissão e a devida discussão sobre as ações desenvolvidas nesta vivência. O autor completa argumentando sobre a necessária articulação entre teoria e prática no processo educativo:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação de ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2004, p. 39).

Sob esta ótica, compreendemos a reação e satisfação da aluna ao testemunhar a teoria se fazendo prática e esta consubstanciando a primeira. Eis, então, uma das ações significativas do curso para as professoras em formação.

Todos os depoimentos aqui apresentados evidenciam que embora a visão de Olga Mettig demonstrasse um teor romântico sobre a educação e a função docente, o qual para a época atual pode parecer não apresentar avanços expressivos no campo da formação de professores, observamos que as ações implementadas na proposta curricular do curso de Pedagogia da FEBA proporcionaram a inserção da mulher no mercado de trabalho como profissional qualificada, além de dar possibilidades às alunas de produzirem saberes e se sentirem reconhecidas socialmente por isso, o que ressignificou as imagens de si como mulheres e como educadoras, assunto a ser discutido e analisado no próximo capítulo, a partir dos itinerários de formação das egressas da Faculdade.

CAPÍTULO 4 – SABERES E IDENTIDADE DOCENTE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA FEBA E A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS DE SI

Os processos identitários de gênero e docente das alunas egressas da Faculdade de Educação da Bahia se configuraram como ponto crucial de nossa pesquisa, focalizando o curso de Pedagogia como espaço formativo de educadores/as, a partir do resgate de sua constituição histórica, tecendo reflexões sobre os saberes docentes e o desafio da formação destas mulheres, bem como as imagens de si construídas no itinerário do curso. Findamos esta abordagem apontando as possibilidades de pensar as identidades feminina e docente sob o viés emancipatório.

O conteúdo deste capítulo, portanto, tomou como inspiração alguns questionamentos de Souza (2001, p. 182) sobre a docência, a saber:

O que é formar? Como nos tornamos professores? Como aprendemos a ser professor/professora? Que relações estabelecemos entre as características pessoais e o percurso de vida do professor? Que relações estabeleço entre a história de vida e o processo de formação do educador? Existe relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional no movimento/tessitura de formação do educador? Que relações e princípios levantamos no que se refere a história e a formação profissional? Quais os saberes necessários à prática docente?

Ainda que nem todas as questões sejam aqui respondidas, elas serviram como subsídio para nossa reflexão sobre a formação de professores, sobre os saberes docentes e as experiências de vida que as entrevistadas nos confiaram e que consubstanciaram nosso trabalho. A origem da discussão, então, centrou-se na especificidade do curso de Pedagogia, que desencadeou no desenvolvimento dos demais temas ora abordados.

4.1 O curso de Pedagogia como espaço de formação de educadores/as

Embora toda nossa discussão tenha versado sobre Pedagogia como *locus* de formação de professores, salientamos que este curso, por décadas, sofreu a indecisão sobre sua identidade. Seu histórico, em nosso país, é demarcado pela

divergência de posições sobre a finalidade da Pedagogia e, conseqüentemente, a própria regulamentação do curso.

Como aludimos no segundo capítulo desta dissertação, os cursos de formação de professores surgiram com a criação das Escolas Normais, que objetivavam preparar docentes em nível médio para assumir as classes de Educação Básica. E assim permaneceram até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

Pedagogia, por sua vez, se estabeleceu como curso superior em 1939, com o Decreto-lei nº 1190, que tinha a finalidade de atender a demanda de formação de professores para a escola secundária. Seu currículo integrava o bacharelado e a licenciatura, conforme o esquema denominado na época de “3+1”, ou seja, três anos de conteúdos pertinentes ao bacharelado e um específico à licenciatura.

Baseadas em tal legislação, as faculdades iniciaram o processo de implantação de cursos, conforme testemunhamos as pioneiras em Salvador: a Faculdade de Filosofia da UFBA, em 1942, e a Faculdade de Educação da Bahia, em 1967. Em 1969, o curso sofreu reformulação curricular, a partir da homologação da Lei nº 5540/68, que aboliu a distinção entre licenciatura e bacharelado, ou seja, Pedagogia passou a formar especialistas em educação e continuou habilitando para a licenciatura, porém sem diferenciação destas modalidades. Através da resolução CFE nº 02/1969, foram estabelecidos os currículos mínimos que perduraram até a década de 1990.

Com a Lei nº 5.692/71, a/o normalista, como era denominado a/o egressa/o do magistério, continuava sendo a/o responsável pela educação primária, mas poderia participar de estudos complementares para lecionar disciplinas do ginásio, hoje conhecidos como anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 21/2005, o curso de Estudos Adicionais configurou-se como uma estratégia da Lei “[...] para superar, a título precário e de forma emergencial, a carência de professores habilitados para o exercício da docência até a 6ª série, nos termos do art. 30, parágrafo 1º, da referida Lei”. A Pedagogia, por outro lado, deveria formar especialistas, profissionais que iriam gerir as ações do professor no espaço escolar ou fora dele, desenvolvendo funções de administração, supervisão, orientação ou inspeção. A partir da década de 1970, todavia, o curso tornou-se alvo de discussões atinentes ao seu campo de atuação: bacharelado x licenciatura, especialista x professor.

Acontecimentos em âmbito nacional, tais como a assunção e reconhecimento das fragilidades do nosso sistema educacional e o conseqüente empreendimento na melhoria da qualidade da Educação Básica, bem como a democratização do acesso à escola, promoveu, desde a década de 1980, uma série de reformas educacionais por parte do MEC, que coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concebido como um conjunto de diretrizes políticas, voltado para a recuperação da Educação Básica, a partir do compromisso com a eqüidade e a qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Do mesmo modo que na década de 1980, verificamos que os anos de 1990 foram marcados pela iniciativa governamental para a expansão e universalização do acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, a melhoria do fluxo de matrículas e o investimento na qualidade da aprendizagem desse nível escolar, além de empreender esforços para incorporar crianças, jovens e adultos ao sistema educacional e expandir o Ensino Médio.

A LDB 9.394/96, para tanto, posicionou-se frente à formação docente de modo distinto às leis anteriores, ampliando a exigência quanto ao nível de escolaridade de professores/as. Esta mobilização foi demandada por uma mudança qualitativa no entendimento que se tinha até então do educando e as suas necessidades educacionais; pelo reconhecimento do educando como cidadão, sujeito histórico, produtor de cultura; e da compreensão da importância de se desenvolver uma educação de qualidade.

No cenário dessas alterações legais, a Pedagogia se limitou a habilitar para a administração, planejamento, supervisão, orientação e inspeção escolar, enquanto a docência ficou sob a responsabilidade do Curso Normal Superior. A LDB vigente, por entender a especificidade da formação docente, criou o Curso Normal Superior como uma oportunidade de formação específica para a atuação na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, direcionada àqueles professores que não possuíam nível superior.

Só após uma década de homologação da LDB e de longos debates, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, mediante a Resolução CNE/CP 01/2006, que determina que a docência é a base da identidade profissional do/a pedagogo/a. As Diretrizes estabelecem os princípios e a organização curricular desta modalidade de formação, baseando-se na autonomia

das instituições de ensino superior e na constituição de competências profissionais, como forma de incentivar a renovação da educação.

Neste sentido, o Curso de Pedagogia resgata seu objetivo original de formação inicial de professores, ou seja, a docência, que embora não estivesse legalmente instituído como base da formação, em todo seu processo histórico sempre foi uma intenção das instituições de ensino e o destino da maioria de seus alunos/as, conforme observamos nos relatos de todas as entrevistadas que atuaram ou ainda atuam como professoras, bem como em documentos da FEBA, especialmente em seu Regimento, que em atualização ocorrida em 1989, estabeleceu os novos objetivos de formação, a saber:

Art. 2º - Faculdade de Educação da Bahia, como instituição nacional de educação tem por objetivos:

I – Formar profissionais de nível superior, destinados ao magistério, em nível de 1º grau – pré-escola à 4ª série, e em nível de 2º grau – matérias pedagógicas;

II – oferecer cursos a nível de pós-graduação “Lato-Sensu”;

IV – realizar pesquisas no campo da Educação;

V – realizar atividades de extensão (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 1989, p. 1, grifo nosso).

Mais adiante, o mesmo documento detalha as especificidades do curso de Pedagogia, ressaltando seus campos de atuação:

Art. 48 – O Curso de Graduação da Faculdade – Licenciatura Plena em Pedagogia – aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído curso de 2º (segundo) grau ou equivalente e tenham sido classificados no Concurso Vestibular. Destina-se (sic) à formação profissional do professor, em nível superior, entendido como:

I – formação para o magistério do pré-escolar;

II - formação para o magistério do 1º grau, da Alfabetização à 4ª série;

III - formação para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau;

IV - formação para o magistério em sistemas educacionais alternativos. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 1989, p. 24).

O novo Regimento da Faculdade foi aprovado pelo Parecer CFE nº 947/89, de 09 de novembro, entrando em vigor a partir desta data. Anna Bernardes da Silveira Rocha, consultora do MEC, esclareceu seu deferimento, considerando os fundamentos que sustentaram o pleito da FEBA, segundo destaque a seguir:

As alterações têm respaldo legal no Parecer deste Conselho da lavra da eminente ex-Conselheira Eurides Brito da Silva, respaldo histórico nos movimentos sociais que a partir da década de 70 [do século XX], se processam nos meios acadêmicos e em iniciativas deste Colegiado e do

órgão de ensino superior do MEC com vistas a estudos de renovação do curso de Pedagogia, e respaldo na realidade da educação brasileira que vem exigindo a formação de professores das séries iniciais do 1º grau e de educação pré-escolar, em nível superior.

Tais discussões em torno da identidade do curso, bem como a necessidade de organização e funcionamento das Faculdades de Educação desencadearam um amplo debate em âmbito nacional, envolvendo dirigentes das instituições, alunos/as, professores/as e demais profissionais da educação, como ocorrido algumas vezes na FEBA, suscitando reflexões que culminaram na elaboração do novo regimento, que previa a docência como base da formação.

Por isso, em toda a trajetória de nossa pesquisa apontamos a Pedagogia como um curso de formação de professores, inclusive porque mesmo que o/a pedagogo/a tenha uma habilitação que o torne especialista em educação, ele precisa, essencialmente, assumir sua posição de educador para orientar professores, alunos/as e família, fundado em sua experiência direta e em seus saberes docentes, fruto da prática do magistério.

4.2 Os saberes docentes e o desafio da formação

A formação de professores/as tem assumido um espaço fecundo de discussões e elaborações teóricas empreendidas como meio de criação de um *locus* apropriado para a significação de práticas formativas, que apresentam itinerários específicos, em função da complexidade e pluralidade de experiências de cada sujeito.

Importa situar nesse debate a crise identitária da qual sofre o professor, no enfrentamento do paradoxo entre a tradição da racionalidade técnica e as exigências atuais de qualificação profissional baseada em múltiplas competências. Ademais, a proposta de educação ao longo da vida, conforme postula a UNESCO (DELORS, 2001), se apresenta como um requisito essencial, colocando o/a professor/a diante do desafio permanente de atualização em seu campo de atuação e, conseqüentemente, de reconstrução de sua identidade.

Para Nóvoa (1992, p. 15), “[...] a crise identitária dos professores, objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a essa evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional”. Criadas por si

mesmo e por outros atores sociais, as imagens pessoais se entrecruzam com as imagens profissionais do professor que, baseadas na reciprocidade, dão forma e sentido ao fazer pedagógico e constituem a identidade que:

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

A unilateralidade reservada à capacitação técnica em cursos de licenciatura, verificada em muitos processos formativos, evidenciam um perfil de professor que precisa ser ressignificado, considerando-se, inclusive, as transformações conjunturais que tem sofrido o mundo capitalista, em termos de desenvolvimento técnico-científico e de políticas públicas e que têm colocado à prova a própria existência do/a professor/a e, por conseguinte, a necessidade de se repensar sua identidade e seus campos de atuação.

Emerge dessa concepção e das demandas conjunturais, então, a possibilidade de revisão da caracterização do/a professor/a, seus discursos e práticas, articulados ao seu papel social e a sua forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, Nóvoa (1991) propõe ainda dar visibilidade a aspectos até então alijados da dinâmica de profissionalização em educação, que contempla as dimensões pessoal, profissional e organizacional, ou seja, articulam elementos que os constitui como pessoas, cidadãos e cidadãs, que lhes identificam como trabalhadores e aqueles que formam o coletivo institucional com seus sistemas e regras.

Todos esses aspectos são fundantes para a consolidação da identidade e estão marcados pelas relações de gênero. Essa tríade estabelece o ponto de equilíbrio para a consolidação de um perfil docente que responda as demandas educacionais atuais. Valorizar tais dimensões significa dar sentido às experiências formativas dos educadores, contribuindo para a compreensão e transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e seus reflexos no espaço da sala de aula.

Tal perspectiva deve abordar a tematização do educador como sujeito participativo, autor de sua proposta de formação e de sua práxis educativa, responsável por seus percursos e intercursos, enfim, condutor de sua própria

história. Este é o desafio lançado aos educadores e aos processos e programas de formação: compreender o sujeito a partir de sua trajetória e constituição histórica, considerando as particularidades que conformam sua existência como pessoa, como profissional e como multiplicador de saberes, fazeres e discursos para, então, buscar transpor limites e determinados estereótipos que ainda restringem a atuação do educador.

A experiência de formação, nessa perspectiva, modula um pensar e fazer docente e sustenta um *habitus* que define papéis, posturas e concepções peculiares que legitimam determinada forma de ver, estar e intervir no mundo, definindo identidades. Posteriormente, esses reflexos são corporificados na práxis pedagógica de seus agentes, porém nem sempre com a devida consciência crítica sobre a situação vivida. Poderíamos considerar essa postura como uma compreensão ingênua dos itinerários pessoais, destituída de curiosidade epistemológica, ou seja, de criticidade, como propõe Freire (2004).

A possibilidade de compreender a identidade como processo não conclusivo legitima a abordagem das narrativas de formação relativas à docência, as quais não podem se furtar da inclusão da perspectiva de gênero como uma das categorias de análise determinantes das práticas sociais e educativas, que constitui conhecimentos e práticas reproduzidas no cotidiano escolar e acadêmico.

Os saberes docentes mobilizados na prática educativa são constituídos por diversos elementos, em situações diferentes; sua natureza é multirreferencial, pois segundo Tardif (2000, p. 18), “[...] são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”. Por isso, o eu pessoal e o eu profissional estão implicados na organização de um conjunto de saberes, tais como: curriculares (provenientes dos programas de curso e diretrizes legais), disciplinares (que envolvem o conteúdo das disciplinas específicas dos cursos de graduação), didático-pedagógicos (atinentes aos mecanismos teóricos e instrumentais da docência) e experienciais (que emergem das situações vivenciadas no cotidiano da profissão e demandam a mobilização de outros saberes que permitem contemplar a visão totalizante e complexa da realidade).

Consideramos que todos os saberes são relevantes para o trabalho dos professores/as, sob a perspectiva de gênero, porque podem transversalizar qualquer temática. Os saberes experienciais, contudo, traduzem a riqueza da história de vida

dos educadores/as, de uma identidade que suplanta o campo profissional e é anterior a ele. São elementos que constituem e legitimam as representações de si, do outro, do mundo e, dentre outros, de gênero. Sobre esse aspecto, Tardif (2000, p. 15) admite que: “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. São esses caracteres que o tornam único, singular, e que traduzem uma práxis também com especificidades próprias, visto que refletem a sua trajetória de vida pessoal. Uma representação factual é o caso descrito abaixo:

Eu estudava com meu tio que era químico, ele me ensinava tudo, eu fazia do jeito que ele me ensinava, ela [a professora, Dona Maria] não aceitava, ela dizia pra mim “você engole um boi e engasga com um mosquito”, então eu me sentia impotente, porque eu tentava fazer as coisas e não conseguia responder ao pé da letra como ela queria, porque, naquela hora, ela queria que eu decorasse, memorizasse, paulatinamente, o que ela lançava em sala de aula, o que eu não consegui, não sou um robô, gravador. [...] quando eu vim pra escola [como professora], eu fiquei mais ou menos uma semana dando aula de Matemática, você vê que as imagens passavam na minha cabeça daquilo que eu fiz, e eu digo: “não, gente, mentira, não tem condição não, nenhuma, nenhuma, nenhuma, que nada”, eu pensei... não vi nada, de não querer nem me lembrar naquele momento de potenciação, radiciação, raiz quadrada do número, o nome já é... e hoje em dia, a gente tem tantas possibilidades de descobrir isso, mas claro, de outras [formas], utilizar geometria, mas a gente não viu [...]. [Qualquer disciplina] que envolvia cálculos e números eu não gostei muito não. Agora, hoje em dia, eu tô no setor financeiro da escola. Eu não consegui vencer Dona Maria de 5ª a 8ª série (E2-2000).

Essa experiência demonstra como o professor é responsável por seus alunos, como há marcas que se fixam na mente das crianças e que perduram até a idade adulta e, muitas vezes, imprimem sentido negativo, as inferiorizam e as limitam em alguma medida. Se esse aluno/a torna-se professor/a, essas vivências vêm à tona, se manifestam em sua práxis pedagógica, como no caso de E2, revelando como sua história de vida pessoal está imbricada com a profissional e vice-versa. Sobre esta abordagem, Nóvoa (1992, p. 14) considera:

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas.

Tal perspectiva indica que os processos formativos da Educação Básica à Superior modulam a identidade dos sujeitos, convergindo para a educação de seu corpo, sua mente, suas atitudes e sentimentos, enfim, para suas dimensões física,

psíquica e moral. Por isso, nosso esforço contínuo é focalizar o objeto de estudo desta dissertação não apenas no campo objetivo, mas na subjetividade, na formação integral, totalizadora do ser humano, marcada pela articulação indissociável entre o pessoal, o profissional e o social. E essa é a função das instituições e processos de formação: contemplar a multirreferencialidade humana.

No caso específico dos/as professores/as, notamos reflexos deste arcabouço vivencial em suas ações, condutas e pensamentos, que em muitas ocasiões parecem ser reproduções não conscientes. São imagens e concepções que surgem do corpo social, se disseminam através do inconsciente coletivo e se incorporam nas formas de pensar e agir dos sujeitos, ancoradas pela condição de que “[...] os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, como dizíamos anteriormente, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (TARDIF, 2000, p. 16).

Essa realidade nos leva a depreender que os valores, as crenças e a cultura vivenciados pelos agentes sociais imprimem o capital simbólico¹⁸, que produz pessoas e paradigmas, o que implica desenvolver uma análise crítica e apurada sobre os modelos de professores/as formadores/as e em formação, tendo em vista que eles são os principais responsáveis pela construção e socialização de alguns conhecimentos e pela reprodução de tantos outros.

Considerando que os saberes docentes constituem a identidade do/a professor/a, verificamos também que dialogicamente configura-se um ciclo vicioso em que os professores dos cursos de formação contribuem para a consolidação da identidade dos formandos e esses validam uma práxis pedagógica que interfere nas identidades de estudantes da Educação Básica.

A maior evidência desse movimento dialético é o contexto da nossa pesquisa, o qual apresentou dados que referendaram os reflexos desses saberes que se entrecruzam no exercício docente, mantendo ou revertendo *habitus*.

Professores/as da FEBA, por exemplo, foram apontados/as pelas ex-alunas como referências a serem seguidas, devido a motivação pessoal, o compromisso para com o trabalho e os saberes docentes que conseguiram mobilizar, em detrimento de outros/as professores/as, considerados menos contributivos, pois

¹⁸ Termo utilizado por Bourdieu (1997) para designar o capital de base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento social e é a síntese dos demais (cultural, econômico e social).

demonstravam desatualização referente aos saberes didático-pedagógicos e disciplinares. Compreendendo, muitas vezes, a atuação docente sob pontos de vista maniqueístas, as alunas indicam a relevância de seus professores e professoras.

Assim, o corpo docente do curso de Pedagogia da FEBA sempre se configurou como referências profissionais para as alunas, mesmo que alguns ganhassem uma conotação negativa, eram sempre modelos analisados, a fim de serem seguidos ou não pelas professoras em formação. Esta situação pode ser contextualizada pelos relatos das alunas:

[...] o professor Santos foi um professor que marcou muito a minha vida, porque ele acreditava, gostava do que fazia, convivia na área e pra mim foi um estímulo a procurar ter uma vida acadêmica. Mais uma outra experiência foi uma professora que chamava Ana, achava ela fantástica, tinha uma criatividade, uma capacidade de articular as coisas, era sempre viva naquilo que fazia. Então quando a gente começou um projeto de ir pra uma escola e fiscalizar, que não tinha na época supervisão, então ela gostava de implementar. [...] implementamos a supervisão com a ajuda da Ana nessa escola, então foi uma experiência fantástica, porque foi uma escola que não tinha e nós deixamos o lugarzinho em funcionamento (E7-1989).

A experiência desse curso? Eu acho que foram esses modelos de professores, com uma boa fundamentação, [...] acho que o tripé básico foi esse daqui do curso, os momentos de marcas mais, assim, consistentes foi Psicologia, Sociologia, Filosofia (E15-1970).

São esses modelos que interferem diretamente na formação de professores/as e indiretamente na educação de crianças e jovens que integram a escola sob tutela dos/as pedagogos/as. Um dos princípios que asseguram essa situação é o conceito de simetria invertida, que Mello (2000, p. 6) contextualiza e explica:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.

Por isso, o/a professor/a formador/a configura-se como um modelo de qualidade da práxis pedagógica, que será visto, analisado e, muitas vezes,

reproduzido por ser a única referência profissional que o/a aluno/a, professor/a em formação, têm para se espelhar.

Nesta perspectiva, Mello (2000, p. 6), sobre a atuação docente, adverte: “[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir”. Isto nos leva a resgatar os modelos de professores que as egressas da FEBA apontaram como referenciais e fonte de inspiração para a elaboração de seu perfil profissional, porém suscita reflexões sobre aqueles que demonstraram ter aspectos a serem aprimorados.

[...] eu não aceitava assim professores que aplicavam questionário, eu já peguei professores na FEBA de dar questionário, de dar apostila e cobrar na apostila, eu tinha uma professora minha mesmo [...] com dificuldades enormes conceituais, e eu estudava antes, eu questionava, então eu tinha uma boa visibilidade no curso [...], porque essa opção minha era uma opção de primeira, não era uma opção de segunda grandeza, então eu não podia brincar com meu curso (E10-1985).

[...] eu não tinha paciência com determinados professores, então quando eu via que a coisa não estava indo bem, eu saía da sala antes de terminar a aula ou chegava depois. É que eu não tinha assim muita tolerância, hoje eu penso assim que deveria ter, mas eu achava que o professor que tava lá, ele tinha que estar lá pra sempre tá cumprindo o papel dele da melhor forma [...] (E9-1983).

A visão crítica destas alunas contribuiu para que seu destino não fosse a reprodução do modelo dos professores citados, contudo muitos estudantes se convertem naqueles professores sobre os quais repudiaram a prática educativa, porque que não conseguiram sozinhos desconstruir tal modelo e ressignificá-lo de modo a construir um perfil docente mais coerente com seus ideais.

São essas representações que, muitas vezes, concorrem para a manutenção de um modelo obsoleto de profissional da educação, que ainda carrega preconceitos e restrições a alguns grupos sociais ou a abordagem de determinadas temáticas no contexto de formação, ou ainda carecem de arcabouço conceitual para lidar com tais questões e, portanto, as exclui de suas aulas.

Os/as professores/as podem, contudo, romper com esse ciclo e aderir a uma nova postura frente ao conhecimento, ao currículo e às práticas educativas. Podem repensar seu fazer pedagógico, baseados no processo da simetria invertida, enveredar pelo caminho da educação inclusiva, integradora e conscientizadora, que

compreenda as diferenças, as valorize e promova a interação de alunos e alunas fundado no respeito mútuo e na ética. Esta forma de condução da formação contempla a temática da diversidade e, notoriamente, de gênero. O/A professor/a só conseguirá discutir, analisar e refletir sobre aqueles conceitos que construiu em sua formação inicial e/ou continuada. Logo, lidar com gênero pode se tornar uma tarefa hercúlea para o docente quando desconhece a temática por não ter acesso em sua experiência de formação acadêmica. O/A aluno/a, por conseguinte, terá uma lacuna em sua formação inicial. Afinal, não haverá referenciais teórico-práticos a serem seguidos.

Ressaltamos, então, que o momento presente coloca a noção do professor profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola e produz a profissão docente (NÓVOA, 1991), o que significa que os professores e professoras são responsáveis diretos por sua formação e atuação profissional e, portanto, contribuem consideravelmente para o desenvolvimento e consolidação identitária dos/as alunos/as, podendo ressignificar as representações sociais estabelecidas.

É por comungar dessa crença de que através da educação, especificamente do trabalho docente, poderemos vislumbrar novas realidades, novos paradigmas e ressignificar práticas sociais discriminatórias, sexistas, instauradas e sedimentadas historicamente, difundidas e legitimadas nos processos e instituições educacionais como saberes autorizados e lícitos, que apontamos para essa reflexão.

A emergência destas ações emancipatórias suscita dos/as professores/as o reconhecimento de seu poder de decisão, de intervenção e de contribuição para a formação de outras identidades, ancoradas nos saberes docentes, em especial nos experienciais, que revelam as possibilidades de construção de processos formativos contextualizados e mais humanos, tendo como princípio a inclusão e integração de sujeitos e de conhecimentos diversos, fazendo das diferenças a unidade, porém jamais ignorando-as.

Os saberes experienciais formam, segundo estudos de Tardif (2002, p. 49), “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”. Essa cultura demarca os signos e representações da profissão e de gênero, por isso precisam ser analisadas e utilizadas a serviço de uma educação que auxilie na elaboração de imagens pessoais e profissionais positivas e que referendam a

dignidade humana. É sob esse ponto de vista que analisaremos as imagens pessoais e profissionais elaboradas pelas ex-alunas da FEBA, as quais culminaram em seu processo formativo.

4.3 As imagens de si construídas pelas egressas da FEBA

Introduzimos nossa reflexão sobre as imagens de si constituídas pelas professoras referendando Nóvoa (1992, p. 15, grifo do autor), quando afirma que “[...] estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo (sic) da sua maneira de ser professor”, o que vale dizer que a identidade docente é tencionada em uma zona de interseção entre o que somos como pessoas e o que construímos como profissionais. São imagens que estão imbricadas e que são cúmplices na constituição das histórias de cada um e da práxis pedagógica que alimentamos no cotidiano da profissão.

Em nossa pesquisa, investigamos as imagens que as egressas da FEBA possuem de si como mulheres e como pedagogas e como elas articulam ambas as imagens. Colhemos informações pertinentes à compreensão de como modularam o que são hoje e como se autopercebem diante de sua trajetória de vida.

Ainda é difícil para as entrevistadas, por exemplo, descrever como se percebem como mulheres. Quando questionadas sobre esse assunto, muitas ficaram reflexivas, um tanto confusas, titubeantes para responder, algumas foram reticentes, outras demonstraram um pouco mais de segurança, tendo ainda aquelas que contradisseram o que desejavam ser, tendo em vista o modo como realmente agiam.

Bem, como mulher... é de uma pessoa é... um tanto rebelde, é..., uma pessoa que não se adapta a determinadas coisas (E9-1983).

Olha, eu vou dizer, eu sou aquela pessoa, você já viu aquela fábula de águia e da galinha¹⁹? [...] às vezes eu fui galinha, sabe? Mas no momento em que minha águia me despertou eu fui uma águia e continuo sendo essa águia, porque aquela galinha é aquela pessoa que vivia dentro de seu cercadinho e que olhava pra cima e achava muito bonito aquela águia maravilhosa, [...] e ela achava que não tinha

¹⁹ Fábula que relata a história da águia que, confundida com uma galinha, foi criada por um camponês, segundo os limites de vida dos galináceos. Quando, porém, um naturalista a encontrou, reconheceu sua verdadeira natureza e buscou, com êxito, demonstrar sua origem e seu potencial ao camponês e à própria águia, esta que já havia se acomodado à rotina até então experimentada.

condições de voar, ela se conformava porque ela tinha comidinha, ela tinha tudo ali naquele cercadinho, então ela dizia pra quê que eu vou voar? E foi o que aconteceu comigo (E13-1995).

Como mulher eu me sinto aceita, apesar de algumas vezes alguém olhar pra você assim com a cara estranha e dizer assim: “você está fazendo isto?”, mas eu me sinto aceita como mulher na sociedade (E1-2000).

[...] me vejo assim como um traço feminista muito forte de buscar sempre ver os direitos da mulher, de sempre estar atenta ao meu papel na sociedade, não só enquanto mulher, mas como pessoa, enquanto ser humano mesmo, mas sempre observando que a mulher não é menor do que ninguém, não tem que ser necessariamente nem a pobre coitada, adular somente, nem a educadora somente, mas sim ser humano total, completo, inteiro, atuante, participativo, que tem o seu lugar em todos os lugares [...] como mulher eu me vejo assim, justamente no que o mundo moderno capitalista imprime e exige de nós: mulher, dona de casa, profissional, ser humano, e buscando tá aí atuante no meio social, mas que também divide e pede colaboração ao companheiro, ao homem, ao colega pra poder justamente estar experimentando isso no dia-a-dia (E12-1997).

O inconformismo frente à situação de submissão aparece explícito nas falas, desde aquela que diz ser rebelde até a que, metaforicamente, explica como se transformou em águia ou, em outras palavras, como foi buscando desenvolver sua autonomia e auto-estima, se libertando do estado de consciência ingênuo para o crítico. Ainda que vigorem os preconceitos, implícitos ou não, as mulheres têm lutado para conquistar espaço na sociedade e direitos reconhecidos, superando as críticas de muitos, homens e outras mulheres, sobre suas ações, como dito por E1. Além deste caso, curiosamente, existem aqueles como o de E12, de assunção de uma linha reivindicatória frente aos direitos femininos, que, embora bem intencionada, apresenta nítidas contradições, à medida que assume como causa da desigualdade apenas o sistema sócio-econômico – o capitalismo, omitindo as interferências patriarcais, que ainda prevalecem em diversas instâncias.

Elencamos outros depoimentos que aludem a mesma questão, porém sob ótica diferenciada:

Ah, eu gosto muito de Maria Maria, de Milton Nascimento. Eu sou aquela mulher que busca, que luta, que corre, [...] eu acho que por essa lacuna que minha mãe deixou em mim, eu acho que eu busco muito esse lado materno meu, afetivo (E10-1985).

Uma mulher guerreira, que por ser um pouco dominadora muitas vezes entra em choque com o marido. Também porque ele não enxerga ela como profissional. Minha mãe me criou para trabalhar e é assim que eu sou (E8-1985).

[...] uma mulher forte, por tá em uma situação, de certo modo, em destaque, de ser assim uma minoria diante do desemprego que está aí assolando no país (E3-2000).

A fala da entrevistada 10 apresenta a maneira como ela se autodescreve, com destaque para a afetividade e a maternidade como traços de força e feminilidade que formam sua personalidade. A E8 também caracteriza sua fala, subliminarmente, com a força simbolizada pelo trabalho. Assim como nestas, em outras falas observamos que as mulheres referendam a força como sinônimo de poder e, como um desejo velado de assumirem uma posição de autonomia, de domínio de suas decisões e de seu destino, como forma de se libertar de situações pregressas de submissão. O poder, deste modo, pode ser compreendido na perspectiva de Foucault (1990, p. 88) como “[...] a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte [...]”.

Por isso, em determinadas ocasiões, algumas mulheres geraram conflitos com seus companheiros, porque para eles as relações de poder têm foco localizado sempre no pólo masculino. Ademais, o trabalho, entendido como um meio de produção intelectual, é um dos mecanismos que eleva as mulheres a uma esfera de poder até então não acessível a elas e, em determinados casos, superam os homens. Essa perspectiva do trabalho é marcante também no depoimento de E3, que se sente empoderada pela posição social e tarefa laboral que exerce.

Vimos, ainda, em diversos relatos, ao longo desta dissertação e, especialmente, nos últimos citados, que a figura materna constituiu presença fundamental na vivência destas mulheres, em alguns casos como fonte de inspiração, em outros como fruto de uma relação conflituosa que demarcou restrições no pensar e agir de suas filhas. Por outro lado, a maternidade também recebeu ênfase quando as mulheres falaram sobre si próprias:

Menina, depois que você é mãe, isso mostra pra você que a mulher é danada. A mulher é guerreira, porque, infelizmente, a sociedade rotula alguns serviços, algumas atividades, e aí a função da mulher ainda, eu como mãe agora, é de orientar a pessoa que toma conta do meu filho junto comigo, de ser uma esposa, uma companheira e que vá, também, sabendo administrar o temperamento do meu companheiro, as dificuldades que ele tem de relação. Então, eu me sinto mil e uma utilidades, porque a gente tem que trabalhar bem o dia todo na nossa profissão;

temos que organizar o nosso tempo pra nossas coisas, pra cortar uma unha, fazer um cabelo, dá um jeito, isso tem que ter; temos que cuidar da criança, do meu filho, parte de vestuário, de alimentação, ver frutas, até mesmo se preocupar com a parte da saúde, de levar ao médico [...], então são muitas atribuições que nós temos e que depois que você tá em uma casa, dividindo um teto e com uma família já construída essa função de mulher triplica, triplica, sem falar que você tenta se tornar independente de muitas coisinhas, de não ter que depender pra levar num lugar, de se libertar [...] e você tendo que mexer as pecinhas no horário certo pra não causar danos com um, danos com outros. Infelizmente, eu vejo assim, que com o meu companheiro, ele não teve a educação, não foi educado por seus pais em dividir atividades de casa com a esposa. Infelizmente, o pai dele passa por essa mesma situação que é uma das queixas da mãe dele e aí eu tô tentando construir isso agora, [...] até ele perceber e ter consciência disso, não é da noite pro dia não e nesse momento a relação pessoal pesa, tende muito a ficar estremecida se você não tiver um controle da situação [...] (E2-2000).

Após serem mães, as mulheres passam a tomar a maternidade como ponto de referência do ser mulher, estabelecendo uma relação de hibridismo que legitima as funções consideradas femininas. Esta maternidade, na grande maioria dos casos, está vinculada ao casamento, o que lhes exige lidar com o outro – a figura masculina - e com os estereótipos de gênero que ele carrega, e buscar superá-los. Essa é a intenção de E2, que relata os novos desafios recém assumidos do casamento e da maternidade, reconhecendo os pontos a serem trabalhados, a fim de ter uma qualidade melhor de relacionamento familiar.

Mesmo demonstrando consciência sobre sua atuação como mulher, a entrevistada assume as funções feminizadas do espaço doméstico além de exercer uma atividade profissional – a docência - que lhe exige tempo além daquele dispensado na instituição onde trabalha. Por isso, confessa que se sente com “mil e uma utilidades” e prefere, então, gradualmente conscientizar o marido frente a tal situação, para que ele assimile a necessidade de estabelecer uma posição mais equânime, porém com todo cuidado para que a relação não se torne “estremecida”, conforme as próprias palavras da depoente.

Outras situações, como os casos abaixo, convergem para a maternidade todas as possibilidades de realização:

[...] como mulher e como educadora eu me realizei como mãe também, a minha profissão de mãe me fez eu ser educadora e me fez eu me realizar como mulher (E13-1995).

Olha, eu acho que eu sempre procurei ser assim muito coerente, procurei sempre fazer aquilo que eu defendia como certo, como válido, então foi assim na minha adolescência, foi assim na minha vida de casada, como mãe, acredito que ter filho, ser mãe foi a minha realização plena e hoje estou num estágio maravilhoso com

uma neta linda [...], então acho que realmente foi tudo bem e acho que se houvesse outra vida eu acho que queria ser mulher novamente, principalmente pra enfrentar assim, algumas situações mais desafiadoras do que as que eu vivi (E14-1970).

Tô buscando a profissionalização na área, eu tô assim como pedagoga; [...] eu tô mais segura como mulher, eu me sinto mais segura, tem meus filhos, meu marido, tenho uma relação estável, graças a Deus, uma relação harmoniosa, equilibrada. Agora, enquanto pedagoga, é uma que tá se formando. (E4-1990).

A maternidade, para algumas mulheres, parece ser a única via de acesso à realização pessoal e, no caso de E13, mesmo que tenha vivenciado a experiência de profissionalização na década de 1990, ela revela possuir uma concepção fundada em princípios restritivos e obsoletos referentes à condição feminina.

Para E14, ser mãe também foi um evento marcante em sua vida, no entanto, o sentido que é dado à maternidade não a coloca como a única função feminina assumida por ela. E4, por sua vez, entende que a constituição familiar lhe confere segurança, fortaleza, enfim, poder. A profissionalização em Pedagogia, para ela, está sendo resgatada atualmente, em função de que após a formatura não houve investimentos, de sua parte, nessa área. Sua profissão anterior prevaleceu sobre a docência e, apenas recentemente, ela despertou o desejo de atuar como pedagoga. Esta é uma outra representação da articulação entre a vida pessoal e profissional, é uma relação de cumplicidade, de contribuição de experiências de uma dimensão à outra.

As características reconhecidas socialmente como femininas e as experiências pessoais singulares de cada uma destas mulheres entrevistadas demonstra como o relacionamento familiar – o matrimônio, os filhos ou a ausência deles – constituem páginas essenciais das suas histórias, que marcam suas vidas e as identificam como únicas.

A identidade construída na esfera pessoal, no âmbito familiar, vai ganhando novos contornos nas experiências de formação das mulheres. A instituição formativa é um dos principais elementos coadjuvantes nesse percurso, à ela cabe estigmatizar ou desmistificar, omitir ou esclarecer, informar ou formar, instruir ou educar.

Inúmeras vezes depositamos expectativas excessivas em uma fase do processo de formação ou em uma determinada entidade que se propõe a tarefa de profissionalização, desconsiderando que a formação ocorre em um processo longo, complexo e multirreferencial; que a prática profissional é o espaço-tempo essencial para a reflexão sobre os elementos teóricos abordados no curso; e, enfim, que a

identidade docente não se faz em um momento pontual, demarcado pelos/as professores/as, a instituição formadora ou apenas pelo/a aluno/a. Depende sim, integradamente, desta tríade: do/a professor/a que orienta, acolhe e acompanha; da Faculdade que estabelece diretrizes pedagógicas consistentes para a formação docente; e pelo/a aluno/a que investe em sua carreira, desenvolve a percepção crítica sob o objeto de ensino e empreende na compreensão tácita do significado do ato de educar.

Sob essa ótica, depreendemos que por mais que a proposta pedagógica da Faculdade seja clara em seus objetivos, percebemos que muitas ações empreendidas no cotidiano da formação fogem do que está posto no currículo formal, conforme podemos confrontar o conteúdo expresso no Regimento da FEBA com o depoimento de uma das ex-alunas:

A Faculdade, no desenvolvimento de suas atividades, deverá proporcionar aos seus alunos oportunidades de **desenvolvimento profissional** de modo a se tornarem **capazes de refletir criticamente**, de apropriarem-se do conhecimento, transferindo-o, expressando-o logicamente, transformando-se, **situando-se como um ser histórico contextualizado** (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 1989, p. 1, grifo nosso).

Ah, nos primeiros anos era maravilhoso porque eu só via teoria, não via nada de prática, então eu achava que tudo ia dar certo, quando eu fui pra prática eu vi que metade da teoria não se encaixava em nada com a prática, mas assim, durante o curso todo eu fui uma aluna boa, não fui uma aluna excelente não, mas me esforcei pra poder conseguir tudo o que eu queria, e até mais, que a Faculdade não oferecia e tinha que buscar fora (E1-2000).

A proposta curricular da FEBA, conforme verificamos em seu regimento, busca assegurar a formação de professores/as críticos/as e contextualizados/as, o que a aproxima dos saberes que Freire (2004) considera essenciais à docência, tais como *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e respeito aos saberes dos educandos*. Ademais, comunga com a proposição de estudos recentes sobre formação do professor reflexivo, tal qual sugere Nóvoa (1991; 1992; 1995).

A percepção da aluna sobre sua experiência com a prática, por sua vez, demonstra uma inversão na perspectiva da funcionalidade do subsídio teórico, uma vez que a teoria deve dar suporte à prática, e, esta última, deve alimentar a teoria. Arbitrário a isso é esperar que “a teoria se encaixe na prática” ou ainda “esperar que tudo vai dar certo”. São expectativas que fazem parte da trajetória das alunas, que, com tempo e maturidade devidos, vão se transformando em esperança de fazer o

melhor que podem com os recursos que disponibilizam. A partir de então, vão delimitando uma identidade docente menos amorfa, mais consistente e coerente com nossa realidade educacional.

A experiência de formação acadêmica das entrevistadas constituiu-se em uma ponte entre as vivências pessoais e as profissionais. Para contemplar esta análise, destacamos alguns relatos que aludem a concepção de si como alunas do curso.

Bem, eu sempre fui uma boa aluna, porque eu sempre fiz questão de tudo que eu fazia queria ser bom, nunca gostei de tirar nota baixa, ficava revoltada quando eu tirava uma nota baixa [...] (E9-1983).

No início eu me sentia assim, como a gente diz: “um peixe fora d’água”, desacostumada a leituras acadêmicas, científicas, desacostumada a estudar, porque estar em sala de aula não requeria de mim que eu estudasse, me dedicasse ao estudo, porque eu dominava o conteúdo e achava que aquilo era suficiente, hoje já não penso assim (E11-1999).

Novas circunstâncias de vida exigem o esforço constante de auto-superação, o que pode ser verificado nos depoimentos destas entrevistadas e nas experiências das demais. A experiência de formação inicial, nesse contexto, configurou-se como uma ponte para a profissionalização e colocou as alunas diante de seus próprios limites, confrontando suas fragilidades e sua força, aspectos que foram contribuindo para que transitassem do mundo privado para o público, desenvolvendo saberes capazes de garantir a manutenção de uma outra dimensão: a docente.

No teor dos depoimentos de E9 e E11, observamos ainda um entrave que demarca dois aspectos que compõem o imaginário social: a necessidade de auto-afirmação feminina para demonstrar sua competência, evidenciada aqui pela exigência de não obter notas baixas; e a idéia de que professor das séries iniciais não precisa estudar, só quando exigido por uma circunstância de formação acadêmica, como apontado no relato. As situações apresentadas evidenciam insegurança e acomodação, características que estigmatizaram historicamente o perfil feminino, mas que carecem de superação, especialmente quando tratamos da formação profissional.

É esta dimensão da pessoa do professor que define representações para o profissional professor e reproduz seus valores nas práticas educativas das quais é

responsável. É por esse prisma que analisamos as representações da profissão apresentadas pelas depoentes, conforme podemos atestar, quando inquirimos sobre a imagem que têm de si como profissionais de Pedagogia.

[...] comecei a fazer seminário, congresso, por essa parada grande que eu dei, mais de dez anos de formada. Então, hoje, como profissional de Pedagogia, eu estou reaprendendo, eu me sinto que eu estou reaprendendo, apesar da formação, claro que eu já tenho alguns conhecimentos, mas hoje eu necessito de rever todos esses conhecimentos que eu já tive e essas coisas novas que tem aí, com esses novos teóricos, as novas abordagens, as novas discussões. Então eu sinto que eu estou reaprendendo, eu estou em fase de reaprendizagem (E4-1990).

Hoje em dia, sempre o desejo, a necessidade e a consciência de ter que crescer mais, me aprofundar mais a nível dos conhecimentos, das formações, das experiências, enquanto educador e aperfeiçoar esses conhecimentos e as minhas práticas e sempre assim, sempre trabalhar a minha natureza humana, pra melhorar a minha prática [...] (E12-1997).

[...] eu tinha experiência profissional, desde os 16 dezesseis anos e meio já estava ensinando com carteira assinada e tudo numa instituição. [...] Eu tinha a formação em serviço e tinha a formação teórica na sala. Então meu ponto forte foi essa questão de cruzar teoria e prática (E7-1989).

A singularidade das experiências atestam que “[...] cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz [...]” (SATTER; TEIXEIRA, 1991). Alunas de faixas etárias e épocas diferentes revelam também itinerários profissionais diversos caracterizados pelo início da atuação na docência, pela busca de aperfeiçoamento, pela atuação precoce no magistério, ou ainda pela vasta experiência e o reconhecimento na área, revelando a busca pela auto-superação e pela afirmação da identidade. São experiências peculiares que definem a profissionalização, formando universos diferenciados, identidades distintas. Para Nóvoa (1992, p. 17),

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Nesse sentido, se efetivou a consolidação das identidades docente e de gênero na FEBA, haja vista socializar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação, tanto no campo do estágio, em escolas de Educação Básica, como em atividades de formação continuada de professores demonstrou serem as

experiências mais gratificantes do curso. As vivências configuraram-se como uma possibilidade das alunas se reconhecerem e se apresentarem como produtoras de conhecimento, autônomas e capacitadas para orientar outros profissionais em seus processos formativos.

As atividades acadêmicas que promoveram reflexões sobre a articulação entre teoria e prática favoreceram a aproximação do cotidiano da docência, dos conflitos da Pedagogia e confrontaram as alunas com as limitações e possibilidades da profissão, o que oportunizou a percepção mais apurada de si como educadoras. Em seus relatos, demonstraram como o eu profissional está implicado no eu pessoal, especialmente quando expressam a imagem que têm de si como mulheres e pedagogas.

Observamos que as pesquisadas foram consolidando suas identidades de gênero e docente, confirmando, segundo Nóvoa (1992, p. 16, grifo do autor), que esta construção “[...] é um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. É um período em que conhecemos teorias, vivenciamos práticas, discutimos ideologias, observamos modelos de profissionais, garimpamos todos os aspectos que irão edificar nossa formação propriamente dita, enfim, penetramos em um universo de construção, desconstrução e reconstrução do conceito e das imagens que temos de nós como pessoas e da profissão.

As marcas impressas em nossa história são ressignificadas nos espaços sociais e a partir das novas experiências que presenciamos e contribuem para a escrita de outras histórias já que compõem os recortes de vivências e seus sentidos na nossa itinerância de formação e autoformação e de outros sujeitos. Sobre essa perspectiva, corroboramos da conclusão de Nóvoa (1992, p. 17, grifo do autor) de que “[...] é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. A evidência disto está impregnada nas falas das entrevistadas sobre a articulação que fazem entre a imagem de si como mulheres e como pedagogas.

[...] na parte pessoal eu tenho que saber dar o passo certo. [...] porque educação é educar a ação, você tá educando o tempo todo, então, se você não se educa na sua parte profissional, você também não vai se educar na sua parte afetiva, na sua parte pessoal, não vai se educar também nessa parte moral, espiritual. Então, ela tá em todos os lugares e se você fala disso a semana toda, por exemplo, que eu trabalho lá o tempo todo falando dessa questão, como é que eu não vou fazer isso em casa? Fica difícil, até mesmo de orientar a secretária. [...] foi a Pedagogia, foi o

ato de educar, o ato de estar em sala de aula, tendo que ter paciência com o educando, ver como o conhecimento tá chegando até ele, como tá se apropriando dele, a mesma coisa com as pessoas que estão conosco que nós estamos tendo que administrar em casa, no lado pessoal [...] (E2-2000).

Eu acho que essa minha rebeldia como mulher, essa minha luta pra me impor como mulher, pra me fazer respeitada como mulher, ajuda muito no sentido de também eu usar essa garra, essa energia pra me fazer respeitada como profissional e como aluna também quando estou estudante. (E9-1983)

[...] uma imagem complementar [mulher e pedagoga], a única coisa que diferencia são fases ligadas aos ciclos hormonais mesmo, que aí que tornam mais chorona, mais stressada, mais feminina mesmo [...]. No dia-a-dia, no atuar da minha profissão, eu tento controlar as minhas naturezas, os meus vícios, as minhas qualidades negativas, pra que isso não interfira no meu trabalho e eu possa fazer a coisa de maneira mais harmônica possível (E12-1997).

Todas confirmam a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, que resgata a máxima feminista de que o pessoal é político, ou seja, tem intencionalidades que não se neutralizam quando da atuação na profissão. Esse reflexo mútuo observado em ambas as dimensões imprime na postura do educador um saber postulado como essencial por Freire (2004), quando admite que ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo. Nesta linha, a aluna E2 reconhece a implicação que tem com sua profissão e a necessidade de haver coerência entre seu discurso e sua prática.

Há casos inúmeros de mulheres que tentam diferenciar a condução que dão a sua vida profissional em relação à pessoal, considerando que a profissionalização é uma conquista feminina relativamente recente e que ainda está se consolidando e, portanto, exige que a mulher demonstre permanentemente que possui competência para conduzir sua escolha e suas decisões e para o próprio exercício profissional. Tendo em vista este quadro, muitas mulheres carregam a preocupação com a seriedade e o cumprimento do dever com maior ênfase que os homens, como principal traço de sua personalidade, evidenciado no campo profissional.

[...] eu mulher sou muito brincalhona, muito alegre, tudo que vem eu aceito, deixando passar e levantando a cabeça cada vez mais, no sentido de ser mulher. Como profissional, eu tinha muito cuidado em não ferir e nem ser ferida. Então, eu tinha muito cuidado, muita habilidade. [...] é a diferença que eu faço entre a mulher alegre, aquela mulher brincalhona e aquela mulher séria a cumpridora do seu dever [...] (E5-1975).

Assim como E5, muitas fazem questão de destacar o compromisso que têm com o trabalho e a qualidade que imprimem nas tarefas que realizem.

[...] um profissional comprometido, uma coisa assim que eu tenho muito é compromisso com aquilo que eu faço, a responsabilidade enorme, isso é algo muito forte, e uma pessoa estudiosa (E10-1985).

[...] eu tenho assim um compromisso muito grande com a minha tarefa e procuro sempre dar o melhor de mim, mesmo que, às vezes, tenha coisas assim que contrarie, que chateia (E9-1983).

Bom, eu não cheguei a ser uma profissional de Pedagogia, mas fui uma profissional da sala de aula. Eu tenho uma imagem de mim de compromisso, de ética, de profissionalismo, de responsabilidade, [...] eu era muito conhecida na escola que eu trabalhei como uma profissional, reconhecida mesmo, eu nunca tive nenhum problema assim que pudesse desqualificar meu trabalho, sempre fui reconhecida como a professora qualificada, interessada, comprometida e por isso fiquei tantos anos e eu sai por um motivo de doença (E11-1999).

O comprometimento apontado pelas alunas como uma qualidade docente, para Freire (2004), é um saber necessário à prática educativa que tem a ver com todos os outros saberes, pois significa aproximar ao máximo o que se diz daquilo que se pratica.

O que difere as mulheres aqui pesquisadas de tantas outras que participam de nosso convívio é o afã de não limitar sua auto-realização ao âmbito familiar, embora este ainda tenha maior representação que o profissional para algumas delas. Outras, contudo, por motivo de escolha própria ou por grau de importância dedicado à dimensão profissional em detrimento da pessoal, diferenciam seus percursos de vida.

[...] abri mão de muita coisa pessoal, de muitas conquistas que hoje colegas meus têm e eu não tenho, mas eu tenho uma outra coisa que eles não tem que é minha carreira, minha vida profissional já estabelecida, pelo menos assim, academicamente [...] (E7-1989).

A profissional é mais realizada que a mulher e as duas buscam a perfeição (E8-1985).

Como a profissionalização feminina é um fato ainda marcado pela indissociabilidade com relação à vida familiar, nos causa estranhamento ouvir um relato em que a realização profissional suplanta a pessoal. Entendemos, todavia, que estamos vivenciando um período em que a mulher está experimentando uma

nova versão de sua história, baseada na independência intelectual e econômica, o que, muitas vezes lhe exige escolhas, prioridades, que a deslocam para uma outra esfera de atuação daquela socialmente estigmatizada como “própria para mulher”. Essas mulheres deram um passo à frente na construção profissional, mas não deixaram de reconhecer que precisam ainda de auto-realização pessoal e estão dispostas a buscá-la.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa em questão referendam uma concepção de identidade não fixa, que está permanentemente em construção, à medida que declaram como se reconhecem, como se percebem como pessoa/mulher/profissional e como as relações interpessoais no seu processo de socialização configuraram o que são hoje e seu autoconceito. Vimos que tanto os referencias da família quanto os sociais, de modo mais amplo, repercutem na formação da identidade, especialmente de gênero, e configuram a sua auto-imagem.

A imagem de si, esculpida ao longo da história de vida de cada uma, se confunde com as percepções que os demais sujeitos, partícipes de sua trajetória, foram demarcando, atreladas aos significados atribuídos pela própria pessoa. Depreendemos, no entanto, que a lógica oculta do androcentrismo marca presença em todas as falas, tencionando a reflexão desencadeada por Foucault (1998, p. 229) “[...] o sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano”.

Com base nessas análises e nas reflexões suscitadas pelos depoimentos aqui apresentados, ousamos esboçar algumas sugestões das possíveis formas de lidar com os processos identitários no espaço institucional de formação de professores/as com o intuito de desestabilizar os estereótipos enraizados nas práticas educativas e de empreender na implantação de dispositivos de superação da concepção de identidade ainda limitadora e obsoleta.

4.4 As possibilidades de pensar as identidades feminina e docente sob o viés emancipatório

A abordagem sobre as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais das ex-alunas da FEBA serviu como estratégia de reflexão sobre os processos formativos. Não apenas validou as experiências docentes, mas articulou saberes que imprimem autonomia nas atitudes do/a educador/a. O reconhecimento de si

como sujeito de sua própria história e como interlocutor que dialoga com diversas vozes que constituem seu percurso formativo revela que a identidade docente, diferente de outras profissões, é modelada desde que o indivíduo estabelece os primeiros contatos com o meio social, em um nível ainda informal de educação.

As narrativas, em qualquer âmbito da formação, seja inicial ou continuada, corroboram para a tomada de consciência das experiências vivenciadas e seus reflexos no processo formativo e de constituição da identidade docente. Caracterizar as histórias de vida e seus fundamentos epistemológicos significa transcender a mera vinculação conteúdo-vida, para reconhecer o sentido estrito das vivências que são forjadas na itinerância do/a formador/a, mesmo antes de seus investimentos no campo profissional, denunciando os caminhos percorridos, as escolhas dos sujeitos e a polissemia que os envolve e que definem sua singularidade. Nesse sentido, Orlandi (2005, p. 30) salienta que “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”.

Essas vivências constituem imagens que determinam, ainda que provisoriamente, a identidade docente e de gênero, isto é, integram características que compõe o ser professor/a, o ser mulher e o ser homem. Catani (1998, p. 39) assim analisa tais representações:

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a existência.

Nossa discussão sobre identidade contempla uma perspectiva de construção permanente destas duas vertentes dos processos identitários: gênero e docência, que se articulam na constituição do universo de todas as mulheres por nós pesquisadas. A Faculdade de Educação da Bahia configurou-se como um dos espaços onde elas atuaram, validando seus saberes e consolidando uma forma própria de ser e estar no mundo. Antes, porém, de vivenciar o cotidiano da Instituição, elas construíram seus itinerários de formação como pessoas, como alunas, como profissionais, e, fruto dessas experiências criaram as imagens de si,

bem como uma forma peculiar de fazer a educação, de contribuir para a formação de outras pessoas.

Todas elas demonstraram satisfação com a profissão, mesmo para aquelas em que o magistério foi um destino traçado por outrem. Caminhando por percursos diferenciados, todas tiveram pontos em comum, dentre os quais destacamos cursar Pedagogia e acreditar na educação. A experiência na FEBA foi fundamental para todas elas, ainda que algumas tivessem suas objeções para com determinados aspectos da proposta pedagógica da Faculdade ou alguns componentes do corpo docente.

Suas identidades de gênero e docente foram modeladas, desconstruídas e reconstruídas ao longo do processo formativo. Muitas se sentem realizadas profissionalmente, algumas mais que pessoalmente. Outras estão em processo de construção da carreira, têm planos para a formação continuada e atuação profissional e estão perseguindo as metas estabelecidas.

Nesse contexto, importa considerar o cerne da questão que discutimos neste capítulo, sob o qual definimos seu título: o desafio da formação docente. Tal desafio é, em parte, de ordem pessoal, pois as alunas/professoras devem desenvolver um planejamento próprio, estabelecendo seus propósitos e metas e devem aliar persistência, paciência e inteligência para alcançá-los. Devem estar comprometidas com aquilo que assumiram, pois embora a docência não deva ser encarada como uma missão, vocação ou sacerdócio, ela exige e merece ser realizada com todo esmero possível, afinal, o/a educador/a forma mentes, cidadãos e cidadãs, enfim, é responsável por humanizar os indivíduos. Logo, sua responsabilidade suplanta a de tantas outras profissões, pois, inclusive, todas dependem da educação.

Além da responsabilidade do/a profissional, há a instituição formadora que precisa acompanhar as demandas do mundo contemporâneo, atendendo as perspectivas sociais da formação. Este sempre foi um dos princípios da proposta educativa de Olga Mettig para a FEBA.

Verificamos que a Faculdade desenvolveu, desde o início de seu funcionamento, atividades acadêmicas, discussões, eventos, estágios, extensão, dentre outros, voltados para a articulação entre a teoria educacional e a prática pedagógica, a fim de formar pedagogas e pedagogos contextualizados.

Por outro lado, identificamos que ainda existe uma lacuna na formação de professores/as da FEBA, em virtude de não desenvolverem nenhum tipo de atividade sistematizada e dialogada entre professores/as no que se refere à temática de gênero. Como observamos no conteúdo das entrevistas, não há disciplinas, nem professores/as, tão poucas atividades complementares promovidas pela instituição que abordem tal assunto. No âmbito da proposta pedagógica, teoricamente, o mesmo acontece, ou seja, não há investimento intelectual para esta discussão, o que aponta para a proposta de Nóvoa, (1995, p. 26): “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”.

Nesse sentido, ousamos concluir a reflexão sobre os processos identitários de gênero e docente das egressas da FEBA, sugerindo a inserção da temática de gênero no currículo do curso de Pedagogia, através de estratégias diferenciadas, tais como: atividades complementares, conforme Resolução do CNE/CP 01/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituindo o cumprimento de 100 horas de estudos independentes, os quais tanto podem ser viabilizados pela entidade formadora, como podem ser realizados pelos alunos/as em outras instituições; eventos contemplando a temática da diversidade, com destaque para gênero e sexualidade; inserção, na matriz curricular, de disciplina que aluda a temática; e transversalizar o currículo, sob o viés de gênero, contemplando todas as disciplinas do curso, tarefa que requer preparação dos/as professores/as.

Esta demanda, inclusive, compõe a nova diretriz curricular supracitada, quando aborda em seu artigo 5º que o egresso do curso de Pedagogia, dentre outros aspectos, deve estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Tais medidas, no entanto, não devem assumir um caráter normativo, como mero cumprimento da legislação vigente, mas deve ocorrer com o fim de conscientizar alunos/as, professores/as, funcionários/as e coordenação, esta última que deve liderar as ações a serem implementadas.

Todo o trabalho desenvolvido, neste sentido, deve vislumbrar despertar a consciência, a fim de integrar as ações, os discursos e os ideais daqueles que compõe o coletivo da Instituição. Como M. Barreto (2005, p. 66) argumenta:

Enquanto houver no Ser Humano uma distância significativa entre a sua ação, o seu pensamento e o seu sentimento, ou seja, entre o sentir, o pensar e o agir, é evidente que não haverá auto-integração; portanto não haverá autoconhecimento e tampouco autotransformação, mas sim fragmentação.

Isso implica na necessidade de desenvolver um programa de ações, que promovam vivências individuais e em grupo, contextualizadas e interdisciplinares que sensibilizem e conscientizem gradualmente todos/as professores/as universitários/as, que fazem parte da Faculdade e que lidam diretamente com a formação docente.

Com efeito, analisar as narrativas de professoras formadas no curso de Pedagogia, seus processos identitários no âmbito profissional e os saberes constituídos nos processos formativos deve contribuir para a reflexão sobre o papel do/a professor/a como agente de mudanças, como intelectual engajado/a, especialmente, considerando sua atuação na desmistificação de determinadas representações de gênero discriminatórias. É neste sentido que a leitura das histórias de vida conduz o indivíduo a repensar as questões da formação, e é decisivamente um trabalho de reflexão sobre as suas trajetórias e conhecimentos.

Tal atitude requer a transformação de paradigmas epistemológicos e operacionais que subsidiam a prática educativa. Nessa abordagem Giroux (1997, p. 161) apresenta significativa contribuição ao admitir que:

[...] uma das formas de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas.

A idéia de docência como tarefa intelectual nos direciona a concluir que o/a professor/a tem condição de reverter paradigmas e instaurar novas práticas, que desvelem consciências e promovam transformações. Entendemos, portanto, que os

cursos de formação de professores carecem de trabalho sistematizado sobre questões que suplantam a racionalidade técnica, que dão conta de necessidades humanas prementes como a conquista da dignidade, esta que é uma aquisição processual, complexa e que demanda o envolvimento de todos os sujeitos formadores de opinião, especialmente, os/as educadores/as.

A Educação Básica é o *locus* propício para essa atuação, contudo, o curso de Pedagogia é o espaço ideal por natureza para iniciar tal empreendimento, pois de lá saem docentes e gestores/as da educação. Não são os legisladores apenas que precisam ser contemplados, mas aqueles que mobilizam saberes, que imprimem marcas na formação da personalidade de meninos e meninas que se tornarão homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, responsáveis pela reprodução da história ou pela escrita de uma nova versão da história da humanidade, que tenha a dignidade humana e a equidade como os elementos fundantes para edificar uma nova sociedade e uma nova cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado em nossa pesquisa envolveu caminhos constitutivos da identidade, haja vista abordamos as experiências de alunas do curso de Pedagogia da FEBA, desde a infância até a fase atual, a fim de delinear os reflexos de seu processo educativo no âmbito familiar e escolar, culminando no período de profissionalização, ocorrido e ressignificado no *locus* da pesquisa, este que caracteriza o recorte de nossa discussão.

Analisamos, portanto, o discurso das depoentes, observando os ditos e interditos que configuraram suas experiências formativas e sua identidade, imbricadas pela docência e pelo gênero, em momentos diferentes, resgatando histórias de várias gerações que viveram o cotidiano institucional e intercambiaram saberes docentes.

Nossos objetivos tencionaram analisar as implicações das vivências acadêmico-pedagógicas propiciadas pelo Curso de Pedagogia da FEBA na afirmação da identidade feminina e na formação profissional do corpo discente, ao longo da história da Instituição. Nesse sentido, para o desdobramento da investigação, analisamos a proposta curricular do curso, identificamos as relações entre as experiências de formação proporcionadas e a consolidação da identidade de gênero e docente das alunas e apontamos as contribuições da Faculdade para a profissionalização destas mulheres.

Nesta perspectiva, discutimos sobre o processo identitário feminino, entendendo que a identidade não é um atributo inato e estático, mas sim uma construção social permanente. A identidade de gênero, especificamente, se constitui a partir de estereótipos que compõem o imaginário social e configuram *habitus*, desde a forma de falar, os locais freqüentados, as escolhas pelas brincadeiras e o tipo de educação diferenciado para meninos e meninas. Tais aspectos indicam que ao homem tem, com maior facilidade, acesso livre e irrestrito ao mundo público, e a mulher a atuação primordial no espaço privado.

Deste contexto, compreendemos que as egressas da FEBA vivenciaram experiências marcantes de formação de uma identidade de gênero centrada no androcentrismo, sendo algumas vivências mais explícitas, outras veladas e, em menor número, houve aquelas que a partir de referências familiares, tiveram a oportunidade de desenvolver uma visão eqüitativa sobre gênero. Esta reflexão nos

direcionou a compreender que a educação demarca a possibilidade de reprodução ou de ressignificação de estereótipos sexuais e de gênero, sendo a segunda opção o que abordamos ao longo de nossa dissertação.

É a partir dessa ótica de superação da lógica androcêntrica, em busca da paridade, da equidade, enfim das decisões dialogadas e compartilhadas, que Carvalho (2006, p. 5) admite que: “[...] a educação para as mulheres encontra-se no enclave de sua condição de agente e de suas possibilidades de suspender o grau de privação relativa, exercendo, de fato, uma cidadania plena dentro e fora de família”.

A educação familiar é a primeira experiência que corrobora para a constituição da identidade de gênero que se completa com a educação formal escolar, aliada a outras situações de aprendizagem delineadas nos diversos grupos sociais dos quais participamos.

Para a mulher, o acesso à escola foi tardio, mas se configurou como um avanço para a conquista de direitos civis e para a atuação social, ainda que fosse uma educação restritiva, pois se vinculava à aquisição de habilidades meramente domésticas. O mundo do trabalho, por sua vez, só foi acessado posteriormente e circunscrito às profissões feminizadas, tais como a enfermagem, o secretariado e a educação, por envolverem os atributos considerados próprios da mulher, como cuidar e servir.

Abordando o processo de escolarização e profissionalização feminina, evidenciamos que independente da área de atuação profissional, a mulher é invisibilizada e direcionada a exercer atividades que realcem ou valorizem a ação masculina, esta que é foco de destaque e de aceitação social. Embora o trabalho assalariado seja destino de homens e mulheres em um mundo capitalista e globalizado, a segregação social e política ainda é uma constante que impede o exercício da cidadania de muitas mulheres.

Mesmo apresentando uma força bastante arraigada em diferentes culturas ocidentais e orientais, a assimetria de gênero se conserva, dada a inobservância dos atores sociais que, independente do sexo, validam cotidianamente na educação de seus filhos, assim como em seus fazeres laborais, mantendo relações baseadas em condutas discriminatórias, sem se reconhecerem como reprodutores de um processo histórico de ocultamento feminino.

A divisão sexual do trabalho está implicada pela mesma força ou mecanismo de poder que garante a hierarquia entre os sexos. Homens e mulheres, atualmente,

são convocados a atuarem no mercado de trabalho por questões de subsistência, mas no cerne das relações laborais, a mulher se situa em um local diferenciado e desfavorecido em detrimento do homem.

O teor apolítico e domesticado impresso na vida privada se dissipa por todos os espaços em que as relações de gênero se realizam. Nessa perspectiva, o mundo do trabalho também é um espaço marcado pelo gênero, pela ambivalência, portanto conservador dos padrões construídos no âmbito familiar.

São essas representações sociais forjadas nos níveis pessoal e profissional que definem o modelo de participação da mulher e do homem no espaço público, caracterizando sua cidadania. Assim, o espaço-tempo da cidadania não é desvinculado dessas representações. Na realidade, a cidadania toma corpo, forma e sentido de acordo com aquele/a a quem ela é endereçada ou sob quem a manipula.

Embora legalizados pela constituição federal, os direitos civis para homens e mulheres ainda carecem de legitimação para que se revertam na equidade propriamente dita e praticada. Nesse sentido, as teóricas feministas reivindicam que os direitos sejam legais e legítimos e que a democracia, ainda que não seja plena, atinja todos os sujeitos, independente do gênero, classe social ou etnia.

Foi no sentido desta busca da equidade que caminharam as alunas da FEBA. Constituíram suas trajetórias de escolarização e profissionalização voltadas para o magistério e a Pedagogia, enfrentando todo tipo de discriminação de que esta profissão é alvo. Elas próprias viveram, inicialmente, a dúvida paradoxal entre a vocação e a penetração em uma profissão socialmente aceita para mulheres, porém demonstraram no decurso da formação que o sentido da docência para suas vidas, além de mobilizar saberes e formar pessoas representou a oportunidade de transitar do mundo privado para o público.

Essa perspectiva de transição evidencia a busca do equilíbrio dinâmico nas relações de gênero, que pode garantir uma melhor qualidade de vida, com base na consciência de que só podemos ser fortes juntos. Fundada nesse princípio, a sociedade deve empreender em ações, especialmente de caráter educacional, a fim de favorecer o empoderamento das mulheres.

Diante da inserção feminina na escola e no trabalho docente, constatamos que a educação é feminizada, porém possui um currículo masculinizado. Esta reflexão direcionou o nosso estudo para a compreensão sobre que currículo validamos e o que precisamos validar para dar conta de uma leitura mais adequada

à realidade sócio-cultural brasileira e que atenda as demandas atuais da educação e da diversidade humana.

Entendemos que para reformar o sistema educacional sob a perspectiva de gênero, só é possível com o investimento na educação para e por mulheres, ressaltando que o papel da mulher aqui apresentado suplanta a idéia da docência e parte para a atuação como construtora de saberes, introduzindo uma nova ótica curricular, de produção e organização de recursos e procedimentos didáticos, de gestão do espaço escolar e de manutenção de uma cultura própria, tanto oculta quanto explícita, revelada em sua prática profissional, pessoal e social.

Carvalho (2006, p. 6) situa, pois, a relevância do processo educativo na emancipação feminina quando expressa:

O feminismo assume a educação como fator importante para a mobilidade social das mulheres, para a transformação das relações de opressão e para a conquista de poder social. A plataforma de ação para a educação, da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, congrega tanto a antiga reivindicação de acesso à escolarização, quanto à incorporação de atenção aos mecanismos sexista intra-institucionais, com propostas dirigidas ao currículo.

Vale ressaltar novamente que os elementos qualitativos e quantitativos devem convergir para o mesmo objetivo quando tratamos do empoderamento das mulheres, ou seja, o acesso às instituições de ensino deve aumentar, mas a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano destes ambientes deve ser balizada pelo respeito mútuo, direito à cidadania e livre expressão, destituindo o sexismo em todos os âmbitos da gestão e das práticas educativas. Há uma repercussão das relações de gênero, portanto, nos espaços profissionais e de atuação social da mulher, que tende a excluí-las da sua cidadania.

No âmbito do currículo identificamos o território essencial para a construção das identidades. As propostas curriculares e as políticas públicas atuais aliadas ao arcabouço teórico feminista manifestam a necessidade incontestada do estudo, discussão e implementação de ações ligadas a gênero. A vida social, contudo, ainda está impregnada, em seu inconsciente coletivo, de saberes e fazeres misóginos que embora suscitem um discurso diferente, que inclua as mulheres nas situações de tomada de decisões, demonstra que quem dita as regras, quem define a lógica e quem faz as negociações, especialmente, no campo simbólico ainda é a figura masculina.

É sobre esta ótica que evidenciamos o papel da escola e do currículo, ambos cercados de subjetividades e intencionalidades, o que legitima a proposta de Silva (2003, p. 192) sob o seguinte argumento:

A dominação masculina na sociedade, na escola e no currículo é fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda-feira de manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no domingo à noite e na nossa própria casa.

No cerne da análise das teorias e propostas curriculares, verificamos que embora haja iniciativas de real sentido neste âmbito, é necessária a mobilização de saberes que atinjam a práxis pedagógica, que atualizem as concepções de identidade e de currículo, a fim de reverter os paradigmas sexistas que ainda existem na escola, na sala de aula e nas condutas de professores e alunos, que têm se perpetuado da Educação Básica à Superior, inclusive na formação de professores/as, imprimem valores e comportamentos assimilados pelos/as docentes em atuação, como observamos no contexto da FEBA.

Embora o currículo da Faculdade não abordasse a temática de gênero, como podemos confirmar através da pesquisa documental e das entrevistas, analisamos que suas experiências acadêmicas revelaram possibilidades de profissionalização feminina no campo da docência, concorrendo para consolidar suas identidades, a partir da assunção de uma posição político-social, pública e de produção de saberes, e, por conseguinte, de poder, diferentemente do papel feminino que sempre fora visto no processo histórico-cultural da sociedade baiana, demarcado pela circunscrição da mulher ao espaço privado, doméstico, e à função de cuidar do outro.

Para algumas alunas, que relataram ter vivido severas restrições no âmbito pessoal ligadas a gênero, o processo de formação na FEBA foi uma experiência significativa de apropriação de uma nova concepção de vida; para outras, tal processo se configurou como o aprimoramento de um percurso já iniciado, que trouxe enriquecimento para a vida pessoal, profissional e social.

A FEBA, nesse aspecto, se configurou como um espaço legal e legítimo para formar mulheres/professoras, renovando a concepção que tinham sobre si, atribuindo nova conotação ao gênero e ao desenvolvimento de saberes atinentes à

docência. Observamos que suas vozes jamais foram suscitadas para narrar suas próprias vidas como referenciais da profissão, vivendo, até então, no anonimato.

O silêncio, a interdição e o feminino possuem pontos de articulação que ora se evidenciam no espaço doméstico, ora se apresentam na profissão. A docência, por sua vez, é uma das esferas, em que mais observamos a escassa ou ausente escuta, a qual atribuímos, dentre outras variáveis, à feminização do magistério.

Esse fenômeno de feminização caracterizou um movimento de profissionalização das professoras, que rotineiramente se dividiram entre a labuta doméstica e as demandas da profissão. O desejo velado de percorrer outros itinerários de formação ou de trilhar novos caminhos no próprio campo da Pedagogia, paradoxalmente, levaram essas ex-alunas da FEBA a reconstruir suas identidades e ressignificar a profissão. Compreenderam, em suas experiências, que não cabe endereçar ao magistério a prática vocacionada, desinteressada e missionária. Para além da concepção impregnada no imaginário social, comprovaram que a docência é um campo de atuação política, marcado por intencionalidades, por determinações de diversas naturezas: sociais, econômicas, éticas, históricas, culturais, que demarcam um espaço-tempo de qualificação profissional, definindo uma identidade específica, porém continuamente reelaborada.

Refletir sobre a imagem que têm de si como mulher e como profissional e as possíveis articulações entre ambos os papéis exigiu das entrevistadas pensar sobre quem são, o que desejam fazer e o que fizeram de suas vidas até então, enfim, significou reconhecer sua própria identidade.

O enfrentamento de problemas práticos aliado à perspectiva de atenuar a invisibilidade feminina marcou a experiência formativa das alunas. Independente dos percursos trilhados, as entrevistadas encontraram na docência um espaço de realização e afirmação como pessoas, profissionais e mulheres, produtoras de saberes e de história, que, portanto, podem contribuir para dar sentido à profissão, o que também foi referendado na pesquisa de Fagundes (2001).

Na culminância desse trabalho, vimos como as egressas da FEBA arquitetaram as imagens de si, reconhecendo que estão ainda em período de construção de sua auto-realização em ambos os campos, o que exige aprimoramento, autoconhecimento e investimentos, porém demonstraram que se sentem mais seguras, autônomas e conscientes do papel social que possuem, bem como da contribuição que dão e que podem dar a seu entorno. As professoras e

professores, portanto, contribuem consideravelmente para o desenvolvimento e consolidação identitária dos alunos/as, podendo ressignificar as representações sociais estabelecidas.

Depreendemos dessa investigação, que as alunas constituíram suas trajetórias de modo singular, porém atravessadas por uma referência similar a todas, a concepção de gênero. Suas histórias inauguram novas interpretações sobre a Faculdade e suas contribuições para a formação de pessoas, mulheres, professoras e cidadãs. São modos particulares, mas não menos importantes de localizar a riqueza de interpretar histórias reais, para compreender situações e condições de vida também reais, que ultrapassam a visão tecnicista de ciência e produção de conhecimentos, exigindo a valorização de vozes historicamente silenciadas: a feminina e a docente.

O que buscamos, nessa dissertação, não é a denúncia das práticas curriculares que reforçam o sexismo, nem anunciar novos movimentos sociais que se contraponham a tais práticas, mas apenas suscitar a reflexão sobre as possibilidades de tornar efetivas ações pontuais, circunscritas ao espaço de atuação de cada um, não no intuito de transformar consciências, mas, no mínimo, de gerar dúvidas, incertezas, desestabilizar, conforme Paraíso (2002, p. 1) as “velhas” identidades fixas, fechadas, unificadas e acabadas.

Também concordamos com Louro (1997) quando diz que as lutas devem ser mais localizadas, cotidianas e menos ambiciosas. A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero em sala de aula. A instauração de práticas simples de subversão, questionamento e problematização das ordens de gênero legitimadas podem talvez contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar as hierarquias.

Esse movimento tem como campo propício os cursos de formação docente, tanto em nível inicial como continuado, a fim de incluir na pauta de discussões a temática de gênero como conteúdo de reflexão e mobilização de saberes. Diante disso, assumimos a posição de Nóvoa (1992, p. 17) quando admite que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Os/As professores/as como profissionais intelectuais, conforme citamos em momentos anteriores, devem desenvolver saberes que lhes possibilitem compreender a diversidade e conviver com ela, além de oferecer situações de

aprendizagens para seus educandos e educandas que validem uma proposta educativa capaz de responder aos pilares da educação da UNESCO, os quais cabe-nos reafirmar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Compreender o significado da diversidade, a peculiaridade e a transitoriedade da identidade, as especificidades encerradas nos corpos e acima de tudo a complexidade do sujeito/pessoa e o sentido de pertencimento à raça humana, independente do sexo, da etnia, da classe, longe de ser uma forma homogeneizante, pode ser um princípio unificador, que estabeleça o limite para as desigualdades, para a dominação e para a naturalização da opressão que ainda testemunhamos hoje. Enfim, esperamos que a escola e, principalmente os cursos de formação de professores/as, possa ser o espaço de apropriação desses saberes, em que o diferente seja um mérito da pessoa e não um determinante da desigualdade e da indiferença.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A FÁBULA da águia e da galinha. Disponível em: <<http://www.softmensagens.kit.net/aaguiaeagalinha.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2007.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-107.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. Tradução João Paraskeva. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BARCHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro: relações entre homens e mulheres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAPTISTA, Maria Todescan Dias da Silva. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia. **Memorandum**. Belo Horizonte, v. 2, p.31-38, ago 2002. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/baptista01.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

BARRETO, Maribel Oliveira. **O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyarte, 2005.

BARRETO, Ângela. **Olga Mettig**. Salvador, 13 jan. 1991. Caderno Lazer e informação, p. 1.

BARROSO, Carmem. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 12. imp. São Paulo: Nova Fronteira, 2002. v. 1

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**: Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1982.

BOLIVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 20, ano 2, p. 133-134, jul/dez, 1995.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: _____; JAGGAR, Alisson M. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**. Brasília: MEC/SESu, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 21**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parecer CNE/CP nº 947.** Brasília: MEC/ SESu, 1989.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692.** Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei nº 5.540.** Brasília: MEC, 1968.

_____. **Resolução CFE nº 02.** Brasília: MEC, 1969.

_____. **Decreto CFE nº 1190.** Brasília: MEC, 1939.

BRUSCHINI, Maria Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher a educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Feminismo, educação e cidadania.** Disponível em:
<http://www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.com.br/artigos/feminismo_cidadania.htm>.
Acesso em: 20 jan. 2006.

CASTELLANOS, Gabriela. Género, poder y postmodernidad: hacia un feminismo de la solidaridad. In: LUNA, Lola; VILANOVA, Mercedes (Comp.). **Desde las orillas de la política.** Género e poder em América Latina. Barcelona: Seminário Interdisciplinar da Mulher y Sociedade; universidade de Barcelona, 1996. p. 21-48.

CASTORIADIS, Cornelius. Para si e subjetividade. In: PENA-VEIGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 35-46.

CATANI, Denice et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA,

Cynthia Pereira de. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 1998. p.15-48.

CESAR, Elieser. **O verbo ensinar.** Disponível em: <<http://www.correiodabahia.com.br/2002/12/08/noticia.asp?link=not000066915.xml>>. Acesso em: 05 dez. 2004.

CIAMPA, Antônio Carlos. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

CRAVO, Aléssia Costa de. **Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

FACULDADE E EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Revista da Faculdade de Educação da Bahia.** Salvador, v. 1, n. 1, 1977.

FAGUNDES, Tereza Cristina. Mulher, educação e profissionalização. In: **Cadernos de Pesquisa: Núcleo de Filosofia e História da Educação.** v.2, n.1, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1998. p. 81-88.

_____. **Mulher e Pedagogia: um vínculo re-significado.** Salvador: Helvécia, 2005.

_____. **Pedagogia: escolha marcada pelo gênero.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FLORESTA, Nisia. **Opúsculo Humanitário.** São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **Direito das mulheres e injustiça dos homens.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989b.

FONSECA, Tania Maria Galli. **Gênero, subjetividade e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e mudança.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogias da autonomia.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALEFFI, Dante. **Filosofar & educar: inquietações pensantes.** Salvador: Quarteto, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de Pesquisa em Economia.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVEIA NETO, Hermano. Atividades Programadas. **Revista da Faculdade de Educação da Bahia.** Salvador, v. 1, n. 1, p. 83-92, 1977.

GROSSI, Esther Pillar. **Gênero e as novas idéias sobre aprendizagem.** Disponível: <http://www.geempa.org.br/html/artigos/artigos_apr.htm>. Acesso: 20 jun. 2005.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOUAISS, Antônio et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYPÓLITO, Álvaro. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

HARDING, Sandra. **Ciência y feminismo.** Madri: Morata, 1996.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: _____; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

JAPIASSÚ, Hilton. **A revolução científica moderna.** São Paulo: Letras & Letras, 2001.

JORNAL IC SHOPPING NEWS DA BAHIA. Caderno Especial sobre a criança e a educação na Bahia. Salvador, 1967.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LAVILLE, Chistian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em Ciências Biológicas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento social e da personalidade. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicologia e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: as abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Lígia Lordello de. **Olga Mettig: quando crescer, quero ser professora: vida e obra de uma educadora baiana**. Salvador, 2006.

_____. Faculdade de Educação da Bahia: sua história. **Revista da Faculdade de Educação da Bahia**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 139-147, 1977.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação**. Curitiba: IESDE, 2004.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

METTIG, Olga. Apresentação. **Revista da Faculdade de Educação da Bahia**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 5-6, 1977.

MORENO, Amparo. **El arquetipo viril protagonista de la história**. Ejercicios de lectura no androcêntrica. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-68. (Cuadernos Inacabados).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.

_____. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicologia e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

PALMERO, Maria José. Analítica da opresión patriarcal. In: **Teoria feminista contemporânea: una aproximación desde la ética**. Madri: Complutense, 2004. p. 33-67.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. **Educação on-line**. dez. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/curriculo_e_identidades.asp>. Acesso em: 20 maio 2005.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: EDUFBa., 1999.

_____. **Mulheres moralmente fortes**. Salvador: Santa Helena, 1993.

_____. **A educação das virgens**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

_____. **Um mundo dividido: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997.

_____; LUCKESI, Cipriano Carlos. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Céli Regina. Teoria feminista: desigualdade social e democracia no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Org.). **Gênero, democracia e sociedade**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 79-98.

ROCHA, Gabriela Lanzetta Haack da. **Adolescência e sexualidade**. Disponível em: <<http://br.geocities.com/glhr/cartilha/sex.html>>. Acesso em: 04 jan. 2007.

SAFFIOTI, Hileieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. Estudos Feministas, Florianópolis, maio-agosto/2004. p. 35-50. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

SATTER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Almir Satter ao vivo**. Rio de Janeiro: Colúmbia, 1991. 1 disco sonoro.

SAWAIA, Bader. Identidade: uma ideologia separatista? In: _____. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 119-128.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991.

SHOTTER, John; LOGAN, Josephine. A penetração do patriarcado: sobre a descoberta de uma voz diferente. In: GERGEN, Mary Mc Canney (Org.). **O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: UnB, 1993. p. 91-109.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

_____. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEBA.** Salvador, n. 20, v. 12, p. 431-445, jul/dez, 2003

_____. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. **Revista da FAEEBA.** Salvador, n. 16, p. 179-189, jul/dez, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática... **Revista Brasileira de Educação.** Jan/fev/mar/abr 2000, n.13.

VIOLANTE, M. L. V. Identidade e marginalidade. In: BASSIT, A. Z.; CIAMPA, A. C.; COSTA, M. R. (Org.). **Identidade: teoria e pesquisa.** Cadernos PUC/20. São Paulo: EDUC, 1985.

VASCONCELOS, Carmen. Educadora luta pela melhoria do ensino. **Jornal Correio da Bahia.** Salvador, 07 mar. 1998, Caderno Aqui Salvador, p. 8.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre; Bookman, 2001.

WALLERSTEIN, Valeska. **Feminismo como pensamento da diferença.** Revista Estudos Feministas. jan/jul 2004. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2006.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la mujer.** Madri: Cátedra, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

APÊNDICE B – Declaração de consentimento

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação
Pesquisa sobre Formação Docente e Gênero
Orientadora: Tereza Cristina Fagundes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados Pessoais

Entrevistada nº.: _____

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Estado Civil:
5. Tem filho? Quantos?
6. Ano de ingresso e de conclusão no curso:
7. Local onde trabalha:
8. Função atual:

Infância

1. Quando sua mãe estava gestante, como ela e a família encararam a gravidez?
2. Como ocorria a divisão de tarefas entre seus pais? Com quem estava o poder de decisão?
3. Como seus pais cuidavam/educavam você quando criança?
4. Do que você mais gostava de brincar?
5. Sua família estimulava quais brincadeiras?
6. Na escola, como a professora tratava meninos e meninas?
7. Como a escola influenciou na sua formação como pessoa?
8. Descreva você como filha e como aluna na infância.

Adolescência

1. Quais atividades de lazer você desenvolvia na época da adolescência?
2. Havia alguma restrição de seus pais pelo fato de você ser menina?

3. Seus relacionamentos afetivos (namoro) começaram quando? Qual foi a reação de seus pais?
4. Como você diferenciava homem e mulher, considerando o trabalho, o papel social e sexual, o poder de decisão?
5. Na escola, quais disciplinas você gostava mais e tinha melhor desempenho? A que você atribui isso?
6. Descreva você como filha e como aluna na infância.

Aluna do curso de pedagogia

1. Quando surgiu sua escolha profissional? O que lhe motivou?
2. O que sua família e amigos acharam da escolha?
3. O que a sociedade da época achava do curso de Pedagogia?
4. Você optou por qual habilitação? Por que?
5. O que você achou da proposta pedagógica do curso de Pedagogia da FEBA? Qual era a ênfase do currículo?
6. Quais experiências do curso você considera importantes para sua formação acadêmica?
7. Você tinha muitos colegas homens? Você atribui isso a que?
8. Os alunos tinham comportamentos/desempenho diferentes das alunas?
9. Você acha que os alunos podem ter maior perspectiva de atuação profissional que as alunas da FEBA?
10. Quanto ao corpo docente, você observou alguma diferença relativa ao trabalho pedagógico entre os professores e as professoras?
11. A faculdade lidava com a temática de gênero?
12. Descreva você como aluna de Pedagogia (pontos forte e fracos).

Profissional

1. Qual o seu percurso de *formação acadêmica*?
2. Quando você concluiu o curso o que almeja desempenhar como profissional? Você conseguiu?
3. A habilitação escolhida no curso influenciou na sua atuação profissional ou reconhecimento social?
4. De modo geral, como o curso contribuiu para sua atuação profissional atual?
5. Que imagem tem de si como profissional de Pedagogia?

6. Que imagem tem de si como mulher?
7. Que relação faz entre estas duas imagens?
8. Se você não fosse pedagoga o que seria? Por que?
9. Qual a sua carga horária e rotina de trabalho diária? Você consegue conciliar as demandas da vida pessoal e profissional? Como faz?
10. O que acha da profissionalização da mulher hoje?

APÊNDICE B

Entrevistada nº ____

DECLARAÇÃO

Eu, _____, identidade nº _____ SSP/____, declaro que concordei em participar do grupo de sujeitos da pesquisa sobre o curso de Pedagogia da FEBA, desenvolvida por Karina Nery Embirussu, no Mestrado em Educação (UFBA), e aceito que minhas declarações possam ser gravadas, analisadas e publicadas (omitida a minha identificação por nome próprio).

Salvador, ____ de _____ de _____

Karina Nery Embirussu
kanery@uol.com.br

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](#)