

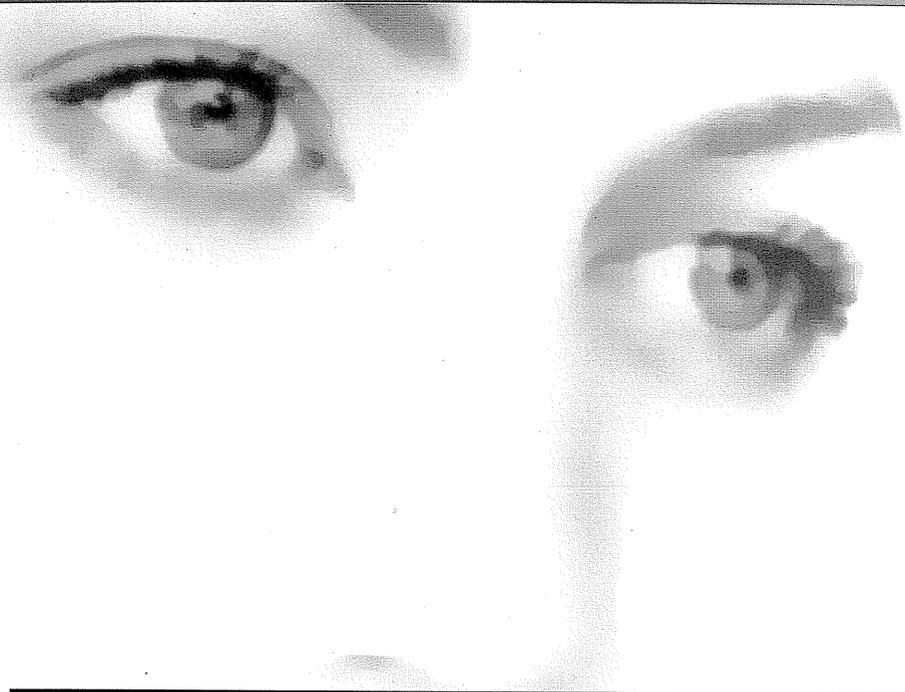
um vínculo re-significado

Mulher e Pedagogia

um vínculo re-significado

Espera-se que o conhecimento desses resultados pelas mulheres e pela sociedade, num contexto o mais abrangente possível, possa contribuir para re-significar o curso de Pedagogia, não apenas no que se refere à sua relação com a identidade feminina, como também para suscitar reflexões e ações concretas que conduzam à sua afirmação como um curso de formação de profissionais competentes, qualificados e capazes de atuar no mundo em mudança, além de se constituir em uma opção segura de carreira profissional e engajamento satisfatório no mundo do trabalho, tanto para mulheres quanto para homens.

Mulher e Pedagogia



Tereza Cristina Pereira
Carvalho Fagundes

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

ISBN 85-87826-48-4



9 788587 826480



Tereza Cristina continua a mesma. Já faz três décadas que a vejo ir e vir de Congressos e afins, escrever, criar, promover (eventos e pessoas), sempre com a energia de uma adolescente, fascinada pelas coisas da Educação, da Universidade, da vida mesmo... Como testemunha privilegiada, vejo a minha amiga, comadre e colega construindo, inventando e se re-inventando, seduzindo corações e mentes. Não seria a Tereza Cristina que eu conheço tão bem se não tivesse feito um estudo deste porte, sólido em suas bases teóricas e metodológicas e profundo e criativo na análise dos dados e nas conclusões, Tereza Cristina descortinou uma bela verdade para as profissionais da Pedagogia: elas re-significam o curso estigmatizado como feito de mulheres para as mulheres, quase um espaço que é delas porque os homens não o querem; prova que o curso é re-significado por elas, no sentido que lhe emprestam grandeza, generosidade, desprendimento e coragem de construir, como aliás, nós mulheres costumamos fazer.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Este livro representa muito mais do que um texto acadêmico. Trata-se de um novo olhar sob o curso de Pedagogia que eleva a profissão. Tereza Cristina explora com propriedade, em cada capítulo, questões relevantes que muito valorizam a mulher e a Educação.

Antônia Elisa Caló de Oliveira Lopes

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Mulher e Pedagogia um vínculo re-significado

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Mulher e
Pedagogia
um vínculo re-significado



Salvador – Bahia
2005

Todos os direitos reservados © 2005:
Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
e-mail: tcrispf@ufba.br

Editora Helvécia Ltda.
Rua Érico Veríssimo, 69 – Itaigara
Telefax: (71) 353-7286
Salvador – Bahia – Brasil

Editor: Helvécio Meira

Coordenação editorial: Itaberaba Lyra

Capa: Carlos Vilmar

Editoração eletrônica: Patrícia Chastinet

Ficha catalográfica: Carmélia Regina Matos

Impressão e acabamento: Bureau Gráfica e Editora Ltda.

F158 Fagundes, Tereza Cristina Pereira Carvalho,
Mulher e Pedagogia: um vínculo re-significado/ Tereza
Cristina Pereira Carvalho Fagundes.- Salvador: Helvécia, 2005.
202p f. : 21,5 cm.

ISBN 85-87826-48-4

Publicação do GEFIGE - Grupo de Filosofia, Gênero e Educação do
Programa de Pós Graduação em Educação - UFBA.

1. Gênero e educação. 2. Educação de mulheres. I. Título

CDU- 396:378
396.4

Dedico este livro

às mulheres mais importantes da minha vida que
num fantástico equilíbrio de papéis facilitaram a
construção da minha identidade feminina:

Alcira – minha mãe

Idalina – minha avó

e aos homens a quem devo a
minha identidade de:
filha – *Adhemar*
mulher – *Fernando*
mãe – *Rodrigo*

Dedico também às educadoras que, em épocas distintas, foram marcantes para a configuração da minha identidade profissional:

Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas
– Jardim da Infância

Antonieta Marques Magalhães de Lima
– Curso Primário

Neita Gomes Dourado
– Curso Ginásial

Alcira Pereira Carvalho Silva
e *Maria Adélia da Silva Victória*
– Curso Pedagógico

Cora de Moura Pedreira
e *Lucy Isabel da Silva Peixoto*
– Instituto de Biologia

Haidê Correa da Silva, Ana Cristina Ruettimann
e *Ieda Matos Freire de Carvalho*
– Curso de Pedagogia

Gizelda Santana Morais
– Mestrado

Elizete Silva Passos
– Doutorado

Sumário

| | |
|---------------------------|----|
| <i>Prefácio</i> | 9 |
| <i>Apresentação</i> | 11 |
| <i>Introdução</i> | 13 |

Construindo Identidades

| | |
|---|----|
| “Tornar-se mulher” – uma construção social | 21 |
| A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS ... | 21 |
| ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA IDENTIDADE FEMININA | 26 |
| IDENTIDADE FEMININA E ESCOLHA PROFISSIONAL | 39 |
| “Tornar-se educadora” – a educação da mulher e a formação educadora | 47 |
| A EDUCAÇÃO DA MULHER | 47 |
| A FORMAÇÃO DA EDUCADORA | 57 |
| O CURSO DE PEDAGOGIA | 64 |

Representações Construídas

| | |
|---|-----|
| Representações sociais sobre o curso de pedagogia por ocasião das escolhas | 77 |
| “CURSO IMPORTANTE E VALORIZADO” | 85 |
| “CURSO DE POUCO PRESTÍGIO” | 88 |
| “CURSO POUCO CONCORRIDO” | 95 |
| Representações reveladas nos motivos de escolha do curso | 99 |
| VOCAÇÃO | 100 |
| <i>Vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão</i> | 101 |
| <i>Vocação interpretada como encantamento pela profissão</i> | 109 |

| | |
|---|------------|
| ADEQUAÇÃO À IDENTIDADE FEMININA | 112 |
| <i>Considerando a conciliação de papéis: mulher-esposa-mãe-professora</i> | <i>113</i> |
| <i>Considerando as características atribuídas às mulheres, exigidas para a função de professora: gostar e cuidar de crianças e adolescentes</i> | <i>123</i> |
| SOLUÇÃO DE IMPASSES | 125 |
| <i>Despreparo para ingressar no curso desejado, de maior concorrência, gerando a opção por curso com características semelhantes e de mais fácil ingresso no processo seletivo para o ensino superior</i> | <i>125</i> |
| <i>Enfrentamento da possibilidade de uma escolha profissional diferente da ocorrida anteriormente</i> | <i>133</i> |
| <i>Dificuldade de assumir a responsabilidade de escolha</i> | <i>135</i> |
| Representações atuais sobre o curso de pedagogia e sobre a coexistência de identidades e de papéis de gênero e profissional | 139 |
| MARCAS DEIXADAS PELO CURSO | 140 |
| <i>Oportunizador de crescimento pessoal</i> | <i>141</i> |
| <i>Facilitador de engajamento no mercado de trabalho</i> | <i>146</i> |
| <i>Oportunizador de crescimento profissional</i> | <i>151</i> |
| <i>Possibilitador da construção de uma carreira profissional compatível com a vida familiar</i> | <i>160</i> |
| <i>Vozes dissonantes – o contraditório nos elogios ao curso</i> | <i>163</i> |
| <i>Desempenho acadêmico e engajamento político de professores</i> | <i>164</i> |
| <i>Desempenho acadêmico e engajamento político de colegas</i> | <i>166</i> |
| <i>Ênfase teórica do curso</i> | <i>168</i> |
| REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS NA ATUALIDADE | 169 |
| <i>Convergência de identidades e de papéis de gênero e profissional</i> | <i>170</i> |
| <i>Dicotomias de identidades e de papéis de gênero e profissional</i> | <i>179</i> |
| Considerações finais | 185 |
| Referências | 191 |

Prefácio

O primeiro ponto a destacar [...] é a escolha do tema [...] por sua vinculação com o cotidiano profissional da autora e seu processo de formação intelectual. Através de uma linguagem clara, de excelente qualidade, Tereza Cristina proporcionou com seu estudo uma leitura amena, agradável e esclarecedora. Utilizando-se de uma bibliografia teórica ampla e atualizada, busca não só apresentar o processo de escolha profissional das mulheres pedagogas mas entender e analisar, a partir de uma ótica dos estudos de gênero, como esse processo ocorre.

Ana Alice Alcântara Costa
Doutora em Sociologia Política
UNAM - Mexico

A pesquisa entrou fundo na análise.

Edivaldo Machado Boaventura
Ph.D. em Administração Educacional
The Penn State University - USA

O resultado é um trabalho maduro no qual destaco a habilidade com que lida com o referencial teórico complexo e com as representações construídas e reconstruídas através das palavras de suas entrevistadas.

Gizelda Santana Morais
Doutora em Psicologia
Université de Lyon - France

[...] documento da mais alta relevância para a História da Educação da Universidade Federal da Bahia e um livro novo cujo conteúdo servirá de lição aos pósteros.

Maria Theresa de Medeiros Pacheco
Livre Docente em Medicina Legal
Faculdade de Medicina – UFBA

A contribuição do estudo é, portanto, grande, tanto para o curso quanto para os estudos de gênero e para a Sociedade.

Elizete Silva Passos
Doutora em Educação
PPGE - UFBA

Apresentação

O sentido de toda produção de conhecimento consiste em atingir um grande número de pessoas com interesses afins, contribuindo para suscitar reflexões, proporcionar discussões e até transformações, seja no âmbito pessoal como no profissional. Um livro, mesmo no mundo pós-moderno, virtual, informativo mais do que formativo, continua sendo um dos meios mais eficientes de aproximação das pessoas no campo das idéias, tendo uma dimensão mais longa no tempo do que outros meios, registrando o momento histórico e servindo como ponto de partida para gerações futuras.

Este livro, resultante de uma pesquisa, mais do que registrar conclusões propõe uma reflexão sobre a mulher e sua escolha profissional, a partir da experiência e afirmações de mulheres que se dispuseram a discutir a sua identidade feminina associada com a sua experiência no mundo do trabalho em Educação.

A idéia da pesquisa foi surgindo ao longo de um processo, tanto na dimensão do tempo e do aprofundamento dos estudos, quanto na dimensão do cotidiano. Como estudante de Pedagogia, como monitora e depois como docente da disciplina Fundamentos Biológicos da Educação, integrante do currículo deste curso, constatava a predominância de mulheres, bem como a insatisfação declarada por muitas em relação às possibilidades futuras de exercício profissional na área. Reconhecem-se como características marcantes deste universo, no período considerado: a predominância do sexo feminino; a escolha profissional satisfazendo às expectativas da família para a filha mulher; e a possibilidade de exercício profissional facilitador da conciliação dos papéis de esposa e de mãe.

Essas evidências deram origem a questões que conduziram as reflexões desenvolvidas neste estudo: Por que Pedagogia tem sido um curso eminentemente feminino? O curso se configura como uma opção verdadeira, considerando as possibilidades de afirmação como mulher e como profissional, ou será a mais fácil, quando não a única forma de se realizar profissionalmente, já que as histórias de vida das mulheres as conduzem a uma escolha profissional que atende ou preenche as expectativas da família e da sociedade? Considerando as mudanças históricas e sociais, em especial as decorrentes do movimento feminista, nos últimos trinta anos, o que faz as mulheres continuarem escolhendo o Curso de Pedagogia?

O curso de Pedagogia da UFBA foi criado em 1941 e começou a funcionar em 1942. Tem, ao longo de sua história, formado profissionais para atuar como docentes das disciplinas pedagógicas de nível médio, como bacharéis ou como especialistas (Supervisor Escolar e Orientador Educacional), constituindo-se, para muitos, uma extensão do Curso Normal¹. Sabe-se que os cursos de Pedagogia surgiram, no Brasil, vinculados às Faculdades de Filosofia, por ocasião da criação das universidades brasileiras, na década de 30 e sempre estiveram voltados para o sexo feminino, para o aumento de cultura da mulher sem ameaçar o exercício das funções de esposa e mãe; ao contrário, estariam contribuindo para que essas funções fossem desenvolvidas com mais eficiência (PASSOS, 1997b).

Com a perspectiva nuclear de gênero, acrescida de uma abordagem que permite associar esta categoria à de classe, a pesquisa realizada buscou ampliar o entendimento do processo que envolve a escolha de uma profissão por parte das mulheres, apesar das restrições que lhe são impostas pela família e pela sociedade e, também, apontar as evidências de resgate de uma identidade social e ampliação do universo feminino pela assunção do *poder ser*, no mundo externo, no mundo público, assim como *podem ser* os homens, através de possibilidades igualitárias de oportunidades e de escolhas. Dessa forma, este estudo constitui-se num corpo de conhecimentos sobre a questão de gênero, claramente definida numa sociedade em que o ser humano tem (ou deveria ter) consciência de ser sujeito de sua própria existência, um *ser* que constrói e reconstrói a própria vida.

¹ Nomenclatura atual do Curso Pedagógico ou Curso de Magistério.

Introdução

No Brasil, por tradição, mulheres e homens recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças individuais, mas como uma espécie de marca ou rótulo que os torna desiguais e lhes destina lugares e papéis distintos na sociedade. Cabe aos homens o caminho da agressividade, da audácia, da racionalidade, da criatividade, do poder, da dominação, da virilidade, o espaço público; das mulheres, esperam-se atitudes mais passivas, mais leves, mais submissas, menos criativas, menos racionais e, conseqüentemente, ocupação do espaço de domínio privado. Essas atitudes são referendadas, desde cedo, pelo sistema escolar, que reforça nas meninas comportamentos tais como: serem, dóceis, sentimentais, medrosas, dependentes; com os meninos, há o incentivo para a força, a autonomia, a coragem, a impetuosidade e o poder, dentre outros. Neste sentido, 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 a 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. Mesmo podendo ter sonhos diversificados, a ideologia presente em nossa cultura conduz as mulheres aos papéis de mãe e esposa, aos quais devem dar sempre o melhor de si, mantendo-as dependentes, submissas, conformadas, desempenhando carreiras limitantes, de menor prestígio e mal remuneradas, ainda que seja elevado o nível escolar exigido.

Historicamente, as relações de gênero são sempre relações de poder, de hierarquia, de prestígio, que *cristalizam* a dominação masculina e destinam às mulheres uma posição subalterna de menoridade e de submissão. Neste

sentido, apropria-se do conceito foucaultiano de poder, concebido antes como estratégia do que como propriedade; trata-se de um poder que “[...] se exerce mais do que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1985, p.29).

Poder e dominação são conceitos associados, continuamente confirmados no curso das relações entre os gêneros. Como analisa Bourdieu (1989, p.7-8), há um poder simbólico, “[...] 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 [...]”. Quanto à dominação, afirma esse autor, ela se manifesta de forma dual entre as etnias, entre as classes sociais, entre as gerações e entre os gêneros, onde há sempre quem domina porque há sempre alguém que ocupa o lugar de dominado/a.

Para a realização do estudo que originou este livro optou-se por entrevistar mulheres que ingressaram no curso de Pedagogia, entre os anos de 1969 (ano seguinte ao da criação da Faculdade de Educação como unidade de ensino da UFBA) e 1999 (ano de início da pesquisa)². A análise das informações se deu a partir das opiniões dessas mulheres sobre os motivos que as conduziram ao curso de Pedagogia e as representações que têm do curso e de sua identidade de gênero, utilizando-se como referência teórica a *Teoria das Representações Sociais*, de Moscovici (1978; 1981; 1995), uma vez que o pensar, o compreender, o relacionar-se e o agir do ser humano são aspectos integrados e vinculados ao concreto e expressam formas de inserção na totalidade social, no mesmo movimento em que nela são gerados e a ratificam. O ser mulher, bem como o ser professora, seu cotidiano e sua prática pedagógica compreendem uma diversidade de aspectos que nem sempre resultam de um corpo de idéias teoricamente produzido; são representações referendadas a partir de construções de seu universo feminino. Dessa forma, as noções de

² Foram realizadas 45 entrevistas: 20 com ingressas nos anos 70; 10 dos anos 80; e 15 dos anos 90. Como se tratou de pesquisa qualitativa, as entrevistas foram feitas com mulheres ingressas no Curso de Pedagogia que mostraram receptividade aos propósitos do estudo e o número de entrevistadas foi definido durante o processo, quando as informações se completavam ou se tornavam repetitivas, não acrescentando novos dados ou representações aos existentes.

representações sociais fazem-se necessárias para compreender as falas e os discursos das entrevistadas.

Na concepção de Moscovici (1978, p.41) as representações sociais “[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano [...]”.

As representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, no curso das relações e comunicações entre as pessoas. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podendo ser vistas, também, como a versão contemporânea do senso comum.

Além da Teoria das Representações Sociais, dá suporte à análise dos depoimentos das entrevistadas e ao estudo em sua totalidade, a História das Mentalidades, que se faz estreitamente relacionada à história dos sistemas culturais, sistema de crenças e de valores nos quais as mentalidades são elaboradas, vivem e evoluem. A História das Mentalidades permite reconstruir a estrutura mental dos grupamentos sociais que se evidencia através de hábitos de pensamento, de idéias que são transmitidas e de entendimentos sobre o tempo e o espaço, por exemplo. Deste modo, o termo mentalidade designa a natureza coletiva de um conjunto de idéias, a maneira particular de pensar e de sentir de um povo ou de um grupo de pessoas.

Para Le Goff (1995), as mentalidades mudam lentamente ao longo da história da humanidade, embora suas gêneses se configurem mais ou menos semelhantes através dos tempos. As mentalidades originam-se e difundem-se a partir de núcleos de elaboração de idéias que variam a depender da época considerada. Assim, na Idade Média, os palácios, os mosteiros e as escolas constituíam-se em centros ou núcleos onde se forjavam as mentalidades; no mundo contemporâneo, os meios de comunicação de massa são suas matrizes privilegiadas. Mas, a constatação de várias mentalidades ao longo da história não implica, necessariamente, em uma sucessão linear dos diferentes modos de pensar e de sentir o mundo; é comum coexistirem várias mentalidades em uma mesma época e num mesmo espírito. Os depoimentos das entrevistadas refletem esta coexistência de diferentes formas de pensar e de ver o mundo, em decorrência, também, da diversidade de histórias de vida e experiências.

Um aspecto importante na história das mentalidades é o ritmo próprio de cada grupo, no que diz respeito à incorporação de novas mentalidades. Visto por este ângulo, Braudel (1959; 1992) identifica três ritmos de duração do processo de mudança do mental coletivo: o ritmo de curta duração, caracterizado pela existência de agitações e tumultos decorrentes de conflitos de idéias entre os indivíduos e os grupos; o ritmo de média duração, com mudanças nos níveis de linguagem e de hábitos, com repercussões de amplitude mediana; e o ritmo de longa duração, mais lento do que os anteriores, exatamente por se referir a alterações que se desenvolvem no campo das estruturas mentais, envolvendo crenças e valores que requerem mais tempo para se modificarem.

Neste estudo, situado em um campo pertinente ao ritmo de longa duração, procurou-se verificar como as representações sociais se refletiram no discurso das alunas de Pedagogia, no período estudado, e como as suas mentalidades se expressaram e se modificaram ao longo do período considerado na pesquisa.

O livro está estruturado em duas partes: a primeira, intitulada **CONSTRUINDO IDENTIDADES**; a segunda, **REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS**. A primeira parte compreende os capítulos “Tornar-se Mulher” – Uma Construção Social e “Tornar-se Educadora” – A Educação da Mulher e sua Formação Profissional. A segunda parte apresenta os resultados da pesquisa, organizados em três capítulos: Representações Sociais Sobre o Curso de Pedagogia por Ocasão das Escolhas, Representações Reveladas nos Motivos de Escolha do Curso, e Representações Atuais Sobre o Curso de Pedagogia e sobre a Coexistência de Identidades e de Papéis de Gênero e Profissional.

No primeiro capítulo, seguindo a abordagem culturalista, discute-se como se dá a construção da identidade feminina e analisa-se a ação da família, da escola e da sociedade na configuração desse processo. No segundo, discorre-se sobre aspectos da educação feminina ao longo da história da humanidade, o encaminhamento da mulher para o magistério, sua formação através do Curso Normal, das Faculdades de Filosofia e, particularmente, do Curso de Pedagogia. O terceiro capítulo foi estruturado a partir das representações sociais vigentes sobre o Curso de Pedagogia, por ocasião das escolhas; o quarto resultou da categorização dos motivos

de escolha desse curso, evidenciados pelas entrevistadas, fruto das representações por elas incorporadas, em conformidade com o que lhes foi apresentado pelos pais ou outras pessoas da família, pelos amigos, colegas professores, enfim, por vários segmentos da sociedade que fizeram ou fazem parte de suas vidas. O último capítulo revela as marcas deixadas pelo curso realizado na vida das entrevistadas, e suas atuais representações de gênero e profissional.

A organização estrutural comporta, ainda, esta Introdução e as Considerações Finais, na qual são enfatizados os resultados que descortinaram uma nova imagem do Curso de Pedagogia e da sua relação com a identidade feminina e que inspirou o título desta obra.

*Construindo
Identidades*

“Tornar-se mulher” – uma construção social

Analisar a construção da identidade feminina e suas implicações sociais é a proposta deste capítulo. Esta análise pressupõe a compreensão dos princípios da construção da identidade feminina, configurada como resultante da interação entre a *consciência* de pertencer ao sexo feminino e as conseqüências sociais concretizadas nas relações sociais de gênero. A apresentação dessa análise se fundamenta, essencialmente, em teóricos que trabalham com categorias como: cultura, poder, dominação e representações sociais.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

É pressuposto fundamental deste estudo, a constatação de que a identidade feminina é socialmente construída. Admitindo-se a afirmação de Beauvoir (1980, p.9, v.2) em seu clássico dos anos 40 do século XX, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, depreende-se que tanto a mulher quanto o homem vão se formando através de um tornar-se complexo porquanto circunscrito em condicionantes biológicos, psicológicos e, sobretudo, sócio-culturais.

O ser mulher, bem como o ser homem, começa com o reconhecimento de si mesmo a partir do que é socialmente apresentado, formatando a identidade pessoal. A identidade da pessoa é construída num processo simbiótico com as figuras parentais e na interação com o meio, até expressar-se como individualidade em atitudes e sentimentos sobre o *eu*. Antes mesmo do

nascimento de uma criança, diferenças entre meninos e meninas compõem o imaginário social e ocupam os pensamentos, as expectativas e atitudes dos adultos que a aguardam. Por exemplo, quando os avanços da Medicina não permitiam o reconhecimento das modificações do corpo em desenvolvimento, havia – e em muitos lugares ainda há – costumes e credices populares na tentativa de adivinhar o sexo do futuro bebê, contribuindo para atenuar a ansiedade que envolve a situação de espera, tais como: o ventre mais pontudo da mãe durante a gravidez é sinal de que vai nascer um menino (alusão ao falo), ao passo que um ventre mais chato, largo, distendido, indica que vai nascer uma menina. Do mesmo modo, quando a gestante permanece bem-humorada durante a gravidez é sinal que nascerá um menino, mas se ficar melancólica, nascerá uma menina. Também a pulsação cardíaca do feto, se rápida indica um garoto, lenta, uma garota. Assim, percebe-se uma nítida relação dessas credices com os estereótipos sexuais que a sociedade configura para meninas e meninos, para mulheres e para homens, bem como uma associação de *sinais* negativos ao nascimento das meninas. Esses valores estereotipados se estendem também a fatores menos relevantes do ponto de vista da construção dos gêneros, como a decoração dos quartos e a escolha das roupas, dentre outros.

Diz-se que uma criança é menina ou menino, a partir do que apresenta em termos de genitais externos ao nascer. É nas dissimilaridades anatômicas existentes entre os sexos que reside a base da diferenciação sexual. Essas diferenças começam, na espécie humana, com a determinação do sexo, que se dá no momento em que ocorre a fecundação, mais precisamente quando há fusão dos dois pró-núcleos: um do gameta masculino ou espermatozóide e o outro do gameta feminino ou óvulo. A determinação do sexo depende do espermatozóide; se ele contiver um cromossomo X, o embrião desenvolver-se-á no sentido feminino, mas se ele contiver o cromossomo Y, o sexo genético será masculino, independente de outros cromossomos que o zigoto possua, isto porque, o óvulo contém apenas o cromossomo sexual do tipo X. Tem-se, assim, a constituição genética XX para as mulheres e XY para os homens.

O sexo, ao ser determinado geneticamente, segue o processo de sua diferenciação nos níveis: gonadal, ductal, genital e somático. A diferenciação do sexo gonadal se dá quando, a partir de uma gônada indiferenciada, estruturam-se os ovários, no caso do embrião XX, ou os testículos, no caso do embrião XY. Havendo testículos, inicia-se a produção de testosterona que

atuará nas estruturas chamadas Canais de Wolff, desencadeando a formação do sexo ductal no homem – epidídimo, canais deferentes e vesículas seminais. Na mulher, a ausência de testosterona implica na regressão dos Canais de Wolff e conseqüente desenvolvimento dos canais de Müller que formam os ouvidutos, o útero e o terço superior da vagina. Segue-se a esses processos a diferenciação do sexo genital, que corresponde, na mulher, à formação dos dois terços inferiores da vagina e da vulva, e, no homem, à formação do saco escrotal e do pênis.

Anatomicamente formado, o sexo biológico se completa na puberdade, com o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários, compreendendo este conjunto o que chamamos de *sexo somático* do indivíduo (MOREIRA et al., 1989; VITIELLO, 1994).

Esses fundamentos biológicos constituem a base que sustenta os argumentos históricos da *naturalização* das identidades de homem e de mulher, ainda vigentes em grande parte do mundo (acadêmico) até os dias atuais. São, contudo, argumentos que se contestam neste estudo. Concorde-se com Beauvoir (1980), para quem somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo, quer seja mulher, quer seja homem; e com Erikson (1976), ao definir a identidade pessoal, tornada consciente, como resultante de uma interação que envolve duas percepções: a de uma existência pessoal, situada no tempo e no espaço e a percepção de que esta existência é reconhecida pelo Outro. Neste sentido, o ser menina e mulher, bem como o ser menino e homem, só começam com o reconhecimento de si mesmo enquanto pessoa, com a formação da identidade pessoal, na qual se acha imbricada a identidade de gênero.

Para Ciampa (1997), os conceitos de diferença e igualdade contribuem para uma primeira noção de identidade. Diferenciando-se de uns e igualando-se a outros, vai-se construindo a própria identidade. Portanto, o conhecimento de si mesmo é dado pelo conhecimento recíproco dos indivíduos identificados com base em aspectos da história, das tradições, das normas e dos interesses de um dado grupo social. A identidade também concretiza uma ideologia; ao mesmo tempo em que são constituídas pela sociedade, as identidades, em conjunto, a constitui. Por conseguinte, uma identidade é uma questão social, uma questão política e, como tal, diz respeito a todas as pessoas.

Inspirando-se em Nóvoa (1995), concebe-se que o processo de construção da identidade de uma pessoa passa pelas etapas de adesão, de ação

e de autoconsciência. A adesão traduz-se pela incorporação de princípios e valores, e adoção de um projeto de vida. A ação significa a escolha das melhores maneiras de agir, visto que o sucesso ou o insucesso de certas experiências *marcam* a história de vida de cada um, fazendo as pessoas sentirem-se bem ou mal com esta ou aquela maneira de ser. E a etapa de autoconsciência, diz respeito à dinâmica de reflexão que se opera sobre sua própria ação, sendo, por isso, uma etapa decisiva, na medida em que a identificação do sujeito só se completa, quando intimamente relacionada ao processo reflexivo, à autoconsciência. A identidade, nessa perspectiva, é uma construção que ocorre em interação entre o sujeito e o meio, através da aprendizagem.

Um importante componente do processo de construção da identidade pessoal é a identidade de gênero. Para Money e Tucker (1981), pioneiros em estudos nessa área, identidade de gênero foi considerada como identidade sexual, ou o senso de si mesmo como homem ou como mulher; experiência pessoal ou privada do papel de gênero. Essa identidade consiste no quanto a pessoa diz ou faz para indicar aos demais ou a si mesma o quanto é homem, mulher ou ambivalente. Assim, o papel de gênero é a expressão pública da identidade, ou o conjunto de condutas esperadas do indivíduo, associadas à sexualidade e socialmente exigidas, de acordo com o seu gênero. A identidade sexual referida por Money e Tucker (1981) é, dessa forma, configurada mais adequadamente como identidade de gênero, devido à diferença entre os conceitos de sexo e gênero.

Sexo pode ser definido como uma conformação particular que distingue o macho da fêmea nos organismos que se reproduzem sexuadamente, como os órgãos sexuais externos e até como sinônimo de relação sexual. O sexo é uma categoria anatômico-biológica e o gênero é uma categoria histórico-cultural; o gênero implica na construção social e histórica do ser mulher e do ser homem. Tomando por base Scott (1991a), define-se gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distinguem os sexos, ou nas diferenças percebidas entre os sexos.

O termo gênero corresponde à introdução da noção relacional entre homens/mulheres no vocabulário analítico, permitindo a inclusão da experiência pessoal e subjetiva ao lado daquelas reconhecidas como importantes. O gênero pode ser definido, também, como o modo contemporâneo de se organizar normas passadas e futuras, um modo de os indivíduos se situarem na sociedade

como homens ou como mulheres, e, através dessas normas, um estilo ativo de viver o corpo com uma noção rígida de que o corpo do homem é decisivamente diferente do corpo da mulher. A partir das diferenças anatômicas, portanto, a sociedade vai construindo as diferenças de gênero.

Segundo Scott (1991a), o uso do termo gênero implica, ainda, numa explícita rejeição às justificativas de serem as mulheres subordinadas aos homens, com base em fenômenos biológicos. Neste sentido, também para Perrot (1988), homens e mulheres nascem em seus corpos, propulsados imediatamente no universo da cultura e da história. Ser homem e ser mulher são construções que se configuram como representações simbólicas, valores como o maior e o menor, o mais e o menos, o branco e o negro, o dia e a noite; sempre binariamente.

Dessa forma, o conceito de gênero encontra-se imbricado nos conceitos de identidade, de papel e de relações entre os sexos/gêneros. Ao se usar o termo gênero, está-se admitindo a criação inteiramente social das idéias sobre papéis próprios aos homens e às mulheres, está-se referindo às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres, estão-se indicando “construções sociais”. O gênero é, segundo essa definição, “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1991a, p.4).

O papel de gênero implica, nesse contexto, em todas as coisas que uma pessoa diz ou faz para revelar-se homem ou mulher. Assim, na constituição de mulheres e de homens há um investimento continuado e produtivo deles próprios, para determinar as suas formas de ser e jeitos de viver seu gênero. Os componentes do papel de gênero não são estáticos nem universais; alteram-se com a época e constituem parte integrante de cada cultura ou subcultura. Por isso, dada a natureza do conceito de gênero como uma categoria social, a identidade e o papel de mulheres e de homens estão afinados com os estereótipos culturais, fundamentados nas diferenças genitais – feminina e masculina – que as transcendem. Entretanto, entre esses dois modelos ou pólos – feminino e masculino – há uma infinidade de níveis de identidade que extrapolam os espaços definidos pela sociedade para serem ocupados pelas mulheres e pelos homens. Por conseguinte, não existe uma única forma de explicar a construção da identidade de gênero – a construção do ser mulher e do ser homem. Tem-se uma orientação biológica, à qual se agrega a de fundo psicanalítico e outras de caráter sócio-cultural, como por exemplo a que tem suporte no materialismo histórico-dialético. Baseando-se no modelo traçado

por Beauvoir (1980, v.1), a análise da identidade feminina, neste estudo, seguirá a concepção histórico-cultural pela sua identificação com a linha teórica que se considera mais adequada para explicar a questão.

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA IDENTIDADE FEMININA

A identidade feminina resulta da interação entre a consciência que uma pessoa tem de pertencer ao sexo feminino e as conseqüências sociais concretizadas nas relações com o outro. É construída em oposição à masculina, constatação assumida por diferentes sociedades e culturas, conforme vêm demonstrando os estudos sobre gênero.

O pensamento de Margaret Mead (1967) revela que o aprendizado do ser mulher e do ser homem está assentado no conhecimento sobre sexo e sobre relações entre os sexos, hoje configuradas como relações de gênero – relações entre homens e mulheres.

A pesquisadora observou também que em todos os grupamentos humanos que conheceu havia uma considerável variação na sua herança biológica, no físico, no temperamento e em outros aspectos da personalidade. Dessa forma, os padrões de homem e de mulher também variavam, embora houvesse constância no sentido de que quanto mais precisos forem, do ponto de vista biológico, “[...] os primeiros anos, tanto mais a mãe terá feito com que seu filho menino sinta sua masculinidade e a menina sua feminilidade.” (MEAD, 1967, p.128). Assim sendo, pode-se entender que a construção dos gêneros se dá a partir do que é revelado pelos corpos dos seres humanos: machos e fêmeas.

Apesar de essa concepção de Mead (1967) conter elementos passíveis de críticas quanto à naturalização das diferenças entre os gêneros, admite-se, como ela, que a construção da identidade de gênero assenta-se, inicialmente, no que é expresso concretamente nos corpos físicos.

Entretanto, sabe-se também que em diferentes culturas e em diferentes sociedades, as identidades feminina e masculina vão sendo estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens.

A menina tem aprendido, desde os primórdios de nossa cultura, que ser mulher é saber cuidar de crianças, cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa e do marido; adotar a postura do servir, do submeter-se, do obedecer ao pai, irmão, marido, etc.; ser dependente, passiva, dócil, carinhosa, gentil, paciente, emotiva; ser aquela que sabe agradecer, dentre outros atributos. O menino, por outro lado, aprende que ser homem é ter sob seu comando as experiências dos outros, especialmente das mulheres; é poder tomar decisões por todo um grupamento social como a família; é ser ativo, viril, corajoso, intransigente, etc.

Segundo a História houve um tempo em que a sociedade não era rígida quanto à maternagem: uma mãe não cuidava apenas de seus filhos; associada às outras mulheres do agrupamento, cuidava de todas as crianças da comunidade. A vida foi nômade ou sedentária, a depender da escassez de alimentos e outras condições, o que provocava migração para diferentes regiões. Parece, também, ter havido rodízio de poder entre os indivíduos de um grupo e dos grupos entre si. Nesse contexto, houve uma divisão social de trabalho, a princípio arbitrária, condicionada ao fato de as mulheres ficarem grávidas, alimentarem e protegerem os filhos, fazendo-as cuidarem de todo o grupo, enquanto os homens exerciam atividades para a provisão de alimentos, como a caça e a pesca, para todo o grupo e, principalmente, para si. Neste sentido, Beauvoir (1980, v.1) reafirmou que nessa divisão primitiva de trabalho, os dois sexos já se constituíam duas classes, mas entre elas não havia desigualdades porque enquanto os homens caçavam, as mulheres permaneciam no lar desempenhando tarefas produtivas, que incluíam a colheita de alimentos vegetais, parte fundamental dos víveres para todo o grupo em qualquer estação do ano, além da criação de animais de pequeno porte.

Também Badinter (1986), analisando as relações entre os sexos, retoma algumas lendas que narram a existência de tribos só de homens e só de mulheres, autônomas, cujos membros só se encontravam fortuitamente para se entregarem a folguedos amorosos. As crianças de ambos os sexos, originadas desses encontros, ficavam, no início, só com as mães e, mais tarde, os meninos passavam para a tribo masculina. Para ela, circunstâncias adversas devem ter acontecido nas tribos femininas que as levaram a se unir às masculinas, ficando, em conseqüência, as mulheres sob a guarda dos homens. Outras lendas apontam para o mito da separação inicial – a mulher num espaço circunscrito, dedicando-

se à colheita e ao cuidado dos filhos e os homens, num espaço mais vasto, dedicando-se à caça, assegurando o provimento de todos.

Outro dado importante da História diz respeito à tese da ocorrência de um sistema que predominou durante algum tempo – o matriarcado – sistema no qual o poder da mãe caracterizava as relações entre os gêneros. Segundo Badinter (1986), Bachofen, Morgan e, posteriormente, Engels adotaram a tese segundo a qual linhagens fêmeas que só reconheciam a descendência materna cristalizavam o poder entre os grupos. Entretanto, a questão da existência do matriarcado é refutada pela antropologia moderna, bem como por teóricas feministas, a exemplo de Bamberger (1979) e Costa (1998) baseadas em estudos etnográficos que nunca encontraram vestígios desse sistema em comunidades primitivas. A idéia que predomina é a da existência de uma divisão sexual do trabalho com distinção valorativa das funções desempenhadas por homens e por mulheres, fruto das interações entre eles, das relações sociais entre os gêneros. No âmago desse processo, o masculino vai aparecendo como superior, independente, de grande significado, e o feminino como inferior, dependente e de pouco significado, à mulher cabendo o lugar de subalterna, de quem historicamente não se constituiu como sujeito, de quem pouco exerceu o poder, podendo apenas reproduzi-lo.

Essas idéias remetem à Teoria do Patriarcado, que se refere às estruturas sociais nas quais o pai, chefe da família, exerce sobre esta os direitos mais absolutos. No Patriarcado Clássico ou Tradicional, em todas as relações, o poder fica sempre nas mãos do pai. E como analisa Foucault (1987, p.30), “poder e saber estão diretamente implicados”; admite-se que só haja relação de poder quando se constitui um campo de saber do mesmo modo que é o saber que assegura a posição superior nas relações de poder³.

A argumentação patriarcal para o estabelecimento e manutenção do poder é construída a partir de uma teoria do direito e de obediência política; consiste em associar o poder político ao poder paternal, originado na submissão dos filhos ao pai, que sucedeu o domínio do homem sobre a mulher, ou seja, assim como a mulher estava sob o domínio do homem, os filhos nascidos do pai, a ele estavam também submetidos.

³ O conceito de “poder” aqui considerado é construído na perspectiva de Weber (1992, p.43) como sendo a “[...] probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo que contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”.

Este domínio patriarcal é o tipo mais puro de dominação, já que a pessoa que manda, o faz a partir de uma dignidade ratificada pela tradição; uma vez violada esta tradição por parte dos dominados, seria posta em questão a legitimidade de seu próprio domínio. Em sua essência, a estrutura patriarcal de dominação se baseia na submissão em virtude de uma devoção rigorosamente pessoal, como analisa Weber (1992, p.753), para quem o germe da estrutura patriarcal de dominação “[...] radica na autoridade de um *dominus* dentro de uma comunidade doméstica”.

Neste contexto, pode-se considerar que o fundamento da autoridade doméstica é constituído pelas situações cotidianas e valem para todos os que a essa autoridade se submetem – para a mulher, o fundamento reside na suposta superioridade moral da energia física e espiritual do homem.

Dessa forma, a abordagem do patriarcado inscreve-se fortemente no mundo social, especialmente nas relações de dominação e exploração das mulheres pelos homens. “O social não é mais que uma redefinição do público em função do privado.” (COSTA, 1998, p.55). O mundo social é considerado, portanto, como o mundo público, o mundo dos grupos, “[...] o das relações entre as pessoas e grupos, onde tudo é explicado em função de interações, de estruturas, de trocas, de poder, etc.” (MOSCOVICI, 1995, p.11-12), do qual, acrescenta-se, estavam excluídas as mulheres.

Para teóricas feministas como Firestone (1970), Petit (1994) e Rowbotham (1978), dentre outras, que admitem a existência de um domínio patriarcal, a raiz da identificação e conseqüente condição feminina, que caracteriza a mulher como naturalmente submissa, emotiva, guiada pelo instinto, inferior e dependente do masculino, mostra-se na relação social de desigualdade entre os gêneros. Esta relação, historicamente construída e em vigência até os dias de hoje, quando o homem ainda detém o poder sobre a mulher, sobre a prole, sobre a propriedade, assim como o detém na esfera pública, restringe a mulher à condição de submissão, de dominação e de exclusão do espaço público e de qualquer possibilidade de cidadania. As mulheres podem, entretanto, construir um espaço público para si, ao tempo em que reconstróem, politizando, o espaço privado, afirma Britto da Motta (1993). Precisam, para tanto, ir à luta, contestando as relações de poder (de gênero) e transformando-as.

No final do século XIX, os escritos de Marx e Engels (1970) vieram também a se constituir em subsídios para se admitir que a identidade feminina e

os papéis desempenhados pelas mulheres têm suas raízes na relação entre estrutura econômica e sociedade. Ao tratarem da história humana, Marx e Engels (1970) consideraram que o desenvolvimento da humanidade teve sua origem no trabalho, compreendido como processo de transformação da realidade objetiva pelo homem e de transformação de si próprio ou autocriação. Para eles, em razão do incremento da produtividade, do aumento das necessidades e do crescimento populacional, ocorreu, então, a formação da consciência gregária ou tribal e, em decorrência, a divisão do trabalho estabelecida em função das diferenças de gênero e idades no interior dos grupos sociais. A primeira divisão do trabalho entre o homem e a mulher se fez quanto à criação dos filhos, encargo destinado à mulher. Posteriormente, com o avanço das forças produtivas e o surgimento de excedentes de produção, a divisão do trabalho tornou-se mais complexa: uma parte da população ficou responsável por produzir (criar valor) e a outra passou a administrar o processo produtivo, do qual, progressivamente, se apoderou do produto (e deteve o poder). No contexto do estabelecimento da propriedade privada, em decorrência da divisão e da alienação do trabalho, as mulheres sempre ficavam no papel de produzir e nunca no de administrar o processo produtivo.

Uma releitura das posições de Marx e Engels (1970) permite considerar que, na ausência da propriedade privada, o trabalho dos homens e o trabalho das mulheres tinha o mesmo significado social: havia dedicação a diferentes estágios da produção de um mesmo tipo de bens – a subsistência. Com a propriedade privada, embora se considere que não há simetria na relação entre dominantes e dominados, os homens passaram à situação de donos do poder, e as mulheres, de submissas ou de excluídas.

O poder aqui referido na perspectiva do materialismo histórico-dialético é um poder de classe, poder exercido no âmago das relações sociais entre grupos que dominam e grupos que são dominados. Esse poder, ao longo da história, vem sendo acrescido de outros significados, como sendo exercido em variados níveis e em diferentes pontos da rede social, constituindo micropoderes, integrados ou não ao Estado. Na perspectiva de Foucault (1985, p.XIV), o poder é “[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa.”; é efetivado através do controle do corpo com vistas à obtenção da integração de pessoas “dóceis” e “úteis” a um determinado propósito. Numa perspectiva de gênero, esse propósito é concebido como o estabelecimento e

a manutenção histórica da dominação patriarcal sobre a mulher, situação que concretiza a idéia de um poder que se exerce sobre os sujeitos, tornando-os politicamente dóceis, diminuindo “[...] sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens de poder, neutralização dos efeitos do contrapoder.” (FOUCAULT, 1985, p.XVI).

É muito sutil o poder que permeia as relações entre os gêneros, uma vez que nem sempre ele é percebido como fenômeno de dominação; só nas relações que se estabelecem cotidianamente é que ele pode ser compreendido. As mulheres não escaparam, por exemplo, do aprendizado de que são menos fortes, menos capazes, menos potentes do que os homens, de que são mais dóceis, bondosas, carinhosas, controladas e mais capazes de se conformar, de terem menos desejos e cederem mais; enfim, de terem menos importância no mundo que parece ser, eminentemente, androcêntrico. Mas “[...] onde há poder ele se exerce [...] com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.” (FOUCAULT, 1985, p.75).

Pelo fato de nem sempre ser percebido como forma de dominação, esse poder a que se refere Foucault pode se estender ao campo simbólico; aí ele é considerado por Bourdieu (1989, p.7-8) como aquele “[...] 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.”

O poder simbólico está estreitamente ligado ao domínio do conhecimento e esta é uma realidade que afeta profundamente a história das mulheres, uma vez que, desde o estabelecimento da clara equação entre poder e conhecimento, as mulheres foram alijadas desse processo. Historicamente, a construção do saber socialmente valorizado e que podia ser universalizado foi direito dos homens e esteve a serviço de seus propósitos, enquanto que o saber acumulado pelas mulheres, através de suas experiências, foi desprezado.

Entretanto, o saber feminino foi extremamente importante para elucidar grandes questões da vida como gestação e parto, o cuidado com os alimentos, a manutenção da saúde e o tratamento de doenças. Esse saber se fundamentava em experiências acumuladas desde tempos imemoriais, sempre sob o encargo de mulheres, como o uso de chás, unguentos e outros preparados a partir de elementos da natureza, que apresentavam soluções para problemas do mundo concreto.

Essa proximidade entre Mulher e Natureza, que conferia à primeira o *conhecimento* necessário para a solução de problemas reais, resultou na atribuição à mulher de poderes extraordinários, mágicos e próprios de quem teria uma aliança com o Mal, já que aliança com o Bem, teriam os homens. A perseguição e morte na fogueira de muitas mulheres, identificadas como bruxas, decorreu, em grande parte, da associação entre poderes mágicos e a *sexualidade desenfreada* daquelas que se entregavam aos demônios⁴.

Uma vez estabelecida a Ciência Moderna, no século XVII, marcada pela negação da subjetividade e pela valorização da racionalidade como única forma legítima de produção e acúmulo de conhecimento, as mulheres foram excluídas desse processo. Assim, a experiência feminina caracterizada pela fusão da mente (saber) e do corpo (natureza) passou a se constituir em fonte de exploração e motivo de dominação. Para as mulheres, a experiência de ser dominada tira-lhes o controle da sua vida, tornando possível a sua alienação através da dominação.

A analogia entre mulher e natureza revela a condição de submissão da primeira, uma vez que ao homem sempre importou a dominação da natureza em proveito próprio. Assim, de modo consciente, Mulher e Natureza se confundem num mesmo papel de submissão nas relações de poder, quaisquer que sejam. As mulheres engravidam e parem seus filhos – geram vida; também se associam à idéia de morte, na medida em que assumem até os rituais funerários de seu grupo social. Desta maneira, por permanecerem tão próximas da natureza, lembram incessantemente aos homens a sua fragilidade e finitude, levando-os a reagir, muitas vezes, a essa desmistificação da sua transcendência – saber e poder – de modo violento.

Para Adorno e Horkheimer (1985) havia uma diferença entre a mulher (menor e mais fraca) e o homem, difícil de ser superada, uma diferença imposta pela natureza, vergonhosa e humilhante. Ao tratarem da questão do saber ou esclarecimento que promove o desencantamento do mundo/natureza, admitiram que havia uma superioridade do ser humano sobre a natureza, superioridade esta da qual estavam excluídas as mulheres.

Esta falsa argumentação de não ser capaz de pensar como os homens, de não possuir o saber permitido aos homens, de estar ao lado da emoção e

⁴ Ver o *Malleus Malleficarum* analisado por Keller (1985).

não da razão, vem a se constituir numa indelével marca no processo de configuração da identidade feminina.

Já afirmava Kant (1985, p.100) sobre o saber: “[...] o esclarecimento é a saída do homem de sua mediocridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”

Nesta ótica, o esclarecimento liberta o ser humano quando o promove a uma situação de maioridade, que se concretiza pelo uso da razão, do pensar por si mesmo e do saber, conferindo-lhe o poder no sentido de ele ser senhor de seu destino. Esse poder, segundo os princípios ascéticos que inspiram os pressupostos filosóficos de Kant (1985) – domínio da razão sobre a paixão e da verdade pura sobre a existência temporal – só é alcançado com a separação entre corpo e razão. Como às mulheres sempre se associa a natureza corporal, sua identidade e sua imanência, a elas, historicamente, foi negada a possibilidade de atingir a maioridade. Assim, no seio da família, o persistente poder desses compromissos ascéticos reforça o pressuposto de que, em função da razão, os homens devem exercer sua superioridade sobre as mulheres. Ao homem só é negado esse poder se ele for tomado pelo medo ou pela preguiça. Em contraposição, as mulheres situam-se na condição de tuteladas, numa eterna menoridade, sendo incapazes de gerir a sua própria vida, como se este estado de coisas fosse inerente à sua natureza, à sua essência (SCHOTT, 1996).

Associando o esclarecimento à idéia de liberdade, que para Kant (1985, p.104) consiste “[...] em fazer uso público de sua razão em todas as questões”, excluem-se as mulheres do processo de esclarecimento/liberdade, em consequência da sua exclusão da vida pública. Estreitam-se as relações entre saber, produção, força, poder, dominação e liberdade em contraposição ao não saber, reprodução, fraqueza, submissão e opressão.

A inegável participação da mulher na história da humanidade foi sistematicamente ignorada (LE GOFF, 1995), tendo o homem se afirmado como o único sujeito que enfrenta os desafios, que cria, que age, que decide, que produz, cabendo à mulher encarnar a função biológica de reprodução da espécie e a função social de cuidar dos que são os produtores da sociedade. Esta divisão de trabalho imposta pelos homens tornou a mulher um símbolo da natureza, e a opressão a que está submetida é por ela incorporada como uma espécie de título de glória.

Do ponto de vista filosófico, além da oposição natureza-conhecimento, outra dualidade se manifesta intervindo na construção das identidades: o domínio da razão ou da emoção na compreensão e interpretação do mundo bem como da inserção de homens e mulheres neste mundo. A razão, considerada como um atributo masculino, opõe-se a tudo o que não é racional. Nela se fundamenta a verdadeira oposição entre o esclarecimento ou saber e as crenças ou mitologia, por sua vez, atribuída pela cultura como próprias das mulheres.

De maneira geral, na tradição ocidental, a Filosofia coloca a razão como eixo a determinar o que é aceitável ou não, o que é certo e o que é errado, o que é mais e o que é menos importante. Na Modernidade, a razão ganha preponderância; a natureza, a magia e a emoção passam a se situar em um plano de menor importância, e o critério da razão define a quem cabe o domínio da sociedade, quem é capaz de pensar o mundo e dirigir o destino das pessoas.

Contrariamente a esse pensamento hegemônico, a emoção pode ser considerada um fator de enorme importância na compreensão do mundo, à medida que tal entendimento envolve, necessariamente, sensações, percepções e valorações, que estão intimamente relacionadas. Para Jaggar (1997, p.166) “[...] a relação é tão íntima que algumas explicações filosóficas sobre o que significa sustentar ou expressar certos valores reduzem esses fenômenos a nada mais do que ter ou expressar certas atitudes emocionais”. Também para Saffioti (1992), as emoções, ao participarem ativamente do processo de registro e reestruturação das experiências, fecundam a razão.

Reforçando a associação da mulher com as emoções, a sociedade condiciona os homens a serem racionais, a se controlarem, a sufocarem e matarem o seu lado emocional, tido como frágil. O que se espera dos homens é que eles falem do que produzem, das suas conquistas, aventuras, sucessos, uma vez que a masculinidade assenta-se na virilidade e na profissão; eles têm que ser provedores, aqueles que asseguram a vida e o destino da família. As mulheres, contrariamente, são condicionadas a serem emotivas, e por isso frágeis, e dependentes, primeiro do pai, depois do marido e também dos filhos. Ter nascido do sexo feminino é estar associada à pureza, ao ser mãe e ao maternar, ao ser companheira, ao não exercício do poder e ao ser dependente. Num processo entre as relações sociais e o que foi internalizado durante a sua formação, a mulher constrói uma identidade até o ponto em que acredita serem pertinentes à sua identidade de gênero todos os valores referidos anteriormente.

Essas construções não podem ser vistas como iguais, lineares, absolutas, porque não há uma única e absoluta categoria de mulher, assim como não existe uma única categoria de homem. Como analisa Britto da Motta (1996, p.2), as relações entre homens e mulheres “[...] expressam diferenças, exposições, conflitos e/ou alianças e hierarquias provisórias.”

Têm-se, assim, associadas ao masculino e ao feminino as dicotomias: seco-úmido, duro-mole, claro-escuro, aparente-recôndito, alto-baixo, fora-dentro, acima-abaixo, aberto-fechado, direita-esquerda, superior-inferior, ciência-magia, cultura-natureza, dominação-submissão, oficial-oficioso, público-privado. Nesta ótica, a mulher incorpora a sua identidade impregnada de sentidos de oposição na inferioridade, apreendendo o feminino como sendo a negação do masculino, enquanto o homem incorpora o masculino como sinônimo de superioridade e poder. Como analisam Cornell e Thurschwell (1990, p.171): “[...] a rígida separação de gêneros representa uma ofuscação ideológica daquilo que partilhamos. Dividir-nos contra é limitar potenciais da expressão humana.”

Ressalta-se que as categorias dicotômicas atribuídas aos gêneros sustentam-se mutuamente, confirmadas e legitimadas pelas próprias práticas que as determinam. Neste sentido, apropria-se das idéias de Bourdieu (1995, p.142-143) para quem “cada vez que um dominado emprega para se julgar uma das categorias constitutivas da taxonomia dominante [...] ele aplica a si mesmo, sem o saber, o ponto de vista dominante, adotando, de algum modo, para se avaliar, a lógica do preconceito desfavorável”.

As organizações binárias, principalmente as baseadas em polaridades de gênero, são efetuadas por uma forma de poder produtiva e estratégica; a subversão desta polaridade não se dá, necessariamente, pela sua superação, mas pelo reconhecimento de múltiplas formas de ser entre os pólos. Como afirma Bourdieu (1995, p.38): “[...] a gente sabe como é longo e difícil mudar, e que é preciso mudar de forma inseparável as condições de produção dessas disposições, dessas estruturas incorporadas, é preciso, portanto, mudar a ordem simbólica.”

Associadas ao interior, escuro, fechado e privado, as mulheres vêm atribuir-lhes trabalhos domésticos, atividades de espaço privado e escondido, por vezes consideradas invisíveis e vergonhosas, enquanto os homens, situados no lado exterior, claro, aberto e público, apropriam-se do exercício de ações consideradas de maior importância, altivas, espetaculares, perigosas e de maior valia. São categorias suficientemente divergentes para conferir valores a cada

uma delas. Assim, construindo a diferença entre homens e mulheres e entre o feminino e o masculino, a história de meninos e meninas segue caminhos diferentes que se cruzam, determinados pelo meio e pela cultura, que apresenta peculiaridades que variam no tempo e no espaço.

Invariáveis, contudo, são os efeitos dos mandatos sociais que vão estruturando a identidade feminina e a masculina, constructos que precisam ser constantemente reafirmados pela cultura. A identidade das mulheres é construída, marcadamente, com base no ordenamento de eventos e processos nítidos e descontínuos, em que a ênfase emerge de acontecimentos que se sucedem no próprio corpo de modo inexorável como a menarca, a gravidez e a menopausa; a identidade masculina, no entanto, quando envolve processos corporais, estes são, principalmente, determinados pela cultura como a circuncisão, incisão e excisão dentária, tatuagem, etc.

Reforçam esse posicionamento os dados obtidos por Mead (1967), fruto de observações feitas em diferentes povos e culturas, de 1920 até 1940. Ela constatou que a puberdade das meninas é um período claramente percebido como dramático e indubitável, uma vez que, após a menarca, elas são vistas como mulheres. Já a puberdade dos meninos, segundo a autora, não apresenta um momento exato em que eles possam se ver como homens; as mudanças chegam lentamente: mudanças na voz, no corpo e por fim, as ejaculações.

Diante dessas interpretações sobre a importância do corpo na construção das identidades de gênero, afirma-se que, tanto para as mulheres quanto para os homens, os aspectos biológicos e culturais se integram, embora com pesos nem sempre equivalentes.

A dicotomia corpo-cultura pode até ser considerada insustentável. Na perspectiva de Foucault (1987), Bourdieu (1989) e Bordo (1997), o corpo é também um agente de cultura, um lugar prático e direto de controle social. Com efeito, o corpo masculino e o corpo feminino condensam as diferenças entre os sexos, são essências hierarquizadas; por meio da organização e da regulamentação do tempo, do espaço e dos movimentos no cotidiano, os corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes, de individualidade, do desejo, da masculinidade e da feminilidade.

A mulher, de maneira mais acentuada que o homem, induzida por uma disciplina social, busca um corpo ideal através de sujeições, transformações, aperfeiçoamentos e normatizações, nele memorizando

sentimentos e convicções de insuficiência, carência e incompletude. Por isso, segundo Foucault (1987), pode-se admitir que o corpo esteja mergulhado num campo político, o que significa dizer que sobre ele atuam as relações de poder, contexto este acrescido por várias instâncias sociais, como a escola, a Igreja e as associações. Os meios de comunicação, por exemplo, anunciam em revistas e comerciais de televisão, modelos de uma estreita associação entre desejos masculinos e atenção feminina, traduzida pelo oferecimento aos homens de petiscos, doces e bebidas, em oposição ao desejo e às necessidades alimentares das mulheres, refreados, controlados e contidos. Obviamente, expressa Bordo (1997, p.25) “[...] o alimento não é a questão em debate [...] mais exatamente, o controle do apetite feminino é meramente a expressão mais concreta da norma geral que rege a construção da feminidade, de que a fome feminina – por poder público, independência, gratificação sexual – deve ser contida e o espaço público que se permite às mulheres deve ser circunscrito, limitado”.

Embora não se concorde, plenamente, com tal extrapolação, considera-se importante ressaltar que essas questões ligadas à estética corporal são bem mais abrangentes e refletem, por certo, o desejo masculino de controlar a mulher no que tange a seu corpo já que, na contemporaneidade, é muito mais difícil terem os homens a certeza de controlarem os desejos, os projetos e as ações das mulheres.

Soma-se a essa questão de controle do corpo uma nova exigência para as mulheres, na medida em que vão se abrindo espaços públicos para o seu exercício profissional. Além das *virtudes* tradicionalmente consideradas como femininas que lhes são ensinadas, é preciso que aprenda a incorporar a linguagem e valores masculinos associados ao âmbito do trabalho: autocontrole, determinação, calma, racionalidade, etc.

Como enfatizado anteriormente, as identidades feminina e masculina desenvolvem-se por ação das representações sociais, a partir do que a sociedade espera das mulheres e dos homens que as constituem. As representações sociais determinam, dessa forma, a natureza dos comportamentos e das emoções das pessoas (MOSCOVICI, 1978; 1981; 1995), pois compreender as ideologias, os saberes populares e o senso comum são muito importantes no processo de desenvolvimento de homens e de mulheres, não só pelo seu caráter social, mas pelo seu caráter coletivo.

A hierarquia entre os sexos, por exemplo, é manifestada primeiramente às meninas e aos meninos na experiência familiar. Ambos compreendem pouco a pouco que a autoridade do pai é soberana, mesmo que não se faça sentir no cotidiano. Como afirma Beauvoir (1980, p.28-29, v.2) “[...] reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser vulgarizada; mesmo se na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes é em nome dele que exige, recompensa ou pune...”.

Essas primeiras concepções acerca dos papéis da mulher e do homem são aprendidas no âmbito familiar e frequentemente reforçadas na escola, enquanto se processa a aquisição de outros comportamentos e atitudes. Resultam na incorporação, pela menina, da concepção do ser mulher, traduzida por estar em segundo plano – recôndita, obediente, boa aluna, educada, sentimental, frágil, aplicada e menos pragmática, facilmente conduzida por regras e normas, por isso, mais afeita às ciências humanas, às letras e às artes. Nos meninos, são encorajadas a liderança, o domínio, a soberania, a criatividade, a praticidade e a ousadia, qualidades, dentre outras, requeridas para profissões *ditas* masculinas como dirigente de empresas, construtores, pesquisadores, etc.

Esses estereótipos de gênero são criados e/ou mantidos pelos meios de comunicação. Programas e seriados de TV, comerciais veiculados por jornais, revistas, rádio e televisão, além de filmes, reafirmam, intencional e subliminarmente, a dicotomia dos papéis de gênero, reservando a homens e mulheres imagens tradicionalmente construídas. Soma-se ao papel desses meios, a relevância dos relacionamentos sociais para os jovens, que tendem a seguir o modelo vigente no grupo e a opinião de seus amigos, quase sempre diferenciados para meninas e meninos. Pelos processos de imitação e de identificação, as meninas vão aprendendo sentidos e significados e exercitando um fazer estabelecido pela sociedade como eminentemente feminino, que se desenvolve, predominantemente, na esfera da vida familiar, no âmbito do privado ou pré-político (ARENDR, 1995). Historicamente impedidas de *ver o mundo*, de exercer o poder no domínio público, as meninas crescem sob diversas influências que culminam com a atribuição de um alto valor a profissões tidas como mais adequadas à condição feminina, que envolvem o exercício do cuidar, do ensinar e do servir. Dessa forma, na maioria das vezes, o poder que as mães têm sobre os filhos, como crianças, e a professora sobre os alunos pode se constituir

numa forma de exercer um poder que, em outras circunstâncias, lhes é subtraído ou negado. Essa relação se dá, evidentemente, a partir das concepções de gênero aprendidas, porquanto internalizadas por homens e por mulheres ao longo da história da humanidade.

As conseqüências dessas aprendizagens se relacionam estreitamente com as escolhas feitas por mulheres e por homens, inclusive as profissionais, como será analisado a seguir.

IDENTIDADE FEMININA E ESCOLHA PROFISSIONAL

Compreendendo que a identidade feminina é uma construção social que define as formas de ser mulher no mundo, far-se-á uma análise de como interfere nas escolhas profissionais das mulheres e nos tipos de trabalhos a serem por elas desempenhados.

Como afirma Bohoslavsky (1998), a partir da identidade pessoal desenvolve-se a identidade profissional, processos submetidos às mesmas dificuldades de conquista; a escolha de uma carreira pode se dar, neste sentido, baseada em identificações do próprio *eu* com o *outro* que a desempenha.

Retomando o que se considerou, anteriormente, sobre o patriarcado, associa-se que o trabalho no mundo público tem sido visto como prerrogativa do homem, e o trabalho desenvolvido no espaço doméstico como destino natural da mulher. Mas isso não significa que os encargos femininos, por se realizarem no mundo privado, requerem *menor esforço* do que os masculinos. Se for levado em conta tudo o que elas realizam, as mulheres trabalham muito mais do que os homens, pode-se afirmar inclusive, a partir de estudos como o de Hubbard (1993) que concluiu que “[...] além de trabalharem por pagamento, a maioria das mulheres realiza também a maior parte ou todo o serviço da casa, bem como a maior parte do trabalho voluntário em escolas, hospitais e outros locais da comunidade.”

A dicotomia entre o mundo público e o mundo privado, e a respectiva destinação de homens e mulheres a esses espaços evidenciam, claramente, as diferenças biológicas e funcionais entre os dois gêneros e têm se constituído na base da legitimação e institucionalização da organização social vigente. Assim, é importante fazer referência ao conceito de “âmbito público” e “âmbito privado”.

A expressão “âmbito público” tem sido frequentemente utilizada para caracterizar tudo o que se situa fora do âmbito doméstico ou familiar, confundindo-se no mesmo conceito três elementos distintos: o Estado, a economia do trabalho assalariado e os espaços de discurso. O conceito de “âmbito público” é considerado por Fraser (1993) resgatado do exposto por Habermas (1984)⁵, admitindo que a distinção referida tem conseqüências prático-políticas, a exemplo da divisão do trabalho entre homens e mulheres, analisada sob a perspectiva feminista. A destinação feminina para atividades relacionadas ao mundo doméstico – como a criação dos filhos – submete o assunto gênero à lógica do mercado ou do Estado. Essa confusão obscurece os aspectos do mundo privado presentes no âmbito público, bem como o lado público das atividades realizadas no âmbito doméstico.

Para Scott (1991a), esta interpretação que define, dentre outras coisas, o trabalho feminino, constitui-se na “ideologia da domesticidade” ou “doutrina das esferas separadas” reforçadas e alimentadas por médicos, cientistas, políticos, enfim, por homens que ocupam as diversas esferas de poder. Isto porque, como postula o materialismo histórico-dialético, não só as condições materiais de vida interferem no pensamento das pessoas, como também o pensamento e as idéias interferem no fazer dos homens e das mulheres, bem como nos seus modos de ser e de estar no mundo. Assim, a divisão do trabalho aparece sob variadas formas na sociedade e o modo de produção do homem é visto como mais importante, de maior prestígio e poder do que o da mulher, numa mesma classe social ou independentemente da classe social a que pertençam.

Por outro lado, a história também tem revelado que, quando o mundo do trabalho precisa reduzir seu quadro de trabalhadores, a dispensa do sexo feminino é consideravelmente maior e mais freqüente que o masculino. Este dado reforça o direcionamento da personalidade feminina para ocupações mais ligadas à vida familiar, e o da personalidade masculina mais voltado à competição pelo mercado de trabalho e ajustes necessários aos diversos papéis esperados dos homens, pela sociedade. Mas a mulher, insistindo em galgar espaços e

⁵ Âmbito público, segundo esse autor, refere-se ao espaço em que os cidadãos deliberam sobre seus assuntos comuns numa interação discursiva; distingue-se do Estado e da economia oficial.

permanecer no mundo do trabalho e na vida pública, rompe barreiras, ainda que sob o signo da inferioridade que o sexo feminino representa em relação ao masculino, como analisa Saffioti (1976): ocupa posições inferiores à dos homens, recebe salários menos compensadores, poucas aspiram aos postos de mando. Desta forma, a mulher ‘resolve’ ou alivia as tensões que a inconsistência de seus papéis origina.

Castro (1990), por exemplo, evidencia que alguns industriais brasileiros admitem preferir a mão-de-obra feminina, dada à escassez de mão-de-obra masculina barata, à proliferação dos sindicatos nos quais a presença masculina é maior e menos *dócil* do que a feminina e à própria *natureza* do trabalho feminino, uma vez que, socializadas para desempenharem tarefas repetitivas e monótonas, as mulheres teriam diminuído seu potencial de crítica em relação ao exercício profissional.

Estudos realizados por Souza-Lobo (1991) confirmam a análise de Castro (1990). Para ela, grande parte das ocupações femininas nas indústrias está relacionada a tarefas repetitivas, exigindo atenção e paciência, resistência à monotonia, destreza e minúcia, qualidades socialmente definidas como próprias da força de trabalho feminino. Sua análise aponta, também, para a feminização de setores e tarefas como parte de uma estratégia de barateamento dos custos da força de trabalho uma vez que as mulheres, menos conscientes de seus direitos como trabalhadoras, menos participantes e politizadas, tendem a aceitar salários mais baixos. Mas, por outro lado, ressalta a autora, essa questão de ser a divisão sexual do trabalho resultante da expressão de qualidades distintas da força de trabalho das mulheres e dos homens é relativizada pela conjuntura histórica. No período das guerras mundiais, por exemplo, por necessidades estratégicas, as mulheres substituíram os homens em suas tarefas nas indústrias da Europa e dos Estados Unidos. O retorno à situação anterior de divisão de trabalho, verificada após a guerra, deveu-se a razões eminentemente sociais e não técnicas. Ser ou não qualificada, estar ou não preparada para o desempenho de determinadas funções são constructos simbólicos que dizem respeito às diferenças de gênero constituídas culturalmente pelas sociedades.

Assim, as possibilidades que a mulher tem de se inserir no mundo do trabalho estão estreitamente ligadas a fatores sociais, além dos individuais e familiares. Geração e raça, por exemplo, são categorias associadas a gênero que contribuem para a seletividade de emprego para as mulheres.

Em pesquisa realizada sobre o trabalho das mulheres numa fábrica em subúrbio de Salvador-Bahia, Sardenberg (1997) descobriu haver uma superioridade numérica de mulheres, jovens e negros nas linhas de produção, mas ser a hierarquia de comando essencialmente masculina, branca e constituída por gente de meia idade, seguindo de perto os preceitos da divisão patriarcal de trabalho.

No estudo em questão, a ideologia patriarcal se expressava na *naturalização* da divisão sexual do processo de trabalho. Às mulheres, cabiam tarefas repetitivas e monótonas e as que exigiam maior destreza e atenção; cabia-lhes também a responsabilidade do treinamento de menores e aprendizes “[...] como uma extensão do seu papel de ‘educadoras’ na família” (SARDENBERG, 1997, p.23). A elas eram pagos salários inferiores aos conferidos aos homens, como já referenciam Saffioti (1976) e Scott (1991a), tomando por base a suposta dependência econômica da mulher na família, ou seja, a noção de que a renda feminina era complementar, enquanto a masculina era a principal. No caso da fábrica estudada por Sardenberg (1997), havia o problema de atribuição de salários diferenciados para homens e para mulheres, com base na produtividade – supostamente maior – dos homens. Desigualdades de gênero foram também apontadas pela pesquisadora quanto à oportunidade de progressão no trabalho; nada para as mulheres, em contraste ao que era oferecido aos homens. Havia, ainda, uma espécie de *domesticação* das mulheres mais jovens “[...] para que exibissem o comportamento dócil de subordinação esperado do sexo feminino” (SARDENBERG, 1997, p.24).

Também quanto à geração, em estudo que avalia a relação mulher e trabalho, Bruschini (1986) se refere a idades diferentes para homens e mulheres e sua relação com o declínio de inserção dos mesmos na população economicamente ativa. A população masculina apresenta um declínio próximo à aposentadoria, enquanto que a participação da população feminina costuma declinar por volta dos 25 anos, dados sugestivos de possíveis efeitos do casamento e da maternidade.

O estudo de Castro (1990), analisando a realidade da mulher brasileira no mercado de trabalho, destaca, também, a existência da interveniência dos códigos de geração na exploração da força de trabalho feminina: “[...] o capital não recruta indiferentemente todas as mulheres, mas algumas. As filhas, as mais jovens, as solteiras, as separadas e as chefes de família, ou seja, as mulheres sem homem – se jovens – são preferidas.” (CASTRO, 1990, p.23).

Esses dados reforçam o trabalho de Bruschini (1986) no qual o estado conjugal aparece associado à geração: as taxas mais elevadas de ocupação profissional encontram-se em mulheres separadas, seguidas das taxas de solteiras que, via de regra, são mais jovens e por isso preferidas pelos empregadores. As casadas apresentam as taxas mais baixas, por motivos que podem incluir encargos familiares e domésticos por elas assumidos e a falta de infra-estrutura de apoio, como creches e outros serviços.

A despeito desse quadro delineado, há uma nítida tendência à crescente participação feminina em atividades produtivas do mundo público. Parece consistente, também, a associação entre desenvolvimento da sociedade e maior participação da mulher em sua economia, bem como a ocorrência dessa participação em menor desigualdade de condições com os homens, iniciando-se a superação da condição de subordinação historicamente vivida pelas mulheres.

Os fatores mais importantes que parecem exercer influência significativa no aumento da participação da mulher na força de trabalho são o desenvolvimento social propriamente dito, as mudanças na estrutura social, política e cultural da sociedade, os fatores demográficos e os fatores culturais.

Estes fatores são apontados por Miranda (1975), em artigo que relaciona a educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas do Brasil, em 1970. A autora caracteriza a urbanização, a industrialização, a tecnologia e as modificações na estrutura de emprego, isto é, a distribuição de indivíduos empregados nos diferentes setores de produção como desencadeadores das mudanças econômicas e sociais. Como fatores demográficos, exemplifica a redução nas taxas de mortalidade infantil, mudanças na estrutura da família e o aumento da expectativa de vida. Como fatores culturais, situa os aspectos de socialização da mulher e, principalmente, sua educação.

Quanto à educação, acredita-se ser possível vislumbrar que, numa sociedade com esquemas de relacionamentos sociais bem definidos, os constructos relacionados ao ser mulher surgem sempre em oposição ao significado do ser homem. Dessa forma, a menina percebe-se mulher enquanto semelhante à mãe, reproduzindo o modo como ela se coloca diante do pai, no seio da família e como ela se coloca diante do seu superior no mundo do trabalho; em instâncias mais abrangentes, como a escola e outros grupos sociais,

aprende que ao ser feminino *destinam-se* certas funções como cuidar, servir e educar, em campos restritos, pouco (ou não) reivindicados pelos homens.

À medida que vão se abrindo espaços públicos para o seu exercício profissional, uma nova exigência para as mulheres soma-se à questão de controle do corpo, analisada anteriormente. Além das *virtudes* tradicionalmente consideradas como femininas, que lhes são ensinadas, é preciso que aprenda a incorporar a linguagem e valores masculinos, associados ao âmbito do trabalho: autocontrole, determinação, domínio, calma, racionalidade, etc.

Assim, o lugar da mulher no trabalho é uma forma de sobre-exploração, como afirmam, também, Fraisse e Perrot (1991), que, por outro lado, não deixa de se constituir em um marco da emancipação feminina. Trabalhando, a mulher torna-se menos desigual do que o homem enquanto trabalhador e cidadão, rompendo os laços de dependência econômica e simbólica que a liga ao pai e ao marido. Todos esses condicionamentos sociais, entretanto, direcionam as escolhas profissionais.

A escolha do trabalho pelas mulheres surge associada ou em decorrência do modelo patriarcal para a sua educação. De acordo com Passos (1997c, p.138): “[...] as decisões são tomadas pelos homens da família (pais, irmãos e maridos), de modo que, quase sempre [as mulheres] sentem dificuldades para ocupar cargos onde o poder de decisão e de ação esteja em suas mãos”.

Dentre os postos ocupados nessas circunstâncias, está o de educadora, de professora e outros, vinculados, primordialmente, a instituições de ensino, e todos relacionados às áreas do cuidar e do servir, como as tarefas dos serviços sociais, que se constituem, também, prolongamentos dos trabalhos domésticos (BRUSCHINI, 1978; PASSOS, 1997c).

Sobre as carreiras profissionais, concorda-se com Correia (2000) quando diz que elas são mais do que uma simples soma ou produto dos cursos que as pessoas fazem ou de conhecimentos que acumulam. Também com suporte em Super e Bohn Junior (1972), acredita-se que as escolhas vão ocorrendo num processo dinâmico que abrange toda uma vida.

Neste sentido, já admitia Faguet (1911), a partir das primeiras impressões sobre uma profissão, um indivíduo amplia e magnifica o seu entendimento com ela, identificando-se ou não. Dessa forma, quanto mais a pessoa puder imaginar e construir cognitivamente um perfil da profissão, tanto

maior será o entendimento que terá sobre ela e a possibilidade de discernir sobre a sua identificação ou não com aquela carreira.

No caso da preferência das mulheres pelo curso de Pedagogia, objeto deste estudo, acredita-se resultar da incorporação da crença de ser uma profissão adequada à mulher, por diversos motivos. Tem-se, por um lado, a vocação, *construída* na dialética entre o que a mulher pensa e o que a sociedade a leva a pensar, constructos associados ao ser mulher, reificados ao longo da história: ser dócil, maternal, paciente, bondosa, cuidadosa, servil. Por outro lado, têm-se associadas, à condição de ser mulher, características como: ter pouco desenvolvido o raciocínio lógico-abstrato, ser mais conduzida pela emoção do que pela razão, ser acostumada a ceder, a declinar de seus sonhos, desejos, aspirações, vontades, direitos, a se contentar com pouco, a se acomodar.

Trata-se de uma conjuntura que facilita o direcionamento da mulher para a educação, para cursos como o de Pedagogia, que pela sua história, analisada no capítulo que vem a seguir, tem uma caracterização associada também a uma série de estereótipos sociais, com os quais pode-se não concordar mas que, infelizmente, ainda são uma realidade: ser um curso de pouco prestígio social e reconhecimento econômico-financeiro e, portanto, pouco concorrido e de mais fácil aprovação em processos seletivos para o ensino superior; ser de natureza humanística, de menor valia e, por conseguinte, mais adequado às mulheres do que aos homens.

“Tornar-se educadora” – a educação da mulher e a formação educadora

Acreditando-se que na educação feminina se encontram as raízes da condução da mulher para o exercício profissional, capazes de reproduzir o seu “mundo privado”⁶, como a dedicação a atividades vinculadas ao cuidar e ao servir, tratadas no capítulo anterior, será objeto deste capítulo uma abordagem analítica sobre a educação da mulher e sobre a sua formação profissional, numa perspectiva de gênero. Far-se-á, também, uma apreciação da evolução da inserção feminina nos processos de educação formal, até a vinculação da mulher ao curso Normal e, depois, ao curso de Pedagogia, em especial, o da Universidade Federal da Bahia.

A EDUCAÇÃO DA MULHER

Na história da humanidade, homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família quanto de outras instituições sociais voltadas para a sua educação. Os homens, desde crianças, têm acesso ao mundo público, ao saber, à aventura, ao domínio e à conquista de novos horizontes, enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído:

⁶ Aqui entendido como esfera doméstica.

temperamento dócil, subserviência, submissão, fraqueza, circunscrição ao espaço doméstico, etc.

Graças a uma polêmica iniciada a partir do século XV, na França, por Christine de Pizan, conhecida como a *Querelle des Femmes*, que durou quatro séculos, o direito à educação tornou-se uma reivindicação primordial das mulheres. Christine opôs-se radicalmente à misoginia reinante, advogando a co-educação que possibilitaria às mulheres a aprendizagem e a compreensão de todas as ciências e do intelecto (TOSI, 1998). Também Poulain de la Barre⁷, um pensador do século XVII, defendeu a noção de igualdade entre os sexos e a necessidade de as mulheres terem as mesmas possibilidades de estudo que os homens para desenvolverem as mesmas habilidades e poderem se sobressair nas mesmas carreiras (COBO, 1995).

Havia, entretanto, fortes barreiras nesse sentido. Marcante pensador iluminista, Jean Jacques Rousseau, ao escrever *O Emílio*, em 1762, com a idéia de volta ao estado natural do homem, divide a educação em três momentos: o da infância ou idade da natureza, o da adolescência ou idade da força, da razão e das paixões e o da maturidade ou idade da sabedoria e do casamento. Ao tratar da educação que deveria ser dada às crianças, Rousseau tratou da educação da mulher (*Sophie*), tendo como parâmetro aquela destinada ao homem (*Émile*), admitindo que a educação feminina devia ser análoga à masculina, cabendo à mulher agradar o homem, ser-lhe útil, fazer-se amada e estimada; educar o homem quando jovem, cuidá-lo quando adulto, consolá-lo, fazer-lhe a vida agradável e doce. E, ainda mais, Rousseau (1973) também enfatizou que os deveres femininos de todas as épocas deveriam ser ensinados às meninas desde a mais tenra idade. *O Emílio*, como um tratado sobre a educação, apresenta uma concepção rigidamente patriarcal de família, de mulher e de âmbito privado. Para esse autor, na família aparecem condições que possibilitam as manifestações de características que vão sendo gradativamente introjetadas como pertencentes aos gêneros masculino e feminino, tais como: a existência do amor, do zelo e da divisão sexual do trabalho.

⁷ Autor de obras polêmicas para a época: *De l'égalité des deux sexes*, *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs* e *De l'excellence des hommes contre l'égalité des sexes*.

Sobre as idéias de Rousseau em relação a sujeição ou submissão das mulheres, concorda-se com a análise de Cobo (1995) ao perceber que ele sempre se mostrou contrário à emancipação das mulheres, contrariando os princípios que considerava universais. A forma de educação da mulher, preconizada por Rousseau, que a subordinava ao marido e à cultura, perdurou por muito tempo e em diferentes sociedades.

Confrontando com esses princípios e embasada pelos ideais da Revolução Francesa, Mary Wollstonecraft (1996), no século XVIII, defendeu a tese de que as mulheres tinham que ter os mesmos direitos à educação concedidos aos homens, entendendo que o ser humano compreendia o sexo masculino e o sexo feminino⁸. Seus argumentos partiram de axiomas básicos da conduta humana: a Razão, a Virtude e a Experiência. Pela Razão, o ser humano se diferencia e se situa num plano superior ao de outros seres vivos; pela Virtude, um ser, quer seja homem, quer seja mulher, eleva-se sobre o outro; e pela Experiência, tanto os homens quanto as mulheres podem ser detentores do saber e do conhecimento que é negado a outros seres como os animais.

Em sua obra *Vindication of the Rights of Woman*⁹, concluída em 1792, em Londres, Wollstonecraft (1996) contrapôs-se às grandes correntes de pensamento, que se constituíam, também, correntes de tensão social de sua época e de seu país. Afirmava, inclusive, que a força corporal era a única base sólida (e devida à natureza) sobre a qual se fundamentava a superioridade masculina; todos os demais argumentos que historicamente colocaram as mulheres numa posição inferior aos homens tinham raízes culturais, socialmente construídas, refutando a tese de serem devidas à "natureza" ou à chamada "essência feminina". Nesse sentido, os direitos das mulheres por ela reivindicados foram: ter acesso ao conhecimento e à educação, ao mundo público e ao poder; não ser subjugada aos homens.

⁸ Mary Wollstonecraft utilizou como ponto de partida para suas idéias a Declaração de Independência votada pelo Congresso Americano em 4/7/1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, adotada pela Assembléia Nacional Francesa em 27/8/1789, somando-as ao conceito de direitos individuais inalienáveis e universais, ainda desconhecido na Inglaterra do seu tempo.

⁹ A obra de Wollstonecraft foi um texto revolucionário que, de Londres, logo alcançou toda a Europa e Estados Unidos. Após a edição inglesa, essa obra foi traduzida em Paris. Em dez anos foi reeditada sete vezes na França, Inglaterra, Estados Unidos e Escócia.

No Brasil, o processo educacional para ambos os sexos teve origem com os jesuítas da Companhia de Jesus, dirigidos pelo Padre Manoel da Nóbrega, vindo de Portugal com Tomé de Souza, em 1549. O sistema escolar jesuítico seguia os preceitos da *Ratio Studiorum*¹⁰, que tinha como princípios “[...] a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de ‘studia inferiora’, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de ‘studia superiora’ de filosofia (lógica, física e ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma ‘repetitio generalis’ e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos” (MANACORDA, 1996, p.202).

Essa escola formava apenas uma elite letrada e culta, além de novos sacerdotes, visto que a sociedade brasileira, calcada na agricultura e no trabalho escravo, não valorizava a qualificação profissional de seus filhos (GILES, 1987). Nesse contexto, a Companhia de Jesus, no Brasil, fundou a primeira escola para meninas, ainda que restrita ao ensino das boas maneiras, prendas domésticas e catequese. Até então, a educação informal da mulher mantinha-se atrelada às concepções do ser feminina, reforçadas desde a mais remota antigüidade: mulher é aquela que cuida da casa e da preparação dos alimentos, reproduz a espécie – dá origem e cuida dos filhos, cozinha, tece, é fraca, inferior ao homem, por isso subjugada, oprimida, etc.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, surgiram oportunidades de instrução laica para a mulher, ainda que dentro do modelo vigente e em número insuficiente para atender toda a população. Nessa época, havia também “[...] senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas.” (SAFFIOTI, 1976, p.191).

Em meados do século XIX – 1832 – a partir da assimilação das concepções de Wollstonecraft, Nísia Floresta, no Brasil, cria um novo texto reivindicando direitos femininos adequados ao cenário nacional (FLORESTA, 1989a). Precursora do feminismo, Nísia Floresta denunciou que a superioridade masculina decorria apenas

¹⁰ A *Ratio Studiorum* (1586-1599) constitui-se na metodologia humanista católica que orientou os jesuítas a educarem com base na preleção, contenda ou emulação, memorização, expressão e imitação, tornando-se um dos pilares da escola tradicional.

da força física dos homens e estava apoiada nas diferenças anatômicas existentes nos corpos dos homens e das mulheres. Assim, defendeu, veementemente, o direito das mulheres de terem acesso à mesma educação que tinham os homens, pois acreditava que se as mulheres gozam das mesmas facilidades e podem estudar, também avançarão pelo menos em igual passo, nas ciências e em todos os conhecimentos úteis. Contrapôs-se a todos os argumentos que afastaram as mulheres do saber, até então permitido somente aos homens, a idéia absurda de que as mulheres não precisavam aprender porque eram excluídas dos cargos públicos, em que se fazia necessário o conhecimento/saber.

Apesar deste grito, em meados do século XIX, pelos direitos das mulheres à educação, as oportunidades educacionais para as meninas, no Brasil, permaneciam limitadas e aquém daquelas proporcionadas aos meninos. Havia escassez de recursos das províncias brasileiras para o cultivo da inteligência da mulher, em algumas delas, não havia qualquer forma de instrução pública para os seus habitantes. E, além do número reduzido de escolas destinadas à instrução feminina, havia ainda confusão nos métodos e nas doutrinas seguidas pelas professoras, inclusive porque essas não eram qualificadas para a função que exerciam.

Somavam-se a esse fato a deficiência dos conteúdos, dos livros utilizados, da inspeção dos estabelecimentos de ensino, a pouca frequência e assiduidade dos alunos, bem como o acirramento das diferenças devidas às distintas classes sociais, uma vez que havia mais chances de escolarização para quem pertencia às classes mais favorecidas.

Na opinião de Hanner (1981), a educação do povo brasileiro, no século XIX, era limitada e prerrogativa somente daqueles a quem outorgava seus benefícios por nascimento ou posição social. Ainda havia o caso das crianças das famílias mais abastadas, que, muitas vezes, eram educadas em casa, porque as poucas escolas existentes eram mal dirigidas e, por isso, julgadas inadequadas. “De acordo com o censo de 1872, o Brasil tinha uma população total de 10.112.061 habitantes. Mas apenas 1.012.097 homens livres, 550.981 mulheres livres e 958 escravos e 445 escravas sabiam ler e escrever. Essas escolas [primárias] tinham um total de 114.014 alunos e 46.246 alunas” (HANNER, 1981, p.32).

Esses números refletem a tradição cultural de que eram portadores os brancos europeus que aqui viviam desde o período colonial: as mulheres

foram confinadas a uma vida reclusa e distanciada do saber. Só nos conventos a mulher recebia alguma instrução. Na visão de Saffioti (1976, p.188) a mulher no Brasil Colônia era “[...] um ser sedentário, submisso, religioso e de restrita participação cultural.” Somente a Constituição Brasileira de 1823 desencadeou a formalização da educação para o sexo feminino – Lei de 15/10/1827. Em cumprimento ao determinado pela constituição, foram criadas as escolas de primeiras letras, chamadas pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. Para fazê-las funcionar, foram também nomeadas mestras de meninas que, no julgamento do presidente de cada província, se mostrassem dignas de tal ensino, bem como das artes de coser e de bordar. O ensino da aritmética foi restrito às quatro operações e houve exclusão da geometria, configurando-se o mínimo em matéria de instrução. As mulheres que ensinavam as meninas eram também menos capazes e, acrescentando-se, menos remuneradas do que os homens que instruíam os meninos (HAHNER, 1981). A inadequação dessas escolas estimulou a criação de escolas especializadas na formação de professores – as Escolas Normais. A primeira foi em Niterói, em 1835, a segunda na Bahia¹¹, em 1836, e a terceira em São Paulo, dez anos depois.

Assim, na segunda metade do século XIX, cresceram as oportunidades educacionais para as mulheres, com o aumento de escolas para meninas e a criação das Escolas Normais, embora muitas jovens ainda continuassem a receber, por muitos anos, uma “[...] instrução sumária em casa ou em escolas particulares [...]”, algumas das quais orientadas por religiosos e outras dirigidas por estrangeiras (HAHNER, 1981, p.31).

A entrada das mulheres na educação foi intensificada somente no século XX e se deu atrelada à sua inserção, também, no mundo do trabalho. Para Lagrève (1991, p.507) essa entrada foi, entretanto, “[...] evitada de uma desigualdade das possibilidades escolares e da não miscibilidade das profissões.”

Tudo leva a crer que sempre houve uma ideologia diferenciada para o encaminhamento de homens e mulheres à profissionalização. Os homens são levados ao trabalho para suprir as necessidades da família, enquanto as mulheres são estimuladas a ficarem em casa, desempenhando atividades domésticas e cuidando dos filhos. Muitas mulheres, ao decidirem que precisam de fato

¹¹ Escola Normal da Bahia, hoje Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA).

trabalhar, são por vezes culpabilizadas de desleixarem a família. Na análise de Lagrève (1991, p.506): “[...] os homens fazem carreiras, as mulheres abandonam o lar.” Nessa conjuntura, resta às mulheres o exercício profissional compatível às suas *obrigações domésticas*.

A maioria das mulheres, assim, continuava se vinculando a profissões ditas adequadas à sua identidade de gênero e menos valorizadas do que as ocupadas pelos homens. Há, inclusive, uma situação de abandono *silencioso* por parte dos homens, de profissões que vão progressivamente sendo ocupadas pelas mulheres, como foi o caso do magistério, no Brasil, assim como em outras partes do mundo. O afastamento do homem, nesse caso, é visto de forma distorcida. O seu distanciamento da função de professor das primeiras letras, no Brasil, por exemplo, foi atribuído aos baixos salários pagos ao magistério e ao crescente processo de fiscalização do Estado a essas escolas. É um contexto que mantém estreitas as associações entre profissionalização da mulher e o mundo doméstico; as mulheres que se destinam a uma profissionalização tendem a fazê-lo através do exercício de funções ligadas à esfera privada: cuidar de crianças, ensinar e servir.

Nesse sentido, concordamos com Beauvoir (1980, v.2, p.451; 454) quando considera: A mulher que se liberta economicamente [...] nem por isso alcança uma situação moral, social e psicológica idêntica à do homem”. Para ser completa como se sente o homem, é necessário que a mulher tenha acesso ao mundo masculino assim como o homem tem acesso ao mundo feminino.

Após a Primeira Guerra Mundial, em todos os países, houve transformações na classe operária, aumento do trabalho assalariado e desenvolvimento no setor de serviços, redistribuição industrial de mão-de-obra feminina e avanço das mulheres em carreiras intelectuais e liberais. Em quase toda a Europa aumentou a tendência das famílias encaminharem suas filhas a profissões ligadas ao serviço de outrem, fenômeno também observado nos Estados Unidos e no Brasil.

Esse avanço não significou alteração importante na condição feminina frente ao trabalho, na sua essência. Em nome das disposições diferenciadas entre homens e mulheres, já naquela época os homens eram canalizados para profissões tidas como mais ativas e que exigiam raciocínio abstrato e lógico, deixando para as mulheres o exercício de funções consideradas mais leves, como ser professora, enfermeira e secretária.

Quanto ao ser professora e ao ser enfermeira, por volta de 1930, havia tanto estímulo para que as mulheres seguissem essas carreiras que, na Europa, o número de alunas nas Escolas Normais ultrapassou o número de rapazes e a Escola de Enfermagem de Salpêtrière, por exemplo, inscrevia candidatas em lista de espera (LAGRÀVE, 1991). Este fenômeno também passou a acontecer no Brasil. Houve ainda incremento à escolarização das mulheres em nível superior com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Era objetivo dessas escolas, além de formar professores para o ensino secundário, preparar pessoas para exercer altas atividades culturais de ordem desinteressada. Passos (1999), estudando as relações de gênero na Faculdade de Filosofia da UFBA, analisou a expressão “de ordem desinteressada” como definidora das bases da divisão sexual do trabalho; ocupações masculinas voltadas para a produção de bens, para o sustento da família, para responder às necessidades concretas do mundo, e as ocupações femininas colocadas na esfera da improdutividade, da periferia, do desapego material, da doação, da solidariedade, do servir e do não profissionalismo.

Sobre a educação das mulheres em nível superior, Lagrève (1991, p.516) relata a opinião de um professor da Faculdade de Letras de Paris, em 1930:

Se me fosse perguntado qual a maior revolução a que assistimos após a guerra, diria que é a invasão das universidades pelas mulheres, as quais, raríssimas no tempo de minha juventude, há trinta anos, cresceram inicialmente para um terço, depois para metade, depois para dois terços, a tal ponto que nos perguntamos com inquietação se depois de terem sido nossas mestras elas não irão se tornar nossas chefes.

As expressões “invasão”, “inquietação” e “tornarem-se nossas chefes”, usadas por um homem – professor – retratam a mentalidade da época e, pode-se até admitir, a mentalidade de muitos homens até os tempos atuais, em relação à posição social da mulher. Poucos percebem que a ascensão acadêmica feminina não precisa estar atrelada à subalternidade masculina. Os estereótipos de gênero cristalizados nas estruturas sociais e incorporados nas mentalidades (LE GOFF, 1995) parecem tão naturais que não deixam perceber a incessante construção social da instância de que procedem: família, escola, mundo do trabalho.

Se, por um lado, houve incremento da escolarização feminina, por outro, em muitos países da Europa, durante esse período pós-guerra, foram criadas políticas de estímulo às mulheres casadas para deixarem os empregos, até de professoras primárias, bem como de supressão dos subsídios desemprego às casadas, sob a alegação de que elas poderiam ser sustentadas por seus maridos/provedores. De 1945 a 1975, há uma inversão nessa situação e, gradativamente, a inserção feminina no mercado de trabalho se verifica; o casamento vai deixando de ser empecilho para o trabalho feminino, e as mulheres escolarizam-se para trabalhar, 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. Esse aumento, contudo, não vem acompanhado de uma ampla perspectiva de equidade qualitativa da educação destinada aos homens e às mulheres. Como analisa Lagrève (1991, p.523): “A escola quer ser emancipadora quando é conservadora, no sentido em que inventa novas áreas que ao abrigo de uma diversificação de saberes, instauram ‘opções’ destinadas a manter o afastamento das diferenças entre rapazes e raparigas.”

A escola reproduz as diferenças sociais entre os gêneros, historicamente construídas e sob efeito da dominação masculina e modela a mentalidade das mulheres de tal modo que elas *fazem a opção* ou *escolhem* áreas e cursos feminizados. A educação superior não escapa a essa lógica de divisão sexual de gênero. Embora se tenha um número crescente de mulheres que se dirigem a profissões liberais como medicina, direito, engenharia, arquitetura, a escolha das funções inerentes a essas profissões ainda são aquelas mais voltadas ao que tradicionalmente lhes foi *inculcado* sobre carreiras mais adequadas à identidade feminina. O que se observa na sociedade, atualmente, são médicas pediatras e ginecologistas, que *cuidam* de crianças e mulheres, advogadas que atendem à Vara de Família, engenheiras civis e arquitetas que *cuidam* de construir e decorar casas, residências, *lares*...

Quanto ao exercício do magistério no ensino superior, nos últimos anos as professoras chegam a ser maioria em muitas áreas. Ser professora em quaisquer dos níveis de ensino configura-se como uma garantia de estabilidade emocional, analisa Passos (1997b), porque possibilita, na

civilização ocidental, a conciliação do mundo do trabalho com atividades domésticas tais como: levar e trazer filhos da escola, fazer compras, administrar a rotina da casa, etc. Mas, quando se procura o exercício de funções de comando, direção e poder, muito marcadamente estão os homens a liderarem em número e em *importância social*. Na Universidade, por exemplo, os homens vêm, em sua maioria, ocupando os cargos e funções de maior valor, que encerram poder de decisão e possuem destaque, como ser Reitor e Conselheiros.

Após 1975 – o Ano Internacional das Mulheres – expandiram-se reivindicações e tomadas de posição nacionais e internacionais a favor da igualdade de oportunidades educacionais e de trabalho entre os gêneros. Parece ilusória, contudo, essa igualdade. As novas gerações ainda se orientam para áreas já feminizadas. Mesmo quando a escolha muda seus critérios, privilegiando outrora a área de humanas e hoje a de exatas, mulheres e homens com o mesmo diploma não têm as mesmas oportunidades de trabalho. Voltando a Lagrève (1991, p.532) em sua análise sobre educação da mulher e trabalho feminino, “[...] os discursos que se comprazem com a progressão numérica das mulheres licenciadas dissimulam a desvalorização dos diplomas obtidos pelas raparigas e a sua menorização profissional.”

Entende-se, dessa forma, que a educação da mulher configura-se, ainda, como o potencial de mudança social e política capaz de promover a equidade entre os gêneros, desde a época em que as primeiras normalistas levantaram questões sobre discriminação da mulher até o feminismo popular dos anos 80, quando as mulheres de classes menos favorecidas aprenderam a ler, a reivindicar melhores condições de vida e, atualmente, a articular sua crítica com consciência de gênero. Mas, por outro lado, se no início do século XX havia o recorrente discurso da dominação masculina incitando as mulheres para o lar, no final do século continuou em evidência uma dominação mascarada pelo discurso de igualdade de oportunidades de educação e de trabalho. Na realidade, tem-se, até o presente, um pequeno número de mulheres visíveis no poder, enquanto a grande maioria não chegou ao desejado e socialmente justo; as mulheres ainda lutam pela possibilidade de *se igualar* aos homens, entretanto, por vezes, vivem sob o seu jugo, em espaços e lugares freqüentemente por eles delimitados.

A FORMAÇÃO DA EDUCADORA

A inserção da mulher como profissional de educação se deu, no Brasil, a partir da criação das Escolas Normais, no final do século XIX, com a pretensão inicial de dar formação profissional adequada a homens e mulheres e para resolver o problema do abandono da educação (devido à expulsão dos Jesuítas) nas escolas provinciais, que vinha ocorrendo e sendo denunciado desde o Império. Pouco a pouco, entretanto, essas escolas foram recebendo e formando mais mulheres do que homens. Por um lado, essa tendência foi atribuída à concepção do magistério como extensão da maternidade, destino *primordial* das mulheres, mas, por outro, à série de intervenções de controle do Estado sobre a docência, que passou a determinar conteúdos e níveis de ensino, exigir credenciais dos educadores e horários livres para o ensino que, por certo, associadas a condições como baixo salário, afastaram os homens dessa carreira e os conduziram a profissões mais rentáveis. O magistério foi, dessa forma, tornando-se uma ocupação essencialmente feminina¹².

Ao constatarem a alta incidência de mulheres no magistério, Bruschini e Amado (1988) concluíram que o Magistério tornou-se, no século XX, um dos guetos ocupacionais das mulheres. Para algumas, a entrada se dá por vocação; para outras, como estratégia de ascensão. Corroboram esses dados, alguns estudos como os de Novaes (1984) e Mello (1995). Buscando compreender os motivos que levam as mulheres à escolha do magistério, Novaes (op.cit.) encontrou, como resposta mais freqüente, a vocação, traduzida por gostar de lidar com crianças, ter jeito para dar aula e gostar de ajudar ao próximo, dados considerados pela autora muito ligados ao preconceito, ainda presente em nossa sociedade, de que o magistério é profissão feminina. Para Mello (1995, p.133): “[...] a vocação surge como discurso dissimulador, e a condição de mulher, comum a todas elas, constitui a mediação por meio da qual essa permeabilidade se efetua.”

Ao conceito de vocação historicamente construído subjaz a idéia de que as pessoas têm um conjunto de tendências, aptidões e habilidades inatas para certos trabalhos, atividades e ocupações (FAGUET, 1911). Constituiu-se, dessa forma, num mecanismo eficiente, incorporado pelas mulheres (e

¹² A questão é discutida por Saffioti (1976) e Demartine e Antunes (1993).

também pelos homens) que emerge no processo de suas escolhas profissionais. Para Bohoslavsky (1998), toda escolha se insere numa problemática porque, em geral, as pessoas têm dificuldade para alcançar escolhas conscientes e autônomas, mesmo quando têm condições para optar. No caso das mulheres, em particular, a sua *destinação* para carreiras como o magistério soma-se ao que a sociedade vem definindo como características e necessidades femininas: ser paciente, ter jeito para lidar com crianças, ser abnegada, altruísta e, até mesmo, poder conciliar as atividades profissionais às domésticas, continuamente assumidas.

A identidade ocupacional é produto de *algo* que se dá na pessoa que escolhe. Algo este que determina a identidade ocupacional, denominado de identidade vocacional, *construída* nas pessoas como o são suas outras identidades, como a pessoal e a de gênero, que se estabelecem através das relações com o outro – grupo familiar, grupo de pares, etc.

Sobre as razões ou motivações intrínsecas, em especial de caráter psicológico, que conduzem as mulheres ao magistério, é possível associar o fato de haver pessoas que, por terem dificuldade de se relacionar com adultos, direcionam a sua atenção para a carreira de magistério e à educação de crianças. Neste sentido Belotti (1975) infere que há pessoas psicologicamente perturbadas, com dificuldade no plano afetivo e social, que pedem para trabalhar com crianças, declarando que têm *necessidade de dar*, sem se darem conta de que procuram, com isso, uma maneira de receber.

Parece, contudo, que a pressão social exercida sobre as pessoas no processo de escolha profissional fala mais alto. A análise de Bohoslavsky (1998) demonstra que ao escolher uma carreira escolhe-se ‘com o que’, ‘como’, ‘quando’ e ‘onde’ trabalhar.

No caso das mulheres, a dificuldade de fazer essa escolha pode até estar associada ao seu tardio acesso ao conhecimento escolar, fazendo com que prevaleça uma visão limitada no que se refere às suas possibilidades de optar por essa ou aquela carreira. Ainda mais porque nem sempre as escolhas se processam com base num conhecimento concreto e profundo da realidade.

Nessa linha de pensamento há o estudo de Miranda (1975), sobre a educação brasileira, para quem as mulheres, socializadas para se tornarem esposas e mães, raramente são encorajadas a pensar em termos de uma carreira.

Quando incentivadas, geralmente são em direção a ocupações que, no mercado de trabalho, representam uma extensão do papel subordinado que têm na família.

Dessa análise, pode-se depreender que a educação da mulher percorreu um caminho em que certas qualidades como a abnegação, o altruísmo e o espírito de sacrifício se traduziram na vocação feminina para o magistério, em detrimento do saber. Afinal, a produção de conhecimentos, a acumulação de saberes e o domínio da ciência sempre foram *lugares e espaços* mais masculinos do que femininos, em toda a história da humanidade.

Ainda assim, ressalta-se a importância da escolha de uma profissão tanto para as mulheres quanto para os homens. O ato da escolha contém, antes de tudo, o impulso, o propósito, a vontade de aprender e executar determinada profissão.

Noutro sentido, Rosenberg (1975), estudando a relação entre a escola e as diferenças sexuais no Estado de São Paulo, na década de 70, encontrou resultados que se dirigem para dois pólos: a taxa de escolaridade masculina globalmente superior à feminina, e o rendimento escolar feminino superior ao masculino. Buscando explicações a partir de estudos realizados em outros países, a pesquisadora considerou plausíveis tais tendências, pelo fato de haver uma coerência entre as expectativas de submissão e passividade, que a escola e a sociedade têm em relação às meninas; enquanto que para os meninos, ao contrário, haveria um certo desaprumo: a escola a lhes exigir comportamentos de submissão e passividade e o mundo a lhes cobrar comportamentos diversos, tais como os de combatividade e poder de dominação.

Até mesmo a criatividade, atributo universal necessário a homens e a mulheres, tem inserção diferenciada no universo escolar para meninos e meninas. Criar é constructo que se associa ao produzir, ao conhecer e aplicar, ao dominar situações e outras áreas de atuação estreitamente relacionadas ao masculino.

Voltando à questão da educação formal das mulheres, com o desenvolvimento econômico da década de 50 – século XX – e a expansão dos sistemas de ensino, aumentaram-se-lhes as oportunidades. Cresceu o nível de escolaridade feminina, mas o magistério continuou sendo o curso mais procurado. Entretanto, isto não significava que todas as normalistas¹³ fossem

¹³ Normalista era o nome dado às alunas que faziam o curso de formação de professoras para o ensino elementar, na época nomeado Curso Normal.

exercer a profissão de professora após a formatura. Muitas estudavam apenas para assegurar a cultura geral propiciada pela Escola Normal, bem como o prestígio que o diploma de professora conferia¹⁴. Ser professora, quer de nível secundário, quer de nível superior, assegurava um *status* de prestígio social à futura esposa e mãe e permitia-lhe uma espécie de equiparação à formação cultural e acadêmica do futuro marido. Como diz Faguet (1911, p.22), desde as profissões intelectuais às mais simples “[...] o ofício faz o homem à sua imagem [...] constitui uma forma de prover as suas necessidades gerais [...]”. Por isso, apresenta um caráter de universalidade.

Quanto ao acesso das mulheres à educação superior, no início do século passado poucas *ousavam* se dirigir a áreas como Medicina, Direito e Engenharia, tidas como masculinas e, portanto, mais privilegiadas. Somente com a criação das Faculdades de Filosofia¹⁵, congregando os cursos de Filosofia, Letras, Pedagogia, dentre outros, a situação foi se modificando. Nessa época – 1932 – surgiu também a primeira “escola de educação” de nível universitário no Brasil – a “Escola de Professores”. Com a criação do Distrito Federal, em 1935, essa escola passou a se chamar Instituto de Educação do Rio de Janeiro, integrando a Universidade do Distrito Federal. Vale ressaltar que, pelas finalidades do Decreto nº 3.810 de 19.03.32, que criou o referido Instituto de Educação, houve a preocupação em não dicotomizar o ensino e a pesquisa – questão tão evidenciada nos dias atuais. Por um lado, o Instituto tinha a finalidade de formação de professores para o magistério, técnicos e profissionais de educação, e por outro, ele deveria se constituir em um centro de documentação e de pesquisa, que possibilitasse a formação de uma cultura pedagógica nacional. Sabe-se, entretanto, que isso não aconteceu. Um dos motivos que contribuíram para esse processo pode ter sido a situação do Brasil, entre 1935 e 1936, onde o clima de fechamento e repressão política incorreu no Estado Novo, culminando com demissões e prisões de educadores e intelectuais, tornando

¹⁴ Ver o estudo de Bassanezi (1997).

¹⁵ As Faculdades de Filosofia do Brasil, como a da Universidade da Bahia, foram sendo criadas pouco a pouco, assumindo a função antes outorgada à Faculdade Nacional de Filosofia, dentro da Universidade do Brasil (Decreto n. 1190, de 04.04.39), de ministrar cursos a pesquisadores em ciências, formar professores para escolas secundárias e normais, através do curso de Didática Especial, além de cursos de pesquisa científica.

difícil a situação da Universidade do Distrito Federal (MURANAKA, 1985). Na análise de Teixeira (1969), a escola de educação objetivava a busca ‘desinteressada’ do saber, capacitando a tratar e organizar o saber para a tarefa do ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos.

Nas décadas seguintes, houve um crescimento absoluto do número de alunas no ensino superior, bem como a concentração delas em carreiras que conduziam ao magistério secundário, definidas, culturalmente, como mais apropriadas à condição feminina – Letras, Ciências Humanas e Filosofia. Nesta categoria está incluído Curso de Pedagogia¹⁶. Esses cursos, entretanto, não eram vistos especificamente como uma profissão, e sim como uma formação. Por isso, analisa Passos (1997b, p.115): “[...] a ida das mulheres para um curso que não visasse ganhar dinheiro, trazia subjacente a indicação de que elas continuariam sendo mantidas pelo homem, o que equivale a ser dominada, tutelada, oprimida.”

Também a preferência feminina por cursos de formação de educadores, como os oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, é analisada por Passos (1997a; 1999) como decorrente da percepção da sociedade como cursos mais adequados às mulheres do que aos homens, por não representarem uma ameaça às funções de mãe e de esposa e, pelo contrário, até contribuírem para a sua exaltação e maior eficiência. A sociedade da época viu as Faculdades de Filosofia como um espaço de formação universitária que oferecia um ‘saber desinteressado’, realizado por dedicação, diletantismo ou filantropia, em oposição àquelas que visavam oferecer o ‘saber interessado’ e a profissionalização ou seja, o saber prático, produtivo e economicamente valioso.

Essa análise é concordante com o estudo sobre o acesso da mulher ao ensino superior brasileiro realizado por Barroso e Mello (1975). Para essas pesquisadoras, após vencerem as barreiras de natureza econômica e os obstáculos de natureza psicossocial que, muitas vezes, as impedem de cursarem uma faculdade, as mulheres se direcionam a carreiras que a sociedade delimita como mais adequadas a elas. Dessa forma, o magistério solidificou-se como profissão feminina, uma vez que cuidar e servir adequavam-se perfeitamente à destinação da mulher.

¹⁶ Cf. Barroso e Mello (1975).

A opção por cursos de formação de educadores, bem como o exercício do magistério prevalentemente por mulheres, tem conduzido ao estereótipo de menosprezo social para com a educação por ser campo feminino e, por conseguinte, a associar esse campo à crença que o descreve como um dos mais insatisfatórios: baixos salários, condições inadequadas de trabalho, preconceito em relação à capacidade intelectual dos que a ele se destinam, pouco prestígio social, etc. Nesse contexto, León (1994, p.11), por exemplo, considera a educação

[...] como um trabalho muito representativo das semi-profissões, que não requerem muito tempo de formação nem cuidados com o desempenho como um trabalho não manual. São trabalhos que carecem de um corpo de conhecimentos próprio e complexo, ausência de critérios restritivos no acesso à profissão, falta de organização profissional monopolista e estão sendo desempenhados em proporção mais elevada por mulheres do que por homens.

Por outro lado, nos dias atuais, há mulheres exercendo trabalho remunerado em áreas tidas como masculinas, como engenharia e direito/magistratura, dentre outras, assim como ocupando cargos de chefia e direção. Algumas encontram no ambiente de trabalho verdadeira réplica do sistema patriarcal; outras, só trabalham em instâncias *próximas* à familiar como creches, escolas, associações de bairro, secretarias de educação e bem-estar social, atividades que se inserem no mundo da reprodução, historicamente a elas reservado. Há muitas mulheres que se sobrecarregam com tarefas ditas *femininas* e se vêem às voltas com a chamada tripla jornada, sobrepondo às atividades profissionais aquelas tradicionalmente inerentes à esfera privada – cuidar dos filhos, do marido, da casa. No campo da política, há mulheres (embora em número reduzido) exercendo

¹⁷ “[...] como un oficio muy representativo de las semi-profesiones, que no requieren un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos en el desempeño de un trabajo no manual. Son oficios que carecen de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión, falta de organización profesional monopolista y están desempeñados en proporción más elevada por mujeres que por hombres.”

cargos de vereadoras a senadoras e até ministras de Estado, mas, por vezes, precisam se submeter aos interesses conservadores de quem as subsidia financeiramente, para assegurar suas próximas campanhas, seus próximos mandatos (COSTA, 1998). No caso das vereadoras, constata-se que as lutas por elas empreendidas circunscrevem interesses que são extensão do doméstico: creches, escolas, abrigo de velhos, etc. Quanto ao seu processo de educação, verifica-se, também, o encaminhamento das mulheres para certas carreiras em decorrência da incorporação da ideologia dominante, apesar das conquistas que tiveram a partir dos anos 70, inclusive no concernente ao livre acesso a qualquer curso universitário. Como afirma Passos (1997b), a situação de escolha profissional ultrapassa as relações de gênero e penetra as relações de classe, uma vez que os cursos de formação de professores são considerados menos exigentes, menos dispendiosos e podem ser cumpridos em menos tempo que os de outras áreas. Essas condições asseguram às mulheres, por uma necessidade de ascensão profissional e financeira, a possibilidade de mais rapidamente se engajarem no mercado de trabalho, diferentemente daquelas que se dirigem a carreiras que requerem mais tempo para conclusão, bem como uma maior concorrência de homens na entrada para o mercado de trabalho.

Como analisado em capítulo anterior, a educação imprime uma marca nas meninas e nos meninos que os torna desiguais, reforçando comportamentos que caracterizam os modelos masculino e feminino estereotipados pela sociedade. Nos meninos/homens, a valorização social estimula o caminho da agressividade, da audácia, da coragem, da impetuosidade, da desobediência, da racionalidade, da criatividade, do poder, da dominação, da fortaleza, da autonomia, da virilidade, o caminho do mundo externo. Das meninas/mulheres são esperadas atitudes mais passivas, mais leves, menos criativas, menos racionais, mais submissas, dóceis, emotivas, sentimentais, medrosas, dependentes, e conseqüente ocupação do espaço de domínio privado. Quando assegurada às mulheres, a educação se constitui em mais um elemento de imposição de normas e de valores reforçadores da situação de dominação e de pequeno poder a que sempre estiveram submetidas¹⁸.

¹⁸ Como afirma Perrot (1988), as mulheres não detêm um poder, mas pequenos e significativos poderes, exercidos sobre os filhos, os alunos, as empregadas, etc.

O CURSO DE PEDAGOGIA

O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, foi o marco de criação do Curso de Pedagogia, no Brasil. Esta faculdade tinha por objetivo formar bacharéis em áreas específicas do saber e formar o educador para o ensino em nível médio. Foi estruturada em quatro seções fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia, e uma seção especial de didática, o chamado Curso de Didática. Em três anos saíria formado o bacharel em uma das áreas oferecidas pela faculdade: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, História, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Pedagogia; no quarto ano, o Curso de Didática, formava o licenciado. Essa disposição e ordem curricular ficaram conhecidas como “esquema 3 + 1”.

Estruturado no mesmo esquema dos outros cursos oferecidos pela Faculdade, o curso de Pedagogia conferia o título de Bacharel ou Técnico em Educação e o de Licenciado, a quem cabia o ministério das aulas de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Contextualizando o sistema educacional vigente na época de implantação desse curso, pode-se definir que este (disseminado em maior escala na década de 60) teria a missão de formar os professores para as Escolas Normais devido à obrigatoriedade do curso primário que se impunha, em consequência das mudanças ocorridas em toda a sociedade e como um dos princípios defendidos pelos renovadores. Esses princípios influenciaram, também, na pretensão de que o curso de Pedagogia formasse o “técnico em educação” politicamente neutro, cujas preocupações com a escola universal gratuita e com a qualidade de ensino, pudessem ser tratadas à luz das teorias educacionais, baseadas em instrumentos científicos.

A prioridade dada ao bacharelado satisfazia os conservadores que, dentro do tradicional esquema reinante, viam nesse tipo de ensino a possibilidade de aumentar ou mantê-los em seus *status*. Assim como nos demais ramos, o bacharel em Pedagogia era, teoricamente, considerado um *expert* em seu campo de conhecimento. A licenciatura, que tinha como objetivo e formação de quadros para o magistério, constituiu-se em mero apêndice do bacharelado, tanto que para se obter o grau de licenciado, havia de se passar antes pelo bacharelado. (MURANAKA, 1985, p.45).

Nas universidades em que era oferecida, a graduação em Pedagogia não apresentava, do ponto de vista do currículo, nenhuma referência que apontasse para as particularidades dos sujeitos nela envolvidos. Assim como outras licenciaturas, o curso de Pedagogia não era lugar nem espaço privilegiado de questionamentos e reconstrução de conceitos sobre relações de gênero, mas sim, tempo e espaço propício à manutenção de estereótipos acerca do papel social da mulher como o de maternar, cuidar e servir, dentre outros, consolidadores da identidade feminina.

Na Bahia, bem como em outros estados do Brasil, o curso de Pedagogia também integrou o conjunto de cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, implantada em 1941, oferecendo as opções de Bacharelado e Licenciatura. Em 1946, com a criação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) face a exigências legais que estruturaram essa faculdade em departamentos, a partir dos cursos que oferecia, foi criado o Departamento de Pedagogia, precursor da Faculdade de Educação. Nesse ano, através do Decreto-Lei nº 9092 de 26 de março de 1946, foi substituído o antigo “esquema 3 + 1” pela obrigatoriedade de quatro anos de formação em Pedagogia, nas Faculdades de Filosofia. Tanto a licenciatura quanto o bacharelado passaram a ter quatro anos, estruturados em uma parte comum nos três primeiros anos e uma, especial para cada modalidade, abrangendo disciplinas optativas da especialidade (licenciatura ou bacharelado) e da área de formação didática, teórica e prática.

Na opinião de Muranaka (1985) o curso de Pedagogia continuava inoperante no sentido de atender aos objetivos inicialmente propostos, e seus egressos, sem destinação profissional precisa, disputavam com egressos de outros cursos o mercado de trabalho no campo da educação.

Em todo o Brasil, no início dos anos sessenta, questionamentos sobre o sentido do curso de Pedagogia já se faziam presentes. Alguns educadores nele viam uma indefinição e ausência de conteúdo próprio, opinando, por isso, pela sua extinção. Outros, entretanto, defendiam-no arduamente. Nessa conjuntura, foi elaborado o Parecer nº 251/62 do Conselho Federal da Educação, buscando equilibrar as posições antagônicas sobre o curso, propondo formar o bacharel – especialista em educação – e o licenciado – professor do ensino normal – ambos na graduação. Ao mesmo tempo, esse Parecer apontava para a formação do especialista em nível de pós-graduação, bem como para a

formação do professor primário¹⁹ em nível superior, tendência esta que somente na atualidade parece se concretizar.

O Parecer 251/62, atentando para os dispositivos da Lei nº 4024/61, estabeleceu o currículo do curso de Pedagogia – o regime era seriado e a primeira série dava ênfase ao processo de aquisição de conhecimentos gerais nas áreas de humanas, exatas e naturais, através das disciplinas: Sociologia, Psicologia, História da Filosofia, Estatística e Biologia. Nas segunda e terceira séries, as mesmas ciências aparecem, acrescidas do complemento aplicado à educação. As chamadas disciplinas pedagógicas começam na terceira série e culminam na quarta, tanto na licenciatura, quanto no bacharelado, guardadas as respectivas especificidades: formação de docentes para o Ensino Normal ou pesquisadores em educação. Nessa época, não mais se requeria o bacharelado para que se pudesse cursar a licenciatura; pelo contrário, era comum o aluno graduar-se primeiro em licenciatura, e voltar para cursar o bacharelado.

Em 1969, na UFBA, o curso de Pedagogia ganhou novo impulso ao ser alocado na Faculdade de Educação (FACED), recém-criada em conformidade com os princípios da reforma universitária – Lei 5540/68 e Parecer 252/69 do CFE. Através do Decreto nº 662.241 de 8 de fevereiro de 1968, a UFBA foi reestruturada, passando a ser constituída por 24 unidades de ensino, pesquisa e extensão, dentre as quais, a FACED (BOAVENTURA, 1971). Esta unidade compreendeu o antigo Departamento de Pedagogia, as diversas disciplinas nomeadas Didáticas Especiais oferecidas para as diversas licenciaturas, na antiga Faculdade de Filosofia, e a incorporação de seu respectivo corpo docente. A integralização curricular se fazia apenas em dois semestres (CARVALHO, 1979). Também foram incorporados à Faculdade de Educação programas especiais mantidos pela Universidade, destinados ao aperfeiçoamento de professores, como o Centro de Ciências da Bahia (CECIBA), compreendendo as áreas de Ciências e de Matemática e o Programa de Linguística Aplicada, conjugando o ensino de Português e Línguas Estrangeiras.²⁰

¹⁹ Professor das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

²⁰ Para mais detalhes, ver o Relatório de atividades da Faculdade de Educação da UFBA, 1968-1974 (JESUÍNO DOS SANTOS, 1979).

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFBA –1969

| Séries | Disciplinas | Carga horária anual |
|-----------------------|---|---------------------|
| Primeira | Sociologia Geral | 90 h |
| | Psicologia Geral | 90 h |
| | História da Filosofia | 90 h |
| | Estatística | 90 h |
| | Biologia | 120 h |
| Segunda | Sociologia da Educação | 90 h |
| | Psicologia da Educação | 90 h |
| | História da Educação (Antiga e Medieval) | 120 h |
| | Administração Escolar | 90 h |
| | Biologia Educacional e Higiene Escolar | 90 h |
| | História da Filosofia | 90 h |
| Terceira | Psicologia de Educação | 90 h |
| | História da Educação (Moderna) | 90 h |
| | Educação Comparada | 90 h |
| | Didática Geral | 90 h |
| | Introdução à Orientação Educacional | 90 h |
| Quarta (Licenciatura) | Prática de Ensino | 210 h |
| | Psicologia da Educação | 90 h |
| | Filosofia da educação | 90 h |
| | Técnicas Audiovisuais da Educação | 120 h |
| | Currículos e Programas | 90 h |
| Quarta (Bacharelado) | Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica | 120 h |
| | Administração Escolar | 90 h |
| | Currículos e Programas | 90 h |
| | Filosofia da Educação | 90 h |
| | Teoria e Prática da Escola Média | 120 h |

Fonte: Carvalho (1979, p.66).

Os princípios filosóficos que nortearam o desenvolvimento do curso de Pedagogia, por ocasião da criação da FACED, refletiam toda a política nacional, especialmente a política do Estado para a educação, numa tendência de encaminhar a questão da educação como um problema eminentemente técnico, a ser resolvido por especialistas. “A ordem era modernizar a educação para melhor ajustá-la às novas necessidades de um processo de desenvolvimento altamente excludente, dentro dos princípios da racionalidade burguesa”. (COELHO, 1987, p.10.)

Entrando neste contexto burguês a educação tornou-se mais racional, mais eficiente e mais produtiva. No caso de pedagogia, desencadeou as habilitações, supondo que estas assegurassem a formação de pessoas preparadas para assumir uma prática pedagógica afinada com esses princípios.

Os cursos de Pedagogia foram redefinidos dentro do espírito que imperava na sociedade brasileira à época da ditadura militar. Na perspectiva de uma educação autoritária, era objetivo formar mão-de-obra qualificada para o exercício de funções produtivas, bem como para funções de direção, supervisão e liderança, visando assegurar o processo de acumulação de bens das diversas unidades da empresa produtiva. Dessa forma, através dos especialistas formados pelo curso de Pedagogia, previam os legisladores que estariam asseguradas a economia de recursos destinados à educação e a maior eficiência e produtividade do sistema escolar, vez que a estrutura em habilitações promoveria a divisão do trabalho pedagógico.

Na UFBA, o currículo do curso de Pedagogia foi reestruturado também em conformidade com o parecer 252/69, como curso de curta duração²¹. Aprovado pelo Conselho de Coordenação da Universidade em dezembro de 1970, passou a ser constituído por disciplinas que compreendiam um Tronco Comum e disciplinas que compunham o Ciclo Profissionalizante. Conforme demonstra o quadro a seguir, o Tronco Comum estruturava-se com disciplinas de fundamentação básica para a formação pedagógica dentro da *filosofia* da reforma universitária, alocadas em unidades diferentes da UFBA, além da Faculdade de Educação, tais como: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Matemática, Instituto de Biologia e Instituto de Ciências da Saúde.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFBA Tronco Comum²² - 1970

| Unidade | Natureza | Disciplinas | Créditos | | Horas | |
|---------|----------|---|----------|----|-------|----|
| | | | AT | AP | AT | AP |
| EDC | CM | História da Educação I | 3 | 1 | 45 | 30 |
| EDC | CM | História da Educação II | 2 | 2 | 30 | 60 |
| EDC | CM | Psicologia da Educação III | 2 | 2 | 30 | 60 |
| EDC | CM | Psicologia da Educação IV | 2 | 2 | 30 | 60 |
| EDC | CM | Filosofia da Educação I | 2 | 1 | 30 | 30 |
| EDC | CM | Filosofia da Educação II | 3 | 1 | 45 | 30 |
| FCH | CM | Introdução à Sociologia | 3 | - | 45 | - |
| EDC | CM | Sociologia da Educação II | 2 | 2 | 30 | 60 |
| EDC | CM | Didática II | 4 | 2 | 60 | 60 |
| EDC | CO | Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica | 1 | 2 | 15 | 60 |
| EDC | CO | Problemas Brasileiros da Educação | 2 | 1 | 30 | 30 |
| EDC | CO | Estatística Aplicada à Educação | 3 | - | 45 | - |
| MAT | CO | Estatística I - B | 3 | 1 | 45 | 30 |
| MAT | CO | Complementos de Matemática | 4 | 1 | 60 | 30 |
| BIO | CO | Fundamentos de Biologia | 2 | 1 | 30 | 30 |
| BIO | CO | Fundamentos Biológicos da Educação | 2 | 1 | 30 | 30 |
| ICS | CO | Fisiologia IV | 2 | 1 | 30 | 30 |
| FCH | CO | Psicologia I | 3 | - | 45 | - |
| FCH | CO | Introdução à Filosofia | 4 | - | 60 | - |
| FCH | CO | Lógica III (Lógica e Teoria da Ciência) | 4 | 1 | 60 | 30 |

Fonte: Carvalho (1979, p.71).

O Ciclo Profissionalizante apresentava a particularidade de possibilitar a graduação em mais de uma habilitação: Orientação Educacional, Professor do Ensino Normal e Supervisão Escolar, cujas estruturas encontram-se especificadas nos três quadros a seguir:

²¹ Os cursos de graduação eram considerados de curta duração quando a carga horária total não ultrapassava 2.200 horas. Acima desta, os cursos eram definidos como de duração plena.

²² Os códigos CM, CO, AT, AP e T correspondem, respectivamente, a Currículo Mínimo, Complementar Obrigatório, Aula Teórica = 15 h, Aula Prática = 30 h e Trabalho = 45 h.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFBA – Ciclo Profissionalizante – Habilitação: Orientação Educacional – 1970

| Unidade | Natura | Disciplinas | Créditos | | | Horas | | |
|---------|--------|---|----------|----|---|-------|----|----|
| | | | AT | AP | T | AT | AP | T |
| EDC | CM | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II | 3 | 1 | - | 45 | 30 | - |
| EDC | CM | Princípios e Métodos de Orientação Educacional I | 2 | 2 | - | 30 | 60 | - |
| EDC | CM | Princípios e Métodos de Orientação Educacional II | 2 | 2 | - | 30 | 60 | - |
| EDC | CM | Orientação Vocacional | 2 | 2 | - | 30 | 60 | - |
| EDC | CM | Medidas Educacionais II | 2 | 2 | - | 30 | 60 | - |
| FCH | CM | Estágio | - | - | 4 | - | - | 18 |
| EDC | CO | Legislação de ensino I | 2 | 1 | - | 30 | - | - |
| FCH | CO | Psicologia Social | 3 | - | - | 45 | - | - |
| FCH | CO | Psicologia da Personalidade I | 3 | - | - | 45 | - | - |
| FCH | CO | Psicologia da Personalidade II | 3 | - | - | 45 | - | - |
| FCH | CO | Psicopatologia | 3 | - | - | 45 | - | - |

Fonte: Carvalho (1979, p.73)

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFBA – Ciclo Profissionalizante – Habilitação: Professor de Ensino Normal – 1970

| Unidade | Natura | Disciplinas | Créditos | | | Horas | | |
|---------|--------|---|----------|----|---|-------|----|-----|
| | | | AT | AP | T | AT | AP | T |
| EDC | CM | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Prática do Ensino na Escola de 1º grau | 1 | 2 | 1 | 15 | 60 | 45 |
| EDC | CM | Metodologia do Ensino de 1º grau | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Prática do Ensino na Escola de 2º grau | 3 | - | 3 | 45 | - | 135 |
| EDC | CM | Metodologia do Ensino de 2º grau | 3 | - | - | 45 | - | - |
| EDC | CO | Legislação de Ensino | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CO | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II | 3 | - | - | 45 | - | - |
| EDC | CO | Medidas Educacionais II | 2 | 2 | - | 30 | 60 | - |
| EDC | CO | Currículos e Programas | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |

Fonte: Carvalho (1979, p.72)

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA / UFBA – Ciclo Profissionalizante – Habilitação: Supervisão Escolar – 1970

| Unidade | Natura | Disciplinas | Créditos | | | Horas | | |
|---------|--------|---|----------|----|---|-------|----|-----|
| | | | AT | AP | T | AT | AP | T |
| EDC | CM | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau I | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau II | 3 | 1 | - | 45 | 30 | - |
| EDC | CM | Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II | 3 | 1 | - | 45 | 30 | - |
| EDC | CM | Currículos e Programas | 2 | 1 | - | 30 | 30 | - |
| EDC | CM | Metodologia de Ensino na Escola de 2º grau | 3 | - | - | 45 | - | - |
| EDC | CM | Prática de Ensino na Escola de 2º grau | 3 | - | 3 | 45 | - | 135 |
| EDC | CM | Estágio | - | - | 5 | - | - | 225 |
| EDC | CO | Legislação de Ensino I | 2 | 1 | - | - | 30 | - |
| EDC | CO | Medidas Educacionais II | 2 | 2 | - | - | 60 | - |
| FCH | CO | Dinâmica de Grupo e Relações Humanas | 2 | 1 | - | - | 30 | - |

Fonte: Carvalho (1979, p.74)

O perfil do Orientador, do Professor e do Supervisor Educacional, curricularmente delineado, definia que a eles cabia: orientar crianças e jovens no processo de seu desenvolvimento interpessoal, atuar como docente de disciplinas do curso de formação de educadores para o ensino elementar e coordenar e supervisionar ações do processo pedagógico em instituições de ensino.

Em 1970, o Colegiado do Curso de Pedagogia tornou possível aos ingressos antes deste ano a adaptação de seus currículos, bem como, a exemplo dos novos alunos, a opção de cursar mais de uma habilitação, podendo ser até duas simultaneamente.

Em 1973, o Curso de Pedagogia passou a ser considerado um curso de duração plena, pelo Parecer nº 306/73 da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA²³, retornando-lhe o *status* perdido com a implementação da reforma universitária de 1968.

Em meados da década de 70, a polêmica em torno do currículo do curso de Pedagogia aprofundou-se. As questões iniciais se mantinham; para uns, o curso não tinha especificidade ou domínio próprio; para outros, as habilidades precisavam ser expandidas.

²³ Cf. Carvalho (1979).

Os próprios alunos do curso de Pedagogia apontavam para a desvinculação do que estudavam com a realidade vivida enquanto estudantes e *a posteriori*, como profissionais.

Nesse contexto e tentativa de viabilizar a implantação das modificações previstas na Lei nº 5692/71, que surgem as indicações do CFE, autoria do Prof. Valnir Chagas: Indicação nº 67/75 – estudos superiores em educação que, de certo modo, dá origem às Indicações de nºs 68/75 – formação pedagógica das licenciaturas, 70/76 – preparo de especialistas, 71/76 – formação de professores de educação especial. (COELHO, 1987).

No final dos anos 70, começaram a surgir grupos organizados de educadores, atuantes nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, procurando encaminhar a discussão acerca da educação, de forma mais abrangente, perpassando pelas questões das especializações em Orientação Educacional, Supervisão, Administração Escolar, etc. Para discuti-las, organizou-se na I Conferência Brasileira de Educação – CBE, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que desencadeou o surgimento de comitês estaduais. Estes comitês congregaram professores, pedagogos e muitos outros profissionais que trabalhavam na área da Educação e que sempre ficaram à margem das discussões, até então restritas aos que compunham os aparelhos de Estado, em busca de melhorias na formação profissional, do ponto de vista filosófico, curricular e metodológico. Na época, toda a Faculdade de Educação da UFBA se mobilizou, sediando o Comitê Estadual da Bahia; quase todos os professores do curso, bem como os alunos de Pedagogia, reuniam-se regularmente.

Encontros regionais culminaram com o Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em 1983, que tentou definir uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia e das outras licenciaturas, que fosse expressão do pensamento e da prática dos educadores do país. Entretanto, os encaminhamentos posteriores apontaram para a complexidade da realidade educacional que, longe de exigir a formação de especialistas, requeria a formação de educadores com visão globalizante do processo pedagógico e capacidade para enfrentar a educação, articulando a realidade prática à formação acadêmica.

Nas décadas de 80 e 90, foram recorrentes os debates sobre formação do educador no âmbito de cada instituição de ensino. Entretanto, a

implementação de mudanças vem sendo lenta, seguindo caminhos mais complexos, embora alguns projetos renovadores, em algumas Instituições de Ensino Superior, tenham sido postos em prática.

Depois de uma longa tramitação no Congresso Nacional e acirradas oposições de interesse nesse campo, foi aprovada, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – que, em relação às licenciaturas, extinguiu os “currículos mínimos”, anteriormente previstos na Lei 5540/68, delegando às universidades a fixação dos currículos de seus cursos, à exceção da graduação em Pedagogia, que deveria seguir uma “base comum nacional” (BRASIL, 1996)²⁴.

Para implementação de mudanças no curso de Pedagogia, atendendo às exigências da atual Legislação, foi organizada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, formalizada pela Portaria SESu/MEC 146/03/98. Em 6 de maio de 1998, essa comissão apresentou a Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que estabelece como perfil comum do Pedagogo:

[...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (PROPOSTA, 1999, p.1).

As Diretrizes definem também as áreas de atuação profissional do Pedagogo, competências e habilidades, conteúdos básicos, tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação, estudos independentes, estrutura geral e duração do curso, modalidades de prática pedagógica, trabalho de conclusão de curso, regimes do curso – sequenciais e modulares – e indicadores para avaliação do aluno de Pedagogia.

²⁴ Dispõe o Art. 64, da Lei 9394/96: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.”

Como área de atuação, o curso de Pedagogia continua tendo a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas de ensino médio. Contudo, diante do impositivo da sociedade que requer profissionais de educação questionadores e atuantes, com visão abrangente e postura definida frente às demandas sociais contemporâneas, faz-se necessário uma formação docente mais crítica e consciente da prática educativa transformadora. Apple (1982), por exemplo, além de enfatizar as relações sociais de classe em sua obra *Ideologia e Currículo*, admite a importância de se considerar relações de gênero e raça, dentre outros aspectos, no processo de reprodução cultural e social exercido pelos currículos escolares.

Neste sentido, acredita-se que, sendo Pedagogia um curso prevalentemente feminino, precisa incluir abordagens que conduzam a reflexões sobre as questões de gênero e ao entendimento de como se processa a escolha de uma profissão por parte de mulheres e homens; precisa, ainda, assegurar o resgate de uma identidade social e ampliação do universo da pessoa humana, onde os indivíduos, principalmente as mulheres, possam ter consciência de serem sujeitos de sua própria existência, seres que constroem e reconstróem a própria vida. Somente desta forma, poder-se-á considerá-lo um curso que, de fato, forma *educadores*.

Representações Construídas

Representações sociais sobre o curso de pedagogia por ocasião das escolhas

Na primeira parte deste estudo, analisou-se a construção da identidade feminina, a educação da mulher e sua formação profissional, destacando a sua inserção no curso de Pedagogia. Seguindo os interesses da pesquisa, neste capítulo serão analisadas as representações sociais sobre o curso de Pedagogia vigentes na época de ingresso das depoentes, suporte para o entendimento de como se processam, dentre outros aspectos, as escolhas profissionais.

O conceito de representações sociais aqui assumido, como declarado anteriormente, apóia-se em Moscovici (1978), para quem as representações são constituídas de avaliações e reações concretizadas em percepções da sociedade sobre determinadas situações, funções ocupacionais, organizações e instituições de diferentes naturezas, dentre outras. Essas representações estão circunscritas no discurso das entrevistadas, perceptíveis em seus depoimentos.

A análise dessas representações, no que se refere à escolha profissional, foi considerada como necessária a este estudo, dado que, por certo, as opções pelo curso estão também impregnadas de valores pessoais, que refletem as percepções que a sociedade tem sobre ele, e que foram apreendidas pela pessoa no decurso de sua vida. Segundo Passos (2000, p.20): “[...] nossas ações, das mais simples às mais complexas, pressupõem escolhas que são feitas a partir do valor que tenham para nós.” Assim sendo, a escolha de um curso, seu valor e as representações sociais sobre o mesmo encontram-se estreitamente relacionados.

Neste contexto, o processo de construção das representações sociais, evidenciado através do *discurso* das pessoas sobre alguma coisa – nesta pesquisa, sobre o curso de Pedagogia – se dá através da reelaboração do que foi ouvido de outros e daquilo que já foi, por elas próprias, proferido.

Para interpretar os depoimentos das entrevistadas, consideraram-se, também, as idéias de Bakhtin (1982) sobre a questão do discurso e da expressão verbal, no que se refere à temporalidade e ao contexto social pertinente ao universo das entrevistadas. Analisaram-se, portanto, os depoimentos de mulheres que cursaram ou cursam Pedagogia, na UFBA, não se restringindo apenas às palavras e sim aos seus significados no tempo e no espaço, dado que há um repertório e uma forma de discurso próprio a cada época e a cada grupo social. Assim, o que aparece como representação sobre o curso de Pedagogia é interpretado como efeito de uma rede de impressões, sensações e atitudes do indivíduo em interação dialética com outrem.

A recomposição da história do curso de Pedagogia da UFBA, tendo gênero como categoria de análise, tem início nos anos 60, período marcado por grandes agitações e mudanças em diversos setores da sociedade. Os movimentos, de repercussão global, incluíram as lutas pela independência das antigas colônias européias, protestos estudantis em várias partes do mundo, atingindo seu ápice na França, em 1968. Nos Estados Unidos, destacavam-se os movimentos pelos direitos civis e contra a guerra do Vietnã; estabeleceram-se os movimentos da contracultura, a liberação sexual e o movimento feminista – tomado aqui segundo o entendimento de Hahner (1981), como o conjunto das lutas pela emancipação da mulher, projetado para elevar o status feminino em seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

O Brasil também passou por um conjunto de transformações, conforme se viu anteriormente, em consonância com os movimentos sociais especificados – de classe, etnia, geração e gênero – que, por certo, começou a repercutir em diferentes contextos sociais: do rural ao urbano, do agrário ao industrial, do ensino das primeiras letras ao ensino superior. A conjuntura política e as pressões impostas por segmentos mais conservadores da sociedade, na tentativa de conter a força avassaladora de um novo modo de pensar o mundo, certamente estiveram presentes também na gênese do surgimento de uma série de

dispositivos legais como os Atos Institucionais²⁵. No mundo do trabalho tais intervenções podem ser exemplificadas com o fim de um dos direitos mais valorizados do trabalhador – a estabilidade no emprego após dez anos de serviço e a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Nesse contexto foi promulgada a nova Constituição do país, em 1967.

A situação educacional do Brasil, nos anos 60-70, é assim descrita por Romanelli (1999, p.226):

Ao mesmo tempo que se via obrigado a enfrentar a crise estudantil, adotando medidas urgentes para contorná-las, o Governo instituído após 1964 se via também compelido a criar as condições básicas para a expansão econômica que o sistema de greves e protestos estivera na iminência de comprometer. Por outro lado, o investimento em educação, cuja importância se fazia cada vez mais evidente para o êxito da própria expansão, corria o risco de tornar-se um grande desperdício, se não se reestruturasse todo o ensino e, ao mesmo tempo, não se acabasse com o protesto estudantil, mormente com as greves que haviam transtornado completamente as atividades escolares dentro das Universidades. As medidas de contenção do protesto se revelavam, assim, a única via capaz de impor a ordem e, ao mesmo tempo, as reformas. Essas medidas definem, assim, os aspectos assumidos pela reforma geral de ensino.

²⁵ O Ato Institucional nº 5 foi o que teve maior repercussão, dada a sua amplitude, duração e profundo ataque à democracia: fechamento do Congresso, cassação dos mandatos parlamentares, estabelecimento da censura prévia e de inquéritos militares sigilosos que incluíam a tortura, como instrumento de política do Estado. Entretanto, os demais Atos Institucionais (AI-1 a AI-4) também tiveram enorme significado político no Brasil: o AI-1, entre outros objetivos, determinava a suspensão da imunidade parlamentar, estabelecia o prazo de trinta dias para votação e aprovação de Projetos de Lei, enviados pelo Presidente da República; o AI-2 dissolveu os partidos políticos e limitou a representação partidária a duas grandes frentes e junto ao AI-3, estabeleceu eleições indiretas para os cargos executivos; o AI-4, último da era Castelo Branco, convocou, extraordinariamente, o Congresso para fazê-lo aprovar a Constituição de 1967. (LINHARES, 1990).

Nessa conjuntura, foi promulgada a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior brasileiro e sua articulação com o ensino fundamental e médio, e a Lei 5692, de 11 de agosto 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A partir da reforma do ensino superior, como se analisou no Capítulo 2, o curso de Pedagogia da UFBA foi desmembrado do elenco de cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e passou a ser alocado em uma unidade independente – a Faculdade de Educação. Entretanto, não houve mudanças nas representações que a sociedade tinha sobre esse curso e, embora não seja objetivo desse estudo, pode-se inferir que também não houve tais mudanças nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de educadores para o ensino médio, dada a proximidade estrutural, histórica e de destinação dos profissionais egressos desses cursos com o curso de Pedagogia. Este continuava a ser visto como eminentemente feminino e perpassado por preconceitos, o que o fazia ser considerado de pouco prestígio social, sem valorização econômica e de fácil ingresso nos processos seletivos para o ensino superior.

Por outro lado, o jeito de ser e de agir da(o) profissional de Pedagogia, desde que o curso fora criado, fez com que ela(e) fosse vista(o) prevalentemente como *professor(a)*, termo impregnado de significados. Etimologicamente, a palavra professor, do latim *professore*, se refere ao ator de uma profissão de fé, a alguém que é detentor de uma ciência, de uma arte, de uma técnica ou disciplina, sendo capaz de transmitir o saber, configurando-se essa capacidade como uma *missão*. Vale ressaltar, também, a conotação religiosa do termo, uma vez que o professor é aquele que *professa* publicamente uma verdade. No imaginário popular, ser professora, mais do que ser professor, é ser uma pessoa que cuida, que orienta e que ensina, o que pode ser traduzido como a extensão do exercício das funções maternas no espaço público, bem como do ambiente familiar, para a escola. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem a profissão de professora acreditando que o fazem por vocação. Esta representação é tão marcante que pode ser responsável pela assunção dos termos *professor* e *professora*, pelas(os) alunas(os) de Pedagogia, em vez de *pedagogo* e *pedagoga*, para se referir à sua profissão.

Apesar de o curso de Pedagogia ser de nível superior, o que significa maior qualificação, manteve-se a identificação desse profissional com o professor, uma vez que esta se dá, também no Curso Normal, no nível médio de ensino. Assim, a representação social desse profissional consolidou-se como professor(a), independente das habilitações iniciais do curso de Pedagogia, tais como licenciatura ou bacharelado e as outras, surgidas após a Reforma Universitária: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Educacional, além de Professor de Ensino Normal, conforme se analisou no capítulo 2.

Marcante também é a evidência histórica do processo de feminização do magistério associado à expansão da rede pública escolar, resultante das transformações políticas, econômicas e sócio-culturais, decorrentes dos efeitos do Capitalismo – a industrialização e urbanização – ocorridas no Brasil e em outras partes do mundo, referenciadas em capítulo anterior.

Esse processo pode ser identificado em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, notadamente nas áreas de ciências humanas, letras e educação, tendo como características decisivas a semelhança da função de professora com aquelas inerentes à condição de mãe – a posse das chamadas *habilidades femininas*, permitindo o desempenho mais eficaz de uma profissão também associada ao cuidar de crianças e a possível compatibilidade de horários entre o trabalho público (exercício do magistério) e o trabalho doméstico (BRUSCHINI; AMADO, 1988; LOURO, 1989; DEMARTINE; ANTUNES, 1993; PASSOS, 1997b). Quanto à conciliação de horários, deve-se lembrar que o exercício do magistério, em qualquer dos níveis, requer a sua extensão para a esfera privada, do lar, através da realização de atividades como planejamento das aulas, elaboração e avaliação de instrumentos de verificação da aprendizagem, conferência de cadernos escolares e preparação de materiais instrucionais, dentre outras ações, que contradizem a idéia corrente de que ser professora é desempenhar uma tarefa mais *leve*, menos exigente e que requer menor tempo de dedicação do que outras.

Ainda em relação às condições que influenciaram ou até mesmo definiram o processo de feminização do magistério, nota-se que estas perpassaram as diferentes classes sociais, tendo cada uma delas maior ou menor peso em cada classe. Para as alunas de famílias mais abastadas pesava mais a necessidade de formação, sem que fosse prejudicado o objetivo maior de casar

bem, ou seja, com um homem que lhes assegurasse uma estabilidade econômica e social e ter filhos. Era comum, em instituições de ensino destinadas a mulheres de classe alta, atividades extracurriculares nas quais eram discutidos assuntos como casamento e noivado, dentre outros, com o objetivo de reforçar a noção de destinação feminina para a vida familiar e sua importância para a formação moral e religiosa dos filhos (PASSOS, 1993).

Um anúncio do Jornal *A Tarde*, veículo impresso de maior circulação no Estado da Bahia, ilustra apropriadamente essa situação, em meados dos anos 60. Nele se divulgava o Curso de Extensão Organização Humana e Social, especialmente programado para jovens mulheres, pela Escola de Sociologia e Política da Bahia. De sua programação, nas entrelinhas, depreende-se haver uma orientação direcionada para o exercício dos tradicionais papéis de dona de casa, mãe e professora:

“A Escola de Sociologia e Política da Bahia acaba de instituir um Curso de Extensão de ‘Organização Humana e Social’ destinado à preparação da juventude feminina para a vida. [...] Obedecerá o mesmo ao seguinte programa, de que se encarregarão professores das respectivas cadeiras: 1 – Sociologia da Família; 2 – Consciência da Comunidade; 3 – Organização Social e Política; 4 – A Escola na Sociedade; 5 – Educação Doméstica e Social; 6 – Capital e Trabalho; 7 – Biblioteca e a Família; 8 – Economia do Lar; 9 – Conservação da Saúde; 10 – Nutricionismo; 11 – Noções de Direito da Família; 12 – Direitos Patrimoniais; 13 – Recreação e Esportes, Teatro, Música e Cinema; 14 – A Geografia dos Transportes; 15 – Os Serviços Públicos e a Comunidade; 16 – Sociabilidade (Relações Humanas); 17 – Formação Religiosa; 18 – Educação Cívica e Militar; 19 – A mulher e o trabalho; 20 – Etiqueta Social”. (A TARDE, 1964).

Analisando a programação acima, tem-se claramente configurado o perfil de mulher esperado socialmente. Temas como “Sociologia da Família”, “Educação Doméstica e Social”, “Economia do Lar”, “Noções de Direito da Família”, “Sociabilidade (Relações Humanas)”, “Formação Religiosa” e “Etiqueta Social”, refletem a atribuição da responsabilidade da mulher na

formação dos filhos e na preservação da família como instituição. Um curso que, pretensamente, foi proposto para a *preparação da juventude feminina para a vida*, na verdade, condicionava as mulheres, como em tantas outras situações, ao papel social de ser para o outro, aquela que cuida, dentro do mundo privado, dos seus circunstantes: marido, filhos e outros familiares. O papel de cuidar e de servir assumido por ela acaba por liberar os homens dessas responsabilidades, facilitando-lhes o exercício pleno de suas atividades no mundo público. Trata-se de um condicionamento que se traduz, fatalmente, em mais deveres do que em direitos para as mulheres. Os itens “Conservação da Saúde” e “Nutricionismo”, embora mais abrangentes, continuam reforçando a destinação feminina à maternidade e ao servir a outrem. Apenas os itens “Organização Social e Política”, “Capital e Trabalho” e “A Mulher e o Trabalho” podem ser indicadores da extensão do papel social feminino para além do mundo privado, de uma maior abrangência do papel da mulher no contexto político-social, ou seja, a sua inserção no mundo público.

Entretanto, não se esperava, nessa época, que as mulheres de classe mais abastada se envolvessem com o mundo público e se ocupassem com atividades produtivas. Mas, como analisa Passos (1999, p.144):

[...] o mito da inadequação do sexo feminino à esfera política, assim como à econômica, não tem um fim em si mesmo. Está a serviço de uma ordem social vigente, que procura manter relações de poder e estruturas hierárquicas usando, para isto, outras representações como a da fragilidade do sexo feminino, a incompatibilidade da sua ‘natureza’ com tais atividades.

Para mulheres de camadas sociais inferiores, ter acesso a uma faculdade era uma forma de promoção social e possibilidade de melhoria da sua condição econômica. Para elas, tornar-se professora tinha valor, pois representava um caminho para a ascensão social e econômica.

Por outro lado, quanto mais alta é a classe social das depoentes, tanto mais seus familiares deixam de aceitar qualquer curso superior para as jovens, por não ser a profissionalização um mecanismo de ascensão imprescindível a um *status* social mais elevado. O fato de pertencer a uma classe social mais alta pode condicionar a uma melhor formação escolar, a um maior acesso aos

meios de comunicação e hábitos que caracterizam uma vida cultural mais intensa como: leituras, viagens, frequência a exposições artístico-culturais, museus, etc. Tais hábitos possibilitam o conhecimento mais amplo das opções profissionais além de, naturalmente, assegurar uma melhor auto-estima e autoconfiança.

Noutro sentido, no início dos anos 70, Barroso (1975b) já constatava estarem bem difundidos os valores da ideologia da igualdade de direitos entre homens e mulheres, concernentes à assunção de um trabalho. Entretanto, esta igualdade não se estabelecia de fato, em função da existência de um conjunto de expectativas contraditórias que tem orientado, historicamente, o processo de socialização das meninas no sentido de limitar seu acesso à atividade profissional fora do lar. Sintomaticamente, afirma a autora:

[...] a posição de um homem na sociedade é definida por aquilo que ele faz, e a esfera ocupacional constitui uma de suas principais áreas de auto-expressão. Por outro lado, a posição da mulher é definida pela atividade de seu marido. (BARROSO, 1975b, p.704).

Embora tenha sido esta a condição hegemônica das mulheres, em função das novas conjunturas econômicas, foi se impondo a elas a necessidade do exercício de uma atividade remunerada, fato que se constituiu em motivo relevante da feminização do magistério. Para Almeida (1998, p.71):

[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo poderosa que ali também exercia seu poder.

Paralelamente a esse incremento da inserção das mulheres no magistério, os homens dele se afastavam, estabelecendo-se, assim, espaços vazios passíveis de serem ocupados. Esse processo de feminização do magistério em outros países é lembrado por Lopes (1991), ao fazer referência à “Conferência Internacional de História da Educação”, realizada na Finlândia,

em 1988, que dedicou especial atenção a esse processo em uma de suas sessões: *Homens e mulheres professores na história da educação. O processo de feminização da profissão de ensinar*. Nessa reunião, os trabalhos confirmaram o fenômeno de crescimento da participação da mulher no contingente docente em âmbito mundial, aumento este que desencadeou a exigência de formação específica da professora, em nível médio e, depois, em nível superior.

Este fato foi corroborado por Passos (1997b), num trabalho que abrangeu o Norte e o Nordeste do Brasil, demonstrando essa realidade até o momento presente, evidenciando, principalmente, o ingresso da mulher nos cursos de formação de professores e, em especial, no Curso de Pedagogia.

Tais considerações constituem-se em uma base para contextualizar as representações sociais sobre esse curso, alimentadas pelas entrevistadas ao fazerem as suas escolhas. Estas representações, apreendidas dos discursos das depoentes, foram analisadas a partir de categorias delas emergentes. Para as mulheres que escolheram o curso no período de 1969 a 1999, Pedagogia era um curso visto como importante e valorizado, mas também como um curso de pouco prestígio, desvalorizado e pouco concorrido em processos seletivos para o ingresso no nível superior. Tais valores – positivos e negativos – atribuídos a esse curso, distribuíram-se de modo difuso ao longo do tempo considerado nesse estudo, daí a opção por agrupar as falas a partir dos seus conteúdos, independente do ano de ingresso das entrevistadas.

“CURSO IMPORTANTE E VALORIZADO”

A caracterização do curso de Pedagogia como importante apareceu no discurso de suas ex-alunas, numa referência ao que pensavam suas famílias em relação à carreira por elas escolhida. Depoimentos como os que se seguem são exemplos dessa representação:

[...] em meados de 70 [...] o curso de Pedagogia tava com o maior prestígio [...]

[...] era um curso promissor, na época [...] na época da Reforma, onde tinha várias habilitações e o mercado era superaberto, né?

Pedagogia foi considerado um bom curso, tomando como parâmetro alguns bens materiais que possuíam os seus docentes e que eram de conhecimento público. O depoimento seguinte ilustra essa percepção:

[...] eu não acho que, na época em que eu cursei Pedagogia [...] Pedagogia era [...] desprivilegiado, não [...] meus professores [...] tinham um bom apartamento, um carro na porta da mansão [...] o professor tinha financiamento direto no contra-cheque [...]

Saber que os professores possuíam um apartamento considerado mansão e também um carro do ano era sinal de seu poder aquisitivo, atribuído ao salário de docente. Sabe-se, contudo, que este referencial é falho, por não levar em conta a renda familiar constituída por outras fontes.

Muitas vezes, a realização de um curso como o de Pedagogia está associada ao desenvolvimento da identidade de gênero no contexto social de quem o experiencia, a maioria, mulher. Nessa perspectiva, encontra-se a pesquisa de Ribeiro (1997, p.7), que estudando a importância sócio-psico-educacional e cultural do curso de Pedagogia concluiu que o mesmo “[...] mostra-se relevante no processo sócio-existencial das alunas, uma vez que lhes possibilita o desenvolvimento e o resgate de sua identidade social.”

Nessa expectativa situa-se a visão positiva do curso associada ao apoio familiar. Fazendo referência a essa situação, têm-se os depoimentos seguintes, de uma ingressa nos anos 70 e outra dos anos 90:

[...] a família sempre apoiou e lá em casa todo mundo achou ótimo!

[...] todo mundo na família gostou.

O que se pode inferir da expressão “achou ótimo!”? Talvez, se em lugar da filha mulher, fosse o filho homem a fazer essa escolha, não contasse com o mesmo apoio dos familiares.

Em depoimentos de ingressas nos anos 80, também se encontra alusão a uma valorização social em relação ao curso:

Pedagogia, naquela época [...] era considerado bom [...] era respeitado [...]

Pedagogia é um curso que devolve à sociedade profissionais muito gerais; então o pedagogo tanto pode ser o Supervisor da Escola, que lida com o que fazer pedagógico, como pode ser um Orientador Educacional, aquele que lida com ‘as psicologias’ do aluno [...]

Este segundo depoimento, ao fazer referência ao trabalho da profissional de Pedagogia, indica que há alunas desse curso que têm um conhecimento amplo e real da profissão. Sabe-se, contudo, que a valorização, por certo, está na dependência de outras variáveis, além do curso, como o gênero e a classe social de quem o escolhe.

Ao admitir que o valor do curso de Pedagogia está também associado à classe social das famílias das depoentes, lembra-se dos estudos de Britto e Carvalho (1978) e Carvalho (1979), ao mostrarem que o curso de Pedagogia da UFBA absorvia, nos anos 70, alunos de *status* sócio-econômico alto, médio e baixo, e também do estudo de Gouveia (1970), que analisando a condição sócio-econômica de professores constatou o aumento significativo da aspiração ao magistério vinculado à classe social das pessoas: as mulheres da camada trabalhadora eram as que mais o procuravam, por serem pessoas de famílias modestas e pouco instruídas, que vêm no magistério a possibilidade de ascensão social.

Resultados semelhantes foram encontrados por Mello (1995) num estudo sobre o exercício do magistério de 1º grau em São Paulo. A origem sócio-econômica dos professores que compuseram sua amostra foi analisada a partir do levantamento da escolaridade dos pais. Constatou essa pesquisadora que a maioria dos pais dos professores possuía escolaridade até o primário e desempenhava ocupações de classe média-baixa ou média-média (tipo não-manuais de rotina ou supervisão). Desse contingente, menos de 10% dos pais eram profissionais liberais com nível superior, ocupavam altos cargos políticos e administrativos ou eram proprietários de grandes empresas.

Essas pesquisas apontam para o fato de pertencerem a classes sociais diversificadas, as mulheres que se destinam a Pedagogia ou a outros cursos de formação de educadoras.

Neste estudo, embora se tivesse, de início, o propósito de relacionar a classe social à escolha profissional, ele se impõe, principalmente, a partir dos anos 90, quando se pode encontrar nas falas, indicadores da percepção do curso como motivo de ascensão social. Eis um exemplo neste sentido:

[...] eles [os pais] achavam bom eu continuar, já que ninguém lá em casa tinha curso universitário. Então [...] eles deram a maior força, independente do curso. É interessante [...] Pedagogia porque tinha a ver com educação e aí gostaram mais ainda. Minha avó me oferece, até hoje, a casa dela pra eu fazer a minha escola.

Vale destacar a expressão “independente do curso”, que significa ser o mais importante cursar uma faculdade, não importando em que área nem seus objetivos, devido à falta de condições econômicas, sociais e intelectuais para tanto. Por ser associado à educação, o curso se configura para a família como uma boa escolha, porque o professor ainda aparece, nas classes menos abastadas, como alguém poderoso e respeitável, qualidades adquiridas no tempo em que o exercício dessa profissão assegurava status social elevado – século XIX e início do século XX – quando era predominantemente realizado por homens. Mas essas qualidades acompanharam o desprestígio crescente da profissão ao longo do último século.

“CURSO DE POUCO PRESTÍGIO”

Muitos depoimentos se referem ao modo como a escolha do curso foi recebida de forma negativa pelos familiares e amigos. Atribui-se essa negatividade à percepção do curso como sendo de pouco prestígio social. Associada à pouca credibilidade familiar em relação ao curso, chama a atenção a recorrência da palavra desperdício nos depoimentos que se seguem, vinculada à perda de tempo, perda de possibilidades de crescimento e satisfação pessoal e até de ajustamento e valorização social.

[...] a família não gostou não, queria que eu fizesse Medicina [...] eu era muito inteligente [...] e todo mundo sonhava que eu fosse fazer Engenharia, porque eu tinha

um fraco por Matemática, uma tendência para a Área I, mas a família pensava que eu fosse ser médica ou engenheira. Então não gostou [...] até meu marido [...] achou um desperdício

[...] um desperdício [...] é um desperdício você fazer Pedagogia [...] Eu nunca esqueço do que disseram pra mim [...] Até hoje uma coisa que me incomoda é quando eu vejo uma pessoa que percebe que não seria brilhante como médica, brilhante como advogada ou brilhante como engenheira [...] é como se sobrasse pra aquela pessoa [...] fazer Pedagogia.

Além de serem indicadores da descrença no valor do curso de Pedagogia, acredita-se que os depoimentos acima trazem subjacente a idéia de quem devia destinar-se a ele: pessoas com pouca capacidade intelectual e sem condições para pleitearem fazer outros cursos superiores de maior prestígio, tais como Medicina, Direito e Engenharia, já mencionados, ou pessoas que se contentam com pouco, que têm pouca auto-estima. A conotação negativa do curso, associada a uma auto-imagem negativa por parte de quem o escolhe, que aparece, muitas vezes, de forma sub-reptícia nas falas das depoentes, leva à inferência de que esta desvalorização do curso de Pedagogia reflete a sua caracterização como espaço de educação majoritariamente feminino, bem como a relação inversa, ou seja, por ser desvalorizado, torna-se uma escolha de mulheres que se sentem inconscientemente despreparadas, ou menos competentes do que os homens para assumirem cursos considerados de elite numa sociedade androcêntrica. A questão de gênero se impõe, como diz Barroso (1975b, p.70): “[...] as mulheres são percebidas como relativamente menos competentes, menos independentes, menos objetivas e menos lógicas do que os homens.”

Ainda sobre a percepção que as mulheres têm sobre suas habilidades intelectuais e competência acadêmica, a autora lembra que há uma discriminação direta e muito ostensiva, que ocorre no momento da escolha do curso, dispensável se considerássemos que “as mulheres [muitas vezes] não chegam a adquirir a formação necessária ao exercício de certas ocupações.” (BARROSO, 1975a, p.617).

No curso de Pedagogia, como no tempo em que era integrante da Faculdade de Filosofia, estudada por Passos (1999), entrevistadas desta pesquisa afirmam:

[...] os alunos eram discriminadíssimos. [...] diziam que quem ia pra Pedagogia eram as meninas que iam arranjar namorado na Faculdade [...] ou coroas que estavam querendo se aposentar com o nível mais alto.

[...] não era reconhecido como uma coisa que desse status [...]

[...] você sente que quando você diz que passou no curso de Pedagogia, as pessoas não se empolgam tanto quanto você diz que passou em Direito, em Medicina [...]

O preconceito observado em anos anteriores (anos 40 a 60) aparece mais uma vez aliado ao desconhecimento da família a respeito da profissão:

*[...] havia um preconceito até mesmo entre nós [...]
É visto com muito preconceito [...] quando eu avisei a meus parentes que havia passado em Pedagogia [...] Pedagogia não tem pra eles o mesmo valor que uma graduação em Direito [...] em Medicina [...] um professor meu (do cursinho) até me deu os pêsames! [...] muito preconceito.*

A reação da família quando passei em Pedagogia foi assim: meu avô paterno falava [...] que eu tinha escolhido uma carreira pequena, que não ganhava bem, que não tinha status, sabe? [...] Meu avô, parte de minha mãe, de vez em quando falava: minha filha, e isso é bom? [risos]

Mais uma vez se evidencia situações em que a carreira tem de servir conscientemente a interesses de posição social e de progresso econômico; os depoimentos acima denotam, justamente, o receio dos familiares das alunas de Pedagogia, de que isso não acontecesse. Sobre esta situação, Ungricht (1966, p.75) comenta:

A profissão pode tornar-se um meio de adquirir ou conservar uma determinada posição social; ela pode representar a ânsia de progresso, mas também o medo de regredir, que se encontra entre pessoas mais cultas. Por esse motivo, quantas vezes os filhos de professores acadêmicos são, custe o que custar, forçados a estudar.

Pode-se admitir que a essa discriminação de ordem social, soma-se aquela referente à questão econômica, posto que todo adulto que investe em uma formação e se profissionaliza acredita que deve haver um retorno financeiro associado ao seu envolvimento e ao investimento feito pela família para que chegasse a ser independente. Acontece que a história da profissão de Pedagogo(a) tem se mostrado pouco promissora neste sentido, o que é claramente percebida por aqueles que a ela se dirigem. Dizem as alunas:

A gente sabia que não tinha perspectivas assim [...] salariais altas [...]

Engenharia, Medicina [...] economicamente elas eram melhores [...] e Pedagogia não [...]

Economicamente não está sendo valorizada, ainda [...] deveria ser [...]

Outras alunas também se recordam de reações de seus pais quando informavam que escolheram Pedagogia. Os pais subestimam o nível do curso quanto ao corpo de conhecimento, como se discutiu anteriormente, ou em função do crédito social:

[...] queriam que eu fizesse um curso tipo [...] Administração [...] porque eu tenho boa memória.

Pedagogia não era assim um curso com grandes perspectivas [...] não era um dos cursos nobres, não tinha nobreza.

[...] não era considerada uma carreira que você fosse, vamos dizer [...] se elevar socialmente [...] porque nessa época, realmente, [...] em 72 começou todo o descrédito na área educacional.

Pedagogia era visto como [...] o pior possível. Até hoje se você diz a alguém que passou no vestibular de Medicina, de Engenharia, Ok! Mas se você diz Pedagogia, é um desastre. Quando nêgo não ri, nêgo ainda lhe dá aquela coisa de tapinha de consolo, não é?

Se por um lado, essas falas demonstram que Pedagogia era tida como uma carreira pouco promissora, na década inicial de criação da Faculdade de Educação, por outro levam a inferir que, a partir dos anos 70, a família e a sociedade já admitiam que a mulher optasse por outros cursos, já permitiam que ela tivesse outras profissões, além de professoras, como era exigido em épocas anteriores.

Também os jornais da época registram essa mudança na condição da mulher. O jornal *A Tarde*, de 29 de abril de 1975, trouxe nota sobre uma pesquisa realizada por um professor da Faculdade de Odontologia da UFBA, demonstrando o crescente número de mulheres nesse curso. Sob o título *Odontologia tem a preferência feminina*, a matéria registrou:

Tradicionalmente relegada a segundo plano, sendo escolhida pelos estudantes apenas quando não conseguiam classificar-se em curso de Medicina, a profissão de Odontologia parece pouco a pouco estar assumindo um aspecto de maior importância, crescendo consideravelmente a procura pelo curso, principalmente por parte do sexo feminino[...]

Apesar disso, fica evidente que as mulheres estavam indo para esse curso porque não tinham que competir com os homens, naquele momento, interessados em cursar Medicina, carreira de muito mais prestígio e possibilidades econômicas. Assim, mais uma vez a questão de gênero se apresenta como demarcador das escolhas profissionais femininas, mesmo quando algumas mudanças estão se processando na mentalidade coletiva.

Do mesmo modo, ela perpassa outras questões como a competência intelectual. A escolha do curso de Odontologia não deixa de ser uma troca pelo de Medicina, que as mulheres, decerto, não julgavam ter condições de pleitear. Odontologia, por ser considerado, na área das Ciências da Saúde, mais fácil de ingressar e de cursar e de menor prestígio do que Medicina, acabava sendo

uma alternativa. Aliando-se a essa representação, que as colocava como menos aptas que os homens, não estariam elas se contentando com a escolha de um curso de menor valor social?

As mudanças na mentalidade sobre as condições profissionais femininas podem ser percebidas em outras circunstâncias, no início dos anos 70, quando já se podia encontrar mulheres desempenhando funções tradicionalmente ocupadas por homens. Exemplo disso é a matéria veiculada pelo jornal *A Tarde*, de 4 de abril de 1970, intitulada *Martelo de leiloeiro vai ser empunhado por mão de mulher*:

Depois de invadir quase todas as atividades antes reservada só aos homens, D. Neolina Guimarães decidiu que a mulher deverá arrebatar mais uma e, para isto, conquistou seu título de leiloeiro oficial [...] Ela tem grande amor à profissão que considera mais uma arte do que mero comércio e, por outro lado, afirma o peso da responsabilidade de uma profissão vedada, até então, à classe feminina e, em vista disso, sente-se empenhada a desempenhar com eficiência o título ganho numa concorrência honesta e corajosa.

Pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que explicita o inusitado fato, nas entrelinhas deixa clara a idéia de que seria preciso um investimento pessoal muito grande para que ela fizesse jus ao posto alcançado. A mulher precisou dizer que foi uma concorrência “honesta e corajosa” para ter valor.

Também o jornal *A Tarde* de 8 de abril de 1981, em matéria intitulada *Mulheres já em atividade na Marinha*, representa o pioneirismo da abertura do campo profissional nas Forças Armadas para a mulher. Foram 208 candidatas aprovadas, oriundas de todos os Estados brasileiros. Contudo, o encaminhamento de mulheres para outras carreiras, se por um lado representou um avanço, por outro veio acrescentar preconceitos em relação ao curso de Pedagogia. Nos anos 80 e 90, Pedagogia continuou sendo vista como uma profissão de pouco prestígio, de baixa remuneração, como um campo mais específico para mulheres que não tinham condições de se profissionalizar em carreiras que requeriam maior capacidade intelectual. Neste sentido, encontrou-se registro, nas falas das entrevistadas, de posicionamentos familiares que confirmam essas conclusões:

O curso de Pedagogia era visto como um nada [...] desvalorizado.

Pedagogia não é um curso valorizado socialmente [...] serve um pouco de cabide pra aqueles que não conseguem passar em Psicologia [...]

[...] você é muito inteligente. Por que você vai fazer Pedagogia?

A sociedade achava que [...] quem não gostava de estudar e quem não queria ter muito esforço, fazia Pedagogia.

Essas representações evidenciam que permanecia um certo antagonismo entre competência e feminilidade, que se aguçava com a questão de classe. As mulheres eram percebidas como relativamente menos competentes do que os homens e também como menos independentes, menos objetivas e menos lógicas. Se pertencessem à classe sócio-econômica menos favorecida, essas características eram incorporadas às mulheres com mais intensidade, o que permite admitir que um forte estereótipo neste sentido tem sido construído: “mulher pensa menos do que homem; se pobre, menos ainda”, como diz um dito popular.

Soma-se, a essas considerações, o peso das percepções de amigos das depoentes quanto à escolha feita por elas, por eles desvalorizada, como se constata nos exemplos que se seguem:

Por que você vai fazer Pedagogia? Por que não faz pra área de Ciências da Saúde?

[...] ir para Salvador pra estudar Pedagogia? Por que não estudar Psicologia, por que não estudar Medicina, por que não estudar Direito? Quer dizer, achavam assim que, como eu era do interior, vir para Salvador deveria ser para fazer um outro curso e não Pedagogia.

Psicologia é melhor do que Pedagogia, diziam [...]

[...] chamavam a gente de psicólogas frustradas [...]

Os cursos de Medicina, Psicologia e Direito, referidos pelas depoentes, conferem a seus alunos e futuros profissionais *status* social mais elevado e

maior poder econômico. O curso de Psicologia, apesar de atrair mais mulheres do que homens, como o de Pedagogia, e ter currículo bastante semelhante a este, destaca-se porque confere a seus profissionais um maior sucesso social e financeiro por ser mais voltado para a clínica (que tem maior valor social) do que para a educação.

Diante disso, pode-se concluir que uma forte representação sobre o curso de Pedagogia (ainda que se trate de uma inverdade) consiste em considerar que pessoas inteligentes estariam desperdiçando esta qualidade e perdendo o seu tempo ao escolhê-lo; conseqüentemente, trata-se de uma carreira preferencialmente seguida por quem tem pouco poder aquisitivo e pouca capacidade cognitiva.

“CURSO POUCO CONCORRIDO”

Esta categoria, bastante associada à anterior, foi considerada independentemente porque se acredita que a escolha de Pedagogia muitas vezes se dá, implicitamente, pela força da representação na sociedade, de que se trata de um curso pouco concorrido nos processos seletivos para o ingresso no nível superior. Acredita-se que tal representação decorre de uma conseqüência da Reforma Universitária²⁶ que incluiu um processo seletivo mais abrangente, envolvendo um maior número de áreas do conhecimento humano²⁷ nas quais, historicamente, a mulher foi pouco preparada. Alargaram-se as diferenças entre o que a sociedade pensava dos cursos considerados nobres como Medicina, Engenharia e Direito e os de menor importância como Pedagogia e outras Licenciaturas.

Em decorrência dessa situação, é óbvio que para os primeiros aumentou a relação candidato/vaga e para os segundos, diminuiu, chegando algumas vezes à negatividade. Por isso, um candidato que acertasse determinado número de questões nas provas de vestibular poderia ter uma média que lhe permitisse

²⁶ Lei 5540/68.

²⁷ O chamado “Vestibular Unificado”, processo seletivo adotado a partir de 1970, na UFBA, passou a constar de seis provas: Português, Matemática, Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia), Ciências Naturais I (Física e Química Inorgânica), Ciências Naturais II (Biologia e Química Orgânica) e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês, a escolher).

uma boa classificação para o curso de Pedagogia enquanto a mesma média nem de longe se aproximava da alcançada pelo último classificado para Medicina, por exemplo.

Poder e valorização associados ao maior preparo dos candidatos que a eles se dirigem, estão ainda em cursos como Medicina, Direito e Engenharia, que em decorrência se constituem naqueles que se tornam mais concorridos numa seleção. A consciência desse aspecto apareceu em algumas falas das entrevistadas, como por exemplo:

[...] quando eu entrei, Pedagogia era considerado um curso fácil, quer dizer, fácil de passar, porque tinha poucos candidatos [...] quando veio o vestibular unificado [...]

[...] Pedagogia, diziam [...] era pra aqueles alunos que não conseguiam passar em Medicina, Direito [...] aquelas áreas mais concorridas [...]

Além disso, a identidade do curso de Pedagogia é muito pouco conhecida. Por tradição, como se analisou no capítulo 2, trata-se de um curso visto, primordialmente, como extensão do Curso Normal, que forma professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Os outros cursos de Licenciatura – Letras, História, Geografia, Ciências, Matemática, Biologia, Química e Física, por exemplo – pertencem a uma área específica do conhecimento e, portanto, incorporam saberes mais valorizados socialmente do que a formação docente nessas áreas. Nesta lógica, o professor de Física é visto mais como um cientista do que como um educador. Não é o caso do profissional de Pedagogia, dado que não há um vínculo único com uma Ciência. Educação é Ciência profunda, porém difusa; precisa de todas elas, e a todas dá contribuições.

Soma-se a essas considerações, o fato de a pouca concorrência nos processos seletivos para o ingresso em um curso de nível superior se dever à valorização do profissional formado nesse curso, a posteriori, no mercado de trabalho. Ainda hoje, no Brasil, há uma defasagem muito grande entre a importância da Educação e os salários atribuídos ao profissional dessa área, quer nos setores privados, quer nos públicos. É de se esperar, que as pessoas historicamente construam uma espécie de “escala de valores” para os diversos cursos de formação profissional, associada à valorização social das respectivas

profissões; essa escala de valores varia conforme a época, a cultura e a dinâmica da situação econômica de cada sociedade.

Há representações sociais negativas, há resistência familiar às escolhas das mulheres por Pedagogia, mas, ainda assim, permanece alta a demanda para esse curso. As questões norteadoras deste estudo, assim, também permanecem: como se dá essa opção pelo curso? como podem as mulheres admitir que têm afinidade com a área, que gostam e investem em uma carreira pouco valiosa social e economicamente?

Representações reveladas nos motivos de escolha do curso

A percepção que cada pessoa tem de uma determinada profissão ou ocupação é, por um lado, individual e difere da visão de outras pessoas, mas, por outro, é também fruto de uma mentalidade perpassada pelas representações sociais de uma determinada sociedade e de uma determinada época. As representações sociais sobre o curso de Pedagogia, vigentes na época de ingresso das depoentes, foram objeto de análise no capítulo anterior. Neste, serão apresentados os motivos de escolha do curso, apontados pelas mulheres que nele ingressaram no período de 1969 a 1999.

As representações e os motivos que levaram as mulheres a escolherem este curso, no período considerado, influenciam-se mutuamente, pois, como é sabido, há uma dialética entre o sujeito pensante e a sociedade na qual ele está inserido; é no social que as consciências se formam. No momento da escolha de uma carreira, algumas pessoas têm uma imagem clara e precisa daquilo que pretendem seguir; outras, têm uma imagem vaga e distorcida, e ainda há outras que nem chegam a construir uma imagem sobre a profissão; quando muito, têm uma idéia imprecisa, que raramente se baseia no conhecimento concreto e profundo da realidade (UNGRICHT, 1966).

As diferenças de imagem variam também de profissão para profissão. No caso de Pedagogia, quando se indagou sobre os motivos de escolha, entre as muitas possibilidades de resposta, encontrou-se uma série de motivos, que foram agrupados em três grandes categorias emergentes das falas das depoentes e da literatura que se constituiu em base teórica para este trabalho. O primeiro

grupo, nomeado “vocação” se subdivide em dois, assim definidos: a vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão; e a vocação interpretada como encantamento pela profissão. O segundo grupo, nomeado “adequação à identidade feminina”, envolve a destinação da mulher para o curso de Pedagogia em virtude do que a sociedade dela espera: conciliar os papéis de mulher, esposa, mãe e professora e utilizar as características atribuídas às mulheres – gostar e cuidar de crianças e de adolescentes – para a função de professora. O terceiro grupo, nomeado “solução de impasses”, compreende as escolhas do curso de Pedagogia em função de: despreparo para entrar no curso desejado, de maior concorrência, gerando a opção por um curso com características semelhantes, de mais fácil ingresso no processo seletivo para o ensino superior; enfrentamento da possibilidade de uma escolha profissional em área diferente da opção ocorrida anteriormente, em nível médio; dificuldade de assumir a responsabilidade da escolha.

VOCAÇÃO

Por “vocação”, entende-se tendência, chamamento, predestinação, disposição, pendor, talento, aptidão e escolha, sempre associada ao simbólico e à subjetividade, ou seja, à idéia de uma força intrínseca do “ser” que o impulsiona para determinada área profissional.

Desde o início do século XX, o acadêmico francês Emile Faguet (1911) defendia a idéia de que as pessoas escolhem uma profissão por dois motivos distintos e divergentes: por vocação ou por ausência de vocação. Faguet (1911, p.7) definiu vocação como “[...] um amor intenso por um ofício que conhecemos pouco e com o que temos sonhado muito”. Parece ser um motivo conclusivo, dado que, quando aparece, nenhum outro a ele se sobrepõe; é como se nada mais restasse a identificar.

Vocação também se traduz por missão, sacerdócio e doação, no caso deste estudo, qualidades historicamente esperadas de quem se *dedica* ao ofício de ensinar. Tal ofício, que pode ser traduzido como um conjunto de tarefas conjugadas em um esforço orientado para formar ou modificar a conduta dos educandos, exigiria de seus profissionais muito mais do que técnicas e estratégias aprendidas; exigiria também as qualidades inefáveis encontradas num campo subjetivo e simbólico que vêm sendo traduzidas pela palavra vocação.

As raízes históricas da atividade docente como vocação e sacerdócio têm como base a origem da educação das camadas populares. Quando surgiu a necessidade de ampliar esta educação com a abertura de escolas, foi preciso o engajamento de leigos colaboradores, fiéis aos princípios da religião, porque o clero sozinho não conseguia atender à demanda. Mas a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão, continuou a ser reforçada pela Igreja e consagrada pela sociedade.

O próprio termo *professora*, como se analisou anteriormente, utilizado como substitutivo de pedagoga, assim como o termo profissão, evoca o aspecto religioso da questão, ao invocar a idéia de fé e chamamento. Como enfatiza Enguita (1991, p.43-44) “Em numerosos idiomas, vocação, chamada, profissão, reúnem-se em um mesmo vocábulo ou são intercambiáveis. O profissional não trabalha de maneira venal, mas como serviço a seus semelhantes; esta é aquela justificação teórica da proibição da competição entre os membros da profissão [...] A profissão [de professor] caracteriza-se por sua vocação de serviço à humanidade.”

A análise dos dados deste estudo mostra que para as depoentes o termo vocação traduz o gostar de ensinar e a identificação com a área em si, justificando sua opção tanto para o curso de Pedagogia como para o curso Normal realizado anteriormente. Neste último caso, há quem escolha Pedagogia por se tratar de um curso superior muito próximo à opção feita anteriormente, por ocasião da realização do curso médio e que, por sua vez, não se distancia daquilo que a sociedade definiu como profissão própria de mulheres.

Assim, considerando a compreensão que se tem do termo vocação, as definições apreendidas a partir das falas das entrevistadas e os propósitos deste trabalho, definiu-se dois grupos de motivos de escolha nomeados “vocação”: o primeiro, compreendendo a vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão; e o segundo, a vocação interpretada como encantamento pela profissão.

Vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão

Quem escolhe uma carreira de modo consciente também escolhe com o que trabalhar, define o objetivo do trabalho, conhece as atividades a ele

inerentes, e, dessa forma, insere-se numa realidade específica. Está, de fato, dando sentido à própria vida (BOHOSLAVSKI, 1998).

Configura-se como vocação assentada no conhecimento do exercício da profissão, as justificativas de escolha associadas a uma reflexão a respeito da caracterização do curso e das habilidades necessárias àqueles que a ele se destinam. Há escolhas conscientes com base no autoconhecimento e no conhecimento da realidade, como encontrado no depoimento seguinte:

[...] o vestibular foi um processo assim [...] eu não me preparei pro vestibular [...] mas [...] eu pensei: tem todo um processo de conhecimento [...] fiz uma análise da minha pessoa e coloquei a primeira opção Pedagogia [...] porque ia me abrir as possibilidades de atuar em educação com vários segmentos [...] educação infantil [...] educação de adultos [...]

A fala da depoente evidencia um processo reflexivo por ela vivenciado, antecedendo a sua opção pelo curso. Também demonstra seu conhecimento acerca da existência da diversidade de campos oferecidos pelo mercado de trabalho ao profissional de Pedagogia.

Depoimentos retratando consciência na escolha do curso, adquirida após um processo de experimentação de outras situações de escolarização, inclusive em nível superior, foram recorrentes, a exemplo da vivência em outros cursos e carreiras tais como Direito e Economia tidas como de maior credibilidade social ou rentabilidade econômica do que Pedagogia.

Uma ex-aluna de Pedagogia dos anos 70 é poeta, advogada e militante política. Apesar de dizer-se apaixonada pelo Direito e pela possibilidade de “resolver as injustiças do mundo”, desencantou-se com a profissão de advogada, chegando a ter problemas de saúde (graves crises de asma) após as audiências. Foi ser *hippie*, andou pelo mundo, mas um dia se cansou. Retornou à profissão de advogada e passou a dar aulas particulares por opção. Sobre sua ida para o curso de Pedagogia, explica:

Eu namorei um menino que era professor, né? E fui com ele nessa história [...] ele ensinava e eu também ensina-

va. A gente foi alimentando uma idéia de ter uma escola. Como ele era da área de Educação, ele [...] desenvolveu esse projeto. Eu o ajudava no aspecto jurídico e nós criamos a escola [...] fui me envolvendo [...] era uma escola para população carente [...] fui gostando e aí fiz vestibular para Pedagogia.

Trata-se de uma explicitação de motivo que também conduz à reflexão acerca dos condicionantes sociais vivenciados e de como eles interferiram na situação profissional da entrevistada no momento em que ela optou por fazer Pedagogia. Dentre os condicionantes sociais que provavelmente interferiram na postura da depoente, destaca-se o conhecimento de que, como educadora, havia possibilidades mais concretas de intervenção na realidade, não necessariamente institucional, como se dava através do seu trabalho como advogada, que não a satisfazia. Soma-se a isso, uma sensibilidade poética e política que implicam em criatividade, afetividade e inquietação diante de questões sociais e que a impulsionaram a efetivar uma mudança no seu rumo profissional. Também se pode inferir que a ligação afetiva com alguém já imbuído dos mesmos propósitos constituiu-se em apoio consistente nesse sentido.

Retomando Bohoslavsky (1998, p.49) situa-se este depoimento como o de uma pessoa que tem definida a sua identidade ocupacional, que “[...] adquiriu sua identidade ocupacional quando integrou suas diferentes identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto.”

Outros depoimentos revelam uma escolha consciente porque se sucederam a oportunidades de reflexão sobre a carreira a ser seguida em função de experiências extracurriculares na área de Educação, associadas à experimentação de estudos em outras áreas do conhecimento.

A depoente seguinte, por exemplo, declarou que na infância queria ser bailarina, cientista, “nada muito definido”; fez Edificações na Escola Técnica Federal (nível médio) e, não muito segura, prestou vestibular para Economia; cursou dois anos, mas não gostava do curso. Afirma em seu depoimento:

[...] faço parte de um grupo espiritualista, que trabalha muito com essa questão da educação [...] e resolvi fazer Pedagogia [...] quando falava assim do meu curso de Eco-

nomia, era aquela coisa: 'meu Deus, você vai largar Economia pra fazer Pedagogia?' [...] porque Pedagogia não é um curso reconhecido. Então, eu fiquei muito insegura, mas no final acabei optando por Pedagogia mesmo.

Do confronto entre as experiências vivenciadas e as representações sociais sobre o curso de Pedagogia, no caso, negativas, resultou a sua escolha que se admite tratar de uma opção consciente.

Em outras situações, observa-se que a escolha vai se configurando por aproximação com a área. No caso específico da entrevistada que se segue, a escolha se deu, também, pelo fato de se encontrar vinculada a uma instituição de menores carentes, onde a educação precisaria ser conduzida de maneira mais apropriada:

[...] quando eu tava no 2º grau, aí o meu avô virou e disse assim: profissão de mulher é magistério. E eu disse a ele que eu não iria fazer magistério [...] só decidi fazer Pedagogia dez anos depois [...] consegui um trabalho pra trabalhar na instituição-escola ensinando corte-costura [...] foram surgindo dificuldades, [...] surgindo problema [...] e no intuito de resolver algumas coisas que eu não tinha condição [...] eu decidi voltar a estudar, pra tentar [...] ajudar a escola nesse processo. E o caminho foi fazer Pedagogia.

Neste caso, o curso de Pedagogia se configurou como um saber indispensável para a possibilidade de resolver problemas de ordem educacional no cotidiano de uma instituição de ensino não-formal. Esta referência demonstra que a depoente tinha conhecimento da natureza do curso de Pedagogia por ela escolhido, reconhecendo-o como útil e adequado ao seu desejo de ajudar a referida instituição na solução dessas questões.

Outro depoimento interessante, dada a amplitude das experiências vividas pela entrevistada, antes de ingressar no curso de Pedagogia, veio de uma aluna que só depois de assegurar uma certa estabilidade financeira, após estudar e trabalhar em uma área completamente diferente, chegando a ser proprietária de um escritório de Contabilidade, conseguiu fazer Pedagogia,

realizar o que ela chama de “sonho”. Sua escolha desencadeou-se de forma diferente da que foi tratada anteriormente, mas também se enquadra na categoria “vocação”, assentada no conhecimento da profissão. Afirmam a entrevistada:

Primeiramente eu fiz o curso de Ginásio e o Técnico em Contabilidade, porque naquela época, à noite, só existia Científico, Clássico e Contabilidade. Eu fiz uma opção por Contabilidade porque me dava uma habilitação ao fim de três anos e eu precisava trabalhar para me manter [...] Feito o curso, eu fui trabalhar e [...] passados alguns anos, já estabilizada no trabalho, fui realizar um grande sonho que era ser professora. Aí fiz o Curso Pedagógico [...] fiz o Concurso para o Estado e anos depois para a Prefeitura e fui trabalhar. Abandonei totalmente a Contabilidade. E, realmente, me senti realizada [...] anos depois quando eu fiz vestibular para a Universidade Federal (foi o primeiro vestibular que eu fiz) [...] Pedagogia. E (graças a Deus), logrei aprovação.

Este depoimento reflete também a situação sócio-econômica da entrevistada e se configura como um exemplo de que a categoria classe perpassa a de gênero na escolha de cursos profissionalizantes (SAFFIOTI, 1992). A entrevistada adiou o sonho de ser professora uma vez que o curso de formação para o magistério não era oferecido em horário compatível com o trabalho que precisava desempenhar; a concretização desse sonho se deu gradativamente, sem prejuízo de seu ganho financeiro, primeiro através da possibilidade de fazer o curso Pedagógico, depois, no exercício do magistério, mediante concursos e, finalmente, cursando Pedagogia.

Também se caracterizando como escolha por vocação consciente, tem-se o relato da depoente seguinte, que tendo a experiência de ser aprovada para o curso de 2º grau na Escola Técnica Federal, tida como de grande qualidade em Salvador nos anos 80, declarou-se atraída também pelo Magistério, o que a conduziu a se matricular simultaneamente no curso Normal do Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), antigo Instituto Normal da Bahia e destacada instituição de formação de professores na cidade de Salvador, Bahia. Analisa assim a sua situação:

Eu cheguei a fazer um curso técnico na Escola Técnica da Bahia, mas não era a minha praia, entendeu? Era uma coisa assim [...] muito cálculo, muita matemática e aí realmente [...] Eu fazia o curso técnico de dia e à noite fazia o cursinho pra fazer vestibular. Antigamente era assim, agora eu não sei. Aí, eu fazia o curso à noite pra acelerar um pouquinho, pra fazer o meu vestibular, porque era o que eu queria. Passei no primeiro vestibular [...] E eu fiz Pedagogia porque era onde eu me encontrava [...] eu gosto muito de trabalhar com o ser humano, né? E a Pedagogia pintou [...] por afinidade mesmo [...] cheguei a estagiar logo, antes de formar, em creche [...] Tenho o desejo de trabalhar com crianças; sempre tive o desejo de ter contato com crianças [...]

Esta depoente mostrou-se satisfeita com a aprovação em curso de grande concorrência como o da Escola Técnica Federal, ainda que em nível de 2º grau, o que, de certa forma, foi gratificante, mas não o suficiente para fazê-la se sentir realizada. Seu depoimento conduz à idéia de que a escolha *consciente* só pode ser processada quando as funções inerentes à profissão agradam, satisfazem e alegram aqueles que a elas se dedicam, como analisou Belloti (1975). O desejo e o afeto por uma profissão não substituem a competência profissional, mas, por certo, a ela se somam para que a pessoa se sinta realizada com a escolha que processou. Por isso, inclui-se no conjunto das escolhas por vocação assentada no conhecimento da realidade, as referências ao gostar de ensinar e à atuação em sala de aula:

[...] eu tinha certeza que queria ser professora [...] quando eu soube que Pedagogia era ensinar, aí eu disse: essa é a minha profissão!

Esta afirmação partiu de uma depoente que se declarou preparada para fazer qualquer curso universitário; no cursinho, saía-se bem em Matemática, Química e Física e obteve média no exame seletivo para ingresso na Universidade que lhe permitia entrar até no curso de Medicina (o mais concorrido). Seu depoimento permite considerá-lo como exemplo de vocação real para o curso de Pedagogia.

Ingressa em 1970, outra entrevistada disse ter feito uma escolha consciente para o curso de Pedagogia, fazendo questão, inclusive, de ser identificada na pesquisa²⁸. Em seu depoimento assim se expressa:

Escolhi Pedagogia [...] porque eu queria trabalhar em escola. Escola, pra mim, é um dos melhores locais, além da minha casa [...]

A questão de associar a escola com a casa também foi encontrada em outros estudos como os de Pereira (1996) e Assunção (1996). Ao se referirem à escola como extensão da casa/lar e vice-versa, as professoras por elas estudadas demonstraram a relação afetiva que mantinham com o local de trabalho, algumas chegando a admitir que havia um *aconchego gostoso* na escola que as faziam se sentir em casa.

A afetividade se associa também à vocação construída a partir de influência de familiares, o que será analisado no grupo seguinte de motivos. Entretanto, há alguns depoimentos de pessoas que declararam ter escolhido Pedagogia por vocação consciente, que serão apresentados a seguir, dado que os modos de ser e de viver que compõem as histórias de vida das mulheres têm muitos traços em comum com os modos de ser e de viver de pessoas queridas que foram marcantes em suas vidas. Neste sentido, nos discursos, algumas entrevistadas fazem referências recorrentes ao universo familiar e escolar para dar sentido às situações por elas vivenciadas, como no exemplo a seguir:

Olha! eu [...] deixe ver quem influenciou [...] Eu diria que eu tive uma professora de Ciências [...] daí a minha ligação com a Educação Sexual [...] Eu estava naquela época [...] no segundo ano do ginásio, que seria hoje à 6ª série e [...] apareceu um 'Catecismo' na nossa sala [...] Catecismo era um caderno, um livro pornográfico [...] fomos olhar [...] foi na hora em que a professora de Ciências entrou na sala e ela viu o caderno [...] e aí foi aquela revolução. Eu imaginando: a sala toda vai ser suspensa? [...] E aquela brilhante professora, ela olhou pro livro e disse: 'Oh! que

²⁸ Por opção, explicitada na Introdução, preferiu-se manter no anonimato as depoentes.

coisa! Não é nada assim não. Vocês querem que eu converse um pouco sobre isso?' [...] E, ela aí começou a falar [...] então, eu tive sorte de ter grandes professoras pela minha frente, pela minha vida. Eu acho que isso marcou. Então [...] eu quis ser professora [...]

Esta declaração é coerente com a teoria de Bohoslavsky (1998), segundo a qual a identidade ocupacional se desenvolve como um aspecto da identidade pessoal; sendo assim, não pode ser considerada como algo definido e definitivo, porquanto processo submetido às mesmas dificuldades que envolvem a conquista da identidade pessoal. Neste sentido, não vigora a idéia de que vocação é um chamado ou destino pré-estabelecido, algo definido, mas também não exclui a possibilidade de ela vir se manifestando gradativamente a cada fase de vida do sujeito.

Continuando seu depoimento, a entrevistada afirma que quando descobriu que a autora dos livros escolares que ela havia estudado tinha uma escola, fez com que a sua mãe a matriculasse nessa instituição. Entusiasmada, conheceu e conviveu com aquela autora, grande educadora, e a partir desse convívio e da influência da Orientadora daquela escola, consolidou-se a sua opção por Pedagogia. Sendo a Orientação Educacional, na época, uma habilitação do curso de Pedagogia, declara:

Eu disse a ela que eu queria ter a profissão que ela tinha [...] e que eu queria fazer [...] seguir os caminhos dela, fazer Pedagogia [...] Então, eu digo a você, que eu tenho a obrigação de ser uma boa educadora, porque eu tive sorte na vida; eu tive, assim, boas escolas e me bati com bons professores.

A associação dessa escolha à identificação com o exercício profissional de educadora, marcante como vocação, foi estabelecida porque se concorda com a afirmação de Bohoslavsky (1998, p.31):

[...] uma escolha baseada em identificações não é, necessariamente uma escolha má. Pode ser uma boa escolha, se realizada com autonomia dos motivos originais

que deram lugar à identificação com determinada pessoa que desempenha um papel ocupacional.

A identificação com o curso de Pedagogia também apareceu dando continuidade a uma escolha feita anteriormente. Tendo feito o Curso Normal, algumas mulheres se dirigem ao curso de Pedagogia para dar prosseguimento ao que já estudaram e, no caso daquelas que se encaminham para Pedagogia experienciando as funções docentes, a escolha é feita para aprofundar estudos inerentes ao desempenho profissional atual:

[...] eu queria ser professora, eu queria ser professora porque eu sou professora primária. Eu quis fazer Magistério [...] curso Pedagógico [...] E depois, fui fazer Pedagogia [...] Então [...] eu sou professora !

Sempre gostei muito de estudar [...] fiz Administração e Magistério para ver o que gostava mais [...] fiz o Curso da Casinha Feliz³⁰ [...] e empolguei-me com o ensino [...] Quis fazer Pedagogia para avançar [...] eu achava que o Pedagogo tinha mais status, mais conhecimento [...]

Este último depoimento conduz à retomada da questão de determinantes de classe perpassando as escolhas profissionais, muitas vezes *ignorados* pelas pessoas envolvidas. Referências a *status* e *avanço*, por certo, também denotam a possibilidade vislumbrada de ascensão social e econômica ao fazer um curso superior, curso este *inevitavelmente* impregnado das representações sociais que orientam a escolha da carreira profissional pelas mulheres.

Vocação interpretada como encantamento pela profissão

Embora possa ser discutível qualificar os depoimentos que se seguem como vocação que não está fundamentada no conhecimento da realidade, mas

²⁹ Grifo nosso devido à emissão da palavra de forma lenta e enfática.

³⁰ Curso de Capacitação para o Método de Alfabetização Casinha Feliz.

interpretada como encantamento pela profissão, justifica-se a definição desta categoria por não se encontrar consistência expressa no discurso das entrevistadas sobre o que seria escolha consciente.

No depoimento exemplificado há uma associação entre o gostar da profissão e o não se arrepender da escolha realizada:

[...] o primeiro vestibular que fiz foi para Pedagogia e, graças a Deus, logrei aprovação [...] Pedagogia mesmo [...] por vocação [...] e não me arrependo.

O arrependimento é um sentimento que pode surgir quando há um confronto entre o esperado e a situação real. Além disso, as carreiras e profissões requerem potencialidades que não são estáticas e definidas *a priori*; modificam-se no transcurso da vida, incluindo o tempo de formação profissional (BOHOLAVSKY, 1998). No contexto, o arrependimento por uma escolha realizada pode surgir e desencadear duas atitudes opostas: sua assunção ou a sua negação traduzida pela acomodação. A referência ao não arrependimento, tanto pode significar uma resposta inconsciente à pouca representatividade social do curso de Pedagogia, como pode estar ligada à não correspondência com o que de fato a entrevistada gostaria de fazer, a uma espécie de acomodação que impede a assunção de outra escolha mais coerente com as suas próprias habilidades. Admite-se, ainda, que pode estar mascarando um despreparo para o enfrentamento de um processo seletivo para cursos mais concorridos. Neste sentido, lembra-se que a questão da acomodação e da adaptação a situações inicialmente desconfortáveis é uma tendência construída mais pelas mulheres do que pelos homens. Esta tendência do feminino se reforça na idéia associada ao conceito de vocação referenciado por Bruschini (1978) de que as pessoas têm aptidões inatas para certas ocupações; tal conceito é um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente.

Há uma continuidade dessa tendência em falas como, por exemplo:

Eu sempre tive vontade de ser professora. Eu acho que se eu tiver de voltar [...] se houver reencarnação, eu voltarei professora.

Tem-se, neste depoimento, o discurso sobre vocação associado a concepções intrínsecas, inerentes à mentalidade de ser algo inato, relacionado à idéia de dom, assentado numa crença de ordem mística das pessoas. A vocação, neste sentido, parece não sofrer influências externas ou culturais – ambiente familiar, experiências pessoais na escola e em outras esferas sociais mais amplas, influências de pessoas marcantes na história pessoal e, na perspectiva deste estudo, as relações de gênero, classe, etnia e geração; ocorreria de forma pessoal, como numa espécie de inspiração, de modo independente do que, na realidade, acontece.

Há razões mais explicativas, de depoente anteriormente citada, como segue:

[...] eu peguei a relação dos cursos, né? [...] fui avaliando [...] eu explorei bastante [...] ‘cristalizei’, mesmo, né? [...] eu realizei minha escolha dentro de um processo seletivo [...] Pedagogia [...] e foi tranquilo.

Dizer, entretanto, que a escolha foi tranqüila, bem como afirmar não haver arrependimento por fazê-la são motivos que podem, também, estar relacionados à idéia de sublimação do desejo real da mulher pela satisfação dentro do que é possível realizar; sublimação aprendida durante sua vida, em diferentes oportunidades de sua história pessoal.

Sobre cristalização da escolha, há um posicionamento de Faguet (1911) que se refere a este processo como um trabalho de imaginação sobre as primeiras impressões a respeito de uma carreira, que são ampliadas, ornamentadas e magnificadas. Para esse autor (1911, p.8): “[...] há vocações de outra espécie e arte de ordem inversa. Em certos indivíduos, que não têm imaginação, o hábito substitui esta última e cristaliza em lugar dela.”

Soma-se, ainda, o fato de que a mulher, a partir dos anos 60, já pensa em capacitar-se para o trabalho, desde que sua escolha recaia sobre uma profissão ou ocupação que não a distancie daquilo que a sociedade vem definindo como adequado ao sexo feminino, como será discutido no segundo grupo de motivos de escolha do curso de Pedagogia.

ADEQUAÇÃO À IDENTIDADE FEMININA

Grande parte de estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos humanísticos e que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais. Conciliar os papéis de educadora com os de esposa e mãe tem sido uma obrigação reforçada na mulher pela sociedade, que vem atravessando os tempos.

Tal destinação, como se vem analisando, decorre, entre outros motivos, de uma concepção essencialista, que diz ser a mulher de natureza dócil, paciente, humana, hábil no trato com pessoas e com tendência para gostar e saber cuidar de crianças e adolescentes; enfim, uma identificação com o papel desempenhado pela mãe ou outra pessoa marcante de seu universo familiar-social, como a professora (BOURDIEU, 1995; ARENDT, 1995; PASSOS, 1999).

Entretanto, a educação superior da mulher, no Brasil, como se registrou anteriormente, serviu como elemento fundamental no processo ideológico de lutas pela sua inserção no mercado de trabalho. No século XIX, o acesso da mulher à educação fundamental foi prerrogativa, inicialmente, daquelas que viviam nas grandes cidades e que pertenciam a classes sociais mais abastadas; no século passado, alargaram-se as possibilidades para outras classes, bem como para os outros níveis de formação. A educação, neste contexto, promove mudanças de comportamento, de atitudes e de mentalidades; por isso, assusta, amedronta a quem detém o poder. Nada mais óbvio do que a sociedade procurar imprimir no imaginário feminino uma tendência que se diria inerente à sua condição de gênero: o desempenho de tarefas que estejam estreitamente ligadas à função de mãe, tradicionalmente inculcadas nas mulheres e por elas assumidas, como o cuidar de crianças e adolescentes e o ser como *uma mãe* para seus alunos.

Neste grupo de motivos, considerou-se a possibilidade de conciliar os papéis de mulher, esposa, mãe e educadora às características atribuídas ao gênero feminino, exigidas para a função de professora: gostar e cuidar de crianças e de adolescentes.

Considerando a conciliação de papéis: mulher-esposa-mãe-professora

Assim como no estudo de Mello (1995) sobre o magistério, a opção por uma carreira que permita conciliar os papéis de profissional, de esposa e mãe também foi encontrada nesta pesquisa sobre o curso de Pedagogia. Houve, explicitamente, depoimentos de entrevistadas da década inicial do curso de Pedagogia da UFBA, que ratificaram a tendência verificada a partir dos anos 60, de ampliação das possibilidades da mulher diante da vida, incluindo novos interesses com a carreira sem, contudo, afastá-la da esfera doméstica.

[...] eu já estava casada [...] acho que tem tudo a ver com essa coisa de mulher: ser mãe e ser esposa, depois estudar [...]

A referência ao casamento como uma destinação do sexo feminino e também a simultaneidade entre as funções maternas e os estudos demonstram uma predominância de valorização de funções familiares, como a maternidade, sobre a formação profissional. Neste caso, a profissionalização da mulher torna-se possível se não impedir o exercício da maternagem.

Embora se admita que, a partir dos anos 70, na maioria das sociedades ocidentais vem se *apagando a linha* que separa os campos da maternidade e da paternidade, concorda-se com Badinter (1986, p.223) que afirma: “Desde o *homo sapiens*, duas atividades não cessaram de ser o apanágio respectivo do homem e da mulher: a caça e a guerra são masculinas, a ‘maternagem’ é feminina”.

Uma outra fala da mesma depoente reforça essa idéia:

[...] nem havia uma expectativa da minha família porque, inclusive, eu já estava casada [...] se eu não estudasse, não haveria cobrança [...]

Nela se evidencia claramente o casamento como a mais importante aspiração da família para as mulheres, aspiração esta compartilhada pelas próprias mulheres, de forma consciente ou não, o que conduz à retomada das reflexões de Beauvoir (1980, v.2, p.165 e 195), que afirma: “[...] o destino que

a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento”; de forma bem poética, essa autora retrata a mulher imersa em um mundo, no qual era seu papel: “[ser] Rainha em sua colméia, repousando tranqüilamente em si mesma no coração de seu domínio, mas levada pela mediação do homem através do universo e do tempo [encontrando] [...] no casamento a força de viver e ao mesmo tempo o sentido de sua vida.”

É importante destacar que embora se reconheça que no casamento homens e mulheres necessitem-se mutuamente, essa relação é assimétrica; o casamento vem preservando a mulher de maiores envolvimento com as coisas do mundo, principalmente porque essa relação – mulher/mundo – é mediada pelo homem, seu companheiro.

Quanto ao surgimento da decisão de cursar Pedagogia, várias entrevistadas declararam que o desejo de ser professora surgiu ainda na infância. Uma depoente dos anos 90, por exemplo, lembra-se de sempre ter pensado em ser professora e reconhece ser isso comum a quase toda criança do sexo feminino, como já se comentou anteriormente. Contudo, filha de profissionais liberais (pai Advogado e mãe Médica), acha que seu pai se mostrou decepcionado com a sua revelação de querer fazer o vestibular para Pedagogia (curso definido por ele como de pouco prestígio social). Sugeriu-lhe Odontologia, mas ela não acatou de imediato a sugestão. Passou um ano fora, fazendo intercâmbio³¹ e, quando voltou, inscreveu-se em Ciências em vez de Odontologia; foi aprovada, cursou um semestre e deixou; no outro ano, fez Pedagogia, como declara:

Na verdade, eu queria fazer Pedagogia e sabia que queria fazer Pedagogia.

Entretanto, nas entrelinhas de seu depoimento, o que se percebe é que ela sempre sofreu a pressão familiar pelo fato de ser filha de pais muito bem-sucedidos, ter amigos de nível sócio-econômico bem favorecido, o que, de certa forma, causava-lhe receio de ser criticada na família e na roda de amigos, inclusive se não lograsse aprovação naquilo que se propusesse fazer.

³¹ Período de estudos realizados em outro país.

Assim, da análise dos depoimentos, pode-se inferir que muitas vezes não é a mulher quem faz sua escolha, e sim a sua família, direta ou indiretamente. Famílias que tem uma prole mista, de meninas e de meninos, agem diferentemente com eles, a depender do seu sexo. Esta ótica reafirma Belotti (1975) que, numa pesquisa sobre a educação da mulher, chegou à conclusão de que havia um maior encaminhamento das mulheres ao estudo quando provenientes de famílias que só tinham filhas mulheres; quando havia moças e rapazes, geralmente a prioridade para o estudo era dada aos filhos do sexo masculino ou então era escolhido para as moças “[...] um curso de estudos de nível inferior ao dos rapazes” (BELOTTI, 1975, p.160). Infere-se, então, que, se não escolhe explicitamente, a família termina por reforçar esse estereótipo, inculcando nas suas filhas o ideal de seguir tal carreira ou, no mínimo, apoiando-as em sua opção.

Depoimento de ingressa nos anos 80, filha mais nova de uma prole de quatro filhos, vem confirmar esta reflexão. Declarando que sua escolha por Pedagogia se deu de forma muito tranqüila, afirma:

Meu irmão mais velho optou por Engenharia, meu irmão segundo por Medicina, que era o grande sonho de meu pai, né? Então ele ficou um pouco aliviado quando um conseguiu realizar seu desejo [...] e [...] minha irmã, que é a terceira, por Enfermagem e eu, sendo a quarta, optei por Pedagogia. E foi totalmente aceito, sem nenhuma resistência, né? [...] minha mãe já previa que eu iria terminar vinculada a esta área.

A esse caso, de ser uma escolha aceita pela família, sem resistência, acrescenta-se o fato de se ter a representação do quanto o trabalho feminino é tido como secundário e periférico. Por isso, um curso majoritariamente de mulher acaba incorporando preconceitos, sendo visto como de menor importância, de menor valor social e econômico. Assim, as impressões que motivaram a escolha do curso de Pedagogia pelas entrevistadas desta pesquisa incluem desde uma visão estereotipada que o associa à identidade feminina até a consciência de ele ser um curso no qual as questões de gênero são perpassadas por questões econômicas.

Os estereótipos de gênero enfatizados mesclam as representações sobre identidade de gênero e identidade profissional. Dizem as depoentes:

O curso de Pedagogia [...] socialmente pra mim [...] era visto como coisa de mulher.

[...] era aquele estigma mesmo [...] de curso pra mulher. [...] na época [...] o curso de Pedagogia [...] tinha que ser o quê?— Mulher! [...] a mulher era que era a profes-sora [...] os cursos mais rentáveis [...] eram escolhidos pelos homens [...] e Pedagogia não, então [...] era a opção da mulher [...] como até hoje acontece.

Os depoimentos acima, de ingressas no curso de Pedagogia nos anos 70, ainda não refletem as repercussões do movimento feminista que começavam a se espalhar pelo mundo, no sentido de despertar as consciências para a necessidade de transformar as condições de vida da mulher. O curso de Pedagogia era visto por elas, obviamente a partir das representações sociais vigentes, também como um curso que oferecia pequena possibilidade de ascensão econômica, sendo, portanto, mais adequado às mulheres do que aos homens, uma vez que a elas não caberia o *sustento da família*. Neste sentido, referenciou Mello (1995, p.75): “[...] o salário da mulher [é] reservado ao supérfluo.”

Essa consciência da existência de implicações sócio-econômicas nas escolhas profissionais aparece, nitidamente, no depoimento seguinte:

O curso de Pedagogia é preferido pelas mulheres e preterido pelos homens, por quê? Eu acho que é interessante, por que é que os homens não querem Educação, não querem Pedagogia? Eu acho que é outra questão [...] questão de gênero? [...] ele nega porque é coisa de mulher, que coisa de mulher está relacionada com o instinto, com a coisa maternal, com a educação da mulher [...] ou é a questão que ele precisa trabalhar e o curso de Pedagogia não traz muita renda pra ele sustentar uma família, já que ele é na sociedade, o chefe de família. Mulher nunca é chefe de família. Então, com o curso de Pedagogia, ela vai ser uma apêndice [...] ela vai [...] poder ajudar!

Neste depoimento, pode-se verificar a conservação do sistema de oposições fundamentais, analisado por Bourdieu (1995, p.156) em que a divisão

entre o masculino e o feminino continua a se organizar em torno da oposição entre o interior e o exterior, entre a casa, com a educação das crianças e o trabalho, que desencadeia “[...] a divisão entre o universo da empresa, orientado para a produção e o lucro, e o universo da casa voltado à reprodução biológica, social e simbólica do lar [...]”.

Pode-se também perceber a alusão indireta à questão do salário da mulher, de menor valia do que o do homem, referenciada por muitos autores. Beauvoir (1980, v.2, p.451) por exemplo, afirma que o empregador concede à mulher um salário de fome. “Em alguns casos, essa ajuda lhe permitirá melhorar sua situação e conquistar uma independência verdadeira; por vezes, ao contrário, ela abandonará seu ofício para ser sustentada [...] Para a mulher casada, o salário geralmente representa apenas um complemento”.

Perpassando pelo motivo da escolha de Pedagogia se dever ao fato do curso adequar-se à identidade feminina, encontra-se ainda este depoimento que vai mais além, ao destacar o altruísmo, a disponibilidade para servir:

[...] eu na verdade, meu sonho assim de menina era ser médica, mas ficava naquela coisa: Ah! Faculdade de Medicina não é pra menina, não é pra mulher [...] Eu acabei indo pela tangente: fui fazer Serviço Social. [...] Mas casei, deixei de estudar e depois fiz Pedagogia.

Associada à idéia do servir e cuidar (os cursos citados pela entrevistada desenvolvem-se nessa linha), atenta-se para o fato do curso de Medicina ser referido como não sendo próprio para a menina, para a mulher. Diferentemente dos cursos de Serviço Social e Pedagogia, o curso de Medicina, altamente valorizado socialmente, é, por esta mesma sociedade, destinado preferencialmente aos homens; a depoente incorporou, como muitas mulheres, este preconceito, como está claramente expressado no seu discurso.

No que se refere à escolha de uma profissão pelas mulheres, reporta-se à análise de Almeida (1998), ao apresentar duas representações sociais sobre a profissão de educadora: por um lado possibilita a inserção no mundo público e no trabalho assalariado e, por outro, permite associar o exercício profissional ao poder de reprodução da espécie. Dessa forma, verifica-se um verdadeiro cruzamento entre o público e o privado e “[...] nesse plano simbólico talvez possa

ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas, dentro do contexto social do período (ALMEIDA, 1998, p.69).

Algumas depoentes admitem claramente que o seu encaminhamento para o curso de Pedagogia se deu após o casamento e a maternidade. Como analisou Rocha-Coutinho (1994, p.36-37), em relação à “destinação feminina”, ao ter a maternidade assumido um significado social mais amplo do que outras características biológicas inscritas no corpo feminino, às mulheres foi acrescentada a função de educar. Para a autora: “A maternidade assim, não consiste, para a mulher, em apenas nutrir e cuidar fisicamente de seus filhos. Ela consiste também, e sobretudo, em saber educá-los.”

No depoimento a seguir, há o registro de que, após o casamento, a entrevistada deixou o curso que estava fazendo para dedicar-se à criação e educação dos filhos. Só mais tarde, quando eles já estavam adultos, decidiu voltar a estudar, escolhendo um curso que apresentasse uma relação de proximidade com o que havia feito até então:

Fiz vestibular para Letras Neolatinas, mas eu casei muito cedo e abandonei o curso. E fui criar filhos, né? [...] eu tive quatro filhos. E quando a minha terceira filha entrou na Universidade, um ano depois, eu resolvi fazer vestibular. Não conhecia o vestibular, não fiz cursinho nem nada. Então eu fiquei pensando [...] dos cursos que eu sabia que a Universidade oferecia, qual o que podia tocar mais [...] no que eu já vinha fazendo [...] a minha vida toda. Então eu achei que Pedagogia, por se envolver com educação e tudo mais, tinha muito a ver, né? com o que eu tinha feito até aquela data.

Deste relato, ressalta-se a associação que a entrevistada fez entre o curso de Pedagogia e o que ela vinha fazendo “a vida toda”, como define: cuidando dos filhos. É uma situação que permite retomar Saffioti (1976), que aponta a ideologia de gênero como sendo modelada pelas experiências e práticas da vida cotidiana. Neste caso, a percepção do curso de Pedagogia apresentada pela depoente apresenta uma estreita relação com as funções femininas por ela desempenhadas no lar.

Outras situações semelhantes foram encontradas nas falas de entrevistadas desta pesquisa. Ingressa na década de 90, a depoente seguinte declarou que parou de estudar cedo, quando se casou aos 16 anos; teve três filhos e voltou aos estudos para concluir o Magistério, quando o filho menor estava com quatro anos. Começou a ensinar, continuou a estudar Adicionais³² e pensou em fazer Decoração (novo curso implementado na UFBA) por ter tendência para Arte. Ao se inscrever no processo seletivo da Universidade Federal da Bahia, soube que tinha direito a duas opções, conforme declarou:

[...] então eu botei o curso de Pedagogia [...] na época que estava oferecendo o curso de Pedagogia pro noturno [...] fiz a inscrição também na Católica [...] pra Desenho [...]

Este depoimento remete à análise de Bourdieu (1989) sobre as condições objetivas e subjetivas de um determinado segmento social, que têm a força de orientar as atitudes específicas frente à profissionalização. A opção por Pedagogia surgiu após a condição concreta da maternidade. A depoente, mesmo atuando no magistério, pensava em se encaminhar para um curso superior na área de Artes – Decoração ou Desenho – mas terminou optando por Pedagogia, turno noturno. Esta escolha fundamentou-se, primeiramente, na possibilidade de ter o dia livre tanto para o trabalho, já assumido, na área de educação, como também para o que ela define como passível de conciliar com os afazeres domésticos. Por outro lado, sendo o curso de Pedagogia na Universidade Federal, instituição pública, sua escolha não oneraria o orçamento familiar, voltado para a educação dos três filhos que já estudavam em instituições particulares.

Segundo Bourdieu (1989) há uma incorporação ou interiorização tão marcante das condições objetivas da realidade, que as pessoas passam a acreditar na naturalização das escolhas, independente da situação objetiva em que elas são operadas.

³² Adicionais – curso extensão do Magistério, que habilita e credencia para o ensino da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, pode-se admitir que o ingresso no curso de Pedagogia foi uma escolha inevitável; tornou-se uma parte integrante das possibilidades objetivas da mulher-mãe que, inclusive, também declinou de um desejo/sonho para não aumentar as despesas da família com a educação de seus membros.

O próximo depoimento reafirma a questão de gênero – a mulher adia o seu projeto de formação profissional por causa do casamento e da maternidade. Do cuidado com os filhos surge a necessidade de se preparar profissionalmente para resolver problemas familiares. Afirma:

Eu tinha vontade de fazer vestibular [...] mas aí fiquei um tempão em casa, cerca de dez anos em casa. Eu tava com dois meninos pequenos [...] Quando os meninos fizeram 10 anos mais ou menos [...] eu sai pra trabalhar. Fui trabalhar de Professora, fui trabalhar numa coisa que eu gosto que é Arte; trabalhava com Recreação, com Literatura. E depois disso [...] tinha vontade de fazer vestibular, mas assim sem coragem, não estava fazendo cursinho e [...] a concorrência [...] é grande. Tive outro menino, aí tive que sair do trabalho, ficar em casa um tempo com ele [...] Quando ele já tinha um ano e pouco de nascido [...] faleceu. [...] Fui trabalhar numa clínica e lá [...] a Fonoaudióloga que tinha sido dele, falava o tempo todo que eu tinha que fazer vestibular [...] porque a gente conversava muito, discutia muito sobre as crianças que estavam em tratamento [...] na clínica. E ela via assim o meu interesse primeiro em função de meu filho [...] em função mesmo das coisas que aconteciam na clínica. [...] Ela me falou da importância do profissional de Pedagogia [...] o trabalho dela é muito próximo da área de Pedagogia e aí acho que por essas coisas eu fui, acho que me apaixonando [...] a paixão começou acontecendo por aí. E aí fiz vestibular pra Pedagogia [...] Eu estou construindo minha profissão de Pedagogia em cima do que eu estou vendo e do que eu já trazia comigo, do desejo de trabalhar com crianças. Meu curso vai se construindo em cima disso.

Ressalta-se na fala desta entrevistada a expressão “estou construindo minha profissão [...] em cima do que estou vendo [...] e do desejo de trabalhar com crianças”. O que ela estava *vendo* – que consistia em identificar a importância do profissional de Pedagogia no cuidado e no tratamento de crianças portadoras de distúrbios de linguagem – e o que *desejava* – trabalhar com crianças – resultou na sua escolha pelo curso. Como já analisado anteriormente, o gostar e o cuidar de crianças são constructos associados à identidade feminina, referenciados e reforçados historicamente. Neste contexto, um processo muito eficiente se instala: sendo mulher e mãe gosta e cuida de criança e também assume a responsabilidade de ensiná-la (torna-se educadora). Se, com a mãe, a menina aprende a ser mãe, com uma mãe educadora, a menina aprenderá a ser educadora; desse modo, a influência materna e/ou de pessoas marcantes do universo familiar pode, seguramente, ser responsável pela escolha profissional das mulheres, do mesmo modo como ocorre na construção de sua identidade de gênero.

Ilustra esta análise o depoimento de uma entrevistada dos anos 70, que desde criança pensou em ser professora porque queria ser como a sua professora da 2ª série. Era reforçada pela família neste sentido, inclusive sabendo que seu nome foi dado por um tio, em homenagem a uma professora que ele muito admirava. Afirma a entrevistada:

[...] uma das coisas que me marcaram muito é [...] eu gostei demais da minha professora do curso primário. Durante o curso primário eu só tive uma professora da 1ª à 4ª série. E era uma excelente professora [...] eu a admirava bastante [...] e me parece que isto também influenciou a minha carreira.

Trata-se de um exemplo de escolha da carreira em função da incorporação de modelos, no caso, do modelo de profissional e mulher socialmente configurados e aceitos pelo próprio *eu*. Nesta história de vida constata-se que a depoente fez o Curso Normal e logo após casou-se e teve filhos; acompanhando o marido que foi fazer Mestrado fora, recebeu estímulo das cunhadas para também continuar a estudar. Preparou-se, através de cursinho, e ingressou em Pedagogia, continuando o que ela chama de “sonho de ser professora”:

É tanto que eu me lembro que, quando eu fazia Pedagogia [...] no primeiro dia você falava se tava ali porque queria [...] se tinha prestado vestibular pra aquilo que queria né? [...] e eu me lembro que o pessoal dava até risada de mim porque eu falava: Gente, não sei se é porque eu sou casada e tenho um filho [...] mas [...] minha vocação é fazer Pedagogia [risos]

A tendência para se manter imbricada a identidade feminina aos tradicionais papéis de esposa e mãe permanece constante e “[...] hipertrofiada pela ideologia da família nuclear que explicita as responsabilidades e expectativas da sociedade em relação à mulher.” (LEÓN, 1994, p.38).

Incorporando modelos de professoras e de mãe, tem-se ainda o seguinte depoimento:

[...] meu primeiro ano de Magistério foi determinante. Eu peguei professoras excelentes que fizeram [...] pensar bem na minha opção [...] acho que a influência de minha mãe foi muito forte também. Eu achava bonito [...] ela ia pra escola de manhã, de tarde ficava corrigindo aquele ‘bando’ de caderno [...] eu achava isso lindo [risos] [...] eu me encantei com escola [...] eu gosto de trabalhar em educação.

Neste depoimento, vê-se acrescido o aspecto da fantasia ou do encantamento em torno da profissão, referenciados ao se tratar da vocação como motivo da escolha. Optou-se por colocá-lo aqui porque o *encantamento* aparece; o conhecimento que tem a entrevistada acerca das características da carreira é sobrepujado pela influência de professoras e da mãe-professora.

Como se pode perceber, dando continuidade à família, a escola constitui-se em espaço privilegiado, onde se educa e se constrói o ser mulher e também o ser professora. Nela há um modo peculiar de enxergar e conceber o mundo, internalizando e consolidando valores, atitudes e comportamentos, principalmente através da imitação, que progride para uma verdadeira identificação.

Considerando as características atribuídas às mulheres, exigidas para a função de professora: gostar e cuidar de crianças e adolescentes

Como parte da ideologia de gênero introjetada pelas mulheres, tem-se a escolha do curso associada ao gostar de crianças e de adolescentes. Este é um dado que apareceu entre as entrevistadas de todas as décadas. Algumas até consideram que esse motivo se deve ao fato de gostar de escola e à identificação com a área de educação; entretanto, preferiu-se destacá-lo e considerá-lo como parte integrante do grupo de motivos nomeado *adequação à identidade feminina*, porque o campo de trabalho do profissional de Pedagogia envolve não somente a escola e a atuação com crianças e adolescentes, mas o trabalho com adultos em instituições de ensino formal e outros setores como os de recursos humanos, seleção de pessoal e educação continuada. Ainda mais, o gostar de crianças e adolescentes configura-se como uma atitude que tem aparecido, ao longo da história, como característica inerente à identidade feminina; as sociedades de todas as épocas e de todos os lugares esperam que a mulher *desenvolva* o seu *instinto maternal*, saiba alimentar, zelar e cuidar da sua prole, como analisado em capítulo anterior.

O depoimento que se segue, traz mais um exemplo do reforço de estereótipos de gênero associados ao profissional de educação e à mulher, tais como: doação, generosidade, ajuda e até mesmo o deixar-se envolver por algo a ponto de associar sua escolha à idéia de sedução. Diz a entrevistada:

[...] não tinha ninguém [pedagoga] na família, eu mesmo queria ser. Amava, achava bonito [...] e lidar com crianças e jovens era muito importante, eu acho. [...] A sala de aula é a minha cachaça [...] é muito sedutora a sala de aula para mim.

Outros depoimentos seguem essa tendência de escolher o curso de Pedagogia por considerá-lo adequado a quem tem *inclinação* para desenvolver atividades com crianças e adolescentes. Os motivos de escolha do curso assim aparecem no discurso da entrevistada:

[...] tinha um livro [...] o MEC tinha editado na época [...] achei Pedagogia interessante [...] as matérias que o curso dava [...] eu me encaixei. Eu disse: vou fazer Pedagogia [...] eu gosto de trabalhar com adolescentes [...] me reconheço no adolescente [...] eu gosto de criança, [...] eu gosto de ver aquela sementinha crescer [...] eu me identifico com eles [...] adolescentes, alunos e meus filhos também [...] eu gosto de trabalhar com essa fase [...] inquietação [...] daí vai brotar um adulto [...] uma transformação [...] metamorfose [...] Por quê? [...] tendência natural.

A fala desta depoente, ingressa nos anos 80, evidencia duas tendências: primeiro, demonstra que a entrevistada tem conhecimento da natureza e de algumas características do curso que escolheu a partir de sua ligação afetiva com crianças e com adolescentes; segundo, enfatiza a maternidade e o exercício do magistério como uma *inclinação natural* das mulheres.

O gostar de crianças e adolescentes também moveu a entrevistada a seguir a escolher Pedagogia; entretanto, diferentemente das anteriores, não demonstra muita segurança quanto à opção que fez:

[...] eu também não tinha em mente assim o que é que eu realmente queria fazer [...] eu adorava brincar com crianças, adorava [...] sempre gostei muito [...] Ah! Vou fazer Pedagogia! [...] fiz Pedagogia e passei.

Entretanto, continua seu depoimento sinalizando a associação de sua escolha à vivência lúdica de ser professora, comum a muitas crianças:

[...] nas brincadeiras, sempre brincava de professora. Todo mundo brincava [...] eu sempre era a professora e os meninos da minha rua eram todos alunos.

Por acomodação ou afinidade? Obediência às aspirações e valores familiares? Manutenção ou construção de novos referenciais de vida? Fato é que, dada a estreita associação entre as escolhas profissionais de mulheres e a

configuração de sua identidade de gênero, qualifica-se a adequação à identidade feminina como um dos motivos de escolha do curso de Pedagogia pelas mulheres do universo dessa pesquisa.

Ressalta-se, contudo, que os depoimentos, por darem ênfase ao afeto para com crianças e adolescentes, a vivência lúdica de ser professora e a vontade de ensinar e de promover mudanças, não deixam de ser verdadeiros; acredita-se na capacidade das mulheres para decidirem e regularem o próprio destino.

SOLUÇÃO DE IMPASSES

Com esta denominação, foram agrupados os motivos de escolha associados à concepção de ser Pedagogia um curso com características semelhantes ao curso realmente desejado e de mais fácil ingresso no processo seletivo para o ensino superior. Os impasses também se estabelecem no enfrentamento da possibilidade de uma escolha profissional diferente da ocorrida anteriormente, em nível médio, e na dificuldade de assumir a responsabilidade pela escolha.

Despreparo para ingressar no curso desejado, de maior concorrência, gerando a opção por curso com características semelhantes e de mais fácil ingresso no processo seletivo para o ensino superior

Ser um curso com características semelhantes ao realmente desejado, que por razões diversas, deixou de ser seguido pelas mulheres depoentes foi variável recorrente como motivo de escolha do curso de Pedagogia. Curiosamente, algumas alunas de Pedagogia afirmaram ter afinidade com Matemática. Uma delas declarou querer ser professora de Matemática, mas, tendo feito o Curso Pedagógico no 2º grau, sem domínio de conceitos básicos de Física e de Química, achou difícil passar no vestibular para esse curso.

[...] se eu não consegui ser professora de Matemática, vou fazer alguma coisa ligada à área [...] vou fazer Pedagogia [...]

Mais tarde, esta mesma aluna, para concluir o curso, escolheu Didática da Matemática como disciplina de Estágio; esta escolha reafirma que a aproximação entre o desejado e o realizado, concretizada na função de ensinar, constitui-se em mais uma situação-exemplo da sublimação inerente às mulheres, anteriormente discutida.

A função de ensinar sempre esteve vinculada a uma visão de mundo onde os papéis sociais a serem exercidos por homens e por mulheres eram definidos *a priori*. A profissão de educadora, como analisada anteriormente, tem como destinação primeira a mulher, por ser, principalmente, um trabalho pouco valorizado socialmente e que exige de quem o exerce disposição para cuidar, servir e se doar. Nesse contexto, é de se esperar que o curso de Pedagogia, a exemplo de outras Licenciaturas, esteja associado a um certo desprestígio social bem como, no rol de cursos considerados mais importantes pela sociedade, seja menos concorrido em uma seleção, resultando na concepção de ser mais fácil, tanto do ponto de vista de aprovação no processo seletivo para cursos de nível superior, quanto da sua realização e conclusão.

Confirmando essas considerações, outras entrevistadas se referiram à maior facilidade de ingresso como motivo de escolha do curso de Pedagogia:

[...] eu resolvi pensar em Pedagogia como uma opção, né? Porque [...] porque eu achava que era fácil entrar no vestibular. Eu fiquei um ano sem estudar [...] a base que eu tinha de Magistério realmente não era suficiente pra isso, pra enfrentar um vestibular [...] eu tinha notícias de colegas que haviam feito no ano anterior [...] área de humanas [...] eu achava que era uma coisa mais fácil de [...] pra eu entrar

[...] e fiz vestibular pra Pedagogia

[...] fiz Magistério [...] Pedagogia era a opção mais fácil [...]

Por outro lado, algumas entrevistadas não admitem que escolheram Pedagogia por considerá-lo mais fácil; entretanto, analisando seus depoimentos, este motivo fica evidente ao declararem que houve *vacilo* na escolha entre fazer Psicologia, Serviço Social ou Pedagogia. Por exemplo:

[...] eu fiquei na dúvida entre Pedagogia e Psicologia [...] mas quando eu fui olhar o que era, vamos assim dizer, a área de atuação de Pedagogia e as possibilidades de trabalho, né? de Pedagogia e de Psicologia, eu preferi ficar com a de Pedagogia, nas duas faculdades em que eu fiz vestibular.

[...] na verdade eu escolhi Psicologia; Pedagogia foi a 2ª opção, porque eu sempre achei que a gente deve passar adiante aquilo que a gente consegue de bom [...] ser mediador pro aluno [...] e em Pedagogia, como em Psicologia, minha 'praia' é a Orientação [...] é o que eu gosto de fazer.

[...] eu resolvi fazer vestibular e fiz Pedagogia porque, justamente [...] eu sempre gostei da área de Humanas [...] me identificava com Psicologia, Pedagogia e Serviço Social [...] fiz para Pedagogia e fui aprovada, então eu acho que eu queria mesmo Pedagogia [...] porque gosto, né?

Considera-se, em princípio, o fato de que a relação candidato/vaga nos exames seletivos para ingresso no ensino superior é maior no curso de Psicologia do que em Pedagogia. Sabe-se também que o curso de Serviço Social só é oferecido por uma instituição privada; em decorrência, a situação econômica dos candidatos define a maior capacitação e os níveis mais altos de suas aspirações. Logo, depoimentos como estes permitem admitir que a escolha de Pedagogia, exemplificada pelos relatos das duas primeiras entrevistadas, pode se dar pelo fato de algumas não se sentirem preparadas para serem classificadas em um curso como Psicologia. O relato de outra depoente constituiu-se em exemplo de escolha associada a questões financeiras que a impediria de cursar uma faculdade paga. Pode-se ir mais além, admitindo ser mais forte como variável interveniente na escolha processada, o condicionamento da mulher para servir e para cuidar. Ser assistente social, psicóloga ou pedagoga, são opções que estão associadas à maternagem, à identidade feminina tradicionalmente construída no contexto do patriarcado e que ocupa lugar de destaque até hoje. Participar do mundo público, da *polis*, da vida pública, não tem sido um elemento constitutivo da identidade feminina e sim da masculina (ARENDE, 1995).

Também, de maneira não explícita, há depoimentos indicativos de que a escolha por Pedagogia pode se dar pelo fato de ser este um curso de mais fácil acesso a uma clientela que não teve, historicamente, preparo suficiente em níveis de escolaridade anterior, para aprovação em cursos com maior demanda.

Ingressa nos anos 80, outra entrevistada admite ter sido complicada a escolha do curso porque vacilou entre Psicologia, Medicina e Letras. Não avalia, em nenhum momento da entrevista, suas condições para o ingresso em curso superior. Mesmo indagada, converge suas declarações para a dificuldade em se definir, embora seja possível identificar em seu depoimento a questão econômica e o fato de Pedagogia ser um curso de mais fácil aprovação como motivos que definiram a sua escolha. Assim se expressa:

No último dia de inscrição eu disse assim: vou fazer Pedagogia porque se parece com Psicologia. Aí fui lá e assinalei. Foi uma coisa de 'acidente' mesmo, que eu vim parar no curso [...] ainda fiz Geografia na Católica [...] depois tranquei³³ porque estava muito caro. Então resolvi fazer Pedagogia [...] Já tinha feito vários vestibulares antes e não tinha passado.

Trata-se de um exemplo de trocas que a mulher faz ao não se sentir competente para fazer o que realmente deseja. A mulher sempre foi muito instada a se acreditar sem possibilidades para grandes projetos. Ao se julgar assim, e não assumindo o seu fracasso, forja um novo projeto, menos ambicioso, perfeitamente alcançável, dentro das limitações que acredita possuir. Na perspectiva de Bourdieu (1995, p.158), os investimentos agonísticos dos homens e as virtudes – todas de abstenção e abstinência – das mulheres são definidas “[...] com efeito, na relação entre um *habitus* construído segundo a divisão fundamental do reto e do curvo, do erguido e do deitado, do cheio e do vazio, em síntese, do masculino e do feminino, e um espaço social organizado também segundo esta divisão, e inteiramente

³³ Trancamento de matrícula se refere à suspensão de estudos por um período, com possibilidade de continuar futuramente.

dominado pela oposição entre os homens (preparados para entrar nas lutas pela acumulação do capital simbólico) e as mulheres (preparadas para delas se excluírem ou para nelas não entrarem [...]).”

No exemplo que se segue, outra entrevistada detalha o processo das trocas que teve de fazer durante o período de definição de sua carreira; relata a impossibilidade de estudar em instituições particulares de ensino, o que a limitou à escola pública, que não oferecia cursos de seu interesse em nível médio, a exemplo de Desenho Industrial, que a conduziria, em melhores condições de concorrência, para o curso de Arquitetura, seu sonho:

Eu pensava em ser Arquiteta [...] porque eu gostava de construir [...] eu queria ser Arquiteta.

Terminou cursando Turismo, logo ingressando no mercado de trabalho, tendo sempre em vista a continuidade dos estudos em nível superior. Diz ela:

A escolha por Pedagogia foi assim [...] meio doída.

A sua escolha, explicou, foi consequência da influência do namorado, que frequentava a Faculdade de Educação. Atitudes como esta refletem uma postura de concessão assumida pelas mulheres que, movidas por razões de ordem afetiva, têm sido levadas a entregar aos homens o poder de decisão sobre suas vidas e, como analisa Passos (1999, p.121), “[...] em troca empenham sua bondade e disposição para agradar.”

Acrescentou ainda a depoente que a sua opção pela área de Humanas se consolidou quando iniciou os estudos para se submeter ao processo seletivo para o curso superior; nessa época, já havia desistido completamente de cursar Arquitetura:

[...] porque sabia que ia rolar dificuldade [...]

Este depoimento é particularmente interessante porque contém elementos associados a gênero e classe social, perpassados por uma consciência prática da entrevistada sobre a necessidade de realizar o curso de nível médio possível, dada a sua condição de classe: estudar em escola pública, sua inserção

imediate no mercado de trabalho, o propósito de continuar os estudos em nível superior, bem como sua opção pela área de Humanas, mais fácil, menos concorrida e mais conveniente à sua realidade.

Outras entrevistadas procuram associar a escolha de Pedagogia àquelas carreiras por elas pensadas quando crianças e que, até os dias atuais, se configuram como de maior prestígio e, por conseguinte, de maior dificuldade de aprovação no exame seletivo para o nível superior. Não admitindo a fuga da situação conflitante de provável insucesso, declaram:

[...] E queria fazer Pediatria [...] gostava muito de trabalhar com crianças [...] mas ver sangue, me incomodava [...] mesmo; como ser Médica [...] teria uma outra profissão que eu poderia trabalhar com crianças sem precisar ser Médica? [...] Sugeriram-me: por que você não faz Pedagogia? [...] Tentei o vestibular pra Pedagogia e passei [...] cada vez mais fui gostando do meu curso e continuei. [...] eu comecei a pensar em ser Médica [...] em ser Psicóloga [...] ser Dentista [...] a profissão de professora ficou no segundo ou terceiro lugar [...] Minha mãe foi Professora, então ela sempre dizia: Oh! Eu queria que você fizesse Magistério [...] Mesmo sabendo que meu pé já estava dentro da área de educação [...] por afinidade mesmo, que eu gostava muito da área [...] Eu vou usar tudo que eu vi, no meu curso médio (Patologia) [...] na profissão de Médica [...] já tinha dois anos fazendo cursinho [...] eu não passava [...] eu voltei a analisar de novo a proposta de ser Professora, comecei a estudar um pouco mais sobre Psicopedagogia [...] e fiz vestibular pra Pedagogia e passei [...] eu estava correndo, correndo do meu destino [...] fiz Pedagogia [...] mas o sonho ainda tá dentro, eu vou terminar Pedagogia [...] estou apaixonada pela área [...] mas futuramente [...] vou continuar trabalhando em educação [...] estudando pra Medicina.

Quanto à primeira dessas duas depoentes, questiona-se: por que não se dirigir para outro curso, cuja função primordial se vincule ao lidar com crianças? Pedagogia não é o único curso vinculado ao trabalho com

crianças, nem esta é a sua principal característica. Quanto ao depoimento da segunda, oscilações de preferências tão distintas – Medicina, Psicologia e Odontologia – aliadas à declaração de que “estava correndo de seu destino” não querendo logo Pedagogia, configura-se como uma escolha que não deixa de ser uma fuga à questão da não competência para lograr aprovação no curso realmente desejado.

Com a depoente seguinte, a preferência incidiu sobre o curso de Administração:

[...] o primeiro vestibular que eu tentei foi pra Administração [...] mas não é que eu tenha entrado em Pedagogia no pensamento de ser professora, mas sim na questão de [...] de poder também administrar [...]

Em seu discurso, admite ter escolhido Pedagogia porque, sendo pedagoga, também pode administrar; entretanto, esta fala traduz um quadro típico de fuga da realidade que a circunda – Pedagogia é um curso de mais fácil ingresso na Universidade do que Administração, além de não *requerer* tantas habilidades configuradas socialmente como pertencentes ao universo masculino, como, por exemplo, ter raciocínio lógico e gostar de Matemática (imprescindíveis a quem cursa Administração).

Não gostar de Matemática foi, inclusive, característica de outra entrevistada que escolheu Pedagogia, admitindo também que não se sentia preparada para fazer um curso de maior prestígio social como Direito, conforme declara em seu depoimento:

[...] Então eu resolvi fazer Magistério, por não gostar de Matemática [...] Direito eu vi que não estava preparada pra fazer [...] como eu conhecia alguma coisa de magistério sempre estava lendo texto sobre Educação [...]

Nota-se, com esta fala, o pouco conhecimento sobre as características do curso de Pedagogia, que aparece imbricado na referência ao magistério, como se fosse a mesma profissão. Quem cursa Pedagogia pode atuar ou não no magistério, assim como quem exerce o magistério, não necessariamente precisa ter cursado Pedagogia.

Outra manifestação implícita na escolha do curso, em decorrência de ele ser visto como um curso de mais fácil ingresso na Universidade, aparece no depoimento de uma entrevistada, que justificou sua opção pela possibilidade de, junto às irmãs, ter uma profissão que, sem demandar grandes esforços, garantisse também status social e manutenção da situação econômica da família, que desde a infância foi satisfatória:

Fizemos Pedagogia porque nós [...] um dia [...] dissemos [...] temos condições de fazer isto [...] colocar uma escola [...]

O curso de Pedagogia, para ela, se constituiu em projeto de vida de caráter familiar: ter uma carreira e exercê-la junto à família.

Por apresentar um problema de linguagem, outra entrevistada pensou em se destinar para um curso que lhe permitisse entender melhor o que se passava consigo:

[...] fui uma criança com problemas de aprendizagem, eu tive dislalia e discalculia. Então eu resolvi fazer o curso de Psicopedagogia. Eu percebi que pra eu fazer essa formação de Psicopedagogia, eu precisaria primeiro fazer o curso de Pedagogia [...] para que eu pudesse me [...] apropriar mais dos conhecimentos pedagógicos [...]

A depoente configura em suas declarações uma forma de solução para o impasse de não ser bem sucedida em suas experiências escolares, o que afetava sua auto-estima, resgatada com a possibilidade de melhor entendimento de si. Entretanto, também se pode inferir que a entrevistada em questão pode estar manifestando, implicitamente, a escolha do curso de Pedagogia por ele se apresentar como de mais fácil acesso do que o de Medicina ou outras da área de saúde, por exemplo, que em seu caso, mais se aproximariam do entendimento do problema de saúde referenciado, bem como de sua intervenção.

O fato de a escolha por Pedagogia estar vinculada à representação social de ser um curso de mais fácil acesso, comparado a outras carreiras universitárias, apareceu, implicitamente, em muitos outros discursos, inclusive

associado à percepção de se tratar de um curso que pode ser concluído em menor tempo do que outros. Estas condições parecem aumentar as chances de assegurar independência econômica a quem a ele se dirige, devido à possibilidade de ingresso imediato no mercado de trabalho.

O depoimento da entrevistada seguinte é exemplo desta situação:

[...] não tinha a menor idéia do curso para o qual prestaria vestibular [...] realmente a minha idéia era libertação [...] o que eu queria era ter uma profissão [...] ganhar dinheiro pra eu sair de casa [...]

Apesar de afirmar que não tinha a “menor idéia” sobre a profissão a seguir, subjaz em suas conclusões que havia alguma percepção sobre o curso escolhido. Pelo que já se analisou, possivelmente eram representações que colocavam Pedagogia como um curso fácil, tanto de ingressar como de concluir, e, conseqüentemente, de capacitar a egressa a inserir-se, mais rapidamente, no mercado de trabalho.

Enfrentamento da possibilidade de uma escolha profissional diferente da ocorrida anteriormente

Há depoimentos que estão, em princípio, relacionados ao dar continuidade ao que as entrevistadas vinham fazendo profissionalmente; por este motivo foram categorizados neste estudo como “vocação”. Entretanto, optou-se por considerá-los como solução do impasse diante da possibilidade de uma escolha profissional diferente da ocorrida anteriormente, em nível médio. Esta opção se deve à constatação de que a realização de um curso superior, em especial o de Pedagogia, pode se configurar como uma chance concreta de ascensão profissional, econômica e social. O exemplo que se segue ilustra esse quadro:

[...] eu acho que a questão da Pedagogia, de educar, entrou aí, porque a minha formação de educar, de ser professora [...] veio da adolescência [...] de treinamento que eu recebi na igreja [...] dinâmicas de trabalho [...] colegas [...] eu interiorizei muito isso [...] Coincidiram as ha-

bilidades [...] que eu usava na minha vida normal, com as habilidades que uma professora deveria ter. Aí uma colega minha me chamou pra ensinar Português [...] depois assumi classe do ginásio, assumi classe do primário e fui me saindo bem [...] Tava lá como Professora, ensinando em várias escolas, sempre particular porque não exigia diploma (porque eu não tinha diploma de Professora), aí surgiu a Lei: só pode ensinar Magistério [...] quem tiver curso universitário [...] Eu tinha muita fé em Deus, aí eu disse: Ó Senhor, o que tiver que ser, eu vou passar [...] Se o Senhor quiser que eu continue nessa área de Educação [...] e aí fiz vestibular pra Pedagogia [...]

O depoimento se destaca porque exemplifica a percepção das habilidades requeridas pelo curso de Pedagogia, que a entrevistada reconhecia possuir e utilizar na vida desde a sua adolescência, quando começou a desenvolver dinâmicas pedagógicas com crianças e adolescentes de um grupo religioso e, *a posteriori*, como docente de instituições escolares. Menciona a legislação que a *conduziu* para a capacitação formal como professora, embora se possa subentender do seu direcionamento para Pedagogia a certeza da possibilidade de ascensão profissional, conseqüente da opção de ir adiante com seu processo pessoal de capacitação acadêmica, no mesmo sentido da formação ocorrida anteriormente.

Neste sentido, associa-se a análise de Saffioti (1992), quando explicita a inexistência de fronteiras entre relações de gênero e relações de classe. Para essa autora, essas relações se imbricam, fundindo-se no que referiu como: “simbiose”. A introdução da abordagem de classe, como já discutida, torna-se um imperativo, considerando-se as dificuldades econômicas referidas pelas entrevistadas em seus depoimentos, que revelam um contexto social que favorece a simbiose assinalada por Saffioti (1992).

Também numa perspectiva de classe sócio-econômica, tem-se a noção de que se algumas mulheres se contentam e até mesmo se conformam à vida que lhes é destinada pelas condições familiares e sociais, outras *vão à luta* em busca de satisfação e realização, definidas como *liberdade* em seus discursos. A escolha do curso de Pedagogia, associada a este motivo, apareceu no depoimento de uma entrevistada que, tendo concluído o Curso Normal, pensava

em fazer um curso superior. Residindo no interior do Estado, utilizou, como artifício para acelerar esse processo, a inscrição num concurso para professores da rede pública estadual, realizado na Capital, e no vestibular de Pedagogia, como justificou:

[...] escolhi Pedagogia [...] não pelo curso [...] acho que era a vontade de sair da cidade [...] ganhar dinheiro [...]

A justificativa apresentada, ainda que se expresse dessa forma, pode estar associada a outras razões decorrentes das representações sociais sobre Pedagogia, condutoras da percepção deste curso como sendo de mais fácil ingresso no processo seletivo para o curso superior e vinculado ao que a entrevistada já fazia profissionalmente – ser professora.

A depoente refere-se diretamente a esta questão:

[...] o que definiu, por exemplo, eu ir pro curso de Pedagogia, eu acho que foi a minha, o meu exercício profissional na área, que foi por uma questão mesmo [...] financeira. Desde cedo eu queria ter uma grana, um emprego, e aí eu achava que ser professora era mais rápido, né?

Atuando como professora das séries iniciais, esta entrevistada fez questão de reafirmar que sua escolha profissional anterior foi motivada pela vontade de ganhar dinheiro, razão que também a conduziu à capacitação, em nível superior, através do curso de Pedagogia.

Dificuldade de assumir a responsabilidade de escolha

O que se pode pensar quando surgem declarações tão carregadas de ambigüidades? Algumas entrevistadas apresentam justificativas que estão longe de serem categorizadas como elas declaram. Há uma depoente que acredita ter sido por *destino* a sua inscrição:

No primeiro vestibular foi em 82, eu fiz pra Matemática [...] abandonei a Faculdade e fui morar em Lençóis [...] eu fiz

uma procuração e um colega meu veio me inscrever [...] Disse-lhe: você me inscreve em História na UFBA e em História na Católica e ele me inscreveu em Pedagogia nas duas [...] acho que ele me achou com cara de professora [...] ele me incluiu nas mulheres que queriam fazer Pedagogia; acho que acertou, né? Devia ter cara de Pedagogia!

A inscrição equivocada para Pedagogia certamente não motivou a sua inserção nesse curso, pois mesmo tendo sido aprovada, poderia ter desistido de cursá-lo ou mesmo revertido o quadro que ela chamou de destino, dirigindo-se ao curso desejado, em outra oportunidade.

Associa-se tal comportamento à condição reforçada nas mulheres de delegarem a outrem suas decisões, condição esta definida por Kant (1985) como “menoridade” ou incapacidade das mulheres para decidir, diferentemente dos homens, maiores em saber e esclarecimento.

Outra entrevistada também declarou ter sido quase um acaso ir para o curso de Pedagogia. Tendo cursado Processamento de Dados no nível médio, não sentiu vontade de continuar na área; pensou em fazer Ciências Sociais por ter gostado da disciplina Sociologia, que integrava o currículo desse curso. Entretanto, ao se inscrever no vestibular, colocou Pedagogia como primeira opção e Ciências Sociais, a segunda. Conforme explicou, como Pedagogia, na época, era mais concorrida que Ciências Sociais, esperava passar na 2ª opção. Assim declara:

[...] por sorte, eu passei na Pedagogia... e aqui, na Federal. [grifo nosso]

Também neste caso, o discurso da depoente reflete as representações sociais vinculadas ao curso de Pedagogia, que o colocam como mais fácil, embora com maior concorrência em relação ao curso que ela afirmou ser o preferido. Seu procedimento não apresenta consistência lógica, na medida em que nada a impedia de colocar como primeira opção o curso da sua escolha, que, inclusive, se apresentava com maior possibilidade de lograr aprovação. A condição de classe também perpassou esta escolha, categorizada como uma solução para o impasse da depoente diante da dificuldade em assumir, no momento da entrevista, sua responsabilidade pela escolha do curso de Pedagogia.

O depoimento seguinte apresenta um inusitado motivo:

Aí fiz vestibular [...] aí coloquei Psicologia e Pedagogia, só que quando eu preenchi, não sei como, eu errei o código e em vez de colocar Psicologia em primeira opção [...] coloquei Pedagogia. E aí eu fiz vestibular, só que quando passei em primeira opção para Pedagogia, que maluquice é essa? (risos) Tá errado [...] fui reclamar [...] quando percebi na minha via, que troquei os códigos [...] Só que quando comecei fazendo o curso de Pedagogia, eu gostei muito do curso, e aí achei que eu realmente [...] que a questão [...] da educação e tal [...] muitas coisas [...] passei a ter muitas respostas, porque comecei a fazer o curso muito seriamente [...] [grifo nosso]

Como se pode aceitar que um simples descuido no momento do preenchimento de uma ficha de inscrição para o vestibular possa tornar-se determinante para o exercício de uma profissão? Como analisado anteriormente, este discurso traduz falta de competência e o impasse gerado pela dificuldade de assumir a responsabilidade pela escolha processada.

Com relação a essas questões, Saffioti (1992, p.207) afirma: “[...] enquanto as contradições fundamentais da sociedade não forem superadas, haverá distintas perspectivas de classe, de raça e de gênero [...]” Estas, estarão sempre influenciando nas atitudes, nos comportamentos e nas escolhas que as pessoas fazem ao longo de suas vidas.

Enfim, em relação à multiplicidade de motivos que têm conduzido as mulheres ao curso de Pedagogia da UFBA (e acredita-se que também a outros, de outras universidades), a análise levada a efeito neste capítulo evidenciou que a maior parte deles tem como pano de fundo a questão de gênero – o ser mulher – fato já observado em estudos que analisaram a relação entre identidade, condição feminina e o exercício do magistério primário (BELLOTI, 1975; ASSUNÇÃO, 1996; LIMA, 1997; ALMEIDA, 1998; CRUZ, 2000). Além disso, refletem também as representações sociais que pairavam na sociedade sobre esse curso, na época em que as entrevistadas fizeram a escolha da carreira a ser seguida.

Representações atuais sobre o curso de pedagogia e sobre a coexistência de identidades e de papéis de gênero e profissional

A discussão a que se propõe este capítulo enfatiza a questão da inserção das mulheres em atividades profissionais. Esta se constituiu numa forte tendência que redesenhou a face do mundo contemporâneo, principalmente nas décadas finais do século passado. Ao contrário do que ocorria no século XIX e início do século XX, as mulheres solteiras e casadas cada vez mais passaram a trabalhar nos mais variados setores da economia. Apesar de elas continuarem, principalmente, em profissões consideradas femininas, variam, consideravelmente, suas formas de atividade e condições de exercício profissional. Este fenômeno é responsável pela transformação não apenas do mundo do trabalho, como também da relação das meninas com o estudo, das relações entre os gêneros e do poder das mulheres nas parcerias com os homens.

Ressalte-se que essa transformação se opera de modo diferente, nos meios rural e urbano, assim como em classes sociais distintas e, inclusive, entre os indivíduos dentro desses segmentos (CASTRO, 1990; SOUZA-LOBO, 1991).

No contexto em que se desenvolveu este estudo, as transformações sociais envolvem, necessariamente, reflexões das mulheres sobre suas identidades de gênero e profissional, bem como sobre os papéis associados a

essas identidades. Essas reflexões partem de representações sociais construídas sobre as mulheres que trabalham e, no caso específico, mulheres que escolheram Pedagogia, que exercem a profissão ou estão se preparando para exercê-la.

A construção dessas representações se dá a partir das marcas deixadas pelo curso e das experiências de vida que incluem as oportunizadas pelo exercício profissional. Neste sentido, será analisada a importância do curso de Pedagogia para as entrevistadas, traduzido como *marcas deixadas pelo curso*, bem como o entendimento do que estas revelam sobre o significado do ser mulher e ser profissional de Pedagogia.

MARCAS DEIXADAS PELO CURSO

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo vêm indicando que a destinação feminina para a área de Educação, em especial para o curso de Pedagogia, configura-se como uma forte marca social. Este fenômeno é observado em sociedades que, se por um lado podem ser caracterizadas como modernas, progressistas e inseridas na contemporaneidade, no que tange à aceitação de novos modelos de homens e de mulheres, por outro, guarda resquícios de uma mentalidade fortemente marcada pelos efeitos históricos do patriarcado.

Deste modo, o curso de Pedagogia se constitui em um importante campo de referências e influências na vida das entrevistadas. Relacionando-as ou não às representações sociais sobre ele, as mulheres entrevistadas têm percepções próprias do significado do curso para si.

Assim, a despeito do conhecimento das representações sociais preponderantes sobre o curso de Pedagogia por ocasião das suas escolhas – que consistiam em classificá-lo mais como um curso de pouco prestígio social, desvalorizado, pouco concorrido e de poucas oportunidades econômicas do que como um curso importante e valorizado – as entrevistadas, em sua totalidade, o vêem hoje de modo positivo.

Embora sejam muitos os que ainda comungam com a perspectiva de Kant (1985), de que as mulheres não são capazes de fazer julgamentos por se manterem na “menoridade”, que são incapazes de fazer uso da razão sem que haja o direcionamento por outrem, este estudo comprova que a avaliação que as alunas fazem do curso de Pedagogia está calcada em seus saberes, convicções, experiências e emoções vividas como mulheres e como profissionais.

Diferentemente do que é revelado pelas representações sociais a seu respeito, no que se refere ao conhecimento, as mulheres têm acumulado saberes desde os primórdios da história da humanidade até a atualidade, que nunca foram legitimados precisamente por serem oriundos de experiências do “mundo privado” (KELLER, 1985; KELLER e LONGINO, 1996). Ademais, o acesso da mulher ao conhecimento consagrado pela sociedade tem sido cerceado e só muito recentemente vem se concretizando pela possibilidade de sua inserção em processos de educação formal, inclusive em níveis superiores.

A propósito da importância da dimensão afetiva e emocional no discurso das mulheres entrevistadas quando avaliaram o seu curso, retoma-se Jagger (1997, p.167) quando afirma: “[...] emoções e avaliações estão [...] lógica e conceitualmente ligadas.” Neste sentido, a emoção presente nas falas das depoentes não compromete o seu conteúdo nem o potencializa.

Neste estudo, todas as mulheres avaliaram o curso de Pedagogia de forma positiva, atribuindo-lhe as seguintes características: oportunizador de crescimento pessoal, facilitador de engajamento no mercado de trabalho, oportunizador de crescimento profissional e possibilitador da construção de uma carreira profissional compatível com a vida familiar.

Avaliações negativas, apesar de pouco frequentes, apareceram especificamente no que diz respeito ao desempenho e ao engajamento político de docentes e colegas, bem como em relação à ênfase teórica do curso. Essas impressões constituem o que se caracterizou como vozes dissonantes – o contraditório à tendência geral de valorização e elogios ao curso.

Oportunizador de crescimento pessoal

O trabalho fora do lar se constitui num suporte importante da identidade feminina, uma vez que, ao assumir uma vida profissional ativa, as mulheres reconstróem a identidade que vinha sendo definida, principalmente a partir dos valores familiares. Esta identidade pessoal, que também assume uma dimensão social, no dizer das entrevistadas, está intimamente associada ao curso realizado, sendo, até mesmo, dele dependente.

A relevância do processo educacional para as entrevistadas reforça a idéia de que a superação dos limites impostos às mulheres está, necessariamente, vinculada ao estudo. Como dizia Wollstonecraft (1996), no século XVIII: só

através da educação, as mulheres poderão adquirir uma visão mais ampla das coisas, de modo racional e irrestrito. Neste sentido, as depoentes afirmam:

[...] a Pedagogia, ela me acrescentou muito em termos de buscar a mim mesmo [...] ela me ensinou isso, esse lado de resgatar o lado humano, meu lado cognitivo, meu lado afetivo, meu lado emocional [...]

[...] foi uma grande oportunidade na minha vida. Nada do que estou concretizando hoje teria acontecido se eu não tivesse feito esse curso de Pedagogia.

Ah! Meu Deus! Na realidade, minha vida foi o curso de Pedagogia [...] Meu Deus! Tudo que eu tenho hoje como pessoa, como profissional, eu devo ao curso de Pedagogia [...]

Estes depoimentos e os que se seguem são reveladores de que as entrevistadas têm sua identidade de gênero estreitamente ligada à carreira de educadora – ênfase no lado humano, afetivo, emocional, bem como no deslocamento preferencial para a vida pessoal sobrepondo-se a aspectos da vida profissional. Essa identidade preserva os valores e atitudes citados, que se estendem da vida familiar até a vida social mais ampla, assegurando às depoentes, no seu ponto de vista, a realização pessoal.

[...] faria novamente Pedagogia, porque pra mim foi uma experiência muito boa, faria novamente.

[...] a nível de realização pessoal é muito forte pra mim [...] Eu acho que meu ganho foi muito grande a nível pessoal.

[...] me permitiu [...] analisar as coisas com mais objetividade, não só em relação aos conteúdos do curso, mas em relação à aplicação na vida prática [...]

[...] eu acho que [...] você se realizar com o que você faz [...] eu acho que não preciso de mais nada.

Eu acho que significou [...] muito, na minha vida. Como eu já tinha dito anteriormente, em termos de crescimento

pessoal [...] não só a vivência com o alunado como a vivência com os colegas de profissão, isso me fez crescer bastante [...] como pessoa, como ser humano.

[...] se hoje eu fosse escolher um curso, escolheria novamente Pedagogia, me fez crescer [...]

A realização referida nos depoimentos acima é sempre traduzida como crescimento na vida pessoal, que nas mulheres parece dissociada da vida profissional, mas dela dependente. O contrário ocorre com os homens, para quem, afirma Almeida (1995), a realização pessoal está alicerçada no sucesso profissional.

Outros depoimentos positivos sobre o curso estão associados a marcas que se concretizam como ganhos ou mudanças nas formas de pensar e de ver o mundo. A relação entre conhecimento e poder pode ser um ângulo para abordar esta percepção das depoentes. O fato de serem apresentadas a novas teorias e a novas possibilidades de ação, num campo complexo como a Educação,³⁴ transforma essas mulheres em sujeitos, num mundo profundamente androcêntrico como o do saber (KELLER, 1985). Assim, os depoimentos seguintes são exemplos deste quadro:

[...] foi bom [...] a gente fica com outro nível, outra cabeça. [...] tudo que eu estou aprendendo de novo é extremamente positivo.

[...] neste curso [...] um leque está abrindo na minha frente e eu estou aqui, podendo escolher [...] existem outras coisas para fazer [...] há outros lugares para ir, que eu nem sabia que existiam e tava pouco ligando para saber, entendeu?

Acho um curso bom [...] a gente começa a reparar as pequenas coisas.

O que mais está me marcando, ainda, nesse semestre, e nos que já passaram, é a minha consciência, que está, tá mudando assim, aceleradamente [...]

³⁴ Ver Quadros Curriculares do Curso de Pedagogia (Capítulo 2).

[...] eu tive contatos com questões quanto à própria realidade que a gente vive [...] a gente passa a ver de outra forma as coisas. Eu tô achando assim, tem certas coisas que eu tô achando [...] mágicas.

Esses depoimentos permitem retomar a perspectiva kantiana (KANT, 1985) que define ser possível a emancipação pelo esclarecimento/conhecimento. As depoentes parecem ter alcançado um novo patamar diante da vida ao se perceberem capazes de entender o mundo de forma mais abrangente e profunda, graças ao curso em realização. A partir desta visão pode ser desfeito o preconceito corrente contra o curso de Pedagogia; ele pode ser considerado como estando no mesmo patamar de outros cursos universitários, no sentido de possibilitar o crescimento da consciência crítica que se espera de um curso de nível superior, a despeito das representações sociais em contrário.

Ainda numa perspectiva de domínio do saber, as depoentes se referem, recorrentemente, à idéia de *realização*:

Uma coisa positiva foi aprender a gostar de estudar [...] coisas positivas foram essas, de conhecer pessoas tão capazes como foram meus professores [...]

Realizações eu acho que [...] que tudo é realização. Sabe, esse contato com as pessoas é uma das grandes realizações. Encontrar pessoas que trabalham também nessa perspectiva de sonho, de construir um mundo novo, entendeu? Uma coisa nova é uma realização.

[...] fazer Pedagogia significou alcançar meu objetivo [...] eu continuo alimentando isso de ajudar [...] as pessoas [...] aquela coisa que eu imaginava [...]

Com estas falas observa-se a associação entre o saber construído e a possibilidade de operar mudanças no meio, de construir um mundo novo e de poder ajudar as pessoas. Tais comportamentos podem ser interpretados como sentimentos decorrentes de emoções construídas socialmente, durante um período de vida como, por exemplo, ao longo da realização do curso de graduação. Para Jaggar (1997, p.163): “[...] as emoções humanas maduras

não podem ser vistas como instintivas ou biologicamente determinadas. São, ao contrário, socialmente construídas, em vários níveis.”

Numa abordagem de gênero, é possível reconhecer nos depoimentos anteriores dois aspectos: em primeiro lugar, a referência à tendência feminina de ser alguém para o outro, definida por Beauvoir (1980), a realização associada à possibilidade de ajuda e do serviço; por outro lado, a ênfase na emoção também se coaduna com a imagem construída da mulher, a quem é permitido não apenas o sentir, como também expressar emoções.

Ainda relacionado à emoção, destaca-se um depoimento, particularmente interessante, de uma ex-aluna ingressa nos anos 70:

Eu acho que o curso de Pedagogia me ensinou [...] me ajudou a ser mulher [...] porque não se nasce mulher, torna-se ao longo da vida, das experiências [...]

Trata-se de uma depoente que durante toda a sua entrevista mostrou-se entusiasmada com o curso que fez, com as experiências que teve e continua tendo ao longo de sua vida como mulher e como cidadã, chegando mesmo a extrapolar sua satisfação, admitindo ser uma pessoa emocionalmente equilibrada e feliz. Entende-se seu depoimento como pertinente a um período em que o acesso à universidade e, em decorrência deste fato, a realização de estudos avançados para a época (início da década de 70) e a convivência com profissionais competentes e engajados da Faculdade de Educação da UFBA, justificam o entusiasmo, o crescimento e a realização pessoal referidos.

Considerando a época em que a depoente cursou Pedagogia, numa perspectiva de gênero, pode-se admitir que a sua realização está relacionada ao fato de ter rompido as barreiras sociais impostas às mulheres, que as impediam ocupar espaços de visibilidade e de projeção social, num mundo marcadamente masculino.

Pode-se perceber, neste depoimento e nos anteriores, que as mulheres mantêm uma estreita associação entre sua vida profissional e suas aspirações em outros campos da existência. Como afirma Beauvoir (1980, v.2, p.451): “[...] a maneira por que [as mulheres] se empenham em sua profissão e a ela se dedicam depende do contexto constituído pela forma global de sua vida.”

Facilitador de engajamento no mercado de trabalho

Um outro significado do curso de Pedagogia, no entender das entrevistadas, refere-se à facilidade com que conseguiram ingressar no mercado de trabalho, ocorrência de grande importância, considerando o contexto sócio-econômico-cultural no qual se inseriam. Tal contexto envolve, inclusive, dificuldades de acesso ao mundo do trabalho, além do desemprego que também atinge os homens.

De modo diferente do encontrado em grande parte dos depoimentos analisados neste trabalho, a maioria das mulheres na sociedade se depara com as dificuldades referidas que podem ser atribuídas ao modo de produção capitalista como analisa Saffioti (1976). Este sistema não permite a absorção de toda a força de trabalho, utilizando-se de argumentos que envolvem sexo, raça e geração para o alijamento de grande número de trabalhadores. Em sociedades que se baseiam no modo capitalista de produção, a liberdade individual se estabelece de modos diferentes: alguns indivíduos são livres para vender a sua força de trabalho enquanto outros exercem sua liberdade para comprar o trabalho alheio a preço de mercado (MELLO, 1995). Deste modo, a inserção de mulheres que cursam Pedagogia no mercado de trabalho é vista por elas como uma grande conquista, como declarado nos depoimentos:

Uma das realizações mais marcantes pra mim foi que assim que eu concluí o curso, eu comecei a trabalhar. E, na época, era difícil começar a trabalhar imediatamente.

[...] a curto prazo consegui ter uma profissionalização e ser valorizada! Então, foi a parte que mais me marcou no curso de Pedagogia.

Em que pese a má remuneração que historicamente vem sendo associada ao trabalho docente, é marcante para qualquer pessoa recém-egressa de um curso universitário, a possibilidade de obter um emprego cuja remuneração permita custear, se não na totalidade, parte de suas despesas. Por outro lado, quando este alguém é mulher, acrescenta-se a este fato, a afirmação de sua identidade de gênero numa dimensão social

mais ampla como o mundo do trabalho. Dessa forma, a imediata colocação no mercado de trabalho, ao sair da universidade, com a dimensão que é tomada nos depoimentos anteriores, pode estar associada à afirmação dessas mulheres como profissionais que escolheram uma carreira de pouco prestígio social, mas que se apresentou promissora, provavelmente em função de características pessoais apresentadas por elas que são consideradas adequadas ao exercício profissional de educadora. Estas características não se restringem apenas àquelas relacionadas à sua identidade de gênero, mas envolvem, também, aquelas necessárias ao exercício de qualquer profissão: conhecimento, competência, adaptação e responsabilidade. Esta análise também se aplica à entrevistada que afirmou:

[...] eu dei uns dois cursos e aí a escola me chamou porque eu tinha o 3º grau [...] o 3º grau não, porque eu tinha Pedagogia.

Apesar da afirmação “porque eu tinha Pedagogia” feita pela depoente, também pode ser atribuído ao seu aproveitamento como profissional da referida escola a sua competência. Essa inferência está fundamentada em seu discurso, quando afirma ter sido convidada para atuar como docente em cursos para professores, oportunidade em que deve ter evidenciado sua capacidade profissional.

De modo paralelo à afirmação profissional assegurada pela inserção imediata no mercado de trabalho, há também a questão da independência econômica, traduzida pelo *retorno financeiro* proporcionado pelo exercício profissional:

[...] acho que me permitiu [...] ter um trabalho [...] ter uma boa qualidade de vida a partir do meu trabalho.

Minha profissão hoje é meu sustento de vida [...] quer dizer que pra mim foi gratificante fazer o curso, tanto que tive um retorno.

[...] me deu oportunidade até hoje de conseguir trabalhar em alguma coisa que me dá satisfação, que me dá um retorno [...] um retorno financeiro [...]

Além de assegurada a inserção no mercado de trabalho e a conseqüente remuneração, também foi referida a possibilidade de exercer um cargo público, por ter cursado Pedagogia, como aparece no depoimento seguinte:

[...] me deu oportunidade de exercer um cargo público, onde me sai bem.

No imaginário popular, a ocupação de um cargo público reveste-se de muita importância, por significar o exercício de funções de conotação social e política. Durante muito tempo, este espaço foi exclusivo dos homens; mulheres que ascendiam a tais cargos se consideravam *vtoriosas* e assim eram vistas pelos outros. Além disso, são também relevantes as possibilidades de segurança e estabilidade garantidas pelo Serviço Público, pelo menos até o início dos anos 90 do século XX.

Os depoimentos favoráveis ao curso de Pedagogia, associados à facilidade de engajamento no mercado de trabalho e demais aspectos referenciados, omitem que esse curso traz uma série de características singulares, que contribuem para o sucesso das mulheres na área: trata-se de um curso de formação de educadores, histórica e socialmente atribuído mais às mulheres do que aos homens e por elas assumido, como é confirmado por muitos pesquisadores, a exemplo de: Bruschini (1978, 1979 e 1986), Bruschini e Amado (1988), Louro (1989; 1997), Lopes (1991), Demartine e Antunes (1993), Passos (1993; 1997b; 1999) e Filgueiras (1999), dentre outros. Esses estudos demonstram a estreita associação entre o magistério e a identidade feminina, fundamentada em estereótipos de gênero, que determinam para a mulher a assunção de atividades que reproduzem no mundo público a esfera privada e, ainda, a idéia presente no imaginário coletivo de que a carreira de educadora permite à mulher conciliar os papéis de esposa, mãe e profissional.

Não se pode deixar de ressaltar também que o campo de trabalho ocupado por essas mulheres, por não se constituir em uma aspiração do universo masculino, torna-se menos competitivo. No Brasil, o afastamento dos homens do campo da educação vem sendo atribuído por autores como Saffioti (1976) ao desprestígio social e à baixa remuneração que caracterizaram, inicialmente, o magistério primário e depois o nível médio de ensino.

Essas constatações podem ser estendidas, também, para o exercício do magistério superior, mesmo sabendo que este se revela como um espaço que confere maior *status* (PASSOS, 1997b) sendo, por conseguinte, atraente ao sexo masculino.

Os depoimentos seguintes referem-se a essa conquista:

[...] foi marcante porque eu fiz o concurso, passei em primeiro lugar na Universidade [...]

[...] antes de eu me formar já tinha uma turma esperando por mim como docente dentro da Universidade [...]

Como ponto positivo, eu digo que foi uma sorte minha, né? eu ter enveredado para ir pra área de Ensino Superior [público] e ter um salário garantido [...]

A possibilidade de ingresso no magistério superior alcançada por algumas das entrevistadas deste estudo é tão valorizada por elas quanto a inserção em outros campos de trabalho historicamente considerados atraentes e duradouros, associados a outras carreiras mais valorizadas socialmente, a exemplo de Medicina, Direito e Engenharia.

Ressalte-se também a recorrente referência ao *salário garantido* proporcionado pelo serviço público, como se analisou anteriormente.

Neste sentido, experiências qualificadas como gratificantes pelas depoentes enquanto cursavam Pedagogia também o foram porque, em sua opinião, propiciaram a formação necessária ao exercício profissional futuro. É exemplo desta situação, o depoimento:

[...] permitiu que a gente pudesse desenvolver um trabalho de Sexualidade, que foi um trabalho que me realizou muito dentro da Faculdade e que até abriu as portas pra mim, para o trabalho que eu estou hoje [...]

O trabalho de Sexualidade referido pela entrevistada é um exemplo de atividade extracurricular que graduandas de Pedagogia, quando bem conduzidas, podem desenvolver, inserindo-se na realidade sócio-cultural e econômica da comunidade. Tais atividades poderão ser convertidas em possibilidades de emprego, como referiu a depoente.

Através de experiência pessoal e depoimentos como esse, colhidos entre alunas que cursaram Pedagogia na UFBA, no período considerado neste estudo (1969–1999), pode-se afirmar que a visão positiva que as entrevistadas têm do curso decorre também do fato de este oferecer oportunidade de aproximação com temas e propostas em outros campos da educação nem sempre contemplados na grade curricular. Essas oportunidades, entre outras, constituem o chamado currículo oculto que Silva (2000, p.78) define como “[...] todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

O curso de Pedagogia, em consonância com o novo contexto sócio-econômico que se instaurou na década de 70 no Brasil, a partir da expansão industrial no Estado da Bahia também se constituiu numa oportunidade de engajamento em novas frentes de trabalho, que requeriam a participação de profissionais de Educação, como o setor de Recursos Humanos. As habilitações em Supervisão Educacional e Orientação Educacional continham elementos que contribuíam para qualificar o licenciado em Pedagogia para o exercício das funções requeridas no referido setor, exigido pelas empresas que poderiam oferecer ocupações mais valorizadas e lucrativas do que o exercício do magistério. Os depoimentos seguintes expressam essa nova realidade:

[...] quando concluímos o curso, tava aqui na Bahia a implantação do Pólo Petroquímico [...] coincidiu também com uma Lei Salário-Educação que as empresas deveriam absorver Pedagogos para oferecer treinamentos, reciclagem, eu acho que preparar mão-de-obra; então [...] eu acho que um dos melhores momentos do curso de Pedagogia foi aquele em que houve a absorção de muitos profissionais que se identificavam com o emprego, com a atividade, para ir trabalhar nestas áreas. Outros foram logicamente para a rede de ensino estadual ou ensino privado, mas aquela época foi uma época assim, de muita busca, de muita oferta. Eu não sei se hoje seria a mesma oportunidade, mas aquela época foi uma época muito interessante..

[...] teve muita gente que foi trabalhar no Pólo Petroquímico [...] com remuneração muito boa [...]

A despeito de terem cursado Pedagogia, em princípio um curso visto como de pouco prestígio e limitadas oportunidades, as depoentes demonstram o contrário, tanto no prazer em realizá-lo quanto na expansão das possibilidades de trabalho oferecidas pelo mercado. Contribui para isto o contexto sócio-econômico da época, traduzido pelo crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país desde os anos 70. Como enfatiza Bruschini (1994, p.179) “[...] fartamente documentada pelos estudos sobre o tema e apoiada em dados, a presença das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, sobretudo o urbano, vem sendo cada vez mais intensa e diversificada e não mostra nenhuma tendência a retroceder [...]”

Esta realidade é também referida por Castro (1990), em estudo que a permitiu concluir que a taxa de atividade para as mulheres, no Brasil, crescera de 18,2% em 1970, para 37% em 1985, enquanto a dos homens permaneceu estagnada em 72%.

Embora este aumento de inserção no mercado de trabalho, pelas mulheres, seja um dado positivo, convém ressaltar que elas continuam concentradas em ocupações tradicionalmente associadas ao sexo feminino como o magistério e outras do setor de serviços.

Oportunizador de crescimento profissional

Como nos estudos de Almeida (1998) e Cruz (2000) – ao analisarem experiências do ser educadora a partir do discurso de mulheres que atuam ou atuaram na profissão – nesta pesquisa também se destacaram depoimentos positivos sobre o curso de Pedagogia, no que diz respeito ao crescimento profissional por ele proporcionado.

Dentre os elementos destacados pelas entrevistadas como oportunizadores de crescimento profissional está a formação consistente propiciada pelo curso de Pedagogia. Assim, algumas depoentes afirmam:

[...] o curso de Pedagogia me deu uma base, um lastro que eu aproveito até hoje [...]

E o mais de tudo, foi o conhecimento que me abriu [...] que isso a gente não mede.

Apesar de não serem explícitos os critérios utilizados para avaliarem a consistência do curso, tanto do ponto de vista teórico quanto do experimental, pode-se reportar aos quadros curriculares discriminados no Capítulo 2 deste estudo, que apresentam um conjunto de disciplinas interrelacionadas e intercomplementares que referendam uma sólida formação profissional. Além disso, conforme já foi analisado em relação à facilidade de ingresso no mercado de trabalho, as vivências e experiências acadêmicas não-formais declaradas pelas depoentes complementam os estudos curriculares:

[...] o meu curso [...] se juntou a outras coisas, que me deram uma formação mais segura, mais consistente [...] não porque eu fosse uma pessoa melhor ou uma estudante melhor, mas porque eu fui privilegiada em algumas coisas né? O fato de ter participado de uma pesquisa, o fato de ter tido determinados professores muito próximos [...] foi assim fundamental [...]

[...] essa relação do aluno, professor estudando, participando de eventos juntos, participando de congressos juntos, ouvindo comunicação, perceber que o estudante poderia fazer um trabalho e apresentar nova comunicação científica [...] no final do curso de Pedagogia, eu já tinha [...] eu nem estudava para a disciplina... as discussões que eu fazia fora [...] ajudavam-me a subsidiar-me [...]

Os depoimentos apresentados apontam para a incorporação do que se poderia chamar de novas variáveis na formação do profissional de Pedagogia, que começaram a emergir nos anos 80. Esta ênfase na subjetividade³⁵, por exemplo, é um dado novo na formação das alunas de Pedagogia, que as torna, presumivelmente, mais competentes e mais conscientes do seu papel social, contribuindo, desta forma, para o seu crescimento profissional. Sobre essas

³⁵ Na perspectiva deste estudo, entende-se como subjetividade um modo de pensar o mundo ou uma forma de conhecimento em que se privilegia a intuição, a reflexão, o mundo dos sujeitos em oposição ao conhecimento objetivo, dito científico, próprio do mundo dos objetos.

variáveis, reporta-se à análise de Silva (2000), para quem há diversas teorias de currículo que dão ênfase a conceitos diferenciados: as teorias tradicionais privilegiam ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; as teorias críticas privilegiam ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, resistência, emancipação, libertação e currículo oculto; as teorias pós-críticas enfatizam conceitos como identidade, alteridade, diferença, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, multiculturalismo, sexualidade, gênero, raça, etnia e subjetividade.

Acredita-se que essas teorias de currículo foram sendo incorporadas, ao longo do tempo, à dinâmica do curso de Pedagogia, em função deste curso pertencer à Faculdade de Educação, campo que, por excelência, é destinado à discussão, análise e experimentação de novas abordagens educacionais.

Diante do exposto, admite-se que, mesmo quando prevaleciam no currículo categorias como definição de objetivos, seleção de conteúdos, organização de currículo, de instrumentos e de métodos de avaliação, de controle da aprendizagem, que refletiam a visão tecnicista das teorias educacionais, o curso de Pedagogia incluía uma visão mais aberta da Educação, que permitia ao aluno ser sujeito e não apenas objeto no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 1981), como acontecia nos anos 70. Entretanto, é possível perceber ainda nesse período um salto qualitativo no sentido de fortalecer e aprofundar os fundamentos teóricos do currículo que se deu, também, com o enriquecimento proporcionado pelos contatos e agrupamentos estudantis, a exemplo dos Diretórios Acadêmicos, que, pouco a pouco, foram se reestruturando. Estas experiências constituíam-se em ambientes propícios ao estudo, com desdobramentos que incluíam, muitas vezes, ações efetivas em comunidades específicas. Tais referências, identificadas como currículo oculto, tiveram um peso significativo na formação profissional das estudantes de Pedagogia. Os depoimentos seguintes ilustram esta análise:

[...] não se resumiu em uma sala de aula, porque nós tínhamos oportunidade de sair [...] pra estudar [...] pra debater com os colegas [...] me sinto feliz com o curso [...] foi um curso que me deu, assim, muitas [...] muita chance em termos de vida profissional [...]

[...] eu diria que a minha formação [...] as minhas posições sobre Educação, os meus questionamentos e as minhas certezas em Educação, são decorrentes de alguns processos de discussões em sala de aula e vão muito também pelas discussões pelos corredores [...] dos debates que a gente estabeleceu na escola como um todo né? [...] E essa vivência, digamos, do “currículo oculto” como a gente chama né? do currículo que acontece por fora da sala de aula, eu acho que é muito mais importante do que qualquer outra [...]

A essas vivências extracurriculares somam-se experiências mais formais, que se constituem em elementos enriquecedores não só do curso de Pedagogia como também dos demais cursos universitários.

A constatação da existência de tais oportunidades neste curso desmistificam as representações sociais que o caracterizam como não oportunizador de crescimento intelectual, aguçamento do senso crítico, engajamento político e realização pessoal, dentre outros aspectos relevantes em um curso universitário, uma vez que se trata, também, de um curso prevalentemente feminino.

Os depoimentos a seguir revelam a importância das experiências de monitoria e de iniciação científica para a vida das entrevistadas, enquanto cursavam Pedagogia:

Marcou [...] marcou sim, no momento em que eu estudei, eu quis ser monitora dentro da Universidade [...] gostava muito e então eu me dediquei a isso e queria me especializar nessa área [...] e isso me marcou muito, quando saiu o resultado da monitoria e eu fui convocada pra ficar lá na Faculdade. Isso foi uma coisa que eu me lembro com muita saudade [...]

[...] fui fazer monitoria que [...] abriu muito [...] esse leque de visibilidade pra você ter consciência do que você tá fazendo [...] E o curso de Pedagogia lhe dá aquela formação assim, política mesmo.

[...] porque eu fui monitora [...] além de fazer pesquisa, liguei pra sala de aula também, né? acompanhar profes-

sores, substituir professores [...] por aí foi a minha [...] foi aí que eu fui me encontrando mais na área.

[...] eu acho que mais essa minha entrada no programa de iniciação científica... eu acho que é muito legal [...] Foi uma coisa que me marcou muito.

[...] participei de um projeto de pesquisa [...] durante dois anos e meio; tenho artigo publicado [...] e me encontrei nessa área. (E41-89).

No curso de Pedagogia tive [...] monitoria, iniciação científica [...] consegui [...] fazer algumas publicações [...] sobre o trabalho de Sexualidade [...] que me realizou muito [...] (E21-84).

A Monitoria e a Iniciação Científica constituem-se em dois programas acadêmicos que contemplam, através de bolsas, alunos que demonstram interesse em ampliar sua formação curricular com estudos e ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Monitoria é “[...] atividade discente, que tem como objetivo auxiliar o professor, monitorando grupos de estudantes em projeto acadêmico” (UNIVERSIDADE, 1999, p.1). O monitor participa da elaboração do plano de trabalho da disciplina à qual se vincula, interage com o professor e alunos, visando o desenvolvimento da aprendizagem, auxilia o professor na realização de trabalhos práticos e experimentais, na preparação de material didático e nas atividades/aulas, ampliando seu conhecimento além de sensibilizar-se para o desenvolvimento da habilidade da docência.

A Iniciação Científica consiste em um conjunto de atividades que promove o contato do aluno de graduação com a atividade científica, através de sua participação em projetos de pesquisa conduzidos por professores-pesquisadores. “Contribui para criar nos alunos, uma nova mentalidade, melhorando a sua formação, orientando-os para a pós-graduação, para a vida acadêmica e para um papel de liderança profissional em suas respectivas áreas de interesse”. (CNPq, 2001).

A importância das experiências de monitoria e de iniciação científica é revelada nos depoimentos, nos quais são reconhecidas algumas contribuições relevantes. No que tange à ampliação de conhecimentos, tanto a Monitoria

quanto a Iniciação Científica possibilita ao estudante uma maior aproximação com o fazer acadêmico, no sentido de que o trabalho docente do orientador desencadeia no orientando novas aprendizagens: são estimulados a busca de conhecimento e o aprofundamento de sua análise, muito além do exigido curricularmente. Este exercício acadêmico conduz, inevitavelmente, a uma maior visibilidade social e política do estudante, uma vez que novas articulações com instâncias diferentes do saber levam a um maior crescimento profissional. Deste modo, são ampliadas as oportunidades de trabalho e a afirmação dessas pessoas no campo profissional em formação.

Essas experiências contradizem, por outro lado, as representações sociais sobre a não participação dos alunos e dos profissionais de Pedagogia em atividades de produção de conhecimento. Como, em expressiva maioria, esse alunado é constituído de mulheres, acrescenta-se o estereótipo de não ser próprio deste gênero a atividade intelectual caracterizada pela capacidade de reflexão, de análise e conseqüente produção de conhecimentos inerentes ao processo de pesquisar, como discutido neste e em capítulos anteriores (KELLER, 1985; BORDO, 1997; WILSHIRE, 1997).

Somando-se a esta avaliação, há depoimentos que se referem ao aguçamento do senso crítico e engajamento político das entrevistadas propiciados pelo curso:

[...] na verdade eu fiz o curso numa época em que a educação [...] tava muito na perspectiva do social [...] foi a época em que o pessoal [...] tinha uma posição crítica eu vivi isso [...]

A gente não saía pronto, saía com a educação geral [...] não saía assim, com a visão só da escola [...] trabalho [...] você saía como elemento provocador de mudança [...]

[...] no aspecto do conhecimento me abriu muitos horizontes, muitos, mas muitos mesmo, pra entender o mundo [...] que eu sempre fui muito curiosa, li muito a respeito de tudo.

Analisar criticamente a realidade, bem como se dar conta das possibilidades de operar mudanças na sociedade em que se encontram inseridas,

são indicadores da importância do curso para as depoentes, na sua construção como agentes transformadores da realidade. Todo esse processo é interpretado como crescimento profissional.

Depoimentos das entrevistadas dos anos 90 continuam reforçando esta idéia de ser Pedagogia um curso capaz de promover crescimento profissional associado ao conhecimento adquirido e à ampliação da visão de mundo por ele propiciados:

[...] me acrescentou muita coisa, com certeza. [...] contatos com livros que eu não tinha, contatos com autores [...] críticas [...]

[...] ele me proporcionou é [...] fundamentação teórica para eu [...] questionar e analisar [...] essa informação que está aí.

[...] faz com que você analise até a sua própria prática, seu próprio comportamento[...]

[...] você aprende a ver a realidade e você sai de um mundo e vê um mundo totalmente diferente. Eu acho que todas as pessoas devem passar por um curso universitário e quem quer ensinar tem que passar, realmente, pelo curso de Pedagogia.

Eu acho que a realização é de poder achar, de poder saber que eu estou me tornando um profissional mais capacitado, mais observador, mais consciente do que é o papel do profissional de Pedagogia. Eu acho que isso é [...] capacitação mesmo.

Estas falas e as seguintes são explicativas das razões que conduzem as entrevistadas a perceberem positivamente o curso de Pedagogia. Ao contrário do estudo de Assunção (1996, p.25) em relação ao curso de Magistério, no qual “[...] as professoras que afirmaram terem feito um bom curso, não conseguiram explicitar em que sentido o curso foi bom.”

Neste sentido, pode-se admitir que a capacidade que as entrevistadas deste estudo têm em explicitar as razões pelas quais avaliam positivamente o curso de Pedagogia está também associada à análise crítica exercitada durante a sua formação. A crença amplamente difundida de que o conhecimento é

prerrogativa dos homens e de que as mulheres são incapazes de possuir o saber crítico, tendo a mente sempre embotada pela emoção, constitui-se historicamente como marcas da identidade feminina (KELLER, 1996; JAGGAR, 1997). No entanto, a referência recorrente a aquisição de conhecimento e a ampliação da visão de mundo feita pelas entrevistadas deste estudo é profundamente significativa, constituindo-se mesmo numa superação de estereótipos ligados às mulheres, consagrados pelas representações sociais. O conhecimento e a consciência de mundo decorrem de muitos tipos de experiências; na concepção de Wilshire (1997) cada componente é essencial, ao mesmo tempo em que nenhum é suficiente para satisfazer a necessidade de conhecer-se a si mesmo e ao mundo. Assim, as múltiplas oportunidades vivenciadas pelas alunas de Pedagogia ao longo de sua formação constituem-se em componentes deste conhecimento ou consciência por elas adquirido.

Complementam estas idéias, de ampliação da visão de mundo ou consciência da realidade, depoimentos como os que se seguem, que revelam desenvolvimento cognitivo e oportunidades de crescimento profissional das entrevistadas:

[...] posso me considerar uma pessoa feliz por ter feito Pedagogia [...] as áreas se abrem a cada minuto em minha direção [...]

[...] me deu uma profissão, e me deu um encontro. Hoje eu trabalho fazendo uma coisa que eu adoro [...] me formei em Orientação Educacional; hoje trabalho com Coordenação, que envolve o trabalho de Orientação. E hoje, eu [...] adoro o que eu faço.

[...] já trabalhava numa escola particular e [...] na rede pública também, então [...] foi uma opção para complementar aquele meu conhecimento [...]

[...] me proporcionou isso, como você tá vendo aqui, uma direção da escola, que você sabe, hoje, exigem um nível superior [...] e ele me deu também muita experiência, muita bagagem, experiência de vida [...] foi um crescimento muito grande, sim.

[...] me deu muitas possibilidades de crescimento, é [...] eu fiz um curso muito bom [...] que me abriu possibilidades [...] me deu segurança pra eu atuar no que sou [...] eu aproveitei muito bem o meu curso.

Considerações como estas apontam, também, para uma forte dose de auto-estima apresentada pelas depoentes, o que se opõe às representações sociais sobre o curso e sobre as mulheres que o realizam, já discutidas em momentos anteriores. Esses depoimentos estão associados ainda à vinculação que as entrevistadas estabelecem com a realização na carreira em um contexto mais amplo que engloba a vida pessoal (BEAUVOIR, 1980, v.2).

Essa vinculação também se estende à história pessoal de formação profissional. Há depoimentos que tornam evidente a articulação construída pelas mulheres que cursam Pedagogia, envolvendo a sua formação progressiva – em Magistério – e a que se sucede – Mestrado e outros cursos:

[...] grande crescimento profissional, porque se eu já tinha concluído o Magistério, feito Magistério, já tinha optado por uma carreira da Educação desde o 2º grau, essa agora só estava me aperfeiçoando mais e [...] e eu tô aprendendo a aprender, a refazer, a construir, reconstruindo... por aí vai.

[...] abriu muito, assim, o campo da gente em Educação. [...] foi muito importante o curso de Pedagogia pra mim, muito importante, porque em cima dele eu posso fazer milhões de cursos.

Ah! [...] é tão interessante [...] o curso de Pedagogia [...] ele abre tanto espaço, tantas maneira de você ver o mundo [...] a gente discute [...] Filosofia, a gente discute Sociologia, a gente faz uma discussão sobre Psicologia e baseada nesses três aspectos a gente vai [...] envereda por um monte de caminhos; e todos esses caminhos eu acho muito interessantes, entendeu? Eu gosto da área de Sexologia da Educação, eu gosto da área de Psicologia de Educação, é [...] Filosofia da Educação. Eu gosto de trabalhar com a questão de poder, de fazer essa análise [...]

[...] era super avançado o curso da UFBA [...] abriu horizontes que eram necessários [...] depois [...] fiz curso de pós-graduação [...]

Bem, eu acho [...] que foi muito positivo no sentido de que eu fiz um curso, me identifiquei muito, e [...] aprendi muito, aprendi muita coisa. É [...] me permitiu me aperfeiçoar melhor, fazer um Mestrado, eu acho que tudo isso é muito positivo [...]

Este investimento na carreira, que revela o desejo de aprender mais ou se preparar melhor para a vida profissional, foi também analisado por Bruschini (1978). Apresentando dados que demonstram taxas de atividades femininas mais altas quanto mais instruídas forem as trabalhadoras, a autora (ibid.) condiciona melhores oportunidades de trabalho para mulheres com maior grau de instrução.

Neste sentido, o investimento na carreira, referido nos depoimentos, pode ser explicado como um fortalecimento ou ganho em segurança, obtido em consequência das batalhas vencidas, num ambiente normalmente hostil às mulheres que se afirmam no mundo do trabalho. Conforme Beauvoir (1980, v.1, p.308 e 174) “[...] o que é certo é que [ainda] hoje é muito difícil às mulheres assumirem concomitantemente sua condição de indivíduo autônomo e seu destino feminino [...] a mulher que busca sua independência no trabalho tem muito menos possibilidades do que seus concorrentes masculinos”. Vencidas, ao juízo delas, as dificuldades encontradas no mundo do trabalho, as mulheres muitas vezes sentem-se fortes o suficiente para se aprofundarem numa formação profissional que lhes conduza ao exercício pleno de uma carreira.

Possibilitador da construção de uma carreira profissional compatível com a vida familiar

Ao se analisar as representações sociais sobre o curso de Pedagogia, viu-se que a instituição família, ao mesmo tempo em que desejava que suas filhas ingressassem em uma carreira profissional, referendava condicionamentos sociais que as conduziam para profissões tipificadas socialmente como mais adequadas às mulheres como, no caso, Pedagogia.

Neste sentido, também foram identificadas marcas deixadas pelo curso na vida das entrevistadas, associadas ao fato de que o mesmo facilitava a conciliação dos estudos com as funções domésticas, ampliava o universo de maternagem para a escola e contribuía para o exercício de atividades profissionais semelhantes ao desempenhado por elas na esfera privada.

A exemplo disto, diz uma entrevistada:

[...] Eu achei que Pedagogia, por se envolver com educação e tudo o mais, tinha muito a ver [...] com o que eu tinha feito até aquela data [...] ser mãe.

A maternagem volta a ser enfatizada porque se trata, realmente, de uma experiência marcante na vida das mulheres, comprovação atestada por muitos pesquisadores referenciados neste estudo, a exemplo de Souza-Lobo (1991). Em pesquisa realizada, essa autora chega a afirmar que para as mulheres não é o trabalho assalariado em si que as faz se sentirem realizadas, mas “[...] a maternidade, que possui uma dimensão mais importante.” (SOUZA-LOBO, 1991, p.96).

Estabelecendo uma ponte entre o exercício dos papéis de profissional, de filha e de mãe, algumas mulheres, a exemplo da depoente seguinte, refletem uma espécie de conflito interno ao se considerarem realizadas profissionalmente porque podem conciliar papéis:

Eu sou profissional realizada, em primeiro lugar [...] e sou esposa, mãe [...] Sou filha também [...]

A conciliação pretendida entre as funções domésticas e a vida profissional é possível. Como diz Scott (1991b), a separação entre o mundo do trabalho e o mundo doméstico é apenas uma estratégia utilizada pela sociedade para legitimar e institucionalizar as diferenças entre homens e mulheres, com vistas à organização social. Neste sentido, as funções biológicas inerentes à maternidade são estendidas para a maternagem, constituindo-se num forte empecilho, historicamente reforçado, por serem as funções biológicas supostamente limitadoras das atividades a serem desempenhadas pelas mulheres no mundo do trabalho.

A partir de outros depoimentos, pode-se depreender que, ao assumir claramente a prioridade que dão à vida familiar, as mulheres associam o sucesso da vida dos filhos à sua dedicação como mães, inclusive em detrimento de seu engajamento imediato na profissão:

Ah! Sim [...] eu sempre valorizava a família [...] Uma colega [...] viajava muito e tal [...] e ela começou a ter problemas com o filho [...] Na época, ela disse [...] que tinha se lembrado de mim porque quando eu tava com problema com um filho, ela se lembrou que ela me criticou por eu ter essa postura de dar um acompanhamento aos meus filhos até certa idade. [...] fiquei algum tempo sem trabalhar, porque tudo que aparecia era assim, era pra trabalhar o dia todo, [...] mesmo na minha área [...] de humanas. Mas era pra trabalhar o dia todo e eu com os filhos pequenos [...] não quis assumir, até que surgiu [...] eu fiz o concurso para o Estado. Era a coisa que menos eu queria, sabe? [...] eu nunca me imaginava, assim, dentro de uma escola. Eu achava que eu ia fazer outra coisa [...] Mas pra conciliar família e trabalho, eu me submeti a fazer o concurso do Estado e depois [...] eu até fiquei me sentindo gratificada por isso, né?

Este depoimento permite recuperar as idéias de Badinter (1985; 1986) e Chodorow (1990), dentre outras autoras, que consideram serem fortemente internalizadas e psicologicamente reforçadas nas mulheres sua capacidade para maternar e suas habilidades para disto retirar gratificação. Sobre o instinto materno, por exemplo, Badinter (1985) afirma ser apenas uma teoria superada; a maternagem é resultado de uma lenta construção operada sobre as meninas desde que nascem, a partir da observação e imitação da mãe ou de outras mulheres com as quais convivem, da vivência lúdica ao longo da vida e das experiências escolares. Para Chodorow (1990, p.28) “a maternação nas mulheres é central para a divisão do trabalho por sexos. A função materna das mulheres tem profundos efeitos nas suas vidas, na ideologia sobre elas, na reprodução da masculinidade e desigualdade dos sexos, e na reprodução de determinadas formas de força de trabalho.”

Ainda sobre este aspecto Saffioti (1976, p.172) alerta ser preciso lembrar “[...] que se trata de um processo de mão dupla: os mesmos processos através dos quais a maternagem se reproduz, por efeito do padrão dominante de relações de gênero, geram tensões capazes de minar, ao se reproduzirem, a organização social de gênero.”

Neste sentido, as mulheres que não se enquadram nesses estereótipos se acusam ou são muitas vezes culpabilizadas pelos fracassos ou revezes na vida dos filhos e da família. Trata-se de uma situação que tem sido resolvida de maneiras variadas. Algumas mulheres adiam o início de uma carreira profissional para o momento de suas vidas em que não são mais indispensáveis à boa formação dos seus filhos. Outras, que estavam construindo suas carreiras, adiam seus projetos de vida, priorizando as questões familiares em detrimento da ascensão profissional. Atualmente, há uma tendência à inversão desta situação, já estudada por Bruschini (1986). Muitas mulheres, quando mais jovens, se dedicam à construção de uma carreira, transferindo para uma etapa mais tardia de sua existência a consolidação de sua vida familiar, incluindo a maternidade/ maternagem.

Vozes dissonantes – o contraditório nos elogios ao curso

As marcas deixadas pelo curso de Pedagogia na vida das entrevistadas são representativas de uma visão muito positiva que todas elas evidenciaram em relação ao seu curso, que contradiz grande parte das representações sociais sobre ele, analisadas anteriormente. Entretanto, algumas depoentes que registraram aspectos positivos como marcas deixadas pelo curso, atribuem-lhe, também, aspectos negativos, uma vez que, por mais eficiente e eficaz que seja um processo, principalmente um curso de graduação, há de conter elementos indicadores de deficiências reconhecidas pelas pessoas envolvidas.

Considerando que todas as depoentes exemplificaram situações positivas sobre o curso, os pontos negativos apontados são aqui analisados como vozes dissonantes, agrupados nas seguintes categorias: desempenho acadêmico e engajamento político de professores, desempenho acadêmico e engajamento político de colegas e ênfase teórica do curso.

Desempenho acadêmico e engajamento político de professores

A educação não é um empreendimento neutro; o educador é sujeito ativo no processo e está inteiramente envolvido, de modo consciente ou não, num ato político (APPLE, 1982). Neste sentido, a associação entre o domínio dos conteúdos requeridos para o exercício da docência e a inserção consciente no contexto político, econômico e social é uma exigência ética para a função de educador, especialmente no ensino superior.

Quando se observa a ausência de um desses elementos ou da consonância entre o saber acadêmico e o engajamento político por parte dos docentes, configura-se uma dificuldade na relação professor-aluno, interpretada como um aspecto negativo do processo a ser superado.

Expressam esta situação os seguintes depoimentos:

Tive assim experiências de muita falta de professor, às vezes professores faltosos, tive [...] professores que a gente sentia que não tinham domínio pleno do conteúdo. [...] horrível a representação que eles [professores] tinham de nós [...] pessoas sem base, quer dizer, sem conhecimento prévio, sem pré-requisitos, aquelas pessoas que se sentem últimas de tudo, não estudam, não têm material, não têm dinheiro pra tirar xerox, não compram livros [...]

[...] logo no primeiro semestre eu tive assim [...] a sensação de tá no lugar errado [...] a postura de alguns professores [...] muitas vezes até humilham o aluno [...]

Em primeiro lugar, ressalte-se que o pouco envolvimento ou alienação de alguns docentes, revelado no primeiro depoimento, bem como a visão preconceituosa demonstrada por alguns professores em relação ao alunado de Pedagogia não deixam de ser configurados como um ato político de grande repercussão. Destaque-se, também, a evidência de estereótipos de gênero e de classe referidos pelas depoentes, coerentes com muitas das representações sociais sobre mulheres que cursam Pedagogia. Tais estereótipos, além de serem originados dessas representações, contribuem para a sua manutenção e reprodução.

Ao expressarem em seus depoimentos tais percepções, as entrevistadas demonstraram maturidade e elevada consciência do seu lugar no mundo e das situações conflituosas geradas pela consciência das limitações a elas impostas pela sua identidade de gênero ou pela situação sócio-econômica a elas pertinente, como analisaram Bruschini (1978) e Scott (1991a).

Em outro depoimento, acrescenta-se aos estereótipos de gênero e de classe, os de geração:

[...] diziam ou eram meninas que iam pra Universidade pra encontrar namorado ou coroas, que estavam querendo se aposentar com o nível mais alto [...] eu fui vítima muito disso, mas muita gente quebrou a cara comigo, porque eu já era mais idosa do que as meninas [...] e na minha turma eram quatro [...] Só que nós estávamos lá, sabendo o que queríamos, não éramos idiotas. Cada qual na sua área, tinha um objetivo e tava ali, não porque queria um diploma, não porque ninguém mandou estudar; a gente estava ali porque a gente queria alguma coisa. [...] uns professores discriminavam as 'velhinhas', entendeu? Só que depois da primeira prova ou da primeira avaliação, eles quebravam a cara com as 'velhinhas', porque as 'velhinhas' sabiam escrever, as velhinhas sabiam pensar e as velhinhas tinham uma postura que era uma postura anterior, de uma escola que elas viveram.

Embora no universo pesquisado tenha havido menos de 10% de mulheres que ingressaram no curso de Pedagogia com mais de 35 anos, esta ocorrência, no curso de Pedagogia da UFBA, tem sido bastante observada nos últimos trinta anos, justificando-se assim o destaque dado aqui a partir de um único depoimento que retrata a importância de se levar em conta a idade, nesta análise. Por um lado, pelo que esta variável representa em termos de preconceito, por outro, pelas vantagens que ela pode trazer. Ser mulher e realizar um curso como o de Pedagogia, estando acima da faixa etária considerada adequada pela sociedade, acrescenta dificuldades de aceitação e de entrosamento por parte do grupo, inclusive dos docentes. Entretanto, as

experiências enriquecedoras acumuladas durante a vida se constituem em elementos impulsionadores e instrumentos diferenciados que possibilitam o sucesso no curso em realização.

Como afirma Britto da Motta (1996, p.7): “[...] gênero e idade/geração são [...] dimensões fundantes da análise de vida social. Expressam relações básicas, por onde se (entre)tecem subjetividades, identidades e se traçam trajetórias.” Assim, destaca-se a consciência revelada pela depoente de que sua idade, longe de ser um empecilho, se constitui em um trunfo desencadeador de seu crescimento pessoal e formação profissional.

Desempenho acadêmico e engajamento político de colegas

Retomando-se a análise de Apple (1982) sobre a dimensão política da Educação associada ao reconhecimento da importância das categorias gênero, raça e classe social neste mesmo processo, consideram-se pertinentes as observações de algumas depoentes relativas à sua percepção sobre o desempenho acadêmico e engajamento político de colegas.

Foram referidos pelas depoentes como aspectos negativos do curso por elas realizado: a acomodação, a alienação, o desinteresse e o baixo nível intelectual apresentado por algumas colegas. Estes aspectos emergem de variadas maneiras no discurso das entrevistadas. Traduzindo acomodação, destacam-se as falas:

[...] as meninas ficavam esperando que o professor dissesse o que fazer [...]

[...] algumas estavam fazendo o curso que não queriam [...]

Entrelaçando as categorias gênero e classe, o depoimento seguinte retrata o preconceito contra a mulher, disseminado entre as próprias mulheres. A idéia recorrente da realização feminina através do casamento permite retomar Beauvoir (1980, v.2) ao analisar que as mulheres não são criadas como livres, são destinadas à tutela mesmo que, algumas vezes, sem ousar rebelar-se, se submetam, de modo consciente, a alguém ou a alguma situação:

Quando eu entrei [...] as mocinhas da Faculdade de Educação eram muito burguesas [...] meninhas bem-comportadinhas oriundas de famílias da classe média [...] a gente tinha um apelido [...] – “espera marido”. Então foi complicado porque, porque eu tinha uma formação política que não tinha eco em algumas colegas de Pedagogia [...]

Destaca-se, nesta fala, a visão crítica da depoente, embora eivada de preconceitos. A propósito desta dificuldade de se reconhecer sujeito de um processo, no qual ela própria deveria se reconhecer mulher, oprimida pelos condicionamentos sociais, a entrevistada, com este depoimento, é concordante com Beauvoir (1980, v.2, p.372): “Um indivíduo livre somente a si censura seus malogros, assume-os, mas é através de outrem que tudo acontece à mulher, é o outro que é responsável por suas desgraças [...]”

Outra crítica feita ao curso de Pedagogia diz respeito, especificamente, ao desinteresse e baixo nível intelectual apresentado por algumas alunas:

[...] o nível das alunas era horrível [...] já entrei no curso sabendo que não ia encontrar a maioria das pessoas é [...] interessada [...] mas foi muito decepcionante.

Como já se analisou neste estudo, a educação das mulheres, principalmente daquelas de classe sócio-econômica desfavorecida, tem sido referida como insuficiente, ou porque elas, supostamente, não precisam ser educadas ou por serem consideradas incapazes de aprender. Para Wollstonecraft (1996), no século XVIII, a subordinação da mulher resultava exatamente disso: de seu processo de socialização e insuficiente crescimento intelectual em decorrência da falta de acesso e de incentivo à educação. Esta realidade parece ter sido mantida para uma expressiva parte da população feminina, em todo o mundo, até a atualidade.

Ao estudar as representações de gênero na Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, Passos (1999, p.170), evidencia que “as mulheres vêm acreditando que não têm ‘tendência’ para a área das denominadas ciências, nem para aquelas do raciocínio abstrato, de modo que a maioria das alunas da faculdade concentrava-se nos cursos de Letras e Pedagogia, para onde iam

trajadas a rigor, como se fossem desfilas e não, estudar”. Também reconhece que a ênfase na socialização e na educação das mulheres é deslocada para aspectos ligados ao corpo feminino como instrumento de desejo e disponível à apreciação do sexo oposto, ao invés da sua possível competência e habilidades intelectuais.

Mesmo em se tratando de períodos distintos, admite-se que tais representações estavam se mantendo por reproduzirem crenças e valores que, na ótica de Braudel (1959; 1992) requerem mais tempo para se modificarem, do que muitas outras representações sociais.

Ênfase teórica do curso

Quando as pessoas estão conscientemente envolvidas em um processo de formação, independentemente da teoria de currículo à qual estão submetidas (SILVA, 2000), têm expectativas de capacitação plena para o exercício profissional desejado. Neste sentido, qualquer deslize, ineficiência e ineficácia por parte de elementos curriculares e para-curriculares envolvidos no processo são vistos como aspectos negativos do curso.

Algumas entrevistadas assim se expressaram em relação ao curso de Pedagogia:

[...] a gente trabalhava o conteúdo [...] e ninguém percebia o significado daquilo [...]

[...] a gente fica muito desligada da prática, né?

[...] a Faculdade passa pra você uma realidade que não é a realidade que você vai encontrar depois [...]

[...] falta muito a prática [...] tem muita teoria no curso [...]

Estes depoimentos denunciam uma ênfase mais teórica do que prática do curso de Pedagogia, percebida por algumas entrevistadas. Embora pouco freqüentes, optou-se registrá-las neste estudo por se tratarem de percepções contrárias às atestadas por outras depoentes e por elas próprias, cujas falas, analisadas anteriormente, avaliaram o curso como oportunizador de crescimento pessoal, facilitador de ingresso no mercado de trabalho e possibilitador de crescimento profissional. Isto porque, acredita-se que, ao revelar as

consonâncias e contradições num processo avaliativo, permite-se uma maior aproximação com a realidade.

Neste sentido, ao resgatar a memória das mulheres que escolheram o curso de Pedagogia da UFBA, neste capítulo, é também mostrada a complexidade de suas vidas na contemporaneidade, especialmente daquelas que buscam e conseguem harmonizar as identidades de gênero e profissional.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS NA ATUALIDADE

A realização de um curso superior constitui-se em uma marcante experiência na vida das pessoas, independente dos motivos que nortearam as suas escolhas. No caso de Pedagogia, curso reconhecido como predominantemente feminino, a escolha se vincula estreitamente às identidades de gênero e profissional que confluem e se fundem de tal forma que passam a se constituir em uma unidade forjada desde as primeiras experiências vividas no curso. Desta forma, experiências associadas às expectativas sociais em relação às mulheres, definidas histórica e culturalmente, se refletem na sua prática profissional, tornando, muitas vezes, impossível a separação das duas identidades: de gênero e de profissional de Pedagogia.

Quando instadas sobre suas representações quanto ao ser mulher e ao ser profissional de Pedagogia, as entrevistadas desta pesquisa evidenciaram um profundo discernimento dos significados de suas identidades de gênero e profissional para si mesmas e para os diversos contextos em que estão inseridas. Estes significados estão impregnados de influências que incluem desde as representações sociais que historicamente têm sido construídas sobre ser mulher e ser profissional de Pedagogia, até as impressões deixadas pelo curso nas mentalidades das entrevistadas, mediadas pelos diferentes processos formativos a que foram submetidas ao longo de suas vidas. Esses depoimentos são, na maioria das vezes, impregnados de emoção, condição esta que, longe de serem manifestações passivas e descontroladas, são mecanismos de engajamento ativo na vida, constituindo-se numa espécie de bússola norteadora de ações pessoais e profissionais, como já se afirmou anteriormente neste estudo. Reporta-se a Jaggar (1997, p.159) ao admitir

que “[...] as emoções podem ser úteis e mesmo necessárias ao invés de prejudiciais à construção do conhecimento.”

Considerando que os depoimentos das entrevistadas constituem-se em representações, retoma-se Saffioti (1992, p.209) para quem estas não se confundem com vivências nem com experiências, “a representação é o pensar – sentir a vivência. Tem lugar segundo uma base material, que nutre o nível simbólico e por ele é alimentada. Na realidade concreta, não se podem separar o material e o simbólico: um é constitutivo do outro. Desta sorte, sem correr o risco de deslizar para uma oposição idealista, pode-se afirmar que as representações que os homens e as mulheres fazem da realidade social operam forças propulsoras de novas ações”.

A realidade social considerada neste momento de análise continua sendo o curso de Pedagogia, no contexto da vida das entrevistadas, e as ações propulsionadas por esta realidade configuram-se nas convergências e nas dicotomias construídas pelas mulheres em relação às suas identidades, de gênero e profissional.

Por convergências são entendidas as aproximações de sentidos ou tendências a direcionar para um mesmo ponto as identidades e os papéis de gênero e profissional. As dicotomias são representadas pelas dessemelhanças de sentidos que dividem, por vezes com muita clareza, as duas identidades e os diferentes papéis.

Convergência de identidades e de papéis de gênero e profissional

Tem-se afirmado continuamente, neste estudo, que o ser mulher – identidade de gênero – e o ser educadora – identidade profissional – são constructos sociais, concordando-se com vários autores de concepção culturalista a exemplo de Nóvoa (1995, p.16) para quem “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar [...]” na profissão e na vida, por isso um estado mutante e sempre em processo.

Com este entendimento, muito difícil se torna estabelecer um limite claro e preciso do quanto se é mulher e do quanto se é educadora, daí a expressão

convergência de identidades e de papéis de gênero e profissional. Este conflito é revelado na fala das entrevistadas:

[...] sou um todo [...] eu não sou metade mulher e metade profissional [...] sou um todo [...] sempre tentando crescer [...]

[...] uma imagem só [...] uma pessoa só [...] sou inteira, eu não me fragmento [...] da mesma maneira que eu me expresso em casa eu me expresso no trabalho [...] agora, é claro que o conteúdo da casa é diferente do conteúdo do trabalho [...] mas o fato da gente lidar com algumas coisas que são comuns [...] processos educacionais [...] crianças [...] não dá pra fazer uma divisão, não [...] tá tudo imbricado.

Eu acho que as duas coisas estão tão ligadas que é difícil separar, porque eu acho que [...] eu sou uma pessoa única [...] então eu não separo essa questão da mulher e da profissional [...]

[...] não separo muito o profissional do humano [...] sou exigente comigo [...] sou com todo mundo [...] o meu profissionalismo, o meu jeito de ser mulher, cidadã [...] poeta [...] tudo muito integrado.

[...] mulher e professora [...] elas se fundem [...] Acho que muito da minha personalidade e do meu perfil como mulher [...] se faz presente na minha profissão e vice-versa. Eu acho que também essa minha profissionalização se faz presente muito na minha atuação como mulher, eu busco muito isso [...] de ser coerente com o meu discurso. Sei que nem sempre eu consigo, mas eu tenho buscado isso, sim. É por aí.

Estes depoimentos permitem depreender a existência de uma convergência de identidades que não se fragmentam e, mais do que isto, se fundem, dado que permanecem únicas – mulher e educadora – um *todo integrado*. Também reforçam a análise feita anteriormente neste estudo sobre a associação entre as funções exercidas pela educadora como extensão do seu trabalho no lar, tradicionalmente definido como “coisa de mulher” e permitem

um retorno a Mead (1967, p.24-25), por exemplo, que afirma: “[...] na divisão do trabalho [...] homens e mulheres são socialmente diferenciados e cada sexo, como sexo, é forçado a conformar-se ao papel que lhe é atribuído.” Entretanto, ressalta-se que, longe de significar uma biologização da divisão do trabalho entre homens e mulheres, pode-se entender a idéia expressa por essa autora como uma constatação de que a divisão de trabalho entre os sexos é uma construção social que sempre utilizou as diferenças biológicas entre os dois sexos para justificá-la.

No caso das educadoras, é comum se ouvir que elas são *naturalmente* dotadas de características maternas, requeridas para o ofício de ensinar. Dificilmente em outra profissão esta ligação é tão estreita. Quanto ao curso de Pedagogia, em especial, a própria convivência com um universo maciçamente feminino, impregnado de representações sociais sobre o papel da mulher na sociedade, associa-se ao fato de se ater às chamadas “ciências moles” – ciências humanas e sociais, consolidadas como mais acessíveis ao gênero feminino (HUBBARD, 1993; HARDING, 1998). Isto contribui ainda mais para que as depoentes percebam as suas identidades de gênero e profissional como complementares e interdependentes, como um todo integrado:

[...] uma parte completou a outra. É como uma peça, que se une e se junta [...] a profissão que eu escolhi tem muito a ver com esse meu ser mulher.

[...] eu sou mulher-profissional [...] eu me vejo assim: sou mulher, uma mulher que trabalha [...] cidadã.

Eu acho que se completam [...] mulher e profissional [...] o meu jeito de me enxergar como pessoa, ensina-me a forma de ser profissional e a minha forma de encaminhar minha profissão, tem me ajudado demais como mulher, como pessoa.

Em tudo o que faço está impregnada a pessoa que sou [...] como um todo.

Eu acho que elas se correlacionam muito bem [...] porque eu não posso dissociar a pessoa da profissional [...] uma tá na outra a outra tá na uma [...]

Entre a profissional e a caseira? Ou entre a caseira (risos) e a profissional, e a mulher? Acho que uma coisa define a outra, mas é claro que a gente sempre leva um pouco de uma coisa para a outra.

Estas reflexões das entrevistadas quanto à idéia de totalidade presente na identidade, podem ser analisadas, também, à luz do que teoriza Ciampa (1997, p.61) sobre a questão, ao afirmar ser possível imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade, “[...] uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança”.

Esta concepção contempla o caráter de construção social da identidade e desta enquanto processo, ao se referir à sua mutabilidade. No entanto, no que diz respeito à totalidade múltipla e contraditória referida por Ciampa, não é o que se observa claramente no discurso dessas entrevistadas. Para elas, ser mulher e ser educadora não implica em conflito:

[...] uma relação muito íntima [...] é difícil separar a pessoa da profissional [...] sou no trabalho o que sou em casa [...] responsável [...] lutadora [...] batalhadora [...] profissional e mulher [...] somos indissolúveis [...] intimamente ligadas [...] uma depende da outra, lógico.

[...] não vejo separação [...] sou batalhadora [...] nos dois cantos, tanto no profissional como no pessoal [...] uma pessoa só [...]

Eu vejo que a mulher vai muito pro lado profissional [...] consigo trazer pro profissional o que sou como mulher – batalhadora [...] sensível.

Ainda à luz das idéias de Ciampa, percebe-se que os indivíduos são suas ações e se fazem como pessoas pela sua prática; daí a íntima correlação mulher-educadora ser bastante percebida pelas entrevistadas.

Além desta análise, os depoimentos acima apresentam a idéia recorrente de que a mulher é uma batalhadora, o que merece uma reflexão particular. “Batalha” pode ser definida como uma etapa de uma guerra, e guerra implica

em sofrimento e superação; muitas vezes é associada à sobrevivência da pessoa humana numa espécie de luta contínua em busca da defesa de suas idéias, de seus atos e respectivas conseqüências, frente a um *outro* também empenhado na mesma luta. Considerar-se batalhadora é reconhecer-se imersa em um meio social, no qual se expressam conflitos e contradições que devem ser superados; é reconhecer a existência de barreiras a serem vencidas.

Para outras entrevistadas, esta imagem de um exercício conflituoso entre os papéis de gênero e profissional no cotidiano da vida não aparece:

Não houve nenhum choque, não [...] mulher e profissional [...] eu sempre é [...] procurei desenvolver atividades que estavam relacionadas com a minha própria pessoa [...] com o meu temperamento [...] com a minha [...] busca [...]

[...] são bastante conciliáveis, não separo não [...] minha posição de mulher e de profissional, eu acho até legal [...]

Estas mulheres, através de seus depoimentos, expressam harmonia e tranqüilidade ao descreverem suas identidades e papéis de gênero, relacionando estes sentimentos à própria associação que fazem entre o ser mulher e educadora, no sentido do conforto advindo do exercício de uma profissão que reproduz, em menor ou em maior escala, a depender das subjetividades, os condicionamentos aos quais as mulheres têm sido submetidas:

A relação é que eu sou uma pessoa única [...] eu me complemento [...] eu estabeleço uma ponte [...] é uma ponte com afetividade [...]

[...] eu acho que tem muitas coisas do ser mulher que estão presentes no profissional [...] meu trabalho termina sendo a minha cara, mesmo [...]

Mulher [...] profissional [...] elas se confundem. Eu não quero dizer que o pedagogo obrigatoriamente tenha que ser mulher, mas elas se confundem. A mulher humaniza mais o curso e o trabalho também, se bem que hoje se

diga que não se deve falar assim somente na parte feminina, mas realmente, a mulher humaniza mais o curso na sua relação [...] na sua interação professor-aluno, professor-professor, diretor-professor, diretor-professor-funcionário.

Destas falas depreende-se, além da imbricação das duas identidades – de gênero e profissional – a tentativa de superar a idéia da mulher ser responsável pela humanização do curso e do trabalho, apresentada pela última depoente. Embora suavize a sua análise, ela expressa em sua fala este forte estereótipo.

Em outros depoimentos, o jeito de ser mulher – mãe dedicada, sentimental, dócil, atenciosa – é estendido para o ser educadora, como no estudo de Pereira (1996), ao explicitar as relações históricas entre as duas, na formação da mulher e da professora:

[...] mulher e profissional, parecidas [...] como mãe, dedicada e lógico que como professora, também [...] não tem diferença, não.

Com relação ao ser educadora e ser mãe [...] acho que as duas estão muito próximas [...] já consegui identificar pessoas que crescem mais como profissionais quando são mães [...] é uma loucura isso [...] a maternidade amolece o coração da mãe, da mulher [...]

Acho que não tem muita diferença não, as coisas aí se fundem [...] você mulher, você educadora, você mãe [...]

Eu acho que é uma relação boa, eu não me desvinculo [...] se eu vejo meu filho fazendo uma coisa que eu acho que não tá legal, eu vou chamá-lo e orientá-lo. Então, não é diferente com os meninos com quem eu trabalho.

Olha, pra mim é a coisa mesmo da ajuda, de ser maternal, da mulher estar voltada assim para o outro, pra ajudar.

[...] eu às vezes ainda me vejo muito trabalhando com as crianças e tentando, acho que resgatar a vida de alguém [...] às vezes me seguro mesmo, pra não deixar as coisas me envolverem, pra não sair do papel de profissional e querer entrar no papel de mãe-profissional, né? Ou de

profissional-mãe. Acho que é profissional-mãe. Até porque como mãe-profissional eu tenho dois filhos em casa que precisam de mim, então eu não posso, né?

Estes depoimentos demonstram o quanto esta profissão está identificada com o papel feminino de mãe, como apresentado no estudo de Miranda (1975), em que as mulheres viam no trabalho como educadora uma extensão do fazer doméstico, o que, ressaltado-se, já se verificava nos séculos XVIII e XIX, como referenciado por Rousseau (1973). Este pensador preconizou a todas as meninas, desde a mais tenra idade, o ensinamento dos chamados deveres femininos: procurar sempre agradar o homem, ser-lhe útil em quaisquer circunstâncias, fazer-se amada e estimada, cuidar da educação do homem quando ainda menino, cuidar, num sentido mais abrangente, do homem quando adulto, consolá-lo em suas desventuras, enfim, assegurar-lhe uma vida tranqüila e agradável.

Neste sentido, refere-se, também, uma depoente:

[...] é meio difícil de juntar e meio difícil de separar, né? [...] eu enquanto profissional, eu não deixo de ser até um pouco mãe também. Não aquela coisa paternalista e tudo. Mas não sei se é porque tenho muito amor pelo que eu faço [...] pelo meu trabalho [...] Eu não consigo deixar de ser eu mesma [...] enquanto eu profissional [...] ser um pouco mãe, ser um pouco [...] até pessoa mesmo, pessoa.

Por significar uma categoria de pensamento através da qual as mulheres, como sujeitos sociais, elaboram e expressam sua realidade, a fusão dos papéis de educadora e de mãe constitui-se uma marcante representação social (MINAYO, 1995). Para as mulheres, a carreira se dá de modo paralelo e imbricado ao seu papel na família; o seu exercício profissional é acompanhado, muitas vezes, por sentimentos de culpa por não exercer *plenamente* as funções de mãe e de esposa. Para os homens, no entanto, tais *fantasmas* não existem; o sucesso em seu trabalho não significa, para ele, em momento algum, o sacrifício do papel de pai (ALMEIDA, 1998).

Também Bordo (1997), refere-se à exigência do desenvolvimento de uma economia emocional nas mulheres, totalmente voltada para os outros, feita continuamente e somente a elas. Desta forma, as mulheres, mais do que os homens, contribuem para a humanização das relações sociais.

As diversas referências à mulher educadora se *travestindo* de mãe e, desta forma, humanizando mais as relações interpessoais no ambiente de estudo e de trabalho se coadunam com as idéias de Ciampa (1997, p.67), para quem as identidades no seu conjunto “[...] refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando.”

Sob esta ótica, os processos de formação das identidades de gênero e profissional não se efetivam nos sujeitos de forma passiva, e sim de forma dialética, de modo que, ao mesmo tempo em que os sujeitos são transformados, provocam modificações no seu contexto social.

Esta idéia de transformação associada ao gênero feminino aparece em algumas falas das depoentes, constituindo-se em novas formas de ser no mundo, mais positivas, estimulantes e menos relacionadas à noção de identidade feminina historicamente construída: ser passiva, obediente, submissa e outras adjetivações que a estas se associam, referenciadas em estudos como os de Floresta (1989b), Demartine e Antunes (1993), Assunção (1996), Louro (1997), Passos (1999) e Cruz (2000), dentre outros.

São exemplos da situação em análise, as seguintes falas das entrevistadas:

Mulher e profissional [...] questionadora [...] engajada [...] rebelde [...] trabalhadora.

O que eu acho que tem em comum, [mulher e profissional] é a força de vontade.

A relação da mulher com a profissional [...] é a garra e a força de vontade [...] juntas.

A mulher e a pedagoga têm em comum [...] ser independente. É claro que todo mundo, de certa forma, depende do outro, mas não assim [...] submeter-se ao outro, tanto no campo profissional quanto na vida pessoal [...]

Ser questionadora, rebelde e independente, ter garra e força de vontade expressam com destaque a idéia anteriormente apresentada de que há uma

nova identidade feminina em construção, que define a expressão de novos papéis de gênero.

Os papéis gênero são uma expressão pública da identidade, afirmam Money e Tucker (1981). Neste sentido, ser independente é não estar submetida ao poder do outro, é não seguir diretrizes histórica e socialmente definidas, é poder tomar decisões, é inaugurar um novo papel de gênero, diferente daquele constantemente atribuído às mulheres, embora isto não signifique a possibilidade de também prevalecer o exercício profissional das mulheres como uma extensão do exercício doméstico. Desta forma, a mulher educadora ainda não se desvinculou do papel exercido no âmbito familiar ao exercer a profissão. Admitem esta vinculação algumas entrevistadas, através de suas falas:

Não tem como separar não. Eu acho que a gente leva tanto pra questão profissional quanto pra questão pessoal a interferência de uma e de outra, né?

Uma depende da outra [...] eu tenho um compromisso comigo [...] e um objetivo profissional também.

[...] pelo pouco que eu tenho de experiência, são iguais [mulher e profissional], porque as mesmas exigências que eu tenho dentro da minha casa, eu tenho comigo no meu trabalho.

Estes depoimentos permitem reafirmar que os papéis de gênero são constructos muito arraigados na memória das mulheres; por isso, suas representações sobre papel feminino adequado permanecem inalteradas em diferentes épocas, espaços geográficos e classes sociais. Neste sentido, o exercício do magistério, como papel de gênero, desperta expectativas referenciadas pelas mulheres a partir do entendimento dessa profissão como uma extensão da identidade feminina. Assim, elas expressam:

[...] a relação está na profissão do magistério [...] a educação é uma área feminina. Eu entendo assim [...] as habilidades exigidas de um profissional de educação são as que as mulheres têm

[...] eu sou sempre bem-vinda. Acho que as pessoas aceitam bem a minha chegada [...] não sou aquela pessoa carrancuda, áspera, que tá ali como se fosse para cobrar, fiscalizar, ver os outros [...] acho que entre a mulher e a pedagoga as coisas vão bem.

Em relação à afirmação de que “a educação é uma área feminina”, confirma-se o exposto em vários estudos referenciados em capítulos anteriores, a exemplo de Barroso e Mello (1975), Bruschini (1978) e Passos (1997b; 1997c; 1999). A primeira depoente admite, também, a necessidade da existência de certas habilidades, consideradas femininas, para o exercício do magistério. Com base em análises feitas anteriormente, referendadas por estudos sobre gênero, trata-se de habilidades como o saber e gostar de crianças e jovens, ser dócil, paciente, humana.

O segundo depoimento aponta para a existência de características que, na visão da entrevistada, se distanciam do modelo aprendido como feminino: pessoa carrancuda, áspera, *fiscal*, como se fossem atributos essenciais ao mundo do trabalho. Note-se a negação de tais características por parte da depoente, numa afirmação de que não se coadunam com o que foi internalizado por ela, em termos de identidade e de papel de gênero.

Tais considerações conduzem a admitir-se que, como no estudo de Campos (1996, p.190), por mais que tenham as mulheres uma vida bastante ativa fora de casa e que a vida cotidiana do lar tenha se mostrado extremamente desgastante, “[...] a imagem de que a [sua] principal função [...] é o cuidado do lar e dos filhos continuou [...]”, consolidando representações, nelas próprias, sobre a imbricada relação entre as identidades de gênero e profissional.

Dicotomias de identidades e de papéis de gênero e profissional

Para análise do que se considera como dicotomias entre as representações de gênero e profissional neste capítulo, vistas mais como divisões do que como oposições, retoma-se a questão das representações sociais na ótica de Bakhtin (1982), que admite ser a consciência individual das representações um fato sócio-ideológico expresso através da palavra. Esta,

por sua vez, reflete e refrata conflitos e contradições inerentes ao próprio sujeito e, em consequência, ao sistema social no qual se acha inserido.

Neste contexto, busca-se analisar, através da palavra expressa, depoimentos que refletem conflitos e contradições gerados pela distinção entre o exercício profissional e os papéis de gênero que vêm sendo historicamente assumidos pelas mulheres.

[...] antes de ser profissional, eu sou mãe.

[...] uma depende da outra [...] mas a pessoa tem mais espaço em mim do que a profissional.

[...] eu acho que a parte pessoal tá influenciando demais a minha parte profissional [...] se eu fosse uma pessoa mais tranqüila, um pouco mais segura, eu já teria dado uma engrenagem na vida [...] a sociedade acaba achando que a mulher é inferior, tem que ficar na cozinha mesmo [...] e aí a gente fica insegura [...]

Houve uma época em que eu só me via como profissional, então eu só dava importância a trabalhar, trabalhar [...] depois eu comecei a questionar isso, até quanto do meu tempo [...] do meu dia [...] eu tava dedicando para mim [...] para minha família, entendeu? [...] diminuí minha carga horária de trabalho e passei a dar mais importância à questão do meu tempo com a família [...]

Como mulher eu acho assim [...] que eu preciso melhorar a minha parte de lazer [...] canalizei muito pra parte profissional [...]

Embora tenham aparecido numa frequência menor, diferentes dos depoimentos anteriores, estes mostram a nítida separação entre o que as mulheres entendem como vida profissional e como vida familiar. Essas falas das entrevistadas revelam que elas não associam suas identidades de gênero e profissional; no máximo demonstram que uma se sobrepõe à outra. Evidenciam, também, uma espécie de conflito entre a exigência de um padrão de competência profissional e estereótipos de gênero que definem como primordiais

para as mulheres, suas funções no âmbito privado do lar. A referência à condição de inferioridade atribuída às mulheres também se revela como uma marca social atrelada à sua identidade, já demonstrada em outros estudos que foram discutidos em capítulos anteriores.

Na análise de Costa (1998, p.49), por exemplo, há estereótipos mantidos pelo sistema patriarcal “[...] que permitem à mulher desenvolver satisfatoriamente seu papel nas esferas domésticas, onde as relações sociais se desenvolvem de forma afetiva/emocional e não a preparam totalmente para a atividade política, essência da vida pública, onde as relações se dão à imagem e semelhança do mundo masculino.”

Referindo-se, também, a contradições internas, algumas depoentes, a exemplo da que tem sua fala apresentada a seguir, evidenciam uma clara separação entre os papéis que desempenham na sociedade, como mulher e como profissional. Além de demonstrar a ausência de conexão entre as duas identidades, a depoente sugere que o mundo do trabalho se caracteriza como um campo de exercício de poder, no qual alguém (homem ou mulher) é subordinado ou oprimido por um outro também *assexuado*, ou seja, independente do sexo a que pertença:

[...] sou consciente da situação da mulher [...] mas a profissional [...] acho que é a parte mais difícil de você trabalhar [...] é você ser subordinada a alguém [...] fico irritada [...] estressada [...]

A referência à subordinação no mundo do trabalho, neste caso, somada à subalternidade da mulher, na ótica de Saffioti (1992, p.184): “[...] não significa ausência absoluta de poder. Com efeito, nos dois pólos da relação existe poder, ainda que em doses tremendamente desiguais.” Quanto ao fato de se sentir irritada e estressada, pode ser interpretado como uma espécie de rebeldia resultante da consciência da entrevistada de que, embora varie em grau de intensidade em sociedades, épocas e classes sociais distintas, a subordinação da mulher parece ser universal, constituindo-se, no dizer de Sardenberg e Costa (1994, p.81), “[...] a primeira forma de opressão na história da humanidade”. Por outro lado, a consciência da opressão de gênero, à qual são submetidas as mulheres, não é socialmente esperada em uma profissional de educação,

considerando-se o contexto em que elas são formadas e as mentalidades que predominam nesse campo.

Admitindo também haver dicotomia na vida, no sentido de conduzir a uma supervalorização do exercício profissional em detrimento da possibilidade de sentir-se mulher, há outras falas, como por exemplo:

Eu me desenvolvo mais como mulher-profissional [...] a carga horária toda é tomada pelo profissional [...] às vezes até quando estou conversando, estou brincando, a cabeça tá no relatório, tal e tal [...] então, essa sobrecarga do profissional pesa muito sobre o meu desempenho de mulher [...]

Este depoimento se contrapõe às representações sociais sobre o curso de Pedagogia, que o concebem como eminentemente associado ao gênero feminino e conciliável com os papéis da mulher na vida familiar e social mais restrita. Ao admitir que a “sobrecarga profissional” está pesando sobre o seu desempenho como mulher, ela configura o trabalho de educadora no mesmo patamar de outros exercícios profissionais, desvinculados da questão de gênero. Diferentemente dos homens, as mulheres não querem para si situações estressantes e desagradáveis.

Contrapondo-se ainda às representações sobre a profissão de educadora, soma-se o depoimento:

[...] sou uma pessoa responsável [...] dinâmica [...] sou tão responsável que, às vezes, deixo até de viver um pouco [...] coloco a escola em primeiro lugar [...]

Expressões como “deixo até de viver um pouco” e “coloco a escola em primeiro lugar” podem ser reflexo de estereótipos de gênero que indicam para as mulheres, como única possibilidade de se tornarem profissionalmente realizadas, a exigência do *sacrifício* da vida pessoal, o alijamento da identidade feminina que, deste modo, se configura como um empecilho ao sucesso na carreira, concordando com as análises realizadas por Belotti (1975), Bruschini e Amado (1988) e Ribeiro (1997), dentre outras.

Ressalta-se, ainda, a definição da mulher como uma “pessoa responsável”, em contraposição a “pessoa que vive”, numa alusão provável à associação entre irresponsabilidade e liberdade da mulher em viver plenamente, integrando as suas identidades.

A análise de Saffioti (1976, p.310) sobre as estratégias utilizadas nas sociedades competitivas para controlar o comportamento das mulheres referencia os mitos como as formas mais significativas de controle social. Para ela, as funções desses mitos incluem: “[...] colocar barreiras à ascensão profissional da mulher, [...] enaltecer a atividade feminina em setores ocupacionais não disputados pelos homens, [...] manter baixas as aspirações femininas e [...] mistificar a mulher no seu papel de esposa e mãe, de modo a que ela se sinta plenamente realizada enquanto tal [...]”

No depoimento que se segue, percebe-se a eficiência dessas estratégias:

Eu, mulher, sou um pouco de tudo [...] quando estou no trabalho tenho um pouco de mim mulher [...] mas a mulher fica muito mais em casa. Eu acho que você tem vários papéis [...] tem o ser mulher, ser professora [...] é você saber dosar as coisas [...] nos momentos certos [...] associar e dissociar no momento certo [...]

Paradoxalmente, enquanto admite ser um pouco de tudo, tendo vários papéis, a depoente afirma que “a mulher fica muito mais em casa” como se o fato de ser profissional implicasse em deixar de ser mulher. Evidencia-se, deste modo, a dicotomia entre as identidades e os papéis assumidos.

Configurando também este quadro de dissociação entre a mulher e a profissional, o depoimento seguinte agudiza o distanciamento entre elas:

Às vezes elas se encontram [...] se afinam muito bem [...] às vezes, não [...] percebo que a profissional [...] corre na frente, vai mais adiante [...] então a mulher, afetiva, não tem [...] digamos assim, a mesma bagagem de experiência que a profissional tem [...] aí ela sofre mais, ela tem mais insegurança, tem dúvidas [...]

Quando afirma que “elas [mulher e profissional] se encontram”, esta depoente deixa claro que há duas identidades distintas que, por várias vezes, podem até se afinar, mas não o fazem sem conflito, sem competição. No embate, a profissional tem vencido, tem sobrepujado a mulher, tem embotado o exercício dos papéis no campo afetivo, legitimados pela sociedade como definidores do gênero feminino.

A dúvida e a insegurança admitidas pela depoente, em função da ausência de realização plena como mulher permite um retorno a Saffioti (1976, p.310) quando afirma que “[...] a mulher cuja personalidade mais se aproxima do tipo ideal formulado pela cultura ocidental, isto é, que encarna, com a dedicação exigida socialmente, seu papel de esposa e mãe de família, reúne as condições para promover seu amplo ajustamento à estrutura familiar e à sociedade em geral.”

Há assimetrias nas relações entre homens e mulheres e há também assimetrias nas relações desses com o mundo do trabalho. Argumentos não faltam para essas proposições, como foi visto neste estudo e em muitos outros aqui referenciados.

Esta pesquisa, em especial, revela que o curso de Pedagogia da UFBA, no período de 1969 a 1999 se constituiu ou se constitui em fonte fundamental de crescimento pessoal e profissional para as mulheres que o realizaram/realizam, à medida que, ao lhes proporcionar formação adequada para o exercício de educadora, facilitou/facilita a construção de uma carreira profissional também compatível com a vida familiar.

Quanto às dicotomias apreendidas das falas das entrevistadas, conclui-se, concordando com Souza-Lobo (1991, p.256), que muitas mulheres não fazem carreira como os homens “[...] porque se ocupam necessariamente da família ou são [...] por educação, menos competitivas e mais afetivas, a carreira ocupando, assim, um lugar secundário em suas vidas.”

Entretanto, cabe, neste sentido, afirmar que, através da educação e de ações afirmativas em diversos contextos sociais, pode-se assegurar a possibilidade de inserção e ascensão profissional para a realização da mulher como pessoa *inteira*, atendidas todas as suas dimensões e não apenas aquelas para as quais a tradição vem lhe destinando e reforçando através da história. Nesta perspectiva se insere o estudo aqui apresentado.

Considerações finais

Realizar um estudo como este conduz a percepções contraditórias. Ao tempo em que se chega à satisfação pelo alcance dos objetivos propostos, também se constata que ele é inconcluso pela sua própria natureza processual. Por outro lado, as análises aqui contidas certamente contribuem para o esclarecimento de questões que envolvem a construção da identidade feminina e suas imbricações nas escolhas profissionais das mulheres, mas também trazem à luz novos questionamentos, novas inquietações e novas buscas neste campo de estudo e em outros correlatos.

A idéia de recompor a história do curso de Pedagogia da UFBA, tendo gênero como categoria de análise, a partir do que as mulheres que o escolheram identificaram como motivos que as conduziram a ele, surgiu como resultado de uma longa relação que se tem com este curso, iniciada na graduação, consolidada na carreira profissional e transformada numa motivação para aprofundar o entendimento de questões relacionadas a gênero, realizando-se uma pesquisa de caráter acadêmico no curso de Doutorado em Educação.

Entre os aspectos que se mostraram relevantes ao longo do seu desenvolvimento, destaca-se a observação da alta prevalência de mulheres no curso de Pedagogia, associada à insegurança que algumas delas referiram em relação ao seu futuro profissional, frente às representações sociais predominantes sobre o curso.

Considerando-se que as mudanças históricas e sociais dos últimos trinta anos do século XX, especialmente as decorrentes de movimentos reivindicatórios, como o movimento feminista, poderiam estar influenciando as mulheres no sentido de perceberem o aumento das oportunidades de formação

e de exercício profissional, questionou-se a razão da manutenção da alta predominância de mulheres no referido curso desde 1969, ano da criação da Faculdade de Educação da UFBA, até 1999, período de interesse deste estudo.

A pesquisa foi, então, se delineando com o aprofundamento teórico em questões sobre a construção da identidade feminina e da identidade profissional da educadora. A análise da identidade feminina foi ancorada na abordagem culturalista emergente dos trabalhos de Mead (1967; 1999), Badinter (1986) e Beauvoir (1980), a partir do conceito de gênero apresentado por Scott (1991a). Considerando-se que esta abordagem envolve categorias outras como poder, dominação, saber e classe social, a análise exigiu o suporte de teóricos como Bourdieu (1989; 1995; 1996), Foucault (1985; 1987), Kant (1985), Jaggar (1997), Bordo (1997), Marx e Engels (1970) e Saffioti (1976). Quanto à educação da mulher, numa perspectiva de gênero, buscou-se fundamentação, principalmente, nas idéias e nos estudos de Wollstonecraft (1996), Floresta (1989 a,b), Hanner (1981), Bruschini (1978; 1986), Muranaka (1985), Mello (1995) e Passos (1993, 1995; 1999).

O estudo confirmou o que apontava o senso comum: o curso de Pedagogia, eminentemente feminino desde os seus primórdios, não privilegia discussões e reconstruções de idéias e conceitos relacionados às questões de gênero. Muito pelo contrário, ele vem se revelando como um espaço que contribui para a manutenção de papéis de gênero construídos historicamente e socialmente, que consolidam a identidade feminina. A idéia de ser Pedagogia um curso de pouco prestígio social, desencadeando, em decorrência, pouca concorrência nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, está presente na mentalidade das pessoas e também se manifestou nos depoimentos analisados. Outrossim, algumas entrevistadas deixaram transparecer nos seus discursos o conhecimento do pouco prestígio deste curso, bem como admitiram que as suas famílias o avaliavam como importante e valorizado. Tal contradição pode ser atribuída ao fato de que as famílias de classe social menos favorecida vêem qualquer curso universitário como possibilitador de ascensão social, representações essas também declaradas nos depoimentos das entrevistadas.

Neste estudo, tinha-se a expectativa de serem bem diferenciadas as respostas das mulheres entrevistadas sobre os motivos que as conduziram para o curso de Pedagogia, nas três décadas que integravam o período estudado – anos 70, anos 80 e anos 90 – como resposta às mudanças

histórico-sociais, acentuadas a partir da década de 60. No entanto, não foi isso o que aconteceu. A maioria dos depoimentos de ingressas nos anos 90 demonstrou que os motivos que as levou a essa escolha são bastante semelhantes aos de ingressas nos anos 70 e 80, o que leva à conclusão de que houve pouca modificação no perfil das mulheres que escolheram cursar Pedagogia, na UFBA, nos últimos 30 anos, pelo menos no que se refere às categorias estudadas neste trabalho.

Este resultado confirma as idéias de Braudel (1959; 1992), ao classificar as mentalidades como pertencentes ao ritmo de longa duração, por refletirem o campo das estruturas mentais que envolvem crenças e valores, atributos que requerem mais tempo do que outros para evoluir ou se modificar. Ainda que mudanças consideráveis, em múltiplos sentidos, tenham ocorrido em quase todas as sociedades, permanece praticamente inalterada a escolha das mulheres por cursos destinados à formação da educadora, em especial, o curso de Pedagogia da UFBA. Numa perspectiva de gênero, este fato se traduz como um aspecto revelador da imbricação, na mulher, da sua identidade de gênero com a sua identidade profissional. A escolha da profissão continua contando com a inevitabilidade de gênero e de classe³⁶, presente, também, em outros estudos sobre o magistério, como os de Demartine e Antunes (1993) e de Assunção (1996), por exemplo.

Os motivos de escolha do curso foram agrupados em três grandes categorias. A primeira delas foi a vocação, evidenciada como um motivo muito forte que conduziu à escolha do curso. Nela, ainda foram encontradas subcategorias tais como: vocação interpretada como uma idéia assentada no conhecimento da profissão (mais consciente) e vocação interpretada como encantamento pela profissão (mais ilusória).

A segunda categoria reuniu os motivos que concebem o curso como adequado à identidade feminina, devido à possibilidade de conciliação dos papéis de mulher-esposa-mãe-professora, considerando que a mulher possui as características exigidas para a função de professora, dentre elas o fato de gostar e de cuidar de crianças e de adolescentes.

³⁶ Por “inevitabilidade de gênero e de classe” entende-se a associação da identidade de gênero – ser mulher ou ser homem – à classe social do sujeito, na determinação da escolha da carreira a ser seguida.

Contudo, a maior parte dos depoimentos denunciou que as mulheres escolheram o curso de Pedagogia para solucionar impasses de naturezas diferentes, o que se configurou na terceira categoria de motivos de escolha do curso. Dentre os impasses, emergiu a subcategoria despreparo para ingressar no curso realmente desejado, por ser mais concorrido e difícil, e a conseqüente opção por um curso – Pedagogia – com características semelhantes ao idealizado e de mais fácil ingresso na Universidade. Também fazendo parte deste grupo de motivos, encontra-se a dificuldade em se dirigir para uma opção profissional de área diferente da conhecida por ocasião de estudos anteriormente realizados, no caso das que cursaram o Magistério. Houve, ainda, justificativas da opção por Pedagogia que se caracterizam como dificuldade para assumir a responsabilidade da escolha.

Após terem concluído ou estarem realizando o curso de Pedagogia, as depoentes admitiram que ele é oportunizador de crescimento pessoal e profissional, pois facilita o engajamento no mercado de trabalho e possibilita a construção de uma carreira profissional compatível com a vida familiar. Destaca-se que todas as depoentes declararam o valor do curso de Pedagogia em suas vidas, embora, dentre elas, algumas tenham feito críticas negativas. Neste sentido, houve referência ao insatisfatório desempenho acadêmico e ao pouco engajamento político de alguns professores e de algumas colegas de curso. Também foi apontado como um aspecto negativo, a ênfase teórica do currículo, em detrimento da prática ou experiência.

Retomando a teorização sobre as construções das identidades de gênero e profissional, bem como dos depoimentos obtidos através das entrevistas, verificou-se que, na atualidade, as mulheres que cursaram ou que ainda estavam cursando Pedagogia no período estudado – 1969 a 1999 – apresentam representações ora convergentes, ora dicotômicas sobre o ser mulher e ser profissional de Pedagogia.

Foram considerados tradutores de identidades e de papéis convergentes, os depoimentos que revelaram consonância entre as identidades e os papéis de gênero e de educadora. Neste sentido, algumas entrevistadas relataram viver plena e satisfatoriamente as duas identidades, simultaneamente, de modo a se permitirem desempenhar os papéis de mulher e educadora nos âmbitos profissional e familiar, sem conflitos. Entretanto, também foram registrados depoimentos que traduziram não haver simultanei-

dade de vivências das duas identidades, prevalecendo ora uma, ora outra; daí a qualificação dessa representação como dicotomias de identidades de papéis de gênero e profissional. É o caso de mulheres que admitem a prevalência de uma identidade em detrimento da outra, em cada momento de suas vidas, não demonstrando consciência da imbricação dessas identidades e fazendo questão de se referirem à existência de dois “personagens” diferentes: a educadora e a mulher.

Em síntese, este estudo conclui que a identificação da mulher com a educação é uma representação que continua perpetuada através dos tempos. Desde que foi possível à mulher exercer um trabalho no mundo público e, neste contexto, ser educadora, o curso de Pedagogia se revela como um elemento de referência e mantenedor da tradição. Assim, admite-se que educadora é uma profissão-modelo que a sociedade apresenta às mulheres como sendo adequada à sua identidade de gênero, posto que requer habilidades, atitudes e comportamentos historicamente definidos como femininos, ainda que já estejam bastante avançadas as discussões e as reflexões acerca das diferenças entre o que é inerente à natureza da mulher e o que resulta de um aprendizado social. Neste contexto, é possível entender o porquê das mulheres, ao longo do período estudado, escolherem o curso de Pedagogia.

Por outro lado, mas também se relacionando a características do gênero feminino socialmente construídas, os depoimentos revelaram como motivos de escolha deste curso a questão de impasses que surgiram na vida das mulheres e que as conduziram, em última instância, à busca de soluções que também se coadunavam com a sua identidade (aprendida) de mulher, que carrega consigo características tais como: aprendizagem escolar deficitária, manutenção de modos femininos e cotidianos de viver (simplicidade, moderação, paciência, aquiescência, conformismo) desencadeadores do contentamento com o pouco conseguido, além do desvio de interesses e delegação a outrem da responsabilidade de seus atos.

Os resultados deste estudo, no entanto, de forma abrangente, descortinaram uma nova imagem do curso de Pedagogia e da sua relação com a identidade feminina. As mulheres escolhem este curso a partir do significado que ele tem para a sociedade, mas o re-significam ao longo do processo de sua formação, transformando-o em propulsor de sua realização como mulher e como profissional. Longe de se sentirem limitadas frente às restrições que a

sociedade faz ao curso, quando o associam à figura da mulher, as entrevistadas valorizam a possibilidade de poderem conviver harmoniosamente com as identidades profissional e de gênero. Consideram que sua identidade de gênero não se constitui em um obstáculo para a carreira que escolheram, mas as tornam mais capazes de atuar na profissão; por outro lado, a vida profissional da educadora as enriquece na vida familiar.

Espera-se que o conhecimento desses resultados pelas mulheres e pela sociedade, num contexto o mais abrangente possível, possa contribuir para re-significar o curso de Pedagogia, não apenas no que se refere à sua relação com a identidade feminina, como também para suscitar reflexões e ações concretas que conduzam à sua afirmação como um curso de formação de profissionais competentes, qualificados e capazes de atuar no mundo em mudança, além de se constituir em uma opção segura de carreira profissional e engajamento satisfatório no mundo do trabalho, tanto para mulheres quanto para homens.

Admite-se, assim, que estudos como este podem conduzir a outros questionamentos relacionados ao curso de Pedagogia e ao processo de sua escolha, a exemplo de: a evasão escolar associada a papéis de gênero, a escolha do curso feita por homens e sua inserção no mercado de trabalho, e, particularmente, a introdução sistemática de estudos de gênero no curso de Pedagogia, tendo em vista o significado desta categoria num curso de formação de educadores(as). A elucidação destas e outras contingências que cercam o curso de Pedagogia certamente se desdobrará em novas concepções, modificando as representações sociais que refletem a mentalidade sobre este curso.

Estas e outras questões desencadeadas pelas análises realizadas a partir das informações obtidas com este estudo podem e devem ser aprofundadas, tendo em vista as múltiplas abordagens analíticas possíveis e as variadas categorias delas emergentes, uma vez que tais informações, certamente, têm muito mais a dizer. Ainda assim, considerando os objetivos propostos, reafirma-se a importância dos processos formais de educação feminina no século XX, e em especial a existência de cursos como o de Pedagogia, que possibilitem às mulheres caminhos de realização como pessoas, na dimensão mais abrangente que se possa entender, atendidas todas as suas aspirações, expectativas e projetos de vida e não apenas aqueles para as quais a tradição vem lhes destinando e reforçando através da história.

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si:** uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- A TARDE. Curso de Extensão. Salvador, caderno 1, p.9, 23 jan. 1964.
- . Martelo de leiloeiro vai ser empenhado por mão de mulher. Salvador, caderno 1, p.2, 04 abr. 1970.
- . Odontologia tem preferência feminina. Salvador, caderno 1, p.5, 29 abr. 1975.
- . Mulheres já em atividade na Marinha. Salvador, p.2, 08 abr. 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro.** Relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- . **XY – Sobre a identidade masculina.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BAMBERGER, Joan. O mito do matriarcado: porque os homens dominavam as sociedades primitivas. In: ROSALDO, Michelle; LAMPHIRE, Louise (Orgs.). **A mulher, a cultura a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namode. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p.47-77, dez. 1975.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORI, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.607-639.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1980. V. 1 Fatos e Mitos. V. 2 A experiência vivida.

BELOTTI, Elena Gianini. **O descondicionamento da mulher: do nascimento à adolescência**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Universidade em mudança: problemas de estrutura e de funcionamento da educação superior**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.19-41.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

_____. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 20 (2), p.133-184, jul./dez. 1995.

_____. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta Julia M.; MEYER, Dagmar Esterman; WALDOW, Vera Regina. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p.28-40.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRAUDEL, Fernand. **El Mediterraneo e el Mediterráneo en la época de Felipe II**. México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

_____. **Reflexões sobre a história**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Familiarizando(-se com) o público e politizando o privado. In: XIMENES, Tereza (Org.). **Novos paradigmas e realidade brasileira**. Belém: UFPA, 1993. P.414-426.

_____. Trajetórias sociais de gênero e representações sobre velhice no Brasil. In: CONGRESSO LUSO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, IV. Rio de Janeiro, 1996. Separata. p.1-19.

BRITTO, Luiz Navarro; CARVALHO, Inaiá Moreira de. **Condicionantes sócio-econômicos dos estudantes da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: Centro de Recursos Humanos da UFBA, 1978.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.27, p.3-18, dez. 1978.

_____. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.28, p.5-20, mar. 1979.

_____. Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher: 1975 a 1985. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SEADE, n.2 (1), p.41-48, jan./abr. 1986.

_____; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p.4-13, fev.1988.

_____. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. especial, p.179-199, 2. sem. 1994.

CAMPOS, Maria Christina de Souza. História de famílias. Mulheres em diferentes classes sociais em São Paulo: a família no mercado de trabalho. In: BOM MEIHY, José Carlos de Souza (Org.). **Introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p.179-196.

CARVALHO, Ieda Matos Freire de. **Abordagem analítica do curso de Pedagogia**. Salvador: UFBA, 1979.

CASTRO, Mary Garcia. A realidade da mulher brasileira no mercado de trabalho. **Força de trabalho e emprego**, Salvador, n. 7, v.1/2, p.19-24, jan./ago. 1990. (MTPS/SINE-Ba/CIT).

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANA, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**. O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997. p.58-75.

CNPq – Resolução Normativa 007/2001. Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica-PIBIC. Disponível em: <<http://www.pibic.ufba.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2001.

COBO, R. **Fundamentos del patriarcado moderno**. Jean Jacques Rousseau. Madri: Cátedra, 1995.

COELHO, Ildeu Moreira. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: _____. (Org.). **Formação do educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia**. Brasília: INEP (Série Encontros e Debates 2) p.9-15, 1987.

CORNELL, Drucilla; THURSCHELL, Adam. Feminismo, negatividade, intersubjetividade. In: BENHABIB, Sheyla; CORNELL, Drucilla (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990. p.155-174.

COSTA, Ana Alice de Alcântara; SARDENBERG, Cecília. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, M. L.; BINGEMER, M. C. **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **As donas do poder** – mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA, 1998.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Mestras no sertão**: reconstruindo caminhos percorridos. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário, profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.

ENQUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p.41-61, 1991.

ERIKSON, Erik H. **Infância, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAGUET, Emile. **Os dez mandamentos da profissão**. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris-Lisboa: Ailland e Bertrand, 1911.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia**: escolha marcada pelo gênero. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FILGUEIRAS, Vera Maria De Sá Antunes. **Educação, um compromisso feminino**. Projeto EDUCARTE e a questão de gênero na formação de educadores sexuais. 1999. Dissertação (Mestrado em Sexologia Educacional) – Vice-Reitoria Acadêmica, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

FIRESTONE, Sulamith. **A dialética do sexo**: um estudo da revolução feminista. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1970.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. 4. ed. Atualizada com introdução, notas e pós-fácio de Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **Opúsculo humanitário**. ed. atualizada com estudo introdutório e notas de Peggy Sharp-Valadares. São Paulo: Cortez, 1989b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: Ordens e liberdades. In: DUBBY, George; PERROT, Michelle (Org.). **História das mulheres**. O século XX. Porto: Afrontamento; São Paulo: Melhoramentos, 1991. Vol. 5, p.9-15.

FRASER, Nancy. Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. **Revista Debate Feminista**, México, ano 4, v.7, p.23-58, mar. 1993.

GILLES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Concepções sobre o papel da mulher no trabalho, na política e na família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p.86-123, dez. 1975.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de amanhã**: um estudo da escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HANNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? In: BARTRA, Eli (compiladora). **Debates en torno a una metodología feminista**. México: Sección de Producción Editorial, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. p.9-34.

HUBBARD, Ruth. Algumas idéias sobre a masculinidade das ciências naturais. In: GERGEN, Mary Mc Canney (Ed.). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.21-36.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record /Rosa dos Tempos, 1997. p.157-185.

JESUINO DOS SANTOS, Leda. **Faculdade de Educação, implantação e atividades**. 1968-1974. Salvador: UFBA, 1979.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? («Aufklärung»). In: **Immanuel Kant** – Textos Seletos. (edição bilingüe). Petrópolis: Vozes, 1985. p.100-117.

KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre gênero y ciência**. Valencia: Ediciones Alfons el Madgànim, 1985.

_____.; LONGINO, Helen E. Introdução. In: _____. **Feminism & Science**. New York: Oxford University Press, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGRÀVE, Rose Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBBY, G; PERROT, M. (Org.). **História das mulheres**. O século XX. Porto: Afrontamento/ São Paulo: Melhoramentos, 1991. Vol. 5, p.505- 543.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades, uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p.68-83.

LEÓN, Maria Antônia Garcia. **Élites discriminadas** (sobre el poder de las mujeres). Barcelona: Anthrops, 1994.

LIMA, Marta Maria Leone. **Magistério e condição feminina**: um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 8.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LOPES, Eliane Marta. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Teorias & Educação**, [Porto Alegre], n.4, p.22-40, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul./dez. 1989.

_____. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI Denise Bárbara et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudo sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.77-84.

MANAÇORDA, Mário Alighiero. **História da educação** – da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manuscritos econômicos e filosóficos. In : FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A ideologia alemã**. Tese para Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MEAD, Margareth. **Macho e fêmea**: um estudo do sexo num mundo em transformação. Petrópolis: Vozes, 1967.

_____. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau** – da competência ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Conceitos de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.89-111.

MIRANDA, Gláucia Vasquez de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p.21-36, dez. 1975.

MONEY, John; TUCKER, Patrícia. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOREIRA, Lilia Maria de Azevedo et al. **Identidade sexual** – da determinação do sexo ao estabelecimento dos papéis sociais. Salvador: Fator, 1989.

MOSCOVICI, Serge (Org.). **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. P.(Org.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981. p.181-209.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.17-25.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. **Os especialistas em educação**: contribuição à história da formação do pedagogo no Brasil. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOVAES, Maria Elena. **Professora primária** – mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.11-30.

PASSOS, Elizete Silva. **Mulheres moralmente fortes**. Salvador: Santa Helena, 1993.

_____. Indicações metodológicas para o estudo do cotidiano de uma escola religiosa. **Série Documental: Eventos**. Brasília, n. 6, p.37-42, abr. 1995a. (Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores).

_____. **A educação das virgens**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995b. 315p.

_____. **De anjos a mulheres**. Ideologia e valores na formação de Enfermeiras. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.

_____. A Faculdade de Filosofia e a construção da identidade de gênero. In: ALVARES, M. L. M., SANTOS, E. F. (Orgs.). **Desafios de identidade**. Espaço- Tempo de mulher. Belém: CEJUP, 1997a. p.113-122.

_____. A mulher na UFBA. In: PASSOS, Elizete S. (Org.). **Um mundo dividido – o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste**. Salvador: UFBA, 1997b. p.113-162.

_____. Presença feminina nos cursos de graduação da UFBA. In : COSTA, Ana Alice Alcântara; ALVES, Ívia Iracema. (Orgs.). **Ritos, mitos e fatos – mulher e gênero na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA, 1997c. p.135-150. (Coleção Bahianas 1)

_____. **Palcos e platéias – As representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador: EDUFBA., 1999. Coleção Bahianas 4.

_____. **Ética nas organizações – uma introdução**. Salvador: Passos & Passos, 2000.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Lusía Ribeiro. **De donzela angélica e esposa dedicada... à profissionais de educação** (a presença do discurso religioso na formação da professora). 1996, 230 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PETTIT, Cristina Molina. **Dialéctica feminista de la ilustración**. Barcelona: Anthropos, 1994.

PROPOSTA de Diretrizes Curriculares. **Curso: Pedagogia**. Disponível em: <www.mec.org.br > Acesso em: 26 maio 1999.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Mulheres no curso de Pedagogia – vida, sentido e perspectivas**. 1997. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p.78-85, dez. 1975.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.

ROWBOTHAN, Sheila. **Feminismo y revolución**. Madri: Debate, 1978.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p.183-215.

SARDENBERG, Cecília M. B. O bloco do bacalhau: protesto ritualizado de operárias na Bahia. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; ALVES, Ívia Iracema (Orgs.) **Ritos, mitos e fatos – mulher e gênero na Bahia**. Salvador: NEIM/UFBA, 1997. p.15-37. (Coleção Bahianas 1).

_____; COSTA, Ana Alice Alcântara. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luiza R.; BINGEMER, Maria Clara (Orgs.). **Mulher e relação de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. p.81-114.

SCHOTT, Robin Mary. **Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

SCOTT, Joan. W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1991a.

_____. A mulher trabalhadora. In: DUBBY, G; PERROT, M. (Orgs.). **História das mulheres**. O século XIX. Porto: Afrontamento / São Paulo: Melhoramentos, 1991b. p.442-475. vol.4.

SILVA, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Biologia e educação – efeito de três modalidades de ensino**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**. Trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SUPER, Donald; BOHN JUNIOR, M. J. **Psicologia ocupacional**. São Paulo: Atlas, 1972. (Série Ciências do Comportamento na Indústria).

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.51, v.114, p.239-259, abr./jun. 1969.

TOSI, Lúcia. Mulher e Ciência. A revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.10, p.369-397, 1998.

UNGRICHT, Jean. **Escolha profissional: uma escolha de vida**. São Paulo: Mestre Jou, 1966.

UNIVERSIDADE Federal da Bahia. **Resolução nº. 02/1999**. Atualiza a Resolução nº. 07 de 24/10/96, com base na Lei 9.394/96 e no Regulamento de Ensino de Graduação aprovado em 2/12/97 e publicado em 02/02/98. Salvador, 1999.

VITIELLO, Nelson. **Reprodução e sexualidade** – um manual para educadores. São Paulo: CEICH, 1994.

WEBER, Max. **Economia y sociedad**. Esbozo de sociologia comprensiva. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1992.

WILSHIRE, Donna. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record /Rosa dos Tempos, 1997. p.19-41.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la mujer**. Madri: Cátedra, 1996.

A autora **TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES** fez o curso primário na Escola Castro Alves, o Ginásial, Pedagógico e Científico no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, em Jacobina-Bahia, cidade onde nasceu. Coursou Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia - UFBA; é professora universitária, pesquisadora e escritora; coordena o **PROEDSEX - Programa de Educação Sexual** do Departamento de Biologia do Instituto de Biologia e o **GEFIGE – Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da UFBA. Entre as suas publicações destacam-se os livros: *Educação Sexual – construindo uma nova realidade*, *Ensaio sobre Gênero e Educação* e *Ensaio sobre Identidade e Gênero*.

UFBA – Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
GEFIGE – Grupo de Estudos em Filosofia e Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale do Canela
Tels. (71) 2637262 / 7269 / 7272 – faced@ufba.br
40110-100 Salvador – Bahia – Brasil

Este livro foi publicado no formato 155 x 215 mm.
Texto em Carmine Tango, corpo 30 e Times New Roman, corpo 12,
impressão em papel Alta Alvura de 75 g/m².

Tiragem: 500 exemplares
Impresso no Brasil



Editora Helvécia Ltda.
Rua Érico Veríssimo, 69 – Itaigara
Telefax: (71) 353-7286
Salvador – Bahia – Brasil
E-mail: itaberabalyra@uol.com.br

Tereza Cristina graduou-se em Pedagogia e obteve os graus de Mestre e Doutora em Educação pela UFBA. A partir daí vem se dedicando ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, publicando estudos nos quais a tônica recai na organização, disciplina, espírito de investigação e competência. Nesta caminhada percebe-se, nitidamente, a sua preocupação com a Educação concebida como um processo de vida, no qual as mudanças na conjuntura mundial têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola e a opção política do educador que deve nortear sua prática educativa. Seus projetos de trabalho estão inseridos não apenas numa proposta de renovação de atividades, como numa mudança de postura, o que exige um repensar das práticas pedagógicas e das teorias que as embasam. A nossa amizade construída e fortalecida ao longo desses anos consolida a minha admiração e respeito pelo seu esforço valoroso em que a responsabilidade, a competência e o caráter marcam a construção de sua trajetória acadêmica. Muito me orgulha estar participando desta caminhada.

Haidê Correa da Silva

Tereza Cristina, mãe, mulher, filha, professora, cientista. Através do seu ser intelectual e emocional eleva a Pedagogia como profissão, ultrapassando os limites que a sociedade com seus valores e preconceitos estabelecia, no passado, o “Ser Professora” como forma de trabalho remunerado mas como extensão do seu mister principal que era o “Ser Mãe” e “dona do lar”. A sua vida é um tributo ao amor, à profissão e ao entendimento de que homens e mulheres para construir suas vidas felizes, produtivas e realizadas necessitam ter compreensão e respeito às diferenças, expandindo a visão de mundo.

Maria Helena Martinez Cal Bastos

Sobre a mulher, tudo já se disse.
Da mulher mãe, filha, irmã.
Vamos falar da mulher.
Da mulher mulher,
Mulher peça-chave
Que perde a chave sem perder o ritmo.
Cuida do outro sem demonstrar dor.
Dá colo, precisando de colo.
E com brilho próprio ilumina o mundo.
Viver a mulher
É inventar o seu momento,
É responder sem perguntar,
É entender sem explicar
É descobrir o desejo,
É desejar o seu querer,
É querer que acima de tudo
Ela seja feliz.

Maria Paquelet Moreira Barbosa