

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANETTE MARIA FRANÇA DE ABREU

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO**

São Luís
2008

JANETTE MARIA FRANÇA DE ABREU

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

São Luís
2008

Abreu, Janete Maria França de.

Relações de gênero e suas influências na escolha do Curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal do Maranhão/ Janete Maria França de Abreu. - São Luís, 2008.

171f..

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Educação – Relações de gênero – Curso de Pedagogia (UFMA)
I. Título.

CDU 37: 396 (812.1)

JANETTE MARIA FRANÇA DE ABREU

**RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. César Augusto Castro.

Aprovada em: / / 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. César Augusto Castro (Orientador)
Pós-Doutor em Ciência da Informação
Universidade de São Paulo-USP

Prof^o. Dr^o. Agripino Alves Luz Júnior
Doutor em Engenharia de Produção/Mídia e Conhecimento
Universidade Federal Florianópolis - UFSC

Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta
Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense-UFF

À minha mãe, Rita Diniz França Alves,
às minhas filhas Amanda Carolina
França de Abreu e Ada Camila Cristina
França de Abreu, as três mulheres mais
especiais da minha vida.

À Rosa Sundermann e seu companheiro
Luís Sundermann pela luta em prol do
socialismo.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de dissertação de Mestrado nunca é ou deve ser e seguir uma trajetória solitária, senão um percurso repleto de descobertas, de encontros e desencontros. Por esta razão, agradeço a todas as mulheres e homens que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para o meu desenvolvimento e crescimento intelectual crítico. Aqui estão presentes diversas pessoas, dentre as quais eu gostaria de mencionar.

Ao professor doutor César Augusto Castro, pela paciência, dinâmica, carisma e competência com que conduziu a trajetória desta pesquisa, às professoras doutoras Iran de Maria Nunes Leitão, Mary Ferreira e Diomar Motta, pela orientação e acompanhamento ao longo desta pesquisa e pelos ensinamentos na compreensão da teoria onde as relações de gênero ou relações sociais de sexo são construídas.

Às professoras doutoras Fátima Gonçalves, Maria Alice, Ilma, Mariza Wall, Adelaide Coutinho, Sandra Regina, Silvana, Ilzenir e Beatriz Sabóia pela dedicação às aulas no Mestrado.

Gostaria de agradecer também aos professores doutores Flávio Farias, João de Deus Barros, Bolívar, Paulino, Paulo da Trindade, pelas horas dedicadas às aulas no Mestrado.

A meu pai Osmar Alves (*in memoriam*), presente ainda em meus pensamentos pela saudade que deixou e pelos exemplos que me legou ao meu pai e mãe, João da Cruz Alves de Abreu e Paula Maria França de Abreu.

Agradeço igualmente a Claudicéia, Cláudia, Cleomar, Nicinha, Marília e Ester Durans, Hertz da Conceição, Marcos Silva, Suly, Noletto, Vagner, Eloy, Vilemar e Welbson Madeira, por acreditar em uma não utópica, mas uma sociedade socialista.

Em especial à 7ª Turma do Mestrado em Educação, destacando Wasghinton Luís (apoio de amigo e companheirismo), Verk (pela luta socialista e amigo), Samuel Velásquez Castelhana (Professor de Espanhol e amigo incentivador), Valdenice Prazeres (amiga de luta pela consciência negra e questões de gênero), Arinalda Locatelli (sensibilidade e inteligência), Inez (paciência e amizade), Maria José (Apoio à saúde), Josenildo (artista nato com competência), Alberes (mestre antes do título), Teresa Serpa (inteligência e amizade), Ilze e Helianane (pela compatibilidade marxista), Cássia e Ana (pela vontade de terminar o curso e amizade), Nataniel (pela calorosa amizade e inteligência filosófica), Mary e Nilma (pela força

positiva de viver com muito entusiasmo/tolerância, enfrentando os desafios que a vida nos oferece e acima de tudo, inteligências extraordinárias).

Agradeço a ajuda na digitação deste trabalho a Talita Dantas, Amanda Carolina, Rosana França e Paulo Henrique, e ao apoio dispensado às pessoas: Marcelo Azevedo Dantas e Raimundo Barros Filho.

Agradeço também aos/as meus/minhas irmãos e irmãs pelo incentivo nessa jornada, Valdevino, João Abreu, Carlos Magno, Marcos, Arnaldo, Miguel, Cláudio, Diana, Cristina, Ana Paula, Fátima, Ednalva e Lidiane.

As pessoas Náres Abreu e Ferreira, pelas orientações e apóio dispensados.

Aos/as amigos/amigas Jackeline, Jéssica, Adriana, Liviane, Júlio, Francinete Soares, Antonio de Assis, Raimundo Domingos dos Santos, Sandra, Sebastião, Ulisses, Dora e Benedito, pessoas que direta e indiretamente ajudaram na realização deste trabalho.

À professora doutora Márcia Manir, pela cuidadosa e competente revisão e correção desse texto, à Stela Veloso pela normalização deste trabalho e Teresa Serpa pela colaboração na tradução do resumo para o inglês.

Agradeço a todas as pessoas entrevistadas do Curso de Pedagogia.

À CAPES pelo apoio para a realização deste trabalho.

Agradeço em especial à Amanda Carolina França de Abreu e Ada Camila Cristina França de Abreu, minhas filhas de apenas 9 (nove) e 4 (quatro) anos pela compreensão das horas ausentes, elas que ao longo desta caminhada, têm me dado força, vontade de seguir em frente, alegrias e a esperança para construir uma história juntas, melhor para todas as mulheres.

“Quero poder ocupar na sociedade um lugar igual ao do meu companheiro. Igual ao nascer e no morrer, havemos também de ser iguais no viver [...].”

À voz feminina – Lisboa, 1968.

RESUMO

Este trabalho trata da formação pedagógica de discentes na Universidade Federal do Maranhão, na qual há uma predominância de mulheres. Enfocam-se os aspectos e influências que a escolha da formação do magistério tem sobre as relações de gênero. Apreende-se que a feminização da profissão interfere e implica na reprodução das relações de gênero. Analisa-se a compreensão das relações de gênero para entendimento das escolhas das profissões e formações. Nesse contexto, verifica-se que as questões de gênero e educação estão presentes na mentalidade da maioria dos sujeitos da pesquisa, seja pelos preconceitos/discriminação, seja pela linguagem sexista. Aborda-se as contribuições das questões de gênero no campo do magistério, buscando entender como se constituem os discursos sobre a feminização do magistério. Mostra-se as mudanças de paradigmas e a criação de novas expectativas pessoais e profissionais que levam à busca pela autonomia na sociedade contemporânea, concebida como dinâmica, contraditória e rica em determinações. A partir do referencial teórico, ressalta-se por que as questões da mulher envolvem as representações sociais ideologicamente estruturadas em nossa sociedade. Enfoca-se a formação ou profissão docente ainda como espaço de mulheres. A pesquisa tem como ponto de partida o levantamento de alunos e alunas matriculados/as no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Utiliza-se a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. A partir da referida pesquisa, constata-se que a família, sobretudo a escola reproduzem as diferenças sociais entre os gêneros, historicamente construídas, e modelam a mentalidade das mulheres de tal modo que, sob efeito da dominação masculina, elas fazem opção ou escolhem áreas e cursos feminizados, como exemplo o curso de Pedagogia. Ressalta-se o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão para a compreensão e reflexão como a relação de gênero, especialmente a mulher, faz essa opção ou escolha do referido Curso. Esta investigação buscou evidenciar o fato de que as discriminações e os preconceitos bem como as práticas sexistas existentes entre os gêneros devem ser eliminados em nossa sociedade a fim de que sejam erradicadas as desigualdades existentes em nosso Estado e em nosso País.

Palavras-chave: Educação. Relações de Gênero. Profissão. Magistério.

ABSTRACT

This work have when objective the Pedagogic formation analysis in the Federal University from Maranhão where there is a predominance of women. Focalize the aspects and influence that the choice in the teachership formation has about the gender relation. Understand the profession feminity interferences and implying at the reproduction of gender relation. Analysis the gender relation comprehension to understand the choice of the professions and formations. In this context, the questions about gender and education are present in the daily of the schools through the prejudices and the discrimination. Talk about the contribution of the gender questions in the teachership field to understand how are constituted the speeches about the teachership feminity. Show up the paradigm changes and the creation of new and professional expectation that take to the search by the autonomy in this dynamic and contradictory society which is rich in determination. Through the theoretic reference emphasize why the woman's questions involve the social representation that are built and structured in our society. Understand the education inserted in the context of a society that is in constant transformation. Focalize the formation or teacher's profession still as a place of women. This research has as initial point the survey of students matriculated in the Pedagogy course from Federal University from Maranhão. Use the semi structured interview as an instrument to collect datum. Verify that the family and mainly the school reproduce the social differences among the genders which are built through the History and modeling the women's mentality such as the choice that they do by the feminity courses, for an example, the Pedagogy course. Emphasize the Pedagogy course from Federal University from Maranhão to get the comprehension and the reflection how the gender relation, specially the woman, does this option or choice about this course. This investigation intends to show up the fact that the discrimination and the prejudices between the genders must be eliminated in order to eradicating the inequalities which there are in our state and in our country too.

Keywords: Education. Gender Relation. Profession. Teachership.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	- Associação Nacional Pela Formação do Profissional da Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEUMA	- Centro de Ensino Unificado do Maranhão
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores.
CONSUN	- Conselho Universitário
CFE	- Conselho Federal de Educação
CF	- Constituição Federal
DEOAC	- Departamento de Desenvolvimento e Organização Acadêmica
DNE	- Departamento Nacional de Ensino
FUM	- Fundação Universidade do Maranhão
GDH	- Gerência de Desenvolvimento Humano
GEPLAN	- Gerência de Planejamento
ISE	- Institutos Superiores de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NPD	- Núcleo de Processamento de Dados
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	- Plano Nacional de Educação
PROCAD	- Programa de Capacitação Docente
PROEB	- Programa de Formação de Professores para a Educação Básica
PROEN	- Pró-Reitoria de Ensino
PABAE	- Programa Americano Brasileiro de Auxílio de Ensino Elementar
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
REDOR	- Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero
SCA	- Sistema de Controle Acadêmico
SOMACS	- Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SUDAM	- Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

- SEDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
- SBPC - Sociedade Brasileira Para Progresso da Ciência
- UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão
- UNIFEM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO	13
2 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO BRASIL: uma breve retrospectiva histórica.....	22
2.1 O processo de feminização do magistério no Brasil	35
2.2 As relações de gênero e o Magistério	43
3 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	62
3.1 O Curso de Pedagogia no Brasil	64
3.2 A Lei 9394/96 e o Curso de Pedagogia	72
3.3 O Curso de Pedagogia na UFMA: breve histórico.....	78
4 RELAÇÕES DE GÊNERO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO(A)	94
4.1 Profissão ou formação docente: um espaço de mulheres?	94
4.2 Análise e Discussão da Pesquisa: a visão das (os) alunas (os) do Curso de Pedagogia.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	166

1 INTRODUÇÃO

Ao abordarmos a temática sobre as Relações de Gênero, é importante salientarmos que a construção social e cultural do ser homem e do ser mulher é determinada em contextos sócio-econômicos e culturais, tendo em vista a produção e reprodução de suas necessidades e de suas vidas enquanto seres humanos.

Nessa direção, entendemos que as relações sociais não são imutáveis, ao contrário, são construídas, reproduzidas e transformadas, isto porque a natureza humana, na perspectiva dialética, está em constante transformação, fruto das práticas sociais conflituosas e contraditórias.

Assim, é importante ressaltarmos que em nossa sociedade, a qual tem produzido historicamente papéis sexuais de forma hierárquica e dicotomizada, reproduzidos na família, na escola, na igreja, nas empresas e em outras instituições, não é algo natural, mas fruto das relações sociais, no qual se tem a hegemonia econômica e política das camadas dirigentes, de um lado e, por outro, a falta de bens materiais e simbólicos a outros setores da população. Portanto, exploração e machismo não são manifestações inatas, mas construídas no contexto das relações sociais, permeadas pelas relações de classe, gênero e etnia.

As relações de gênero implicam desigualdade e dominação: inscrevem-se em relações de poder em que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 1999, p. 03). Assim, integram um complexo sistema de dominação masculina, fortemente institucionalizado e internalizado, e estruturam todos os aspectos da vida social, expressando-se na cultura, ideologia, violência, sexualidade, reprodução, divisão do trabalho, organização do estado e nas práticas educativas.

É na escola, via de regra, que encontramos verdadeiras armadilhas ideológicas, pela sutileza de seus mecanismos. Nela, utiliza-se frequentemente de vias sublimares para as normatizações propostas. Nos livros didáticos, por exemplo, podemos constatar facilmente a tendenciosidade nos conteúdos e ilustrações, desde a educação infantil (imagens significativas de polarização de gênero, tais como mães cozinhando ou servindo a família, e pais de pasta na mão saindo para trabalhar, ou em outras passagens, homens lendo jornais, e as mulheres atuando em serviços manuais como crochê e tricô).

Segundo Sousa e Carvalho (2003, p.8),

[...] gênero é um termo polissêmico, podendo designar: espécie, grupo de coisas, plantas ou animais; a propriedade de flexibilização das palavras para indicar o sexo ou a ausência do mesmo; artigo, matéria ou coisa que se usa ou se consome; elaboração cultural das noções de masculinidade e feminilidade.

Assim, o

[...] conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista¹ na década de 80, refere-se a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero (assim como as de classe e raça ou etnia) são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto o sexo (parte biológica - órgãos) é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente, sendo, portanto, variável e mutável. (SOUZA; CARVALHO, 2003, p.8).

Vejamos o que nos diz Cutrim (2005, p. 27 apud Ferreira, 2000, p. 345):

O termo gênero como categoria de análise é uma palavra polissêmica, designando um conjunto de espécie; agrupamento de indivíduos; objetos etc., que tenham características comuns; variedade; qualidade; maneira; estilo; unidade taxionômica, classe, ordem, qualidade, modo, estilo; a forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos; reunião de espécies; categoria que classifica os nomes em masculino, feminino e neutro, entre outros.

A partir dessa variável gênero, reconhecemos identidade de gênero como sendo a forma de as pessoas se reconhecerem e serem reconhecidas, em outras palavras, a maneira como se identificam e são identificadas. Isto acontece porque, como indica Ciampra (1989, p. 09), “um indivíduo é a pessoa que diz que é e que os outros dizem que é”, ou seja, ela não é inata nem estática, é uma construção social e, como tal, processual.

No que se refere à identidade de gênero, esta autora segue o mesmo processo de construção da identificação em geral.

Luz Júnior (apud Connel, 1995, p. 189) lembra outro autor que tem discutido o conceito de gênero relata que:

O gênero é [...] a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos são trazidas para a prática social e tornadas partes do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais.

Saffioti (apud COSTA, 1992, p. 24) nos orienta que a categoria gênero também é relacional e só pode ser captada na trama das relações sociais e no processo histórico. As formas como mulheres e homens se vêem, como eles se identificam, longe de ser algo fixo e

¹ **Feminismo** é um movimento social, uma ideologia da libertação das mulheres e uma teoria crítica da visão androcêntrica de um mundo e da dominação masculina. É considerado o movimento social mais importante do século XX, porque visa desconstruir a identidade feminina e as instituições sociais patriarcais. Sua história é registrada em sucessivas ondas: **Movimento Sufragista** (de luta pelo voto feminino), de meados do século XIX às primeiras décadas do século XX, é considerado a primeira onda; **Movimento de Libertação das Mulheres** da década de 1960, que lutou, inicialmente, pela igualdade sexual e, em seguida, reconhecendo as diferenças entre homens e mulheres, pela equidade de gênero, corresponde à segunda onda; **Feminismo Pós-Moderno**, a onda atual iniciada na década de 1990, caracteriza-se pela fragmentação em várias vertentes (negro, lesbiano, espiritualista, ecológico, pragmático, além das tradicionais – liberal, radical e socialista), revelando a diversidade de sentidos da identidade feminina e feminista. (SOUZA; CARVALHO, 2003, p.0 9). Sobre esta temática ver também Mary Ferreira: **Movimento Feminista, Movimento de Mulheres: ações e desafios para as próximas décadas**. Fortaleza, 2000. Entre outros artigos e livros editados sobre a temática pela autora citada.

permanente, é histórico, vai sendo construído e assumido diferentemente, a depender das circunstâncias, das associações que fazem com o grupo, das representações coletivas e da ideologia dominante, entre outros. Sua identificação com um determinado tipo de perfil, com os papéis a serem assumidos, comportamentos que deve ter sonhos, desejos e expectativas são construtos sociais e históricos.

Nesse sentido, assumimos que a identidade de mulheres e homens é uma construção social que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava (com quem e em que patamar), de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos e ações.

Scott (1992, p. 10) apresenta sua proposta teórica, com vistas à explicação do conceito de gênero e de como as relações entre os sexos se estruturaram ao longo da história. Consta a referida proposta de dois elementos: de um lado, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; de outro lado, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Scott conceitua-a como “uma maneira de se refletir as origens exclusivamente sociais das identidades dos homens e mulheres”. Ressaltamos que esse conceito é do que nos apropriamos para embasar esta pesquisa.

Motta (2004, p. 56) faz uma observação relevante quando diz: a categoria gênero é, também, “considerada uma forma de supremacia racista porque nasce branca, na academia, na classe média estadunidense e é, parcialmente, absorvida pela européia”. (STEPHANIE ATHEY, 2000, p.217 apud MOTTA, 2004).

Nessa direção, as relações de gênero funcionam da seguinte maneira: assumem diferentes formas em diferentes sociedades, períodos históricos, grupos étnicos, classes sociais, gerações, etc. Lembremos que gênero é usado justamente para falar daquelas diferenças socialmente assimiladas, aquilo que aprendemos como nossos costumes, hábitos, gestos, sobre o que significa, dentre outras coisas, ser mulher ou ser homem. Gênero, portanto, é o conteúdo social que costumamos dar a certos modelos de “feminino” e “masculino”.

Depois do exposto, podem ser entendidas com maior clareza as desigualdades existentes entre mulheres e homens na divisão do trabalho, nas escolhas das profissões e, sobretudo, nas incumbências familiares e sociais. Entendemos então que as escolhas profissionais das mulheres estão basicamente relacionadas ao contexto histórico, social, cultural e econômico.

Scott (1995, p. 67) assinala que, nos últimos anos, a produção literária foi substituindo o termo “mulheres” por gênero, pois passa a ser uma categoria de aceitabilidade política no campo de pesquisa, sendo considerada mais objetiva e neutra, passando a integrar-se à terminologia científica das ciências sociais. Para ela, essa categoria, em um dos seus aspectos, parece se dissociar da política do feminismo, pois não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou poder.

É importante destacar que a defesa da categoria gênero por muitas feministas se deve ao fato de que os estudos das mulheres acrescentariam novos temas e reavaliariam de forma crítica os postulados e critérios dos trabalhos científicos já existentes.

Para Scott (1995, p. 68), isto contribuiria para a adoção de novas metodologias e, por conseguinte, para a construção de uma nova história das mulheres e, dependendo da maneira como o gênero fosse desenvolvido enquanto categoria de análise, poderia incluir e apresentar experiências das mulheres.

Quando se trata da questão de gênero, observamos que há uma pluralidade de posições. Neste sentido, recorremos às definições de Scott (1995, p.71). Para ela, o “gênero é um elemento constituído de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, é uma forma primeira de compreender as relações de poder. Para compreender melhor o conceito, Scott sugere quatro elementos relacionados entre si na análise de gênero.

O primeiro elemento são os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias). Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição ocidental cristã, mas também mitos de luz e escuridão, de purificação e poluição, de inocência e corrupção. O segundo diz respeito a conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos em doutrinas religiosas educativas, científicas, políticas ou jurídicas e, tipicamente, tomam a forma de uma posição binária que afirma, de modo categórico e inequívoco, o sentido homem e mulher, de masculino e feminino.

O terceiro se refere à noção do político tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais.

E o quarto elemento é a identidade subjetiva que se refere às questões voltadas à psicanálise, às teorias para a reprodução do gênero de acordo com a descrição da “transformação da sexualidade biológica das pessoas no decorrer da sua enculturação”. (SCOTT, 1995, p.72).

Porém, há uma preocupação com a teoria lacaniana na reflexão das identidades de gênero, pois acredita que os (as) historiadores (ras) necessitam trabalhar nesse sentido, de forma mais histórica.

De acordo com ela, “se a identidade de gênero é única e universalmente baseada no medo da castração, a pertinência da interrogação histórica é negada”. (SCOTT, 1995, p. 73).

Em sua perspectiva de estudo de gênero, Scott (1996) propõe esse postulado acima para compreender o processo de construção das relações de gênero, sendo um esquema que pode ser utilizado para debater classe, raça, etnicidade ou qualquer processo social.

Nessa direção, optamos pelo conceito de gênero nas relações sociais, na tentativa de compreender historicamente os caminhos através dos quais os atributos e lugares do feminino e do masculino são social e culturalmente construídos, numa perspectiva relacional, ou seja, considerando as relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres. É necessário frisar que estes aspectos estão vinculados às bases materiais.

Partindo dessa premissa, e examinando como as relações de gênero se desenvolvem no âmbito das instituições como família e escola, é que surgiu o interesse por esta pesquisa, sobretudo analisar o papel que a escola exerce na sociedade atual na reprodução e manutenção de papéis sexuais que contribuem para o processo de subordinação das mulheres. Ao analisar as relações de gênero, não perdemos de vista as contradições do sistema, o papel da escola enquanto mecanismo de mudanças, pois, na sua constituição, existem sujeitos sociais com perspectivas e visões de mundo diferentes, e isto pode possibilitar mudanças, como nos afirma Gramsci (1999, p. 37): “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”.

No caso específico da educação, esta tem sido uma estratégia política, tanto para setores dominantes, como para os setores organizadores da sociedade, no sentido de divulgar e internalizar valores e concepções de mundo.

Por considerar a escola como um espaço de disputa de hegemonia, e por entender que nessa instituição se “fabrica” sujeitos sociais e, ao mesmo tempo, há existência ou representações de gênero nesse espaço, é que se considera a escola como um local importante para se analisar não somente o conhecimento produzido, mas os discursos pedagógicos, as concepções teóricas, as relações e práticas escolares no que se refere ao gênero.

Devemos destacar que a instituição escolar, ainda que considerada como um mecanismo de disputa política, o seu controle é mantido pelas classes dirigentes que introduzem ideologicamente suas concepções de mundo.

Assim, entendemos que a construção social na mulher e no homem é resultado do processo no qual valores sociais, padrões de comportamentos, estereótipos sexuais do tipo: decisões, chefia, poder são considerados como típicos do homem, enquanto atribuições ligadas às tarefas domésticas, educação dos (as) filhos (as), domínio da casa cabem às mulheres. Isso reflete o legado patriarcal ocidental presente e até hoje em nossa sociedade, sobretudo na escola, já que esta atua como reprodutora da ideologia dominante.

Para Silva (1993, p. 24), a escola é:

A voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinando não apenas quais as identidades ou saberes integrados ao currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser representados. Em todo esse processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritos, evidentemente, relação de poder.

A escola ainda é entendida como local privilegiado de construção e legitimação de diversas identidades. No caso da identidade de gênero, considerarmos que o sexismo pode ser observado de forma, muitas vezes sutis, na linguagem das professoras e dos professores, nas atitudes, nos conteúdos, mesmo que de forma diferenciada.

As meninas desde cedo são orientadas a aprender comportamentos, atitudes, preferências que lhes são cabíveis naturalmente: cristalizando essas orientações, na maioria das vezes, elas são conduzidas a escolher profissões ditas historicamente femininas, como professoras, enfermeiras, pediatras, secretárias, assistentes sociais, nutricionistas, bibliotecárias, etc.

Apesar de suas conquistas no decorrer dos séculos XIX e XX, do acesso da mulher à educação e ao trabalho, essas posturas ainda são observadas. Ficam evidentes fortes discriminações em relação à mulher nos locais públicos com dificuldades de acesso a cargos de liderança, salários mais baixos que do homem, fruto de uma educação sexista ainda presente nas escolas.

As mulheres ainda têm muito que conquistar, haja vista que as desigualdades de gênero têm nas diferenças de sexo um fator de interdição das mulheres ao mundo social e político².

Contribuem para isso muitos fatores, entre os quais a educação que reproduz na sociedade e, em especial, no contexto das escolas valores sexistas.

² A esse respeito, a dissertação de mestrado de Mary Ferreira (2007), transformada em livro, nos traz grandes contribuições das lutas feministas às políticas públicas no Maranhão. Esta autora faz uma trajetória do Grupo de Mulheres da Ilha (durante as décadas de 80/90), da qual é uma das fundadoras, juntamente com a Professora Ieda Batista.

A escola reproduz as diferenças sociais entre os gêneros, historicamente construídas, e influencia de tal modo na opção ou escolha de áreas e cursos tidos como “feminizados”. Portanto, entendemos que a educação superior não escapa a essa lógica de divisão sexual dos gêneros, resultando na escolha de profissões em áreas de Ciências Humanas, Sociais, etc.

Nessa direção, e levando-se em consideração o contingente elevado de mulheres no Curso de Pedagogia, alguns questionamentos emergem. A escolha pelo Curso de Pedagogia é uma decisão individual ou influenciada por determinações ideológicas, econômicas e culturais?

Fatores como remuneração e prestígio têm sido os critérios para a escolha do Curso? Que expectativas são esperadas pelos (as) alunos (as)?

Assim as mulheres, além dessa concentração em profissões ditas femininas, atuam também nos setores de serviços, em ocupações pouco qualificadas, de baixa remuneração, e também ocupam menos e por menos tempo cargos de comando ou chefia.

Entendemos que tal destinação, entre outros motivos, decorre de uma concepção essencialista que diz ser a mulher de natureza paciente, dócil, 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 no seu universo familiar-social (ARENDDT, 1993; BOURDIEU, 1995; PASSOS, 1999).

De acordo com Fagundes (2002, p. 233),

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, que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais.

Ocorre, assim, uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas, levando as pessoas a crerem em uma naturalização e em uma escolha, independente da situação objetiva em que essas operam.

Sabemos que a apropriação dessas condições objetivas e de seus significados ocorre de forma dinâmica e com a marca da singularidade de cada um (a). A unicidade e a singularidade presentes na apropriação do sistema de significados geram uma maneira peculiar de o indivíduo se relacionar com valores históricos e culturalmente construídos. Apesar de o labirinto ser o mesmo, cada um o decifra de maneira diferente.

Segundo Assunção (1996, p.13), as condições subjetivas e imponderáveis em que se baseiam os motivos da escolha ou opção podem, em certo sentido, ser lidas como apenas dissimuladoras das condições objetivas.

Nesse sentido, queremos, a partir desse estudo sobre gênero e escolha de uma profissão, compreender por que, ainda no século XXI, existe um contingente enorme de mulheres desempregadas ou recebendo menos, apesar de estudarem mais, estarem mais bem qualificadas e, entrarem em maior quantidade nas academias.

Desta forma, a presente pesquisa buscou analisar os elementos determinantes que influenciam na escolha do Curso de Pedagogia e seus nexos com as relações de gênero.

Para coleta de dados, elegemos como *locus* de pesquisa o Curso de Pedagogia da UFMA por duas razões: a primeira por considerar o universo amplo de mulheres e por ser um curso de formação de educadoras e educadores.

A segunda razão da escolha diz respeito à nossa experiência pessoal no Curso como estudante e depois como profissional da Educação, no qual percebemos a predominância de mulheres na profissão. Contraditoriamente, observamos que quando se trata de analisar os cargos de comando (gestores e diretores), via de regra são exercidos por homens.

Criteriosamente escolhemos o 1º período por ser a entrada dos (as) alunos (as) e o 8º período por ser a concretização/saída do Curso. Entretanto, percebemos que seria relevante fazermos um pré-teste para investigar ou diagnosticar dados importantes à nossa pesquisa.

Assim, inicialmente foi aplicado este pré-teste com alunos de 2º e 7º períodos (totalizando 38 alunas (os), sendo 36 do sexo feminino e 02 do sexo masculino). Buscamos mediar as respostas coletadas com as finalidades da investigação, tendo inclusive um sentido positivo, pois, a partir dos dados evidenciados, foi possível modificar algumas questões que, anteriormente à pesquisa, consideramos relevantes.

No segundo momento aplicamos uma entrevista semi-estruturada entre alunos (as) do 1º, 8º e 9º períodos, em um total de 40 alunos e alunas sendo 35 do sexo feminino e 05 do masculino. Estes períodos que aqui se fazem presentes devem-se a circunstâncias da dificuldade de localização das (os) alunas (os) dos últimos períodos, pois estas/estes alunas/alunos encontravam-se no Estágio Supervisionado, fora do ambiente acadêmico. Portanto, tornou-se impossível a aplicação das entrevistas.

Diante da necessidade de apreensão desse processo, coube considerarmos, para fins de investigação e aprofundamento, as seguintes categorias de análise: relações de gênero, escolhas profissionais e formação docente.

Na análise da realidade investigada, algumas etapas foram seguidas:

Levantamento, junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus I, - São Luís-MA, dos/as alunos/as matriculados/as, totalizando (677) e 21 não matriculadas/os, 557 - matriculados (as), 06 situações indefinidas.

Posteriormente foi coletado no Núcleo de Processamento de Dados – NPD – Sistema de Controle Acadêmico – SCA -, na PROEN – DEOAC, informações sobre gênero dos alunos ingressantes e egressos do Curso de Pedagogia, chegando a um total de 742 (setecentos e quarenta e dois). Desse total 606 são pessoas do sexo feminino. Este dado foi fornecido pela coordenação do Curso de Pedagogia, e 136 (cento e trinta e seis) são pessoas do sexo masculino. Este total aqui indicado por esse órgão da UFMA ultrapassou o número indicado pela coordenação do Curso.

Assim, este trabalho foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, iniciamos uma análise e discussão acerca das relações de gênero, definindo conceitos, embasados teoricamente em J. W. Scott, H. Saffiotti. G. Louro, entre outros. No segundo capítulo, trabalharemos as Relações de Gênero no Brasil: uma breve retrospectiva histórica, dando ênfase às questões das mulheres que compuseram o início da sociedade brasileira: as índias, as negras e as brancas européias, tratando também da contemporaneidade até os dias atuais. Contendo dois subitens: o processo de feminização do magistério no Brasil e as relações de gênero e o magistério. No terceiro capítulo, o Curso de Pedagogia e as Relações de Gênero, com três subitens: o Curso de Pedagogia no Brasil; A Lei 9.394/96 e o Curso de Pedagogia; o Curso de Pedagogia na UFMA: breve histórico, aqui foi feita uma abordagem histórica da Universidade Federal do Maranhão, para entendimento de como foi se estruturando a inserção do Curso de Pedagogia na UFMA - CAMPUS I – São Luís-MA, fazendo uma relação quanto às relações de gênero, desde a sua criação até os dias atuais.

No quarto capítulo, as Relações de Gênero e possíveis implicações na Formação de Pedagogo (a), com dois subitens: Profissão ou Formação Docente: um espaço de mulheres? Damos ênfase à profissão docente como espaço ocupado predominantemente por mulheres. Mesmo que, no Ensino Médio haja a presença de homens, ainda as mulheres são maioria. O subitem seguinte diz respeito à análise e discussão da pesquisa: a visão das/os alunas/os do Curso de Pedagogia da UFMA-Campus I.

2 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO BRASIL: uma breve retrospectiva histórica.

Na formação econômica e social brasileira, que na ‘historiografia oficial’ se inicia com o período colonial, as relações de gênero se consubstanciam em papéis sexuais delimitados.

Segundo análise de Cutrim (2005, p.16), nesse momento da história brasileira, a única força capaz de se fazer contrapeso à ação educativa dos jesuítas era a do senhor de engenho que tinha autoridade sobre os escravos, a mulher e os filhos.

As mulheres eram educadas pelas atividades domésticas, submetidas ao pai e ao marido, enquanto os homens possuíam autonomia para ampliar seus poderes da forma que lhe conviessem sobre a mulher, filhas e filhos, escravas e escravos, considerados como sua propriedade.

Este cenário é decorrente da organização social, sobretudo com base na família nuclear. A família possuía características de monogamia, que, por sua vez, teve sua gênese ou origem no desenvolvimento da propriedade privada, no qual o patriarca possuía autonomia para ampliar seus poderes da forma que lhe conviesse sobre as pessoas.

Cutrim (2005, p. 34) acrescenta,

A mulher neste período fosse branca, indígena ou negra era peça chave na formação patriarcal, sendo constantemente vítima do domínio ou abuso do homem e, ainda, fortemente reprimida social e sexualmente ficando em posição inferior, sob a sombra do marido ou pai; portanto, isso tudo levou a construção de um modelo de governo caracterizado por uma imposição do masculino na organização política e econômica. Não é de estranhar a ausência de mulheres na história do magistério oficial nesse período, pois a mulher era propositadamente afastada de qualquer tipo de competição com o homem, nos meios em que este último transitava hegemonicamente.

Contudo, cabe destacarmos que os papéis sociais das mulheres desse período não podem ser generalizados às atividades domésticas, pois se referem às poucas mulheres portuguesas que aqui se estabeleceram com hábitos, aparências, valores e costumes baseados em organização social e política patriarcal e autoritária.

Segundo Passos (2000), no período colonial, as mulheres raramente aprendiam a ler e a escrever; viviam reclusas em casa, como matrizes raras (brancas), como seres sedentários, submissos e religiosos.

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiram algumas oportunidades de educação para a mulher, especialmente para aquelas de camadas economicamente superiores. As oportunidades basicamente consistiam em aulas domiciliares de prendas domésticas,

bordados, costuras e outras do gênero, ao lado de rudimentos de aritmética, língua portuguesa e religião, ministradas por senhoras portuguesas, francesas ou alemãs.

Nesse sentido, distintas atividades foram desenvolvidas por mulheres, sobretudo as indígenas e as negras, com culturas totalmente diferentes das européias.

De acordo com Schumacher (2000, p. 12):

O encontro entre os conquistadores europeus e as populações que habitavam o litoral já anunciava o destino trágico que teriam milhares de mulheres indígenas, tragadas que foram pela violência do processo de colonização. Vítimas da exploração sexual dos colonizadores e de mão-de-obra escrava que os portugueses empregavam à exaustão – muito além da abolição legal da escravidão indígena, decretada pelo marquês de Pombal em meados do século XVIII, as índias representam o elemento oculto, anônimo, que participou, involuntariamente, da construção do Brasil. A maioria dos contemporâneos omitiu seus nomes, ignorou sua história e tratou-as como seres não-humanos.

No que se referem às mulheres negras, várias atividades também eram executadas, enfeitavam e moíam cana, manufaturavam o açúcar, desenvolviam atividades domésticas nas casas grandes, como lavar, passar, eram parteiras e benzedeiras, vendiam doces nos centros urbanos para os senhores. Algumas se prostituíam, outras, através de comércio ambulante, tinham o propósito de acumular para comprar suas liberdades. Estes fatos ocorreram, sobretudo, no século XVIII.

[...] As ocupações sociais típicas entre mulheres negras: escravas do eito e domésticas, amas-de-leite, quituteiras, escravas prostitutas, escravas de ganho, mães-de-santo, benzedeiras, para mencionar as atividades mais usualmente exercidas pelas africanas. (SCHUMACHER, 2000, p. 12).

Lembramos que foram, sistematicamente, arrancadas da África e trazidas para a América, por cerca de 300 anos, mulheres negras, crianças e homens negros.

Fagundes (2002, p. 08) assinala que a presença feminina no período colonial se desenvolveu na área de pequeno comércio, sobretudo o ambulante, através do consumo de gêneros a varejo, produzidos em sua própria região.

A partir de um discurso moralizador sobre o uso dos corpos e difusão da fé católica importada da metrópole, instaura-se na colônia a idéia de normalizar a sexualidade dentro do casamento, incentivando-se a multiplicação das famílias, não só com o objetivo de povoar a nova terra, como também de difundir a moral cristã.

Nesse sentido, cria-se um modelo ideal de mulher para atender a esses objetivos, o da mulher recatada, sem ardores sexuais, submissa e principal propagadora do catolicismo junto aos filhos e filhas.

Esse modelo, porém, não correspondia à realidade do cotidiano de muitas mulheres negras, mulatas e brancas empobrecidas, todas livres e, no entanto, escravas de suas precárias condições materiais de vida. Levadas pela necessidade de sobrevivência, procuraram alternativas de superação das dificuldades e elaboraram éticas e regras próprias.

No entanto, algumas viveram em concubinato e ligações transitórias. Embora transgredindo a ordem estabelecida, garantiram um espaço para a realização da maternidade e da vida conjugal.

Segundo relato de Schumacher (2000, p. 13) sobre a mulher branca, a cor da pele representava, por si só, um sinal de distinção social, demarcando nitidamente o universo dos senhores e dos escravos na sociedade luso-brasileira. Com relação às ocupações destas mulheres, esta autora cita:

[...] sesmeiras ou senhores-de-engenho; donatárias tinham acesso à educação; capacidade de transgredir a ordem masculina e assumir papéis outros que não os habitualmente relegados às mulheres brancas. Como exemplo dos ofícios tolerados pela sociedade, mas marcados pelo estigma do desprezo, destacam-se as muitas lavadeiras, quituteiras, tecelãs e prostitutas. (SCHUMACHER, 2000, p. 13)

Comenta, por outro lado, o critério da religiosidade na Colônia e os aspectos simbólicos que envolvem algumas figuras femininas, levando em consideração que foi a religião o principal instrumento de expressão de sua visão de mundo, como no caso das beatas e das religiosas clericais.

Nas palavras de Moreira (2006, p. 179),

[...] sociedade colonial e monárquica, a ideologia patriarcal, reforçada pela herança muçulmana da História de Portugal, impregnava a família, fundamentando a manutenção do status inferior da mulher. A senhora branca, fechada em casa, a escrava negra, objeto de exploração sexual, ambas igualadas em sua ignorância e analfabetismo.

O modelo monogâmico-patriarcal assim exigia, cabendo às mulheres uma educação diferenciada, de posição inferior, com as bênçãos da Igreja e reforçada pela literatura, na condição de aparelhos retransmissores dessa ideologia repressora.

Cutrim (2005, p. 19), diante desse modelo patriarcal escravocrata e agrícola, afirma:

Mesmo com uma mudança do estado político, ou seja, de colônia para nação, não se configurou mudanças na estrutura da sociedade, que se manteve organizada sobre o regime de uma economia agrícola, patriarcal e também escravocrata. Essa educação manteve uma estrutura de privilégios para as classes mais abastadas, onde a distância social entre adultos e crianças foram mantidas, assim como da enorme diferença entre educação de homens e mulheres e principalmente pela valorização de atividades de caráter manual e mecânico.

Com relação às mulheres dessa fase colonial, nada era exigido com relação ao ensino das letras e ciências ou mesmo oferecido às mulheres quanto ao preparo técnico para o exercício profissional, o que importava era reforçar os papéis tradicionais de mãe e esposa.

Consubstanciados nesses registros históricos, reconhecemos que a mulher no Brasil Colonial já nascia estigmatizada por ser mulher e a ela não era dado nem mesmo o direito de escolher o seu destino: casar-se ou ser freira e, então, dedicar-se à vida religiosa.

Conforme Silva (1993, p.15):

Embora os meninos fossem educados para ter mais autonomia, em relação ao pai, deviam ser tão obedientes quanto à mãe e às irmãs. E era ele quem lhes determinavam o destino. O filho primogênito era criado para assumir o comando e administração do engenho e da escravaria. Os outros, em geral, deviam ser padres ou advogados. Quanto às meninas, tinham que ser educadas nas prendas do lar, conservando-se castas e puras para o futuro casamento planejado pelo pai. Se não casavam, podiam ir para um convento dedicar-se à vida religiosa.

Essa forma repressiva de família em que a mulher se encontrava, prevaleceu e contribuiu para a gênese do modelo de família brasileira. Nesse sentido, a influência da família como elemento de formação da pessoa humana trouxe em seu bojo a função da transmissão da ideologia dominante.

A família monogâmica, entendida como instituição social responsável por educar os seus (suas) cidadãos (ãs), mais tarde se metamorfoseou na família nuclear burguesa, legou à mulher uma educação que em nada elevou seu estado psico-emocional e intelectual. Pelo contrário, a ficar isolada no lar, responsável pela vida doméstica, pela organização da casa, cuidar e educar os filhos. Sendo considerada menos intelectualmente capaz e mais emotiva, tornou-se dependente do marido, com sua identidade pessoal determinada pela posição que ele poderia ocupar no mundo das relações extrafamiliares.

No império, precisamente na sociedade paulista, encontramos tipos distintos de mulheres as quais iremos abordar. Através de um estudo de Borges (1980, p. 21-24), “a posição dessas mulheres: a branca rica, a branca pobre e a negra escrava, a índia, nesse momento histórico não se sobressai”.

A branca rica era a senhora da “casa grande”, desempenhava, via de regra, papel de importância na organização e supervisão das atividades desenvolvidas no lar. Atividades estas não restritas apenas àquilo que hoje designamos de domésticas. Não dirigia tão-somente o trabalho da cozinha, mas também a fiação, tecelagem e costura, bem como a confecção de rendas e bordados, a alimentação dos escravos, o serviço dos arredores da casa como jardim, pomar, criação de animais domésticos e, sobretudo, o cuidado das crianças.

Em seu relato Borges (1980, p. 21) afirma,

Seu universo social e cultural dificilmente lhe permitia a indolência e passividade que freqüentemente lhe são atribuídas. Esperava-se sempre que se desincumbisse deste papel, direta e permanentemente. Não raros foram os casos de viúvas que, com sucesso e rara energia, assumiram a direção dos negócios, bem como o de esposas de homens incapazes que tomaram o lugar de liderança do marido.

Adverte que nessa mesma classe dominante, contam-se damas que levavam vida ociosa. Incapazes de impor respeito e disciplina a seus filhos e escravos, estas mulheres refestelavam-se nas redes, acalentadas pelos cafunés das mulheres negras.

Afirma que a condição que esta mulher ocupa em relação ao homem a conduzia, outrossim, a arcar com o desregramento sexual do marido, que não raro lhe impunha o ônus da criação dos/das filhos/as adulterinos. A própria mulher toma a iniciativa de educar e alforriar estas crianças. Estes fatos são bem freqüentes, afirma a autora, no Sul do País, dada a pobreza da vida economica e maior subalternidade das mulheres.

Dada a diferença de grau de liberdade e a posição conferida na família patriarcal ao homem e à mulher, o casamento lhe era de resto o caminho a palmilhar. Outro, possível, estava no enclausurar-se num convento; o que representava, na maioria das vezes, fuga à autoridade do pai ou marido.

Uma característica importante que Borges nos informa: “essas senhoras vêm igualar-se às escravas somente por um aspecto: a propriedade territorial se constituía, *ab initio*, na única fonte de direitos políticos. Estas mulheres eram excluídas desses privilégios”. (BORGES, 1980, p.22).

À medida que se intensificou o processo de urbanização, algumas modificações se verificaram na vida da mulher branca rica. Embora nenhuma mudança se tivesse produzido em sua posição social, ela não vivia mais reclusa. O ambiente da cidade lhe proporcionava alguns contatos, nas festas sociais e religiosas. A família patriarcal, perdendo sua tradicional rigidez, lhe permitia uma certa desenvoltura nas atitudes. Embora continuasse omissa quanto à sua posição social, ela não vivia mais reclusa. O ambiente da cidade lhe propiciava alguns contatos nas festas sociais e religiosas. Também a família patriarcal, perdendo sua tradicional rigidez, lhe permitia uma certa desenvoltura nas atitudes, embora continuasse omissa quanto à sua cultura.

Eram carentes de instrução formal, dedicando-se exclusivamente à família, Igreja e festas; poucos são os nomes femininos que a história ligou aos movimentos da Independência e da Abolição da escravatura no Brasil, e nenhum em São Paulo.

A branca pobre não tinha herança e ficava mergulhada em preconceitos contra o trabalho. Suas filhas, para subsistirem, recorriam, em grande parte, ao comércio do seu corpo.

Esse tipo de prática (prostituição) grassava não apenas nas cidades, como também nos arraiais. Podemos buscar no fator econômico explicação para o número bastante grande de prostitutas existentes na época, mas constituía-se esse dado em entrave à organização familiar entre a camada mais pobre: “os emolumentos cobrados pelo clero para a realização dos matrimônios eram proibitivos para esta parte da população”. (BORGES, 1980, p. 23).

Todos esses fatores explicam a difícil situação da mulher branca pobre, ao tempo histórico do período chamado Império.

Com a independência do Brasil houve uma alteração significativa na situação educacional feminina, ao menos legalmente, com o compromisso explicitado na Constituição de 1823, estabelecendo educação para os dois sexos, e não apenas ao masculino, como vinha acontecendo.

Reconhecia-se a necessidade de instruir a mulher pelo seu papel materno, ou seja, porque a ela competia criar e educar os filhos, dando-lhes rudimentos de educação moral e religiosa. A educação não visava à formação profissional nem a emancipação, ao contrário, justificava-se pela sua situação de objeto, de ser que só se define na relação com o outro pelos serviços que presta aos outros.

Essa situação definia, de início, diferenciações fundamentais no tipo de educação a ser ministrado aos dois sexos, entre eles a inclusão do ensino da geometria na educação masculina e das prendas domésticas na feminina. Na seqüência, salários melhores para os mestres dos meninos e menores salários para as mestras das meninas, visto que a educação dos dois sexos se dava separadamente.

Segundo análise de Passos (2000, p. 60), a Lei de 1827, a primeira a conceder à mulher o direito à educação, também é discriminadora ao facultar à mulher o acesso apenas às chamadas pedagogias (1º grau) e vetar o seu ingresso em níveis mais elevados como os liceus, ginásios e academias (as mulheres só tiveram acesso, por exemplo, ao Colégio Pedro II no presente século).

Com relação à República, Almeida (2007, p. 163) sustenta que:

A educação ainda não havia se consolidado no acalentado sonho liberal republicano, a população miserável não tinha as condições sequer razoáveis de sobrevivência, mas o discurso sanitarista apostava na força propulsora da ordem e do progresso: a saúde aliada à educação. Era uma face do discurso liberal que se sobrepunha e fazia prevalecer as aspirações republicanas, mesmo eivado de subjetivismo e distante da realidade socioeconômica e cultural do Brasil.

Com a proclamação da República, a Família tornou-se um veículo de propaganda do direito do voto feminino.

Em relação ao casamento, o das mulheres de elite era em geral um compromisso, um acordo entre famílias e com o objetivo de “orientar as filhas”. Eram realizadas festas, saraus e piqueniques para propiciar o encontro e o futuro namoro entre os jovens; namoro esse cercado de regras e imposições sociais.

A mulher pobre também tinha o casamento como valor. Embora não fosse um acordo entre famílias nem envolvesse dote, eram comuns as uniões e o namoro era iniciado nas festas populares, como os pagodes, festas de gado e festividades religiosas.

As mulheres das classes menos abastadas não freqüentavam os salões, e recaía sobre elas uma forte carga de pressão acerca do comportamento pessoal e familiar. O desejado é que esse comportamento correspondesse ao esperado pelas classes dominantes, ou seja, uma força de trabalho adequada e disciplinada.

Esse pensamento estava respaldado na ciência e na medicina social, que assegurava às mulheres qualidades como fragilidade, recato, predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a vocação maternal. Para o homem era atribuída a força física, a natureza autoritária, empreendedora, racional, a sexualidade sem freios. Tal pensamento justificava que se esperasse das representantes do sexo feminino atitudes de submissão e um comportamento que não maculasse sua honra.

Assim, existia uma forte repressão àquela cujo comportamento fugisse às normas próprias da “natureza feminina”, ou seja, que não seguisse as regras estabelecidas e, na maioria das vezes, a violência estava presente.

O processo de urbanização provocou um movimento migratório para as capitais, próximo ao mercado de trabalho. Entre as famílias das classes populares, muitas eram chefiadas por mulheres sozinhas. Em sua maioria, as famílias pobres residiam em habitações coletivas, casas de cômodo ou cortiços.

As mulheres das classes populares tinham um padrão específico de comportamento, ligado a sua condição concreta de existência. Trabalhavam para seu sustento e de sua prole. Transitavam com menos inibição nos espaços públicos, já que era nas praças e nos largos que costumavam reunir-se para conversar, discutir ou se divertir e onde “cotidianamente improvisavam papéis informais e forjavam laços de solidariedade”. (SOIHET, 2002, p. 367).

Ainda decorrente do processo de modernização, havia a preocupação em afrancesar a cidade e transformar a capital do país em metrópole com hábitos civilizados, similares ao modelo europeu e o propósito de afastar do centro da cidade as camadas populares com seus hábitos grosseiros e palavreado pouco recomendável. Tal fato aconteceu

em meio à resistência dos membros das camadas populares, principalmente da parcela feminina.

Nesse contexto, muitas mulheres pobres sofriam forte repressão ao transitarem pelas ruas, uma vez que “essa exigência afigurava-se impossível de ser cumprida pelas mulheres pobres que precisavam trabalhar e que, para isso, deviam sair à procura de possibilidade de sobrevivência”. (SOIHET, 2002, p. 368).

Vemos assim o quanto eram diversificados os comportamentos das mulheres e o quanto estavam ligadas à sua condição social. No entanto, um fato era comum: a repressão que sofriam por parte dos representantes masculinos.

Importante é ressaltar o fato de que as relações entre os setores e, conseqüentemente, a posição da mulher na família e na sociedade em geral constituem parte de um sistema de dominação mais amplo. Ao fazermos uma recapitulação da história da mulher na sociedade, vemos o quanto a sua condição social está ligada às transformações econômicas e aos interesses políticos de uma classe dominante.

Assim, com a expansão capitalista e a conseqüente supervalorização das atividades produtivas, bem como com a valorização da pessoa pela sua capacidade de produção e o direcionamento das pessoas a viver em função de garantir suas necessidades de sobrevivência e de sua família, são introduzidas alterações significativas nas relações sociais que se refletem nas relações familiares e, conseqüentemente, nos papéis de mulheres e homens.

Especialmente nas classes trabalhadoras, em relação aos papéis feminino e masculino, passa a ter mais peso aquele que mais contribui economicamente na renda familiar. Prevalece a figura masculina, pelo maior acesso ao mercado de trabalho e pela maior valorização do seu salário.

Esse fato foi historicamente dando legitimidade à figura masculina enquanto provedor da família. No entanto, em período de crise, quando o homem passa a ter menor perspectiva de inserção no mercado de trabalho, a mulher passa a ter maior peso na produção de renda, ao inserir-se nas atividades não formais e não regulares, exatamente como aquelas nossas antepassadas fizeram, quando a mão-de-obra escrava foi substituída pelos imigrantes.

No Brasil, após a década de 30, o desenvolvimento do capitalismo gerou um tipo de sociedade urbana, principalmente nos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, baseada na superconcentração de atividades produtivas, bem como naquelas que implicam na sua reprodução.

Devido a essas regiões concentrarem os indispensáveis fatores para a ampliação do modo de produção capitalista, como um mercado altamente concentrado de capitais e um amplo mercado consumidor, concentrou também grandes aglomerados humanos, formados pela força de trabalho necessária para o desenvolvimento desse modo de produção.

Tal fato levou à formação das principais áreas metropolitanas brasileiras e ao surgimento de uma série de contradições sociais e políticas específicas que aparecem na forma de questões sociais como as que vemos hoje: desemprego, miséria, falta de moradia e principalmente, a violência.

Desde a década de 40, e mais intensamente após meados dos anos 50, quando se inicia a expansão industrial, o aprofundamento da divisão social do trabalho no país provocou a emergência de novas necessidades sociais e urbanas para a sobrevivência da população. Aumentou a demanda por uma infra-estrutura adequada de distribuição de água, iluminação, transporte eficiente, serviços de saúde, rede de esgoto e saneamento de maneira geral.

A modernização econômica ainda criou expectativas novas para a mão-de-obra, impondo uma necessidade de capacitação, qualificação e especialização, gerando demandas para as intuições educacionais e que cada vez mais se intensificam quanto mais se acelera o avanço tecnológico. Tais expectativas elevaram também o nível de ansiedade do trabalhador, gerando novas enfermidades e novos hábitos.

A incorporação da mulher à força de trabalho gerou a necessidade da criação de infra-estrutura social de apoio à mulher e à criança, como creches e escolas. Na falta dessas, criaram-se laços de solidariedade na vizinhança e a apropriação pelo Estado, legitimando, através de programas oficiais, como “mães crecheiras”, “mães sociais”, essa forma de solidariedade espontânea, desenvolvida principalmente nas favelas e bairros populares.

No Brasil, apesar de atualmente termos várias representantes femininas ocupando cargos políticos, tal participação é ainda muito recente, sendo mais comum esta participação se concentrar nas bases dos partidos, mesmo os de esquerda ou, ainda, nos movimentos sociais que se colocam na esfera da reprodução, como clube de mães, luta por creches, associação de pais, etc.

No campo econômico, a subalternidade da mulher encontra-se também presente no tipo de atividade profissional que exerce. Majoritariamente, estão presentes nos setores de serviços ou naquelas tidas como próprias da sua natureza, como professoras, enfermeiras, assistentes sociais, empregadas domésticas, telefonistas, secretárias, nutricionistas, onde ela cuida, atende, serve, ensina.

A esta demarcação de funções corresponde uma desvalorização de tarefas e uma diferenciação de níveis salariais entre homens e mulheres. Vale ressaltar que raramente a mulher ocupa alguma posição de mando e, mesmo quando acontece, seu salário é sempre menor do que o do homem. Acrescentam-se ainda as dificuldades que se contrapõem à sua ascensão profissional, uma vez que continua exercendo suas atividades tradicionais na vida doméstica e a maior carga de responsabilidade com os cuidados dos (as) filhos (as), quando não assumem criar e educar seus filhos e filhas.

No seio da família, portanto, a dominação masculina pode ser observada em praticamente todas as atividades. Mesmo quando a mulher trabalha fora, acumula a dupla e, às vezes, tripla jornada de trabalho. Dificilmente o homem se dispõe a dividir com a mulher as tarefas do cotidiano familiar. Embora tal fato venha se modificando (mesmo que seja a passos lentos) e existam alguns homens que já propõem a essa divisão, os *Anais da I Conferência de Políticas para as mulheres* (2004, p. 212) revelam que: “No Brasil, pesquisas recentes indicam que as mulheres permanecem respondendo, em média, por cerca de 30 horas semanais de trabalho doméstico, contra menos de 10 horas dos homens.”

Na sociedade em geral, a mulher é discriminada e explorada pelo empresário capitalista, obrigada a aceitar as posições de menor visibilidade e menor salário, mesmo quando demonstra capacidade e desempenho das mesmas tarefas executadas pelos homens.

Santos (2003, p. 301) nos diz que “as relações familiares estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres”.

Este autor fala que, apesar dessas discriminações não estarem presentes apenas no espaço-tempo doméstico, já que as mulheres são discriminadas também nas relações de trabalho e nos outros espaços em que se relacionam, o patriarcado familiar é a matriz dessas discriminações, ainda que em articulação com outros fatores. Segundo Santos (2003), distinguem-se nas sociedades capitalistas quatro espaços estruturais: o espaço doméstico; o espaço da produção; o espaço da cidadania e o espaço mundial.

Nesse sentido, podemos dizer que a mulher tem sido discriminada durante o longo processo de desenvolvimento da humanidade, através da construção e consolidação de medidas e ações explícitas, que objetivaram a sua submissão.

A história nos revela que essa discriminação tem sustentado e justificado atos violentos contra as mulheres não só através da força bruta. Gradativamente, foram introduzidos novos métodos e novas formas de dominação masculina como as leis, a religião, a filosofia, a cultura, a ciência e a política. Vários são os exemplos desses atos levados a

extremos: venda e troca de mulheres, como se fossem mercadorias; mulheres escravizadas, violadas, vendidas à prostituição, assassinadas por ocasião da morte de seus senhores ou maridos ou a “mutilação genital feminina (amputação do clitóris), cuja prática deixou aleijadas 114 milhões de mulheres em todo o mundo”. (TELES, 2002, p.29).

Durante séculos, a mulher foi obrigada a restringir sua vida às necessidades exclusivas da família e a submeter-se ao “pater famílias, instituto jurídico estabelecido em Roma, que expressava o poder indiscutível de vida e morte do homem sobre todos os membros da família, da qual ele era a única pessoa plena de direitos, de acordo com a lei”. (TELES, 2002, p. 29).

Nas últimas décadas, as mulheres, através do movimento organizado, têm conseguido muitos avanços, provocando transformações em todo o mundo, alterando suas condições de vida, o imaginário social e o comportamento em sociedade. Buscando condições mais dignas, igualitárias e justas, desbravaram territórios antes exclusivamente masculinos, conquistando definitivamente espaços no mercado de trabalho e de participação política.

Tal atuação na vida pública tem trazido grande contribuição para a sociedade, influenciando a formulação e a implementação de políticas mais justas no mundo do trabalho, na luta pelo acesso à saúde, educação e no combate à discriminação e à violência.

No entanto, as várias formas de violência ainda estão presentes, enquanto mecanismos de controle e de reprodução das desigualdades, constituindo-se em método para intimidar e subordinar as mulheres, mantendo o desequilíbrio de poder nas relações e marcando a dominação masculina. Para conviver com essa realidade, elas “fingem” não entender a “cantada” do chefe, ou do colega de trabalho, para garantir o emprego e ainda sufocam no peito o grito das suas dores, para não prejudicarem ou assustarem os filhos, quando maltratadas pelos seus maridos ou companheiros.

Considerando-se que o século XX foi, sem sombra de dúvida, o século das conquistas femininas – obtidas pelo esforço de inúmeras mulheres que se engajaram em movimentos de afirmação de direitos, foram definidos critérios específicos que refletissem as transformações e assim se descortinaram a partir do momento em que as mulheres conquistaram espaços públicos. O movimento pelo acesso à educação, pelo voto, a luta por ideais políticos, a afirmação do valor da mulher pelas letras e pelas artes, a conquista do poder político, todas essas lutas foram contempladas no processo histórico onde são identificadas mulheres diferentes em suas épocas.

Estabeleceu-se a primazia no rompimento de barreiras sociais impostas pela dominação masculina. Um grande número de mulheres no século XX participaram ativamente

e com sua militância dos grandes movimentos que revolucionaram a condição feminina no país; mulheres que tiveram participações nas manifestações culturais, como na pintura, na música, artes plásticas, cênicas e do cinema, mulheres que ascenderam ao poder, inclusive todas as precursoras em cargos públicos eletivos e executivos, mulheres que deixaram uma marca na luta política (das revoltas populares à luta armada), lideranças sociais, vítimas da violência, as que faleceram por causas que acreditavam.

Para Confortin (2003, p. 118), mais do que no feminismo, o século XX foi das mulheres; nele elas ocuparam de forma definitiva os espaços nas ruas, no trabalho, nas escolas, nas universidades, na política. Com sua saída de casa, impulsionou novas visões sobre a educação infantil, lutaram para mudar sua posição subalterna nos códigos de direito, nas constituições, nas políticas públicas, nas relações afetivas e matrimoniais.

Segundo ela, a mulher, neste início de século, passa a ter o perfil de alguém em busca do prazer no trabalho criador, abraçando a conquista de construir-se a si própria. Por isso, Confortin (2003, p.119), diz: “no discurso que se faz da mulher do terceiro milênio, define-se, inicialmente, uma mulher que passa da condição de vítima para a de protagonista da sua história”.

Um dos grandes avanços humanos e sociais ocorridos na virada do milênio foi, sem dúvida, o início da passagem da mulher considerada vítima de preconceitos, discriminação, exploração, submissão, desníveis sociais, para ser, ela mesma, a protagonista de sua ascensão e libertação.

Portanto, considera-se que, para essa mudança ter sido alcançada, foram muitos os avanços: no passado, a realização da mulher restringia-se ao casamento, à maternidade ou à vida consagrada. Em conseqüência, sua verdadeira capacidade, sua ambição e sedução. Ao empunhar a bandeira da competência profissional, a mulher deixa a casa, assume a limitação da natalidade e adere à profissionalização competente. Ingressa na Universidade e passa a participar, em iguais condições, nos concursos.

Nesse sentido, quem até pouco somente organizava e dirigia sua casa, passa a organizar, dirigir e administrar também fora dela. Transforma-se numa mulher economicamente ativa e politicamente atuante. Torna-se capaz de pensar rápido, de ter atitudes corretas, de tomar decisões acertadas e avaliações permanentes. Vira uma protagonista e articuladora competente e voluntariosa. Essas decisões também são com relação à maternidade, fertilidade feminina e planejamento familiar. Atualmente a mulher tem autonomia para articular debates e discussões sobre temas complexos e comuns como: educação, saúde, trabalho, violência, drogas, segurança, pobreza, direitos reprodutivos,

políticas econômicas, direitos humanos, minorias, inclusão social, enfim todos os temas polêmicos e complexos.

A mulher de hoje deve ser protagonista para assumir a vida e tomar decisões com liberdade, autonomia, responsabilidade, considerando a sua auto-realização e a sua felicidade.

Nesse sentido, a mulher do terceiro milênio deve ser educada para a liderança. Se o segundo milênio foi masculino, este terceiro milênio, com certeza, será feminino. Devem estar preparadas para a possibilidade de gerir relações sociais, de transformar e construir uma nova cultura social, familiar e sentirem-se comprometidas, ser líderes, devem ter consciência de que são instrumentos na construção e desenvolvimento de personalidades, na condução de atitudes sociais e novas formas e maneiras de pensar; devem ser capazes de abrir portas que conduzam a novos horizontes, ideológicos, culturais, espirituais e, também, artísticos, esportivos e técnicos.

A mudança de paradigmas e a criação de novas expectativas pessoais e profissionais está levando a sociedade a buscar maior autonomia; carreira profissional é patrimônio que necessita de investimentos permanentes e a atual conjuntura mostra que é preciso estar muito bem preparado para gerir e conduzir projetos pessoais e coletivos para o lugar certo.

A mulher, ao longo desse percurso histórico, já enfrentou e superou obstáculos, e apesar deles, conseguiu, no decorrer dos tempos, desempenhar, simultaneamente, diversos papéis na sociedade. Pela capacidade de adaptação e por sua multiplicidade de habilidades, foi assumindo, com competência, grandes áreas do conhecimento e da profissionalização.

Atualmente, praticamente em situação de igualdade com os homens, domina todas as áreas. Sabe que os desafios, a partir daqui, são ainda maiores, entretanto, devem buscar seu permanente crescimento pessoal e profissional.

Assim, no mundo contemporâneo, o feminino adquiriu significados diferentes para contextos diferentes. Segundo FERREIRA (1999, p. 32), “são definidas teorias da igualdade política, econômica e social dos sexos e organicamente como a mobilização necessária para iluminar as restrições que discriminam a mulher”.

Acreditamos que, mesmo que a discussão continue em ambientes acadêmicos ou debates entre feministas, a mulher estará conseguindo destruir silenciosamente o mito da desigualdade, sem que ninguém precise chamar sua atenção, elas por si só já sabem andar sozinhas, independentes, livres e autônomas.

2.1 O Processo de feminização do magistério no Brasil

No campo da educação, a história das mulheres é ainda muito obscura (levando em consideração que são elas em maior número na educação), embora este tenha se caracterizado como espaço feminino, sobretudo no que concerne à antiga educação primária, hoje Ensino Fundamental dos “anos iniciais” – espaço majoritariamente feminino. Lembrando que essa atividade docente no Brasil, como em outras sociedades, foi iniciada por homens religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 até 1759.

Até duas décadas atrás, havia ainda uma escassa produção acadêmica na área de educação que articulasse gênero e o magistério, entretanto hoje, no terceiro milênio as mulheres já conseguem, depois de muita luta, avançar.

Vejam os que nos diz Almeida (1998, p.24):

No Brasil, a mulher costuma ser ignorada enquanto sujeito histórico importante na educação [...], e que o movimento feminista pode ter tido repercussões em algumas áreas como saúde, violência e sexualidade, porém ainda não atingiu a educação e sua história no cenário brasileiro, exceção feita à revista *Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas*, nos últimos anos tem se destacado com inúmeras publicações sobre a mulher, com ênfase na educação.

Almeida (1998, p. 67) evidencia que os estudos sobre magistério não podem mais prescindir da categoria gênero. Assim, é possível que se descortinem novos paradigmas que levem à compreensão da intrínseca relação entre mulher e educação e, assim, novas hipóteses podem ser construídas.

Trabalhando na perspectiva de compreender gênero como uma construção social e histórica, supõe-se que esse conceito seja plural. Considerando essa idéia de pluralidade, admite-se não apenas que diferentes sociedades possuam diferentes concepções de homem e mulher, como também que, no interior de uma sociedade, tais concepções sejam diversificadas dependendo da classe, da religião, da raça e da idade.

A relação entre gênero e magistério pode se tornar muito profícua, porque a categoria analítica de gênero demarca a dimensão cultural, biológica e o caráter relacional que atribui à construção social dos sexos.

Para Scott (1995, p.7), o uso de gênero põe ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

A feminização do magistério no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos numéricos. Aliando-se a essa demanda de mão-de-obra, o discurso construía-se à base de argumentações que consideravam a presença feminina como a

mais apropriada para o magistério primário, atrelada às idéias de domesticidade e maternidade.

Esses discursos tiveram o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexuais a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão exclusivamente feminina.

Essa abordagem, que considera o magistério como profissão adequada e única para mulheres, explicita uma desigualdade de gênero, que busca relacionar o exercício da atividade a características femininas para tornar natural a desvalorização salarial.

Assim, não podemos dizer que existe uma natureza feminina, pois existe uma cultura que, durante séculos, considerava as mulheres como “seres naturais”. Usava-se e ainda usa-se o discurso “é da natureza da mulher” para justificar as desigualdades de direitos entre os homens e as mulheres. Para justificar a negação do acesso à educação e profissionalização, Colling (2000, p. 20) argumenta:

Por que as mulheres, em sua imensa maioria, aceitam e interiorizam o modelo construído de relação entre os sexos? Filósofos, médicos, psiquiatras, padres e pedagogos desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres. São elevadas à categoria de rainhas, de deusas – responsáveis pela nação, dignas de respeito e gratidão de toda sociedade; por outro, as que se recusam a cumprir seus deveres, de mães e esposas exemplares, são ameaçadas das piores punições: mulher má e psicologicamente doente. Todos estes discursos, incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre as mulheres.

Assim, para Almeida (1998, p. 70): “a entrada das mulheres nas Escolas Normais e a feminização do magistério primário, foi um fenômeno que aconteceu rapidamente e isso se deu pela ampliação do acesso à escola e, pelo abandono deste campo profissional por parte dos homens”. Eles foram em busca de outros empregos com melhor remuneração, deixando que seus lugares no magistério fossem ocupados por elas. Segundo Almeida (1998), “atrela-se a essa conquista das mulheres uma progressiva desvalorização da profissão docente, se comparada a um momento em que os homens assumiam tal responsabilidade. Desvalorização nas esferas econômicas, sociais e culturais”.

Esse fato aborda uma implicação do viés de gênero, em que o homem precisa atuar em profissões com melhor remuneração, pois, historicamente, os discursos sobre o ser masculino sempre o representaram como superior, dotado de um cérebro maior, com capacidade para raciocínios ágeis, responsável pelo sustento da família, enquanto que a mulher era considerada um ser inferior, submissa ao homem, portanto, sem a necessidade de melhor remuneração.

Já Vilela (2000 apud CUTRIM, 2005, p. 37), em seus estudos, procura contrariar a vertente interpretativa que observa o acesso da mulher no magistério apenas como concessão dos homens, por abandonarem a carreira à procura de outras mais bem remuneradas ou, ainda, descarta a tentativa de se associar essa feminização a um baixo prestígio da profissão e sua baixa remuneração.

Assim, essa nova abordagem e perspectiva das mulheres no magistério fez, contudo, com que surgissem estratégias de controle e discriminação social contra elas, ao reduzi-las a esquemas de ideologias de caráter doméstico e maternal, o que, sem sombra de dúvida, foi muito bem aproveitado pelas mulheres como estratégia de atuação profissional, pois, no instante em que acataram tal discurso, as mulheres desobstruíram o caminho para sua rápida inserção profissional.

Uma outra abordagem de muita relevância para este estudo é a análise de Ferreira (1997, p.166) quando diz: “as escolas normais do século passado, ao abrirem possibilidades da aprendizagem às mulheres, acenaram muito mais com a profissionalização das atividades domésticas do que com o exercício profissional daquelas mulheres”.

O baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem sua origem mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização. Profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político.

Na visão de Bruschini (1988, p.6), a desvalorização do magistério se dá em decorrência da feminização dessa atividade.

Compreendemos que essas perspectivas abordadas não são contraditórias, e sim dialéticas. Tanto pode a carreira ser desvalorizada pela entrada massiva da mulher quanto pela questão classista, social e econômica, como elementos contributivos para a desvalorização da carreira. Nessa perspectiva, o gênero representa, a princípio, tendência das escolhas, senão vejamos Louro (apud ASSUNÇÃO, 1996, p.5):

[...] gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.

Em outra abordagem Bruschini e Amado (1988, p. 7) analisam que a feminização do magistério no Brasil deveu-se a outro elemento fundamental que conceituaram como vocação:

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

Nesse sentido, as chamadas diferenças naturais entre os sexos, somadas ao conceito de vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a importância do trabalho feminino, que se associou ao discurso dominante sobre o não-trabalho da mulher.

Às professoras não era concedido o direito de administrar disciplinas que envolviam cálculos, devido à condição de mulher, isto é, por serem “naturalmente” incapazes. Aqui, já ocorre uma implicação do gênero, que é relacionada à argumentação biológica para explicar a desigualdade entre os sexos, a exemplo das disciplinas Geometria e Aritmética, que alegavam serem as mulheres incompetentes quanto ao ensino dessas disciplinas.

As relações de trabalho estão divididas social e sexualmente, cabendo às mulheres assumir profissões definidas “para elas”, respaldadas em uma cultura que as condicionou a assumir determinadas profissões peculiares do seu sexo, como se fossem uma extensão das atividades domésticas.

A esse respeito Ferreira (1996, p.4-5) comenta que as “escolhas” profissionais seguem uma lógica que reforça e demarca relações de gênero, materializada pela imagem da mulher sob a ótica de sua natureza biológica:

Logicamente que são as mulheres que maternam, que cuidam dos filhos, do marido, da casa, dos doentes, das hortas. Daí vai se justificando nossas escolhas por: magistério, enfermagem, nutrição, biblioteconomia, que de alguma forma são extensões das atividades domésticas, senão vejamos: a enfermeira cuida dos doentes, a nutricionista da comida, a professora das crianças e a bibliotecária da biblioteca.

Diante dessas análises, as escolhas profissionais vão se delineando de acordo com o sexo, idéia reforçada por Prado (1991, p. 4):

Com frequência cada vez maior, os tipos de família tradicionais entram em contradição com sua função de preparar as filhas para se inserirem na sociedade adulta. Isso porque, nestas famílias, as mães se apóiam nos maridos para a subsistência do lar, transmitindo esse modelo às filhas. Estas não buscam preparar uma profissional rentável, mas, sim, buscam aquelas profissões condizentes com uma carreira com uma posição mais feminina, como professoras primárias, secretárias, e são menos qualificadas e competitivas no mercado de trabalho.

Essas diferenças chegam ao extremo quando quantifica o valor por baixo e redistribui atividades inerentes à mesma profissão ocupada por ambos (as), mas em prejuízo da mulher. Quando os salários são abaixo do mercado para a pessoa profissional mulher, somam-se ainda as diferenças na reavaliação discriminatória das atividades consideradas como propriamente masculinas e femininas.

Diante do exposto, Almeida (1998, p.73) analisa que,

A feminização do magistério no Brasil pode ter várias causas, que vão das mudanças dos ideais burgueses no período, aliando-se a novas concepções sobre o trabalho remunerado exercido pelas mulheres, acrescidas de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia, a independência econômica para os homens e a submissão e subordinação das mulheres.

Ao pesquisar a feminização do magistério, é importante considerar o viés de gênero para entender como são construídos os discursos sobre atividades/profissões ditas femininas ou masculinas. Buscar compreender como as diferenças sexuais são entendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, contexto ou, como diz Connell (1995, p. 189), “o modo como elas são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Vianna (2002, p.54-58) destaca três desafios impostos pela articulação entre gênero e feminização do magistério: o primeiro deles indica a necessidade de associar, por exemplo, o exercício da docência às polarizações contidas na visão hegemônica de masculinidade, que por sua vez conformam o significado mais divulgado de feminilidade. Mas também exige a superação dessa visão hegemônica e a busca das fissuras e das resistências a ela.

O segundo leva-nos a captar os significados femininos do magistério, como uma das dimensões da feminização docente, iluminada pelo conceito de gênero. Além da presença do sexo feminino, assistimos à associação dessa atividade aos significados amplamente divulgados em nossa sociedade como femininos, mesmo quando é exercida por homens. Nesse processo, professoras e professores têm suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

O terceiro desafio apontado pela autora indica a necessidade de incorporar, na análise da feminização docente, a tensão decorrente das relações de poder que envolvem as relações de gênero na intersecção com as relações escolares.

Mas há também o poder oriundo das relações de gênero, muito mais difícil de identificar e descrever, e que pode determinar o poder institucional.

As relações entre docentes, portanto, demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, na maioria das vezes de forma até inconsciente.

Apesar da maioria feminina, os homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo se não têm esse objetivo. Nesse contexto, as determinações de gênero vão colorindo a relação entre professores e professoras no contexto escolar e no exercício da docência. O poder atribuído aos homens, no decorrer do processo de socialização e construção das relações de gênero, vai sendo vivenciado no contexto profissional, ratificando relações baseadas na competição, na ambigüidade de valores, símbolos e condutas atribuídas a cada sexo

Nessa direção, entendemos, nesses conflitos globalizantes, que as mulheres são as primeiras vítimas da violência em qualquer parte do mundo, o que atualmente vem sendo denunciado também nas sociedades orientais, e assume contornos alarmantes no mundo muçulmano, em um modelo cultural em que também os conflitos étnicos e de classe vêm seccionando o planeta por conta das desigualdades.

No entanto, ainda resta muito por fazer, dado que as mulheres continuam a receber menores salários no mundo de trabalho e a violência, principalmente no âmbito familiar, representa uma realidade nem sempre denunciada, com estatísticas alarmantes.

Atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda, como também os da classe média são sustentados com o trabalho feminino (ou lares chefiados por elas), e o magistério e a formação pedagógica representa uma importante fonte de renda.

Essas mulheres dão conta do cuidado doméstico e materno mesmo com o exercício fora do lar, como o fizeram suas antepassadas, usando recursos de muita engenhosidade e ao alcance daquilo que podiam realizar no mundo doméstico, ou seja, desempenhando profissões como cabeleireiras, faxineiras, bordadeiras, manicures, pedicures, costureiras, quituteiras, cozinheiras, telefonistas, lavadeiras e muitas outras.

Muitas chegam a desenvolver verdadeiras indústrias domésticas, onde, através das infinitas artes do mundo da casa, conseguem sustentar-se e aos seus filhos e filhas.

Outras vão para as fábricas, para o comércio, para os hospitais, onde salários inferiores lhes são atribuídos, resultantes de uma visão equivocada de que os vencimentos de uma mulher são o segundo rendimento da família, e, portanto, podem ser menores. Muitas ainda conseguem estudar para ter um diploma e são professoras, enfermeiras, médicas, advogadas, pediatras, bibliotecárias, assistentes sociais, nutricionistas ou se arriscam no competitivo mundo da indústria, da mídia, do telemarketing e do comércio.

O fato de serem mulheres fez com que desenvolvessem uma arte da sobrevivência em um mundo eminentemente masculino.

Apesar de conquistas na área de direitos da humanidade, estas ainda coexistiram na sociedade do final do milênio com estereótipos que continuam a definir os sexos pela crença em comportamentos tipificados para homens e mulheres. Disso resultam inúmeras crenças que colocam homens e mulheres como opositores e não como parceiros, esquecendo que as relações entre os sexos devem ser mensuradas em termos de alteridade, a relação com o (a) outro (a) e não contra o (a) outro (a).

De acordo com FERREIRA (2000), estereótipos: sf. Tip. Processo pelo qual se duplica uma composição tipográfica, transformando-a em fôrma compacta, mediante moldagem de uma matriz.

Isso quer dizer que a sociedade, de forma geral, precisa se sensibilizar para que novas relações sociais (relações homoafetivas) e humanas possam nascer baseadas na igualdade, no respeito e na valorização do (a) outro (a).

As disputas por vagas hoje no mercado de trabalho estão voltadas para a capacidade cognitiva de cada profissional e para sua maneira de dominar os requisitos básicos para desenvolver uma determinada profissão. Executando alguns guetos masculinos reveladores da força de tradição, as mulheres podem desempenhar qualquer profissão e realizar qualquer tipo de trabalho no qual a máquina, ao substituir a força física, derruba esse requisito, até então privilégio dos homens.

As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho no sentido de que o mundo de hoje se assenta no conhecimento e em habilidades comuns aos dois sexos e os avanços da tecnologia podem muito bem colocar mulheres e homens em patamares igualitários.

Nos dias atuais, um fenômeno freqüentemente observado, principalmente nas Ciências Humanas e Biológicas, é o grande número de mulheres que procuram pela educação superior: um número muito acima da quantidade de homens. Esse fato não é por que nascem mais mulheres, acreditamos serem outros fatores determinantes nesse processo.

Emerge, assim, uma nova geração de mulheres que polemiza em torno das diferenças entre os sexos e as considera uma construção sociocultural, constituindo-se tal visão no principal paradigma da crítica feminista a partir dos anos de 1980 e 1990.

As mudanças sociais, as necessidades de educação, as exigências do mercado de trabalho, as transformações políticas e econômicas, os meios de comunicação também foram imprescindíveis para a emergência de um novo olhar para o sexo feminino, mas foi o feminismo como ação política que veiculou uma nova ideologia na qual se considerava que o

mundo era formado pelos dois sexos, existindo entre eles/elas relações de poder que produziam a desigualdade.

Atualmente se sabe que somente o biológico não é capaz de clarificar as diferenças existentes entre homens e mulheres, e que a adoção do enfoque naturalista, ao alijar do sujeito a sua condição política e histórica, serve para justificar os mecanismos de opressão e dominação, da mesma forma que as teorias totalitaristas justificam as desigualdades com origem na raça, crença religiosa e no poder econômico, entre outros.

No campo educacional, apesar da pedagogia histórico-crítica ter apontado mecanismos de superação no interior das escolas, as políticas educacionais e a práxis pedagógica desmentem, na maioria dos casos, essa possibilidade de superação, e a educação desenvolve-se a serviço do poder. Este, historicamente, sempre esteve alinhado com os padrões comportamentais masculinos.

As relações simbolicamente construídas entre os dois sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeita as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade.

Atualmente as mulheres se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos em um momento em que estes se estão mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana. Ao se adotar a premissa da igualdade na diferença entre os sexos, parte-se para uma desconstrução da ordem universal de poder, alinhando mulheres e homens nos mesmos patamares sociais, políticos e econômicos.

Uma educação realmente comprometida em combater as desigualdades, desde os primeiros anos escolares, poderia opor obstáculos a esse tipo de comportamento de dominação e submissão, levando os dois sexos a uma relação de cooperação e parceria, sem determinar poderes e papéis sexuais diferenciados para cada um.

Dessa forma, a individualidade seria respeitada e inserida na alteridade, isto é, a relação com o outro e o respeito daí decorrente.

As estereotipias têm em comum com as mentalidades a resistência às mudanças, devido à herança cultural da qual se acham impregnadas, e, portanto, se amparam na tradição. Uma das funções das estereotipias é a justificação de comportamentos e costumes em nome da manutenção da ordem vigente e de uma sociedade erigida em valores que devem ser preservado a qualquer custo.

Ao mesmo tempo, as expectativas acerca de comportamentos tipificados e auto-realizáveis do grupo que está no poder em relação ao que é dominado.

Referendam-se assim as discriminações de origem sexual, justificam-se a opressão e a violência, fortalecem-se os preconceitos.

À construção de uma nova ordem simbólica social não mais centrada sobre o poder masculino exclusivamente, mas dividida entre a responsabilidade de mulheres e homens na preservação da vida e da civilização, em um sistema não mais promotor de desigualdade, no qual se considera a diferença, se tem feito sentir com a entrada das mulheres no mundo do trabalho em número cada vez maior, assim como seu ingresso maciço nas escolas e nos movimentos sociais.

Assim acreditamos que as questões de gênero relacionadas com o magistério podem apontar um novo olhar sobre o efeito de abandono da profissão docente pelos homens nesses últimos séculos, além da desvalorização salarial e do desprestígio social das mulheres, o olhar dos discursos e das práticas sociais sobre o que é considerado como profissão masculina e profissão feminina.

2.2 As relações de gênero e o magistério

Compreendemos a conceituação da categoria gênero como relacional, o que nos permite a organização social das diferenças sexuais entre os sexos sem a hierarquização e discriminação de um deles.

As questões de gênero não se referem, essencialmente, a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são construídas entre ambas, imbricadas com as relações de poder e o androcentrismo.

O primeiro passo para se entender e ultrapassar a desvantagem social representada historicamente pelo androcentrismo segundo Carvalho e Sousa (2003), androcentrismo: “significa a visão do homem como o centro, como a norma para os seres humanos; refere-se ao sistema de valores da cultura dominante baseado em normas masculinas”, e o sexismo consiste sobretudo em esclarecer que o sexo é um traço inato das pessoas humanas, assim como a cor da pele, enquanto a relação de gênero é uma construção cultural possível de ser modificada, apesar de ambos (sexo e gênero) atuarem simultaneamente na constituição da subjetividade. Enquanto o sexo é interno, ou seja, vem de dentro e designa os traços naturais de cada pessoa, o gênero é exterior e constituído de fora, designa a construção cultural da identidade sexual. Em conjunto, sexo/gênero constituem a identidade humana. Isso significa dizer que somos o que nos apresentamos diante da cultura social e, no ambiente de trabalho, na família, na igreja, ou seja, são as representações sociais que dizem o que somos.

Nessa perspectiva, as mulheres, no decorrer do processo histórico apresentam-se como professoras, uma profissão que condiz com seus comportamentos, suas aspirações enquanto profissionais na luta cotidiana, até buscando de certa forma procurar seus direitos de mulheres e profissionais. Diante dessa problemática, existem os aportes teóricos clássicos que estereotiparam a pessoa da mulher em uma condição de desigualdade e de inferioridade em relação ao gênero masculino sobre a feminização do magistério, todavia uma nova abordagem busca desvendar o universo desta categoria e recuperar uma série de análises, que podem contribuir para a emancipação da mulher, e mais, ainda a sua valorização humana, técnica, política, econômica e profissional.

Segundo Wajnman (2006, p.77), “a mudança radical no papel da mulher foi, provavelmente, a transformação de maior impacto dos últimos anos, tanto no Brasil como na maior parte do mundo”. Esse processo deu-se simultaneamente em três níveis correlacionados: o primeiro e mais visível foi o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho de uma forma geral; a segunda mudança foi o crescimento da escolaridade feminina; a terceira mudança, em grande parte decorrente das outras duas, foi a drástica redução no número de filhos (as) tidos (as) pela mulher brasileira.

Nessa direção, as relações de gênero vão se delineando em um patamar positivo na medida em que o gênero significa contemplar o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, entremeados por relações de poder, não sendo possível a compreensão de nenhum dos dois em um estudo que os considere totalmente separados, pois o que caracteriza as relações de gênero é justamente essa relação dialética entre eles e elas.

Neste estudo, gênero é entendido como “um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino, ou seja, construção de significados, símbolos características para definir cada um dos sexos, durante os diferentes períodos históricos” (LOURO, 1997).

A essa construção social se dá o nome de relações de gênero. Em função de como é percebido o gênero masculino e feminino na sociedade, é que se espera uma série de atos tanto dos homens quanto das mulheres.

É pertinente frisar que se as diferenças entre homens e mulheres não são naturais e essenciais, mas construídas por um conjunto de elementos, estão as ideologias veiculadas pelas instituições como as igrejas, a escola, a família, os partidos, os sindicatos que reforçam valores e crenças, inserindo a mulher em situação de inferioridade.

As verdades sobre o que é considerado como masculino e feminino podem ser questionadas e desconstruídas. No entanto, questionar e desconstruir não significam destruir

tudo aquilo que já foi edificado sobre os sexos. “O mais importante é lembrar que ser diferente não é ser desigual”. (AUAD, 2003, p.59).

Em uma outra abordagem, Scott (1990, p.14) enfatiza que gênero pode assim ser definido: “É um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, gênero é um modo primordial de dar significado às relações de poder”. Para essa autora o significado do conceito nos leva à compreensão sobre o saber a respeito das diferenças sexuais.

O gênero torna uma maneira de indicar as construções sociais: a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das suas identidades subjetivas. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado.

Segundo Luiz (2001, p.165):

O gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres que ocorre em muitas instâncias sociais, sendo a escola uma destas instâncias. Entende-se, desta forma, que o masculino e o feminino são construídos pelas práticas sociais, de acordo com as concepções de cada sociedade.

Nesse sentido, fazer-se homem ou fazer-se mulher é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher conforme as visões de mundo que nos orientam e norteiam as práticas cotidianas das pessoas.

O tema gênero vem sendo objeto de maior discussão nas últimas décadas, depois dos inúmeros estudos publicados na chamada “Década da Mulher”, compreendida entre os períodos 1975-1985.

É nesse contexto histórico que vão surgir preocupações de segmentos sociais e culturais dominantes acerca das políticas educacionais no Brasil. Como exemplo: a Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997). São documentos datados, frutos de determinados momentos históricos assim, que expressam valores e costumes dessa sociedade.

Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a LDB – 9394/96 foi aprovada mediante intervenção do Governo Federal. Em consonância com a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto – MEC foram elaboradas os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Os primeiros foram produzidos por equipe instituída pelo próprio MEC, constituindo-se em referência nacional para a estrutura

curricular dos ensinos fundamental e médio de todo o sistema educacional do país. O segundo foi objeto de ampla e longa discussão, já que sofreu um processo de tramitação no Congresso Nacional semelhante ao da LDB.

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas: uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambigüidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece timidamente em alguns tópicos.

Não cabe aqui um exame aprofundado e discussões de esses documentos elaborados para conquistas sociais e supressão das desigualdades de gênero mediante políticas públicas de educação, o que se pretende é mencionar a preocupação referente à educação que ocorreu, oficialmente, em 1999, no Currículo do Ensino Fundamental, no Tema Transversal – Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo por se reconhecer a relevância da educação e da escola para a formação de identidades e relações de gênero equânimes. Caracterizando através dessa ação que a escola e a sociedade são responsáveis pelos estereótipos e preconceitos impostos por elas.

Gramaticalmente, o gênero é compreendido como classificação, como o modo de expressão do sexo, real ou imaginário dos seres, como atribuição do masculino e do feminino. Mas, antes que pudesse entrar nos dicionários, o gênero foi utilizado pelas feministas como uma referência à organização social da relação entre os sexos.

Em um contexto mais recente, entre as feministas americanas, este conceito foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, em uma tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia.

Passos (2000, p.67), sabendo da importância do papel do educador, procurou investir tanto em sua mentalidade quanto em sua formação (combate aos estereótipos na formação de professores). Também procurou, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, combater todas as formas de preconceitos e discriminação, assim como promover uma análise dos livros didáticos sobre o combate nos currículos escolares, a fim de evitar aqueles que tragam conteúdos que reforcem a desigualdade entre os sexos.

Essas ações/iniciativas e outras que ocorrem no Brasil e em outros lugares do

planeta, assim como a linguagem inclusiva³, são respostas à sociedade civil de que existe algo errado, pois, sendo o gênero um dos elementos que estruturam a identidade social e individual e que demarca e estrutura poder, e que o pólo feminino é quase sempre reprimido e desvalorizado em relação ao sexo oposto, daí ser de relevância para toda a sociedade tratarem dessas questões.

Sabemos que a linguagem é um importante instrumento de reforço ou de mudança de significados, sentimentos e valores, porque, através dela, podemos confirmar a visão de mundo vigente, ou seja, idéias dos dominantes. Então, acreditamos que essa linguagem carrega preconceitos, até imperceptivelmente, por força do hábito no cotidiano das pessoas.

Vianna (2003, p. 10) nos esclarece: “[...] referimo-nos aqui a um tipo especial de linguagem, a escrita, que exclui demais formas de comunicação como a linguagem visual, auditiva, tátil ou, ainda, outras mais complexas, constituídas ao mesmo tempo de elementos diversos”. Alerta Vianna, que em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar idéias, sentimentos e referências a outras pessoas.

Contudo, essa utilização nunca é neutra. A linguagem como sistemas de significação é ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico.

Se, por um lado, o masculino genérico por eles empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso, especialmente em textos que tratam de direitos não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo lingüístico androcêntrico.

Nesse sentido, o androcentrismo não pode nem deve ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística. Isso porque o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dão margem para ocultar as desigualdades de gênero.

³ Um Projeto de Lei para mudança da linguagem, da Deputada Iara Bernardi. A iniciativa legislativa é parte fundamental das ações que objetivam modificar as experiências concretas das mulheres, na construção da cultura e da história dessa sociedade. A língua é um dos elementos essenciais, diz ela, formadores da consciência humana e seu papel é primordial na construção da realidade. Acrescenta que é uma luta difícil, porque a construção de uma nova sociedade, onde haja real igualdade entre mulheres e homens, devem envolver uma mudança de mentalidade e o descondicionamento de profundos hábitos culturais. Segundo a deputada, o processo de reconstrução da linguagem é inevitável para gerar uma nova consciência humana e seu papel é fundamental na construção da realidade. No uso da linguagem inclusiva, contribuímos com a perpetuação das atuais atitudes de exclusão e discriminação, responsáveis por uma sociedade equivocada e injusta. O Projeto de Lei Nº. 4.610 de 2001 está em tramitação no Congresso Nacional desde o ano de 2001, bem como a Lei Complementar Nº. 95, de fevereiro de 1998.

Então, ao nos referirmos à frase: “Todos têm os mesmos direitos”, é claro que verificamos a presença da linguagem sexista nessa idéia, em que se utiliza a palavra “todos” para fazer referência a homens e mulheres. Nesse sentido, assim como nas leis, em nossas práticas sociais, temos reforçado o patriarcalismo e a hegemonia⁴ masculina no simples uso da linguagem.

A linguagem é totalmente integrada com a vida humana. Independentemente da língua utilizada, é a linguagem que determina nossas formas de vida. As identidades são formadas através da linguagem e, por conseguinte, ela oferece a base para a formação de hábitos. Isso é o mesmo que afirmar que o hábito de falar sobre alguma coisa de uma determinada maneira torna-se imediatamente o hábito de pensar sobre isso de determinada forma.

Nesse sentido, a linguagem serve como um espelho social, refletindo atitudes e valores implícitos. No entanto, a linguagem não é apenas uma representação social, porque ela também reforça os valores sociais e os perpetua. Ela tem papel fundamental na formação do nosso ser-no-mundo. Uma comprovação simples dessas afirmativas está no fato de que, quando nascemos, não temos a menor idéia se somos menina ou menino, se seremos homem ou mulher.

Quando bebês, não conhecemos nenhum código de vestimenta para homens e mulheres, nem sabemos qual é o comportamento social adequado. Com o passar do tempo, recebemos as informações sobre a convivência social, sobre o que somos e o modo como devemos nos comportar ou pensar, em que valores acreditar; somos ainda informadas, repetidas vezes, sobre quem são as pessoas que fazem parte de nossa família. Todas essas informações vêm através da linguagem. É ela a responsável pelo que pensamos, pela forma como vemos, pelo que acreditamos, por toda a formação de nossa subjetividade e identidade.

Em nossa sociedade patriarcal e falocêntrica, a linguagem sexista não está apenas na redação das leis, mas em todas as esferas sociais e, principalmente, em nosso vocabulário. Se nossa atitude não deve ser sexista, parece que o uso de uma linguagem que não seja sexista não é só necessário, mas urgente.

Como o maior exemplo de linguagem sexista usada em nossa sociedade, observamos a palavra “homem”, comumente utilizada como termo genérico para significar

⁴ Hegemonia é o processo no qual a cultura dominante exerce domínio sobre as classes ou grupos dominados. Esse domínio não é alcançado através da força (prisão ou tortura), como o termo foi utilizado nas guerras dos antigos, através do consentimento da classe subordinada à autoridade da classe ou grupo dominante. Esse conceito foi desenvolvido por Antonio Gramsci (1891 – 1937).

humanidade⁵ e que de fato apenas enfatiza a exclusão social e cultural das mulheres. Nessa exclusão, os homens são a norma e os valores “universais” são os valores deles. O interessante nessa dialética é que a palavra “homem” serve para representar a humanidade, mas o mesmo não se aplica à mulher. Quando a referência é feita aos membros de um grupo misto, feminino e masculino, a solução chamada “normal” é utilizar o masculino.

É importante observar que, precisamente porque a palavra “homem” é usada para indicar não só homem, mas pessoas em geral, a ponto de a mulher ser incluída sob a rubrica de homem, ela perde a sua identidade lingüística como mulher, ou seja, a palavra “homem”, utilizada num paradigma genérico, forma uma estrutura na qual a mulher pode ser delineada como mulher ou como pessoa, mas não como ambas. Além disso, a prática de excluir mulheres dos grupos humanos não está limitada ao caso específico do uso da palavra “homem”.

Esse conceito é amplamente desenvolvido por Beauvoir (1989), quando explica que a categoria mulher está localizada entre os conceitos de “macho” (falo) e “não-macho” (castrado) e nos oferece uma crítica aos discursos orientados pelos machos, como os de Freud, que tipificam as mulheres como essencialmente a representação da ausência.

A ausência da mulher, na visão de Beauvoir, não é anatômica, mas cultural e ideológica, ganhando algum credenciamento apenas pelo fato de ser reprodutora da espécie. Além disso, o maior foco no trabalho de Beauvoir (1975, p. XXXV) é “descrever as bases comuns que constituem cada existência individual feminina”.

Por outro lado, é relevante observar que, apesar das excelentes e pioneiras análises feministas apresentadas por Beauvoir, tais como a ênfase no questionamento das mulheres e na reflexão sobre suas próprias experiências sociais, ela ignora a participação da mulher na História. Beauvoir (1975, p.XXII) argumenta, por exemplo, que “elas (mulheres) não têm passado, história, nem sua própria religião”. A participação das mulheres na história é compensada por Joan W. Scott.

As categorias que analisamos neste trabalho, ou seja, relações de gênero e educação, inserem-se no contexto da necessidade de transformação ou mudança social e histórica. Segundo Scott (1995, p.73), “a maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela darem conta dependia da medida na qual o

⁵ Sobre a linguagem no dia-a-dia, ver ABREU (1997, p. 54) que sugere em sua pesquisa intitulada “*Educação diferenciada e seus reflexos na escolha da profissão professora de 1º grau*”, como evitar o preconceito e os estereótipos de gênero. A tabela foi elaborada por pesquisadores da USP. ABREU, Janette Maria França de. Educação diferenciada e seus reflexos na escolha da profissão professora de 1º grau. São Luís, 1997. Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da UFMA.

gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise”. Para Scott (1995), as categorias gênero, etnia e classe são essenciais para a escrita de uma nova história.

O interesse por essas categorias assinala o envolvimento da pesquisadora ou do pesquisador com uma história que inclui as narrativas das oprimidas/reprimidas e oprimidos/reprimidos e uma análise da natureza de sua opressão, a fim de que se possa compreender as desigualdades/diferenças existentes.

Nesse sentido, gênero, classe e etnia se articulam, se imbricam na medida em que se discute a perpetuação de uma sociedade desigual e injusta para as mulheres, trabalhadoras e negras. Essas desigualdades de gênero, associadas às de classes e etnia, constituem-se num paradoxo porque se agravam quando percebemos serem oriundas da ideologia sexista⁶ e racista. É impossível não perceber que as mulheres, sobretudo negras, são alvo de maior opressão por serem mulheres, trabalhadoras e pobres.

Direcionando o foco do estudo de gênero para o “social”, não temos a pretensão de negar que ele se constitui com ou sobre corpos sexuados, mas sim, enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Esse conceito aborda a forma como as características sexuais são significadas e representadas na prática social e tornadas parte do processo histórico. Para compreender essa relação, não é suficiente falar em construção social de sexo, é preciso analisar as condições sociais da construção social do sexo, as condições de construção das categorias de construção.

Segundo Louro (1996, p.09), “gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito feminino ou masculino”.

Essa distinção de sexo e gênero é útil no contexto de luta contra as interpretações biologistas que buscam explicar e justificar as desigualdades entre homens e mulheres através das diferenças dos sexos.

A autora defende que se pretende recolocar o debate de gênero no campo do social:

Pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua condição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997a, p.22).

⁶ Termo utilizado por várias teorias feministas no sentido de combater os preconceitos e os estereótipos, com relação às questões de gênero. Ver SOUSA, Valquíria Alencar de e CARVALHO, Maria Eulina. Por uma educação não-sexista. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2003.

Nessa abordagem, a expressão “gênero” está sendo utilizada justamente para marcar que não se trata apenas de uma diferença física e biológica. Como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual não pode mais ser pensada isolada da cultura no qual sempre está imersa, ou seja, falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada um dos sexos pela sociedade e suas construções culturais.

Está no imaginário erudito e popular da cultura patriarcal a idéia de que existe uma relação natural entre ocupação e gênero, que associa o sexo biológico, ou seja, macho e fêmea, com algumas atividades humanas. Nessa direção, diversas ocupações são geralmente associadas às pessoas do gênero feminino, entre elas estão as atividades de professora, telefonista, assistente social, bibliotecária, nutricionista, secretária.

Ao pesquisar a feminização do magistério, é importante considerar o viés de gênero para entender como são construídos os discursos sobre atividades/profissões ditas femininas ou masculinas. Buscar entender como as diferenças sexuais são entendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, contexto ou, como diz Connell (1995, p. 189), “o modo como elas são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Nesse sentido, podemos dizer que o magistério nem sempre foi exercido por mulheres. No entanto, as mulheres eram também necessárias, pois as classes de meninas deveriam ser regidas por senhoras honestas. Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar.

A identidade da mulher com a atividade docente, que nos dias atuais parece muito natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas.

De acordo com análise de Louro (2004, p. 449), um dos defensores dessa idéia foi Tito Lívio de Castro, que afirmava que havia uma notável aproximação entre psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma natural indicação para o ensino das crianças, na verdade representava um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa. Na sua concepção, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam preparar organismos que se deve mover para o presente ou o futuro. Outras versões surgiram para argumentar na direção contrária.

Vejamos o que nos diz Louro (2004, p. 450):

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vista como um filho ou uma filha espiritual.

Nessa perspectiva, o argumento afigura-se como perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, paixão de entrega e doação. Assim, acudiam aquelas que tivessem vocação.

Diante do exposto, foi justificada, portanto, a saída dos homens das salas de aula, dedicados nesse processo a outras ocupações, talvez até mais rendosas, e legitimando-se a entrada das mulheres nas escolas, ansiosas para ampliar seu universo, desde antes, restrito ao lar e à igreja.

Depois desse processo, passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas, ou seja, paciência; afetividade; minuciosidade e doação. Características que, por sua vez, irão articular-se à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio, do que como profissão.

Dessa forma foram constituídas imagens das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco lutadoras pelos seus direitos, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões relacionadas a salário, carreira, condições de trabalho e outras questões relevantes da profissão.

Louro (2004, p. 453) também nos chama a atenção para a relação e controle do Estado sobre a docência:

O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.

A autora em destaque nos faz refletir acerca de uma possível interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que, para tanto, se articularam múltiplos fatores.

Buscava-se assim cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras e para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos, através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas, tratava-se do sexo no espaço da escola.

Nessa perspectiva, a mulher era percebida e constituída como frágil. Precisava, portanto, ser controlada e protegida. Assim, toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco.

Mesmo que fosse indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser executado e exercido de modo a não afastá-las da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria de maternidade, da pureza do lar.

Nesse sentido, foi constituindo-se para a mulher uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe.

O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento ou para as mulheres que ficassem sós, as solteironas e viúvas. Não há dúvida de que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos.

Afinal, o sustento da família cabia ao homem, o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade.

Comentava-se ainda que o magistério fosse próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido, supostamente, um salário complementar.

Nesse sentido, não se consideravam as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas.

Desta forma:

A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes. De fato, o “culto da domesticidade” já vinha se constituindo ao longo do século XIX e representava uma valorização da função feminina no lar, através da construção de vínculos entre o espaço doméstico e a sociedade mais ampla. (LOURO, 2004, p.456).

A autoridade moral que as mulheres exerciam dentro de casa era sustentáculo da sociedade e se fortalecia na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, religiosa, política e emocional.

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos

conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças.

O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como desvio da norma.

Diante disso podemos dizer que as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais das mulheres. Ao se feminizarem com algumas ocupações, como a enfermagem e o magistério, tomaram emprestadas as características femininas de cuidado, sensibilidade, vigilância e amor.

Para Louro (2004, p. 454), “os ofícios novos abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício”.

Assim, a fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional, é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.

As escolas normais enchem-se de moças, a princípio, são algumas, depois os cursos normais tornam-se escolas de mulheres, seus currículos, uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, todo esse conjunto faz parte do espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras.

A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza.

A formação das professoras se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não. Essas instituições de ensino tinham suas diferenças: escolas normais públicas, colégios normais religiosos, alguns internatos particulares; cursos localizados nas cidades mais importantes das províncias e dos Estados, cursos de cidades menores, escolas laicas ou de orientação religiosa, pagas e gratuitas.

As alunas que freqüentavam esses cursos tinham origens sociais diversas. Quando essas instituições eram dirigidas por mulheres, leigas ou religiosas, elas assumiam o papel de uma mãe superiora que zelava pelo funcionamento de tudo e de todos, constituindo-se numa espécie de modelo a ser seguido.

Uma série de símbolos e rituais, normas e doutrinas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Frequentavam as salas de aula encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas. As mulheres tiveram aulas de Português, Matemática Geografia Nacional, História do Brasil e Geral, História Sagrada, Catecismo, Pedagogia, Puericultura, Psicologia, Sociologia, Economia Doméstica, trabalhos manuais e higiene escolar.

Elas aprenderam canto orfeônico, educação física e ginástica, tiveram aulas de moral, civismo e teatro. Ao longo dos anos, seus programas seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas.

Analisando a formação docente, Louro (2004, p. 256) afirma que: “a formação de docentes segue-se imediatamente à conclusão do curso elementar; muitas décadas mais tarde é que o curso normal se articula ao ginásio”.

A profissionalização mantinha, de muitos modos, laços com suas origens religiosas. Havia certa ambigüidade no processo de laicização do magistério. A responsabilidade de manter-se acima do comportamento comum representou um encargo social forte e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestras e mestres.

Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles (elas) se viram obrigados (as) a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações.

Com a feminização do magistério, as chamadas características naturais femininas são articuladas às tradições religiosas da atividade docente.

Usualmente dizemos que as imagens refletem o mundo ou, ao contrário, o falseiam. Pensando dessa forma, acreditamos que há imagens mais verdadeiras do que outras, mais próximas do real, todavia seja mais adequado pensar que sempre se está lidando com alguma forma de representação da realidade, representações de formas diversas, interessadas, particulares, contraditórias. É fato que, no entrecruzamento dessas representações, algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, a autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência, de tal modo que se chega a esquecer seu *status* de representação.

Nessa perspectiva, as representações de mulher e mulher professora, em jogo na sociedade brasileira, fazem parte de um discurso construído, que nos remete a questionamentos: qual ou quais as imagens são mais verdadeiras ou mais próximas da realidade e quais as que a distorcem? Mais importante do que as respostas está a necessidade de compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações, que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram.

Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricam professoras, elas deram significado e sentido ao que é ser professora. Ao se observar tal representação, não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era e é produzida.

Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder, pode nos apontar quem, mais freqüentemente, é objeto ou é sujeito de representação.

Esse é um processo em que certamente estão envolvidas questões de poder, ou seja, as representações são construídas na dependência do poder e têm efeitos de poder. Vale notar que quem utiliza o poder para representá-la o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas e, portanto, representadas, mais do que se definem.

Como conseqüência, elas acabam, freqüentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações.

Essa “vocação” pelo magistério estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social da profissão como função adequada para as mulheres e, na aproximação dessas, estaria a maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam cumprindo sua função feminina ao se tornarem, como professoras, mães espirituais de seus alunos e alunas. Para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério apresentava-se como um trabalho digno e adequado.

A necessidade ou o desejo de trabalhar cerceava as atividades das mulheres professoras de muitos cuidados e impunha uma regulação acentuada em sua conduta, mas, ao mesmo tempo, lançava-as num espaço fora do lar, o que possibilitava alguma autonomia. Vale lembrar que aqui entram em jogo representações nem sempre convergentes, ou seja, a solteirona era uma mulher que falhara; mas, ao mesmo tempo, ela era uma mulher, quando professora, que tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras mulheres, que ganhava seu próprio sustento e que, em conseqüência disso, usufruía algumas prerrogativas masculinas.

Essa representação de professora solteirona é muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente; serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade.

A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria depositada na formação de suas (seus) alunas e alunos. Esses constituiriam sua família, a escola seria o lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. Essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas, ela se esquece de si.

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos.

As caricaturas dos jornais de época também falam dessa severidade e secura, representam-nas geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes quase bruxas, munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro-negro, quase sempre de óculos.

Uma leitura cuidadosa dos regulamentos escolares, de antigos livros de pedagogia, ou mesmo das histórias contadas pelos mais velhos permite perceber que essa severidade era recomendada, era produzida por todos esses discursos.

Se havia uma representação da mulher como ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sala de aula. Ela deveria ser disciplinada por seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter controle de classe, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias.

Quando os regulamentos das antigas escolas normais proibiam professoras e professores de conversar com seus alunos e alunas nos intervalos das aulas, eles (elas) estavam normatizando as relações e constituindo limites para possíveis aproximações. Para que uma mulher exercesse autoridade, ela precisaria respeitar esses limites e ter um desempenho e autoridade, o que pressupõe distanciamento.

Essas restrições eram muito mais expressivas em relação ao contato físico. A professora não deveria tocar em seus/suas alunos/alunas, abraços e beijos eram considerados práticas inadequadas. Quando esses gestos são representados em histórias exemplares ou nas lembranças de pessoas mais velhas, eles aparecem revestidos de solenidade, com caráter extraordinário, em ocasiões absolutamente especiais.

Na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebemos algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. No entanto, até mesmo nesse momento, o contato físico permaneceu rodeado de reservas.

Aparentemente negada,

“[...] a sexualidade da professora, na verdade, ocupava o imaginário de todos (as). Era da sexualidade que se estava tratando quando nos idos de 1827 se legislava que, para as aulas do sexo masculino, poderiam ser nomeadas as normalistas que tinham atingido 23 anos de idade, acrescentando que essas aulas só receberiam meninos de até 10 anos”. (LOURO, 2004, p. 468).

Era da sexualidade que se cuidava quando se previa sanções para aqueles ou aquelas que faltassem ao decoro devido entre os sexos. A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas. A gravidez também era cerceada por uma espécie de censura.

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão e dos inconvenientes de qualquer eventual autonomia financeira, acrescentava-se o constrangimento de uma possível gravidez.

A sexualidade da professora podia ainda ser representada como homossexualidade, sobretudo as solteiras e viúvas. Foi alvo de condenação quando dirigida a outras mulheres e, de modo especial, às próprias estudantes. As mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento, eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Lembremos que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não-ignorantes como não puras. Elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. Isso poderia levá-las a uma outra representação: a de mulher-homem.

Com o passar do tempo, ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras, indicando, de modo bastante evidente, o caráter histórico das representações sociais, como enfatiza Louro (2004). Para a autora, representações sociais se constituíam e

mudavam. Afinal, as representações de professoras carregaram, através dos anos, algumas continuidades, mas também se transformaram historicamente.

Nesse sentido, Motta (2003, p.104) nos lembra que: “A apreensão da construção cultural e social da audácia das mulheres não faz desaparecer a opressão, a vitimação, a submissão ou o submetimento milenar do sujeito feminino nas diversas sociedades”.

As professoras teriam que incorporar, em suas subjetividades e em suas práticas, as mudanças sociais. Nesta perspectiva, as professoras normalistas foram se constituindo educadoras, em seguida profissionais de ensino; para algumas pessoas, tias, para outras trabalhadoras da educação.

Nas primeiras décadas do século XX, segundo Louro (2004, p. 271), “elas eram freqüentemente chamadas de professorinhas e normalistas. Essa denominação era, então, dirigida às jovens recém-formadas que, seguindo os pressupostos pedagógicos do momento, deveriam ser menos severas e mais sorridentes”.

O magistério primário já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos Estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um curso “de espera marido”.

As teorias psicológicas e pedagógicas vão se constituir nos referenciais modernos dos anos 30 e 40 do século XX, elaboradas a partir de estudos feitos por profissionais da área médica com crianças consideradas anormais. As novas teorias implicariam em novas formas de relação entre os sujeitos na escola e o aluno passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem.

Assim, mudam-se as formas de controle da professora da classe, menos disciplinadoras, mais indireta, ainda que igualmente eficiente.

Nesse momento surgem os especialistas, com o conhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem e a criatividade, estabelecendo uma melhor relação pessoal. Essa nova categoria de especialista apresenta-se como uma possibilidade de ascensão profissional para algumas professoras que passam a usufruir maior *status* no campo educacional.

O Brasil estava atravessando os anos mais difíceis sob o regime militar, com um forte fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais e políticas.

Assim, o discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa, procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado.

Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, o que é feito relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intra-escolares a uma posição secundária.

De acordo com Louro (2004, p.273), esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidades de professoras e professores.

Caía sobre as mulheres uma série de tarefas ligadas à tendência tecnicista, ou seja, trabalhos burocráticos, atividades intensas, exigindo ordem administrativa e de controle; mas também ação didática, tornando-se mais técnica, eficiente e produtiva.

Para Nóvoa (1995, p.74):

[...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes.

Em análise de Louro (2004, p. 273), reivindicar o reconhecimento como profissional também se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas.

Nesse contexto, é possível compreender que esse novo discurso representava um contra-argumento em relação à concepção do magistério como uma extensão das atividades maternas, de cuidado, apoio emocional.

Neste momento, comungava-se com um conjunto de saberes de caráter técnico, específico e científico. Outro sujeito social é construído, não mais a professorinha do início do século, mas a professora trabalhadora da educação, sindicalizada, é representada pela mulher militante, disposta a lutar por melhores salários e condições de trabalho. Capacitada a parar suas aulas, gritar palavras de ordem em frente aos órgãos responsáveis.

Ao final dos anos 70 do século XX, as entidades do magistério já são capazes, em vários Estados, de mobilizar parcelas expressivas de docentes e as primeiras greves são

deflagradas. Elas representavam uma espécie de choque para muitos, pois parece uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora.

Nessa direção, as professoras já não se sentiam mais sozinhas, mesmo que cada professora, ao fechar sua porta de sala de aula, se afastasse do coletivo, mas aqui já se constituíam como sujeitos sociais.

As mulheres/professoras que hoje se encontram nas escolas, constituem-se não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que atravessaram.

Louro (2004, p.478) reforça: “não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocupou as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero”.

As representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam).

Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram e explicam como as mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Diante desta exposição, compreendemos que, analisando as relações de gênero, tomando as mulheres apenas como subjugadas, empobrece substancialmente sua história, porque, levando em consideração todos os momentos e situações em que se pretendeu calá-las, silenciá-las e submetê-las, elas foram (e são) capazes de engendrar discursos discordantes, subverter comportamentos e construir resistências.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Entendemos que todo fenômeno educativo deve ser pelo menos explicado em relação ao contexto histórico no qual se insere, pois determina os tipos de educação a serem efetivados, fato que inviabiliza a restrição de se explicar o processo educativo dentro de sua própria esfera.

Nesse sentido, não podemos ficar alheios (as) a esse contexto histórico mais amplo no qual estava inserida a sociedade maranhense, quando da criação da Universidade Federal do Maranhão. Necessário, pois, nesse capítulo, abordá-la, apontando historicamente a criação do Curso de Pedagogia, para melhor compreensão da perspectiva como tal curso se constituiu nesta Universidade.

Segundo Ferreira (1997, p.165),

A universidade, enquanto espaço institucional nas sociedades capitalistas, convive com diferentes forças sociais na consolidação de um projeto em que a hegemonia tem sido até então dos setores dominantes. As universidades brasileiras têm expressado hegemonicamente um saber elitizado, burguês, machista, racista, mantenedor das desigualdades vigentes sob a ótica da neutralidade, do desenvolvimento e da riqueza intelectual produzida.

Ainda conforme estudo de Ferreira (1997, p. 171) acerca das questões de gênero:

[...] na UFMA, por exemplo, a participação da mulher na estrutura hierarquicamente superior da instituição é verificável nas décadas marcadas pela ditadura militar e também na década de rearticulação da sociedade civil de transição democrática, até os dias de hoje.

Em relação a essa temática, somente na década de 1980, iniciam-se nesta universidade pesquisas abordando esse assunto. Segundo Ferreira (1997, p.177) “antes desse período, a mulher era analisada apenas a partir de estereótipos que reforçavam sua função reprodutiva, sem levar em conta sua condição de cidadã”.

Acrescenta esta autora que os estudos iniciais abordando a questão da mulher foram introduzidos a partir da realização de cursos sobre aleitamento materno e da identificação do estado da Mulher na Sociedade Brasileira, promovidos pelo Departamento de Sociologia desta Universidade em 1980. Lembra que esses cursos incentivaram a criação do 1º grupo feminista no Maranhão, o Grupo de Mulheres da Ilha.

Afirma que, em 1981, o mesmo departamento citado incluiu, no conteúdo do curso de Especialização em Sociologia, a disciplina: “Mulher, Cultura e Sociedade”, por iniciativa da professora feminista Lucila Scovone. Diz ser este um espaço relevante para ampliar as discussões acerca da questão da mulher na UFMA. Segundo esta autora, assim

como na maioria das universidades brasileiras, na UFMA, também a participação das pesquisadoras feministas é que tem dado o tom nas pesquisas que abordam a questão da mulher e/ou gênero.

Para Ferreira (1997, p. 164), a produção/reprodução de conhecimento por parte da Universidade, quando apoiada no mito da ciência neutra, constitui um dos instrumentos facilitadores da manutenção das desigualdades sociais, culturais, étnicas e de gênero. Observa-se, diz ela, que, contraditoriamente, a universidade que se propõe a ser construtora de saber tem historicamente tolhido potencialidades inovadoras e emergentes. Essa contradição faz com que a universidade, enquanto aparelho utilizado pelos grupos dominantes encastelados no Estado, sirva para divulgar sua ideologia. Coexistem, entretanto, no seu interior, vários projetos políticos em luta pelo poder hegemônico. Dessa forma a ciência não é neutra, já afirmava Marx (1975): “As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes”.

Ferreira (1997, p.164) relata em seu artigo sobre gênero e universidade que, mesmo neste espaço público onde a mulher tem adentrado nas últimas décadas, este fato histórico tem gerado transformações expressivas nas relações de gênero no interior desta instituição.

Nessa direção, acreditamos que a presença da mulher, como dos estudos de gênero na universidade, sofrem as determinações da sociedade mais ampla, ao mesmo tempo em que normatiza as relações internas e externas a ela.

A criação de curso, ou a própria necessidade ou razão de seu aparecimento, os seus objetivos, o seu currículo, as suas táticas e estratégias e as inúmeras relações de ensino, pesquisa e extensão são fatores histórico-sociais condicionados e atrelados a uma estreita conexão aos demais valores das instituições que compõem a sociedade onde foi criado.

De acordo com a organização pedagógica/administrativa/UFMA, orientada pela Lei 5.540/68, “o Curso de Pedagogia foi dividido em Departamentos I e II, sendo o Dep. I responsável pela oferta da disciplina Didática a todos os cursos de Licenciatura/UFMA”. (JESUS, 2000, p. 22).

Segundo Freitag (1980), esta Lei “regulamenta a reforma do Ensino Superior com base no modelo universitário americano, em que o ensino se subdivide em básico e profissional com dois níveis de pós- graduação, mestrado e doutorado”; adota o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria e departamentalização, dentre outros.

3.1 O Curso de Pedagogia no Brasil

Este item destina-se a apresentar a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, analisando as características com as quais os cursos superiores de educação foram criados.

A retomada histórica do Curso de Pedagogia no Brasil não ocorre exclusivamente a partir de aspectos legais, mas de elementos diretamente implicados na questão da identidade do Curso.

A trajetória do Curso de Pedagogia caminha há aproximadamente 60 anos, sendo regulamentado, a nível nacional, três vezes: em 1939, em 1962 e em 1969.

Segundo Viveiros (2000, p.21):

[...] a primeira regulamentação ocorreu mediante Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com a função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive Pedagogia, instituiu-se o “padrão federal” ao qual tiveram de se adequar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de Ensino Superior do Brasil.

Este Decreto-Lei fixa os currículos plenos e também a duração para todos os cursos, inclusive o de Pedagogia. Para a formação de bacharéis, ficou estabelecida a duração do curso em três anos.

O currículo proposto para o curso de Pedagogia era composto por disciplinas de caráter obrigatório como: Complemento de Matemática (1ª série); História da Filosofia (1ª série); Sociologia (1ª série); Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série); Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries); Estatística Educacional (2ª série); História da Educação (2ª e 3ª séries); Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série); Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação.

O bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do “Curso de Didática”, era conhecido como “técnico em educação”, apesar de não terem sido definidas suas funções; entretanto, o licenciado em Pedagogia tinha o direito de lecionar nas Escolas Normais.

É curioso perceber que o Decreto-Lei 1.190/39 alude especialmente à formação de bacharéis em Pedagogia, determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1934, houvesse exigência nessa formação para exercício da função de “técnicos em educação” no Ministério da Educação. Outrossim, é mais curioso observar que o currículo do curso de bacharel em Pedagogia não apresenta, em sua estrutura, subsídios para a formação deste profissional.

De acordo com Silva (1995, p.34): “em sua própria gênese o curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo. Criou um bacharel

em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024/61), pelo Congresso Nacional, o Conselho Federal de Educação estabeleceu os currículos mínimos para os vários cursos, dentre eles o de Pedagogia. A partir de então, o curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida pelos pareceres CFE n.º 251/69.

Em estudos de Viveiros (2000, p. 21): “o Parecer CFE n.º 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, introduz ao currículo pequenas alterações, mantendo o mesmo esquema de Bacharelado e Licenciatura para qualquer área que se voltasse para o campo de Educação”.

Antes dos anos 70, o autor do parecer previa que, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso passasse por uma redefinição, provisionando as primeiras idéias de formação superior para o professor primário e, deslocando, assim, a formação do pedagogo para a pós-graduação. Segundo FERREIRA (2008): [De Pedagogia + ista], “Substantivo de dois gêneros. Especialista em Pedagogia”.

Tal concepção era oriunda da controvérsia existente no curso de Pedagogia, observada por uma corrente que propugna a extinção do curso de Pedagogia em função da sua fragilidade curricular, decorrente da falta de conteúdos que viessem a definir sua identidade e que a formação de técnicos em educação deveria ter lugar em estudos posteriores ao da graduação.

Nesse sentido, o currículo mínimo do curso de Pedagogia, segundo o Parecer 251/62, compreende sete matérias, sendo cinco obrigatórias e apenas duas escolhidas pela instituição, cabendo, porém, ao aluno opinar sobre estas últimas.

As matérias obrigatórias fixadas no currículo mínimo para o Bacharelado eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As opcionais eram: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional.

Para a licenciatura, o aluno deveria cursar também Didática e Prática de Ensino, pois as demais disciplinas, Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem e Elementos de Administrações Escolares, também fixadas para as licenciaturas em geral, constavam do rol de disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Pedagogia.

É importante percebermos que o referido Parecer não se refere ao campo de trabalho do profissional. “Indistintivamente” o chama de “técnico de Educação” ou “especialista de Educação” e, de modo vago a ele, se refere com expressões “administrativas e demais especialistas de Educação”, e profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional.

Observamos que as discussões que permeavam a formação do profissional em foco, assim como referiam-se não ao campo de atuação profissional, também não se encaminhavam na direção da Pedagogia enquanto campo do conhecimento, o que, mais uma vez, comprometeriam sua identidade e sua destinação profissional.

No que diz respeito à identidade dos bacharéis, temos a justificativa do relator quando inclui “Administração Escolar” entre as matérias obrigatórias do curso, considerando esta disciplina como base específica para a formação do (a) chamado (a) Técnico (a) de Educação, ou quando se refere à “Estatística” e aos “Métodos de Pesquisa Pedagógicas” como capazes de enriquecer a formação profissional do Bacharelado.

Não há receio de que esta situação ajudava a presumir as possibilidades profissionais do bacharel em Pedagogia; marcava, porém, a dimensão técnica do trabalho do (da) Pedagogo (a). A área da docência também é melhor delimitada pelo conselheiro quando coloca a licenciatura em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal.

Outrossim, apesar dessas pequenas alterações, o curso de Pedagogia encontrava-se muito distante de conseguir atender aos anseios da sociedade e da comunidade acadêmica. Um dos itens mais polêmicos na época diz respeito à delimitação e regulamentação do mercado de trabalho do licenciado em Pedagogia e à expansão e regulamentação do técnico em Educação.

Na verdade, as questões curriculares eram postas em suas relações com o mercado de trabalho, ou seja: “tanto a insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho quanto a indefinição do mercado de trabalho era responsabilizada pela indecisão do currículo”. (SILVA, 1995, p.66).

Frente a essa impressão do curso de Pedagogia, à insegurança e conseqüentemente insatisfação dos acadêmicos e profissionais ligados a esse campo, amadurecia a idéia de reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular.

Neste cenário de mudança, por diferentes alternativas de atuação do pedagogo, defendeu-se, então, opções curriculares em um determinado período do curso em detrimento do rol comum de disciplinas. Isso se dava em função das atividades que pretendesse

desempenhar dentre as que já se delineavam e as que já estavam definidas para o/a pedagogo/a.

Tais anseios tornaram-se evidentes durante o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia ocorrido em 1967, em São Paulo, refletindo-se como postura nos demais centros acadêmicos e no campo profissional, ou seja, entre educadores.

O referido advento salientava, além da reforma na estrutura curricular do curso de Pedagogia, a preocupação com a delimitação da ação e a função do/a Pedagogo/a, bem como seu mercado de trabalho.

Igualmente, a reforma do ensino universitário já era objetivada, desde 1964, com o intuito de economizar recursos e obter maior produtividade. Sob a égide dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a Lei Federal de 28 de novembro de 1968 interrompe a tradição liberal na universidade e surgem críticos que passaram a denominá-la universidade tecnocrática, mesmo com resquícios do pensamento liberal. Daí a ditadura militar, tanto no que se refere à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, atenuando, assim, a relação entre cursos superiores e profissões.

Decorre daí a institucionalização do ciclo básico, do sistema de matrícula por créditos, ou seja, matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização; esta última visando concentrar ensino e pesquisa numa mesma área.

Assim, as instituições de Ensino Superior teriam a possibilidade, também, de propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades regionais do mercado de trabalho, (Art.16 da Lei n.º 5.540/68).

Em decorrência desta Reforma Universitária, instituída em 1969, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o curso de Pedagogia, através do Parecer n.º 252/69, também de autoria do Professor Valnir Chagas.

De acordo com o parecer CFE n.º 252/69, o curso de Pedagogia, que tem por finalidade preparar profissionais para o setor da educação, deverá ter um currículo composto por uma parte comum e outra diversificada. A primeira destina-se à formação de professores para o Ensino Normal e a segunda, para a formação de especialistas.

O núcleo comum do currículo era constituído por matérias básicas para a formação de qualquer profissional da área, e a segunda, já propriamente profissionalizante, correspondendo, desde então às necessidades pedagógicas que constam na Lei n.º 5.540/68.

Os especialistas teriam sua formação em um currículo específico, onde seria desenvolvido um conjunto de atividades, oferecendo elementos para a sua caracterização.

As disciplinas profissionalizantes, definidas no art. 30 da Lei 5.540/68 e ampliadas pelo parecer CFE n.º 252/69, contaram com as seguintes habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Das habilitações previstas, as três últimas foram indicadas para serem oferecidas também na escola de primeiro grau. Em duração plena, estas habilitações formariam profissionais para as escolas de primeiro e de segundo graus.

Vale acrescentarmos que a habilitação Orientação Educacional foi regulamentada apenas na modalidade de duração plena, tendo como justificativa apresentada:

[...] “previu-se apenas uma habilitação de orientação educacional para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância da primeira...No ensino de 1º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselho individualizado. O que dia a dia mais se reclama. Neste caso, é a formação de mulheres professoras que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar”. (PARECER n 454/69).

Assim, o curso de Pedagogia, reestruturado pelo Parecer CFE nº 252/69, criou habilidades para a formação de professores e profissionais específicos para cada conjunto de atividades, proporcionando a fragmentação da formação do Pedagogo e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico.

O currículo fixado pelo Parecer de 1969 contribuiu para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação, privilegiando, desta forma, o modelo tecnicista, conseguindo trazer para o Curso de Pedagogia, a relação formação e profissão anteriormente oficializada pela reforma universitária.

Mesmo com essa estrutura, o curso não conseguia resolver a questão da destinação profissional de seus egressos, mesmo que pretendesse definir precisamente a formação do/a aluno/a e sua futura atuação no mercado de trabalho.

Segundo Soares (1984, p. 07): “no currículo previsto pela regulamentação, apresentam-se cinco áreas que formam a base comum de qualquer modalidade de formação pedagógica, ficando composta pelas matérias a seguir: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática”.

Esta última justifica-se como matéria da parte comum por se identificar com o ato de ensinar para a qual as outras matérias convergem, significando dizer que todos poderão lecionar nos Cursos Normais as disciplinas de suas habilitações específicas.

Assim, o currículo para a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais era composto pelas matérias: Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau, Metodologia de Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

Para a habilitação Orientação Educacional, as matérias instituídas são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação.

No caso de supervisão Escolar, os elencos de disciplinas são: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas.

Por fim, a habilitação Inspeção Escolar tem seu currículo composto pelas seguintes matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

Sobre o currículo das habilitações de curta duração em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar foram omitidas as matérias Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º graus e “Princípios e Métodos”, sendo substituídas por Administração da Escola de 1º Grau.

Anulando a distinção entre o Bacharel e o Licenciado, mesmo com diversas habilidades, o curso de Pedagogia previa uma só titulação, sob a explicação de que “os portadores do curso de pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do Ensino Normal” (Parecer n.º 252/69). Assim fixa-se o título de “licenciado” em ocorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria dos votos, da emenda apresentada pelo conselheiro D. Luciano Duarte.

Um aspecto relevante frente ao Parecer n.º 242/69 está na obrigatoriedade, de pelo menos, 5% de atividades práticas, na forma de estágio supervisionado, correspondentes às várias habilitações, a exigência de “experiência de magistério,” para as três habilitações.

No que se refere à “experiência de magistério”, foi retomada a questão somente em 1972, quando o então conselheiro Valnir Chagas, através do Parecer n.º 867/72, determinou que deveria ser exigida, com duração mínima de um ano letivo, no caso da Orientação Educacional e de seis meses nos demais casos, a comprovação desta “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma”. (Parecer n.º 867/72).

Vale ressaltar que tanto o Parecer n.º 252/59 como o Parecer n.º 867/72 deixavam em aberto a modalidade daria a determinada “experiência de magistério”.

O Parecer tentou deixar claro, na época de sua aprovação, o que já se mostrava como um impasse: a do direito ao magistério primário pelos diplomados em Pedagogia. Do

ponto de vista legal, não havia nenhum impedimento, entretanto, do ponto de vista técnico, reconhece-se a pertinência da questão, pois “nem todos os que se diplomam em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério primário”. SILVA (1999, p.50).

Com vistas a essa problemática, planejada a criação de uma habilitação especial para esse fim, fixando alguns estudos para a aquisição desse direito: são eles: Metodologia do Ensino de 1º Grau, com estágio supervisionado.

Essa nova credencial poderia ser obtida automaticamente pelos que se preparam ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, ou por acréscimo aos que se habilitam nas demais modalidades, podendo ser incluídos, neste caso, os graduados em cursos de duração menor, passando a ser considerados ideais para iniciar essa nova fase.

O Parecer esclarece ainda que, além das habilitações previstas, poderão ser criadas outras, quer pelo Conselho Federal de Educação, quer pelas instituições de Ensino Superior, quer por uma combinação de ambos. Desta forma, sem nenhuma previsão curricular, o parecer “tratou de arrolar algumas possibilidades a serem desenvolvidas na graduação ou pós-graduação”. (SILVA, 1995, p. 50).

Em 1969, incorpora ao Parecer n.º 252 a Resolução n.º 02, tratando de indicar que tais áreas de estudos poderão formar objetos de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de tais funções técnicas ou de assessoria, com sua validade nacional dependente de aprovação pelo Conselho Federal de Educação, de seus respectivos planos.

O estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do Parecer, por compreender que o portador de um título profissional de Educação não poderia deixar de possuir alguma vivência da especialidade escolhida, porém, com a Resolução n.º 02/69, essa prática torna-se obrigatória, determinando, sob a forma de Estágio Supervisionado em 5% da duração fixada para o curso (BRASIL, CFE, Documenta, n.100).

Acrescenta-se, como exigência também, a partir do Parecer, a experiência do magistério para a habilitação de “Orientação Educacional” e posteriormente para as demais habilitações, sob o argumento de que “para o ato de ensinar convergem todas as atividades escolares”. (SILVA, 1995, p. 51).

Quanto à titulação, o parecer limita-se a duas áreas das habilitações a serem obtidas de cada vez (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, n. 100, p. 111); a resolução específica que pode ser da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, n.100, p.115). “Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade...” (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, n. 100, p.111), explica o parecer.

Entretanto, pode o diplomado voltar à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações; estas passam a ser consignadas em apostilas no título inicial.

Importante observar que o parecer evidencia as vantagens, em dupla direção, uma vez que possibilita a professores de ‘disciplinas de conteúdo’ que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico; poderão realizar-se mais plenamente, sem necessariamente ter que repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, n. 100, p.112).

Vale acrescentarmos ainda que, de acordo com o Parecer, as habilitações pedagógicas serão facultadas aos licenciados e aos diplomados em áreas afins, cujos estudos de graduação tenham alcançado 2.200 horas no mínimo.

O número de habilitações que podem ser adquiridas junto ao diploma é de, no mínimo, duas, podendo, entretanto, o aluno regressar à instituição ou ir para outra com vistas a adquirir as demais.

De certa forma, o Parecer CFE 252/69 confirmou-se, regulamentando o curso de Pedagogia há quase três décadas, mesmo tendo sofrido alterações, em decorrência da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus promovida pela Lei 5.592/71, quando é proposta a nova regulamentação aos Estudos Superiores de Educação.

Foram homologadas pelo então Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, as indicações CFE 67/75, 68/76, 70/76 e 71/76. Destacamos entre estas, para nossos objetivos, a 70/76, que discorre sobre “O Preparo de Especialistas em Educação”. Assim, o curso de Pedagogia continua a ter dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério pedagógico de 2º grau e especialistas não-docentes para a escola de 1º graus.

Enfatizamos, porém, que a formação do especialista do professor, de acordo com o Parecer CFE 70/76, inclui os egressos da licenciatura. Dois anos depois da publicação das indicações, o MEC, pressionado pelos debates que emergiam em vários foros de educadores, toma a decisão de sustar sua aplicação, abrindo, posteriormente, a nível nacional o debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, a partir da organização de Encontros Regionais em vários estados.

A retomada das discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia, em consequência do conteúdo dos Pareceres, traz a questão mais geral da formação dos educadores das “áreas de conteúdo”, as Licenciaturas, reavivando a polêmica sobre especialistas versus generalistas, professor verso especialista, na formação do pedagogo.

Como resposta a estas tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, e na tentativa de reverter a estratégia de eclosão dos principais interessados das discussões em pauta, os educadores organizam-se nacionalmente, para fazer frente às ameaças de extinção do curso de Pedagogia, reafirmando-o com espaço necessário para os estudos dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública.

Em 1983, após vários encontros regionais, foi organizado pelo MEC um Encontro Nacional, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978. Neste encontro, educadores tomaram para si a condução do processo de discussão e formaram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE – que passa a reunir-se com regularidade e a constituir-se em fonte importante de geração de conhecimento sobre a formação do educador.

Em 1990, a CONARCFE transforma-se em ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação do Profissional da Educação, que a cada dois anos, em seus Encontros Nacionais, tem estabelecido princípios para a estruturação/reestruturação dos Cursos de Formação dos profissionais da educação.

As discussões arroladas neste período nos mostram que o Parecer 252/69, ao mesmo tempo em que influenciou a definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. Por isso, entre as três regulamentações apresentadas até aqui, ele pode ser considerado o mais produtivo em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, entretanto pobre no oferecimento das condições para ocupá-lo e por limitar as possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida em que ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular.

Acrescentamos ainda, numa leitura crítica, que o curso de Pedagogia, reestruturado pelo Parecer CFE n.º 252/69, privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, proporcionando a fragmento do trabalho pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação.

3. 2 Lei 9.394/96 e o Curso de Pedagogia.

A década de 1990 é marcada por vários movimentos questionadores da estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação, porém sem qualquer iniciativa do MEC.

As discussões sobre o curso de Pedagogia têm se situado no âmbito dos debates sobre a formação do profissional da educação, no interior do movimento dos educadores.

Estes debates movimentaram, nos últimos quinze anos, o conjunto dos educadores e das instituições de Ensino Superior, para as reformulações necessárias na estrutura dos cursos de formação dos professores, em especial da Pedagogia.

A questão da identidade do curso de Pedagogia, representada pelo debate sobre as funções do curso, bem como sua estruturação, apesar de importante, deixou de ser uma questão central do movimento, então coordenado pela ANFOPE, passando a ser o foco das discussões do curso de Pedagogia.

Através dos anais de uma pesquisa realizada em 1996, observamos que vários cursos têm orientado suas reformulações no sentido de tomar a docência como base de formação do pedagogo, formando professores para as séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação infantil, além da formação do professor para Habilitação Magistério de 2º grau. No que diz respeito às tradicionais habilitações, estas têm sofrido transformações significativas, desde sua extinção até sua colocação a nível de pós-graduação ou incorporação ao núcleo comum do currículo.

Essas transformações, construídas na prática pelo movimento dos educadores e pelas Instituições de Ensino Superior – IES, tentam responder às transformações por que passa a escola fundamental, criando as novas exigências no mercado de trabalho para estes especialistas, que se faz necessária para a superação da dicotomia professor versus especialista na formação do profissional da educação.

Com a aprovação da nova LDB, ficaram revogadas as disposições legais que regulamentavam o Curso de Pedagogia, Resolução CFE 02/69 e a Portaria MEC 399/89, que regulamentava o registro profissional. O artigo 64 da Lei 9.394/96, que estabelece a formação dos “especialistas” em nível de graduação do curso de Pedagogia ou em pós-graduação, traz à necessidade de se pensar na regulamentação dessa formação, obedecida a existência de uma base comum nacional; esta conceituação, também, deverá merecer uma formulação por parte da área, ampliando e aprofundando os estudos e proposições que têm sido desenvolvidos nesse campo, principalmente, pela ANFOPE.

Entretanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao introduzir alguns indicadores visando à formação de profissionais para a Educação Básica, trouxe novamente o curso de Pedagogia ao fogo das discussões e com ele a questão de sua identidade, porém, envolvendo novas questões.

A LDB define, nos artigos 61 e 67, a formação dos profissionais da educação. No que se refere ao ensino básico, a lei aponta a obrigatoriedade da formação em nível superior.

A formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental é admitida em nível médio, na modalidade normal.

A lei prevê também a possibilidade da formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na educação básica. O artigo 63 introduz os “Institutos Superiores de Educação”, destinados ao oferecimento de “Cursos Formadores de Profissionais para a educação básica”, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, atualmente recebeu nova nomenclatura – anos iniciais.

Ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade, além das universidades, de transformar-se num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica e, em seu artigo 63, inciso I, dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para os anos do Ensino Fundamental, deu margem a levantar hipóteses sobre o curso de Pedagogia continuar ou não mantendo essa função que já lhe vinha sendo atribuída.

Entretanto, os questionamentos foram de encontro à função do Curso de Pedagogia, já que, com o artigo 64 da LDB, as instituições podem optar por alocar a formação de profissionais não docentes para a educação básica na pós-graduação, e não em cursos de graduação em Pedagogia, apontando, assim, para a alternativa da especialização nos níveis médio e superior.

Desta forma, podemos dizer que perpassa, nas entrelinhas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia no País.

Nesse momento, passou a ser a expectativa sobre o futuro do Curso de Pedagogia. Enquanto as Instituições de Ensino Superior passam a aguardar o encaminhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), podemos compreender que o MEC sinalizou pela manutenção do curso através do Ofício Circular nº 014/98, que solicitava o encaminhamento de propostas às instituições que mantêm o referido curso, tendo em vista a sua reformulação.

Esclarecemos que apenas 20% dessas instituições atenderam à solicitação do ofício, fazendo com que o MEC trabalhasse apenas a partir desse material e encaminhasse ao CNE as propostas a respeito da formação dos educadores em nível superior, aludindo, também, ao curso de Pedagogia.

A partir de então, novas discussões arrolaram sobre a formação dos profissionais da educação, com vistas ao delineamento das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

A discussão sobre as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores se insere no contexto da reorganização do Ensino Superior, que confere às universidades autonomia no que se refere a criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior e fixar os currículos dos seus cursos e programas, referente à Lei 9.394/96, art. 53.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares permitem maior autonomia, às instituições de Ensino Superior na definição dos currículos de seus cursos, abolindo o atual sistema de currículos mínimos, onde eram detalhadas as disciplinas que deveriam compor cada curso.

No entanto, uma proposta que vise ao estabelecimento de diretrizes curriculares do curso de Pedagogia há que considerar toda a discussão historicamente construída pelas várias entidades educacionais, associações e educadores. Assim, a reflexão sobre o curso de Pedagogia tratou de questões como: inadequação do profissional na realidade social e nos problemas educacionais; baixo nível de qualificação dos profissionais oriundos da maioria dos cursos de Pedagogia; dicotomia entre teoria e prática; desarticulação curricular; formalismo da informação, desarticulada da ação.

Portanto, a discussão sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia deverá ter como eixo orientador o fortalecimento da identidade do curso de Pedagogia, da docência como base comum de formação de todo o educador, da teoria e prática indissociável e a predominância da formação do professor para as séries iniciais de escolarização.

Basicamente, essa discussão há de refletir sobre o professor que se precisa e quer formar. “A formação do educador é um processo e não se produz apenas em função de um grupo ao através de um curso, mas faz-se no interior de condições históricas”. (FÁVERO apud MOREIRA, 2006, p. 23). Assim, pensar em diretrizes curriculares de um curso implica pensar o curso em sua totalidade.

Com o objetivo de regulamentar o que confere o artigo 84, inciso VI, da Constituição Federal e tendo em vista o disposto nos artigos 61 a 63 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Presidente da República, através do Decreto nº.3.276 de 06 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e o CNE, através da Resolução CP nº 1 de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os institutos superiores de educação, considerando os artigos 62 e 63 da LDB.

Assim, a formação de docentes para atuar na educação básica de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade e institutos superiores de educação”. (BRASIL, Lei 9.394/96, p. 18). O

Parecer 115 de 10 de agosto de 1999, ao interpretar o citado artigo, diz que as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas aos institutos superiores de educação e que fica a critério das universidades, com base no princípio de sua autonomia, organizar ou não esses institutos.

Tendo como referência o Parecer 115/99, foi elaborada a Resolução de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISE) de caráter profissional que visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica.

Os ISE incluem os seguintes cursos e programa normal superior (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), licenciaturas (5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental e educação média); formação continuada; programas especiais de formação pedagógica; formação pós-graduada. A mesma Resolução determina, ainda, que os ISE terão projeto institucional de formação de professores e contara com uma estância de direção ou coordenação, formalmente constituída, com corpo docente próprio, “apto a ministrar integralmente o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam”.

Além disso, estabelece prazo de quatro anos para que as IES se adaptem ao que dispõe esta norma. Em 9 de novembro de 1999, a Câmara de Educação Superior do CNE aprovou o Parecer 970, julgando que não deveriam ser mais autorizadas, nos cursos de Pedagogia, as habilitações para o Magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas tão somente nos cursos normais superiores.

Este Parecer mereceu Declaração de voto do então conselheiro Jacks Velloso. Para ele, a LDB não proíbe que os cursos de Pedagogia, quando ministrados em universidades, habilitem para a educação infantil ou anos iniciais. O Parecer 115/99, sabiamente, não impediu que os cursos de Pedagogia cumprissem tal finalidade. Nesse sentido a Câmara de Educação Superior não pode impedir que esta ou aquela licenciatura se fixe em uma unidade ou curso da universidade.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar a discussão sobre esta questão polêmica, a comunidade acadêmica e o próprio CNE se surpreenderam com a edição do Decreto 3.276/99, atribuindo “competência exclusiva” para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais aos cursos normais superiores. Ao fazer dos cursos normais superiores o *locus* exclusivo para esta formação, o referido decreto exclui a possibilidade aberta pela própria LDB, em seu artigo 62, de que tal formação se faça também em cursos de licenciatura de graduação plena nas universidades.

Neste sentido, a Câmara de Educação Básica do CNE considerou inoportuna a publicação do ato do Executivo que “interrompe uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação em inúmeras universidades”.

Profissionais da área, com o objetivo de discutir o conteúdo das normas legais que regulamentam os cursos de formação de professores, reuniram-se em março de 2000, em Brasília, no Seminário “Formação de Professores e os Institutos Superiores de Educação”. Na mesma oportunidade, trataram de questões relativas à política do MEC, à concepção e aos princípios orientadores de um amplo projeto educacional para a formação de professores.

Nesse encontro, foi destacada a importância de uma mentalidade nova em relação aos cursos de formação de professores, contida na atual política do MEC para superar as dicotomias do modelo do bacharelado e das licenciaturas. No que se refere à formação profissional que integra a formação pedagógica e o domínio dos saberes disciplinares, enfatizaram o necessário desenvolvimento de competências para a produção de conhecimento, no âmbito dos conteúdos específicos e da prática de ensino de cada área.

Em resposta a questões sobre a atribuição de “competência exclusivas” aos cursos normais superiores para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC está estudando a possibilidade de retirar a expressão exclusivamente do inciso 2º. Artigo 3º, do Decreto 3.276/99.

Outro destaque importante foi a crítica à “Política agressiva do MEC” que, ao baixar normas, atropela a discussão sobre a formação de professores, iniciada há duas décadas.

O MEC deixa de lado a construção histórica dos cursos de Pedagogia que vem formando há dez anos os profissionais para atuar na educação básica bem como as diretrizes curriculares construídas pela Comissão de Especialidades em Pedagogia. (FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS INSTITUTOS SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 04).

Foi destacado ainda que os Institutos Superiores de Educação podem ser o “prenúncio das universidades pedagógicas, formando professores sem levar em conta as especificidades das áreas de conhecimento”. Assim se torna fundamental recuperar-se a concepção de formação de professor que se perdeu no pensamento oficial da última década.

Segundo Viveiros (2000, p.44): “As atuais normas são um retrocesso no espaço educacional que poderá ter como consequência duas redes de formação: uma mais elaborada que se dará nas universidades e outra mais ágil, centrada nos aspectos técnicos, para atender a massa”.

Foram analisados, também, no encontro, os aspectos conflituosos e “provocadas de tensões” das normas legais sobre a formação do professor e foi considerado a necessidade de lutar pela regulamentação da profissão, pela elaboração de um código de ética e pela criação de conselhos nacionais e regionais dos profissionais da educação.

Outrossim, ressaltamos, de maneira ampla, aspectos polêmicos levantados pelos participantes do encontro como: constitucionalidade do Decreto nº 3.276/99, frente aos artigos 62,63 e 64 da LDB; justificativa para incluir a expressão “exclusivamente” no inciso 2º, artigo 3º do referido decreto; política de formação de professores versus autonomia dos projetos pedagógicos dos cursos: Pedagogia, Normal Superior e licenciatura específica; Curso de Pedagogia e o curso normal superior: o conteúdo do Parecer 970/99 e as disposições do Decreto 3.276/99; tempo de adaptação do curso de Pedagogia às modificações propostas pelo Decreto 3.276/99 e as orientações para os próximos vestibulares; habilitação de formação do Pré-Escolar à 4ª série em curso de Pedagogia ainda não reconhecido (curso na 3ª série de funcionamento com reconhecimento previsto para 2000).

Dando continuidade aos aspectos polêmicos, vale ainda citarmos, o artigo da Resolução CP nº 1/99 e a autonomia dada às Universidades e Centros Universitários para instituir o Instituto Superior de Educação; formação de especialistas na graduação e/ou na pós-graduação; as IES que já têm cursos de Pedagogia com a habilitação no magistério para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, autorizados ou reconhecidos, poderão oferecer este curso nos seus processos seletivos de julho de 2000 ou janeiro de 2001, se a Resolução 1/99 define quatro anos para adequação do novo modelo.

Podemos concluir que, mais uma vez, não será fácil decidir a respeito do encaminhamento a ser dado ao Curso de Pedagogia, cabendo às ANFOBE, à SBPC e demais instituições reverem as posições defendidas, visando buscar respostas para essa transição e definir um posicionamento político acerca das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

3.3 O curso de Pedagogia na UFMA: breve histórico

Objetivando resgatar a história do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no contexto de sua criação até os nossos dias, o referido item aborda a temática a partir de aspectos legais e trata também da origem histórica, cronologicamente situada à memória do curso de Pedagogia no Brasil.

O curso de Pedagogia da UFMA teve sua origem com o advento da criação da Faculdade de Filosofia de São Luís e, 1952, autorizada legalmente pelo Decreto nº 32.606, de 23 de abril de 1953, com o objetivo de formar professores para o magistério do Curso

Normal, especificamente, e para a docência de História e Matemática do primeiro ciclo na forma da lei.

Segundo análise de Soares (1984, p.50):

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão surgiu com integração à Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundado em 15 de agosto de 1952 e autorizado por força do Decreto nº. 32.606, no governo do Presidente Getúlio Vargas. Seu objetivo na época de fundação era formar professores e professoras para o exercício do Magistério.

No olhar de Motta (2006, p.236), “[...] no Maranhão, já em 1959, existiam seis cursos normais de nível pedagógico e dez cursos de nível ginásial, sendo que na capital, o governo mantinha apenas a Escola Normal do Instituto de Educação”.

Não saindo da Legislação Nacional, o currículo do curso de Pedagogia de São Luís do Maranhão era fiel ao esquema 3+1, que formava em 3 anos o/a Bacharel e, em um ano o concludente saía com o título de licenciado, segundo o Decreto Lei nº. 1.190/39. Apresentava o seguinte currículo: 1ª série (Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Introdução à Filosofia); 2ª série (Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Psicologia Educacional); 3ª série (História da Educação, Psicologia Educacional, Educação Comparada, Filosofia da Educação, Administração Escolar). O curso de didática também era mantido pelo curso de Filosofia com as seguintes disciplinas: Didática Geral e Didática Especial.

Essa disposição curricular do curso de Pedagogia perdurou durante muito tempo até serem efetivadas as transformações em vigor a partir da Lei nº. 4.024/61, por força do Parecer 251/62, que acrescentou o ensino da Cultura Religiosa e da Introdução à Filosofia.

A proposta pedagógica inicial do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de São Luís era tendenciosa à formação geral do educador, porém sua base estrutural era desempenhar seus trabalhos na área do Magistério.

Mas, no decorrer do Curso, o (a) aluno (a) tinha atividades voltadas prioritariamente para o campo teórico e suas leituras eram essencialmente de autores com formação religiosa, além de que o acervo da época deixava a desejar. Esta falha, podemos dizer assim, era, sobretudo, porque não ofereciam estudos específicos de autores (as) consagrados (as) na área, enfraquecendo assim a qualificação do assistido, mas os seminários, realizados mensalmente, abrandavam as dificuldades. Os professores que lecionavam no Curso de Pedagogia eram os mais representativos do campo educacional maranhense.

A primeira turma do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de São Luís formou seus/suas licenciados/as em 14 de dezembro de 1956, com quatro concludentes que, logo em seguida, foram requeridos pela instituição para o exercício do Magistério.

As modificações realizadas, segundo o Parecer 251/62, não ocorreram somente no currículo do curso, mas também na sua estrutura organizacional. Assim, surgiu um movimento que reivindicava a instalação de departamentos. Nesse sentido foram organizadas equipes departamentais formadas por professores de cada curso da Faculdade de Filosofia, sob a orientação de uma coordenação, tendo em vista a implantação dos departamentos, entre eles o de Didática.

A criação da FUM (Fundação Universidade de Maranhão) aconteceu na gestão do Professor José Maria Ramos Martins, em 21 de outubro de 1966, e logo após a Faculdade de Ciências e Letras como Instituição integrada à FUM.

Com a integração da Faculdade de Filosofia de São Luís à Fundação Universidade do Maranhão, em 1966, e de acordo com o Decreto-Lei nº. 53/66 e o parecer nº. 252/69, do Conselho Federal de Educação, a Universidade do Maranhão, pela Resolução nº. 84/71, criou a Faculdade de Educação-FACED, unidade de ensino responsável pela formação de recursos humanos para atuar na área de educação (BUZAR, 1984, p.53).

Assim, a FACED ficou responsável pelo curso de Pedagogia e as suas respectivas habilitações e licenciaturas, adquirindo imediatamente os professores de matérias pedagógicas lotadas na Faculdade de Ciências e Letras. A FACED, no estatuto da Fundação Universidade do Maranhão, passou a constituir uma unidade de Ensino Superior, ligada ao Centro de Estudos Sociais Aplicados. Não houve mudanças em relação à duração do curso com a institucionalização da FACED. Contou com a duração de quatro anos, porém, com uma carga horária de 2.200 horas/aula. Em relação às habilitações, a FACED optou pelo seguinte elenco: Magistério do Ensino Normal, Administração Escolar de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus e Orientação Escolar.

O regime de crédito escolar foi eleito pela FACED, em 1971, classificando assim como requisito e pré-requisito as disciplinas do curso de Pedagogia. A reformulação veio com os Decretos 53/66 e 252/67 que, com a reestruturação das Universidades, determinou a divisão do curso de graduação em 1º ciclo ou ciclo básico e 2º ciclo ou ciclo profissionalizante. Também esse currículo da FACED foi fiel ao Parecer 252/69 e à resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação que desmembrou, em uma parte comum obrigatória, todas as habilitações em objetivo de formação em geral e uma posterior que parte para as habilitações, com carga horária de 2.500 horas.

O Estágio Supervisionado constituía uma exigência do curso, sendo fundamental para a obtenção do título de Graduação, podendo ser realizado em escolas da rede pública (Federal, Estadual e Municipal) e da rede particular, desde que obedecesse aos padrões exigidos pela vivência intensa da profissão.

A FACED (Faculdade de Educação) também ofereceu outros cursos de extensão. São eles: Curso de Formação Pedagógica de Ensino de 1º e 2º graus, Curso de Formação Pedagógica para professores de Ensino Superior. Este último teve uma grande afluência de alunos/as e permaneceu durante muito tempo com a seguinte denominação, CEMES (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior) com o objetivo de capacitar e conscientizar os docentes no campo das Ciências Pedagógicas.

A Instituição encaminhava também os cursos de Aperfeiçoamento que atualizavam o docente e o aperfeiçoavam nas diversas áreas; Curso de Pedagogia de Curta Duração: obrigava a formação de Supervisores e Inspectores de 1º grau em regime parcelado e tinha convênio com a Secretaria de Educação do Estado; Cursos Complementares: complementavam os estudos da graduação. Ainda eram de responsabilidade da FACED os seguintes serviços: Serviço de Orientação Psicológica, que trabalhava o aconselhamento pedagógico e articulava a escola de 2º grau, assim como a de Ensino Superior; também a FACED atendia o Núcleo de Pesquisa Pedagógica e o Setor de Recursos Audiovisuais.

Segundo as modificações na FACED, houve também mudanças em sua estrutura organizacional. Os departamentos existentes, de acordo com a legislação vigente sobre o Parecer 632, eram estruturados em dois departamentos: o de Métodos e Técnicas de Educação e o de Administração Escolar. Este posteriormente passou a ser denominado Fundamentos e Teoria em Educação.

Mas a duração desse Departamento permaneceu somente até 1977, quando foi implantado o plano de Reestruturação da Universidade e a extinção de Faculdades e Institutos da UFMA, entre eles a FACED, que resultou na implantação das coordenadorias de curso. Esses dois departamentos foram acoplados em um só e recebeu o nome de Departamento de Educação. Segundo Parecer 72/78 do Conselho Universitário, este departamento foi dividido em Departamentos de Educação I e II, estrutura essa que perdura até os dias atuais.

Além dos departamentos citados, o curso de Pedagogia é integralizado em outros cursos afins.

Segundo a trajetória da legislação do curso de Pedagogia aqui abordada, é relevante fazermos uma alusão às últimas modificações a que está submetido este curso aqui

no Maranhão, que são as seguintes: Resolução n.º.49/87 do CONSUN (Conselho Universitário) e a norma n.º 01/91 que estabelece as diretrizes para o estágio curricular.

De acordo com a Resolução 49/87, o currículo do curso de Pedagogia toma o seguinte encaminhamento:

- a) A Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas é desenvolvida em 2.490 horas/aula, com 147 créditos;
- b) Administração Escolar do 1º e 2º graus, 2.700 horas/aula, com 165 créditos;
- c) Orientação Educacional, 2760 horas/aula, com 196 créditos;
- d) Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, com 2.580 horas/aula, com 157 créditos;
- e) Inspeção Escolar de 1º e 2º graus, com 2.580 horas/aula, com 157 créditos.

O currículo acima descrito está distribuído em disciplinas nucleares comuns a todas as habilitações e disciplinas complementares comuns às habilitações.

O Estágio Supervisionado segue a seguinte carga horária: para habilitação Magistério são 7 créditos, com 315 horas e 5 créditos com 225 horas para as demais habilitações.

Segundo o capítulo da Norma 01/91 do curso de Pedagogia, é obrigatório o estágio curricular nos termos da Resolução n.º 02 e 09/69 do CFE e da Portaria n.º 399/89 do Ministério da Educação e da Resolução n.º 37/90 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFMA.

Iniciando suas atividades com os cursos de Filosofia, Geografia e História, Línguas Neolatinas e Pedagogia, a Faculdade de Filosofia de São Luís preserva, também, os cursos de Didática e Orientação Educacional em nível de pós-graduação, a partir de 1959.

Não diferente dos primeiros Cursos de Pedagogia criados a partir de 1939 no País, o referido curso objetivava formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico no “Esquema 3+1”, conforme Decreto Lei n.º 1.190/39.

Vale acrescentarmos, outrossim, que o Bacharelado era reconhecido pelo Decreto Lei n.º 39.663/56, habilitando-o em técnico em educação, e a Licenciatura, através do Decreto Lei n.º 39.083/56, o habilitava a lecionar as disciplinas específicas das Escolas Normais.

O currículo do curso de Pedagogia era estabelecido de acordo com as diretrizes do Decreto Lei n.º 1.190/39, sofrendo sua primeira alteração em 1958, quando ficou instituída a obrigatoriedade do ensino de Cultura Religiosa, além da inclusão de Introdução à Filosofia nas duas modalidades do curso, ou seja, no bacharelado e na licenciatura.

A partir da incorporação da Faculdade de Filosofia de São Luís à Fundação Universidade do Maranhão – FUM, vinculada ao Centro de Estudos Sociais Aplicados, conforme Decreto Lei nº 53/66 e, em seguida, de acordo com o Parecer CFE nº 252/69, é criada a Faculdade de Educação – FACED, através da Resolução nº 84/71.

É necessário esclarecer ainda que, em cumprimento ao dispositivo da Lei nº 5.540/68, que determinava a formação de professores para o 2º Grau e de especialistas em educação, fora criada a FACED como unidade de ensino responsável pelo curso de Pedagogia e suas habilitações e licenciaturas, concentrando os professores de matérias pedagógicas lotados nas Faculdades de Ciências e Letras.

Com a criação da FACED e em conformidade ao inciso único do artigo 5º da Lei da Reforma do Ensino Superior, que estabelecia a aprovação dos regimentos de unidades universitárias, fora criado o Regimento da referida Faculdade e posterior aprovação.

Nesse contexto, foram delineados, para o curso de Pedagogia da Fundação Universidade do Maranhão, objetivos como:

- a) Promover a educação da comunidade colaborando com o desenvolvimento integral do homem;
- b) Desenvolver em nível superior a educação e o ensino profissional através da pesquisa e do aprimoramento;
- c) Proporcionar condições que permitam a elaboração de um pensamento pedagógico capaz de atender às exigências de uma educação essencialmente nacional;
- d) Conscientizar o estudante de sua função de especialista em educação quer como administrador, supervisor, inspetor, orientador educacional, quer como professor, atendendo às necessidades de nosso tempo, em uma época de mudanças constantes;
- e) Aprofundar os conhecimentos na habilitação escolhida, sem perder de vista o conjunto de informações nucleares básicas, que permitem integração de conhecimentos filosóficos, sociais, biopsicológicos, no tratamento multidisciplinar dos problemas educacionais;
- f) Estimular a busca permanente de aperfeiçoamento profissional, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo sistema de educação continuada;
- g) Incentivar atitudes relacionadas com a busca criadora na solução de problemas, acentuando a importância da flexibilidade de estruturas mentais que asseguram a receptividade de mudanças e modificações da conduta técnico-profissional e social do profissional de Educação;
- h) Valorizar a adoção de técnicas de instrução, em bases mais objetivas e dinâmicas, fundamentais na metodologia científica do ensino. (UFMA, Regimento do Curso de Pedagogia, 1971, p. 02).

Tendo por base outras Faculdades de Educação, a FACED oferecia como habilitação no curso de Pedagogia o Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão de 1º e 2º Graus e Orientação Escolar.

Conforme as delimitações dos decretos 53/66 e 252/67 que, com o processo de reestruturação das universidades, estabelecem a divisão do curso de graduação em 1º ciclo profissionalizante, o currículo da FACED, em 1971, apresenta seu rol de disciplinas respeitando o regime de crédito (Lei 5.540/68). O referido currículo, também considera as normas contidas no Parecer CFE nº 02/69, sendo então desenvolvido em duas etapas: a primeira, de estudos básicos referentes ao 1º ciclo e a segunda, chamada de 2º ciclo, que inclui inicialmente uma parte comum obrigatória e os estudos especializados, objetivando a formação de professores e especialistas em Educação, com carga horária superior a 2.500 horas.

É curioso destacar que a duração do curso de Pedagogia ultrapassa o mínimo estabelecido pelo Parecer CFE nº 252/69, ressaltando que a menor carga horária pertencia às habilitações Supervisão e Instrução Escolar com 2.550 horas. As habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Magistério apresentam, respectivamente, 2.870 horas e 2.580 horas.

De acordo com o histórico da Faculdade de Educação, esta deverá constituir-se num centro universitário de estudos, sendo a educação sua finalidade fundamental, caracterizando os objetivos específicos a dois campos: o de ensino e o de pesquisa.

Com a aprovação do Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Maranhão, em 1971, ficou registrada, no novo Estatuto desta entidade, a extinção das Faculdades e Institutos que a integravam.

Nesse sentido, de acordo com o artigo 21 do referido Estatuto, no mesmo ano, foram implantadas as Coordenadorias de Curso, entre elas a de Pedagogia, com vigência, ainda da FACED, que só fora extinta em fevereiro de 1979.

Simultaneamente à criação da Coordenação do Curso de Pedagogia, também foi constituído o Colegiado do Curso de Pedagogia, formado por docentes representantes dos Departamentos acadêmicos que oferecem as disciplinas integrantes do currículo do curso.

Ainda de acordo com o novo Estatuto da Universidade Federal do Maranhão, os Departamentos de Fundamentos e Teorias em Educação foram unificados com a denominação Departamento de Educação, porém, conforme a Resolução nº 72/78, do Conselho Universitário (CONSUN), desdobrou-se em Departamentos de Educação I e II.

É importante dizer ainda que o currículo do Curso de Pedagogia é também integralizado, além dos Departamentos de Educação I e II, pelos Departamentos a seguir: Departamento de Serviço Social, Departamento de Ciências Econômicas e Contábeis, Departamento de Psicologia e Biologia, Departamento de Sociologia e Antropologia,

Departamento de Matemática e Física, Departamento de Letras e Departamento de Educação Física. De acordo com o exposto, o curso de Pedagogia da UFMA possui seu currículo, até hoje estruturado a atender as exigências do Parecer CFE nº 252/69, mantendo as mesmas habilitações. Constatou-se, porém, que, em aproximadamente 31 anos, o curso sofreu pequenas reformulações, entretanto nenhuma de relevância aos apelos contextuais.

Em 1972, de acordo com a Resolução nº 169, foi instituída à Faculdade de Educação da Universidade do Maranhão o Curso de Licenciatura para o 1º e 2º graus, atendendo à Lei nº 5.692/71 que criou o Ensino Fundamental.

Em 1981, o MEC, com a filosofia de ter maior participação dos educadores nas decisões básicas para a transformação, no que tange à formação do educador, criou mobilizações a fim de obter possibilidades para melhor qualificá-lo.

As discussões oriundas dos encontros regionais, organizados pelo Ministério de Educação e Cultura que tinha a finalidade de reestruturação curricular, levaram a Universidade Federal do Maranhão, através da Coordenação do Curso de Pedagogia, em 1981, a apresentar uma proposta de reformulação curricular atendendo às necessidades contextuais.

Assim foram destacados como pontos fundamentais a serem considerados na formação da proposta argumentos como:

Insatisfação por parte docente e discente quanto à atuação do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas; - 'Ausência de uma integração entre os cursos e departamentos responsáveis pela formação de profissionais do magistério';- 'A formação do professor e dos especialistas em educação carece de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma apreensão das relações da educação com o todo social';- 'O curso de Pedagogia e suas Licenciaturas não se preocupam em estabelecer o perfil do profissional desejado pela sociedade'; - 'Os cursos de Licenciatura não estão assumindo a sua função de preparar professores para atuar no magistério de 1º e 2º graus';- 'Inexistência de uma atuação conjunta entre o Colégio Universitário, os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas'. (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 2 apud SOARES, 1984, p.71).

Em linhas gerais:

[...] a proposta parte de uma concepção de educação comprometida com a sociedade, de modo a propiciar a formação do professor e do especialista para a compreensão da educação de forma abrangente, implicando num constante questionamento da educação, tendo em vista revitalizar sistematicamente o curso, implicando em uma relação entre o Curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas; no mercado de trabalho; na formação crítica dos profissionais de educação a fim de que possam perceber os problemas da educação maranhense e na minimização da dicotomia teoria e prática (BUZAR, 1984, p. 61).

Dessa forma a referida proposta deverá constar de:

- a) Um Núcleo Comum obrigatório para esses cursos, com vistas, a assegurar a formação do educador a partir da compreensão da problemática brasileira e maranhense;
- b) Um Núcleo Diversificado onde fosse oferecido um elenco de disciplinas que instrumentalizasse o educador no profissional que irá atuar no 1º e 2º graus, ou seja, as Licenciaturas teriam os conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento, assim como, no Curso de Pedagogia, seriam devolvidos conteúdos que atendessem às necessidades que a realidade social está a exigir;
- c) Um Núcleo de Estágio Supervisionado, o que implicaria numa revisão estrutural das diferentes Práticas do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Neste núcleo ocorreriam, então, as definições das habilitações para o Curso de Pedagogia e as práticas de Ensino das Licenciaturas, utilizando todo o potencial do Colégio Universitário que assumir a função polarizadora de Núcleo de Estágio, retroalimentando, assim, todos os cursos de Formação de Profissionais da Educação.

É notório, portanto, que a referida proposta reflete não só a necessidade de tratar a educação numa concepção abrangente e de compreendê-la em sua dimensão histórica, mas também a preocupação com a função política do educador e com o atendimento das necessidades sócio-educativas do contexto maranhense.

No que se refere à formação do pedagogo, a proposta desdobra o Curso de Pedagogia em habilitações, a fim de valorizar e fortalecer a área, na medida em que correspondem às atividades definidas.

A Coordenadoria do Curso de Pedagogia da UFMA, tendo em vista esses movimentos, elaborou um plano de ação cujos aspectos mais relevantes são apreendidos pelo conteúdo dos objetivos que, em síntese, visa à melhoria da qualidade do ensino, bem como a um maior comprometimento com o nível técnico-científico da formação profissional na sociedade maranhense.

Cabe ainda destacarmos que o plano apresenta como indicadores a necessidade de repensar a proposta de atuação do Curso de Pedagogia, tendo em vista as exigências da comunidade e do educador que se pretende formar, conforme diagnóstico da época que constatou a desarticulação entre o Curso e o contexto sócio-econômico e cultural maranhense; a existência de um currículo tecnicista, limitado pela legislação em vigor; dicotomia entre teoria e prática nos Estágios Supervisionados, entre outros.

Na mesma década, outros movimentos marcaram a história do Curso de Pedagogia, embora ainda a regulamentação do Parecer de 1969, entre eles a Resolução 21/81 – CONSEPE que tratava de habilitar portadores de diploma de 1º grau, egressos do Curso de Pedagogia.

A Portaria do MEC nº 3999/89 determinou para os Cursos de Pedagogia a obrigatoriedade da prática de ensino nas disciplinas objeto de registros, sob forma de Estágio Supervisionado. Tal fato levou a Universidade Federal do Maranhão a solicitar prorrogação ao Conselho Federal de Educação para cumprimento da Portaria Ministerial, tendo sido atendida através do Parecer 731/91. A referida prorrogação passou a integralizar o currículo do Curso de Pedagogia a partir de 1991.

De acordo com o Parecer 521/93, o egresso do Curso de Pedagogia, mesmo tendo cursado outros estudos, ao retornar como aluno, deverá submeter-se às novas condições curriculares vigentes a partir dali.

Em 1986, o Colegiado do Curso de Pedagogia da UFMA determina em maio a operacionalização da apresentação e avaliação da monografia de conclusão de curso conforme Normas Complementares à Resolução nº 22/86 – CONSEPE.

Contudo, constatamos que os anseios por uma reforma curricular significam para o curso de Pedagogia da UFMA chegar à década, com as expectativas geradas pelo advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando as disposições legais da Resolução CFE 02/69 e Portaria MEC 399/89.

A Lei 9.394/96 trouxe a formação dos “especialistas” em nível de graduação do Curso de Pedagogia ou em pós-graduação, levando à necessidade de pensar na regulamentação desse profissional. Outro fato que merece destaque se refere à formação dos profissionais da educação, tratada nos artigos 61 e 67 da mesma Lei, que direciona a obrigatoriedade da formação em nível superior para o ensino básico. A Lei prevê também a formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério da educação básica e, mediante artigo 63, introduz os “Institutos Superiores de Educação”, destinados aos “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, inclusive o curso Normal Superior.

É esse último fato que vai ao encontro da função do Curso de Pedagogia, que, como já tratamos neste estudo, no capítulo anterior, implica na possibilidade de sua extinção.

Muito são os questionamentos levantados a respeito dos Institutos Superiores de Educação e sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Desta forma, não diferente da conjuntura nacional, as discussões sobre o Curso de Pedagogia, sua função social e sua forma de atuação no contexto do Ensino Superior estão presentes na comunidade educativa da UFMA, o que tem levado um número significativo de profissionais a debaterem sobre o futuro do curso. Segundo Viveiros (2000, p. 40):

É mister enfatizar que, através do Colegiado do Curso de Pedagogia e de comissões de estudos sobre a reforma curricular do referido curso, tem organizado encontros de estudos, seminários e debates aludindo à temática em foco a fim de aprovar o novo currículo, este por sua vez comprometido com os anseios sócio-político, econômico e cultural da realidade maranhense e nacional.

Depois do exposto, recorremos a outros documentos internos do curso de Pedagogia; documentos estes mais atualizados para nossa pesquisa: Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA/2001; Parecer do CNE (Conselho Nacional de Educacional/CP nº 3/2006 de 15.03.2006 e o Projeto Político Pedagógico).

De acordo com a proposta de reformulação curricular do referido curso de São Luís, houve uma orientação com o parecer nº. 259/69 – CFE, em decorrência do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofias, o que já mencionamos anteriormente.

Depois da criação da FACED, como apontamos também, foram incorporados, as habilitações, o regime de crédito, a divisão do Curso em dois ciclos (ciclo geral de estudos e ciclo profissionalizante) e Pedagogia passou a formar para o Magistério do Ensino Normal e Habilitar especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º graus. Em seguida foram criadas as Habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional. De acordo com este documento, a estrutura curricular ficou assim distribuída:

1 - Ciclo Geral de Estudos;

2- Ciclos Profissionalizante (constando da parte comum obrigatória, parte diversificada do Magistério de Ensino Normal, partes diversificadas da Administração Escolar, Supervisão, Orientação e Inspeção). (Proposta de reformulação do Curso de Pedagogia, 2001(p. 2- 4).

Analisamos esta proposta de reformulação do currículo do curso de Pedagogia-UFMA, elaborado no ano 2001, pelos professores do Departamento I e II. Evidenciamos que o/a profissional será formado em Licenciado/a em Pedagogia, a área de atuação dos referidos profissionais será: docência em séries iniciais do Ensino Fundamental e em Disciplinas Pedagógicas; Gestão de Sistemas Educacionais e Escolares.

Segundo este documento, ainda na década de 90, deve-se destacar a aprovação da LDB, Lei Nº 9394/96, que desencadeou ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação – C.N.E. no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério para adequá-la ao texto legal. Este, em seu artigo 64, estabelece que “a formação dos 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 nessa formação, a base comum nacional”. (PROPOSTA, 2001, p.6.)

Este documento de reformulação justifica a proposta de mudança por 8 (oito) itens a destacar:

- 1- Especialização tecnicista ou estreita do/da pedagogo/a, ou seja, professor/a, supervisor/a, orientador/a e administrador/a, que impede a compreensão do processo pedagógico numa perspectiva de totalidade de conhecimento, separando, no processo de trabalho educativo, as funções de concepção e execução, provocando uma divisão de tarefas e uma fragmentação de conhecimentos;
- 2- Habilitação Magistério direcionada apenas para a docência de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, uma vez que as Escolas Normais acham-se em processo de extinção. Enquanto a maioria dos Cursos de Pedagogia passou a formar profissionais para atuar também no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia da UFMA não regularizou esta situação, embora o currículo incluísse todas as disciplinas obrigatórias para a atuação nesse nível de ensino;
- 3- Surgimento de novas áreas de conhecimento, como é o caso das novas Tecnologias da Comunicação e da Informática aplicada à Educação, bem como novas demandas profissionais, a exemplo do campo da Avaliação Institucional, entre outras não contempladas no currículo vigente;
- 4- Necessidade de inclusão e aprofundamento de estudos em temáticas específicas relacionadas ao campo de trabalho educacional, como é o caso da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil;
- 5- Necessidade de romper com a rigidez curricular, oferecendo opções de escolha para estudos que atendem a necessidades e interesses individuais, através de elenco de disciplinas eletivas e aproveitamento de créditos em Estudos Independentes;
- 6- Necessidade de uma maior aproximação do processo formativo com a Escola e o Sistema Educacional, que se dê desde o início da vida acadêmica do aluno e não apenas em momentos finais;
- 7- Importância de avançar na organização de um currículo menos fragmentado, onde as disciplinas se articulem em torno de eixos formativos ou núcleos temáticos, possibilitando um trabalho mais integrado;

- 8- Necessidade de atender às orientações emanadas das discussões realizadas pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que, desde a década de 80, vem apontando novos caminhos para a formação de professores, bem como o ajuste do curso às legislações mais recentes e novas diretrizes curriculares. (PROPOSTA, 2001, p. 7).

O referido documento indica esses pontos acima relatados como a necessidade de mudanças significativas no projeto de formação do (a) Licenciado (a) em Pedagogia.

Indicam o movimento pela valorização da educação pública, que emergiu, no final dos anos 80, a preocupação em redefinir as funções do pedagogo, retomando-se a idéia de uma formação mais ampla e crítica, isto é, um profissional qualificado para compreender e atuar nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta: docência, planejamento e gestão administrativa e pedagógica das atividades escolares e dos sistemas.

Outro fator histórico ocorrido na década de 80: as Faculdades e Centros de Educação realizaram reformas curriculares em que as tradicionais habilitações foram sendo substituídas por outras mais atualizadas e, ao mesmo tempo, foi se tornando comum a implantação da habilitação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta tendência fortaleceu-se ainda mais com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9394/96) que, em seu artigo 87, parágrafo 4º (Quarto) estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (PROPOSTA, 2001, p. 8).

De acordo com a proposta, esta é uma maneira de melhor qualificar para atuar exatamente nos anos iniciais em que os problemas de evasão e repetência já se tornaram crônicos, contribuindo para assegurar a milhares de crianças um dos direitos básicos da cidadania: uma educação de qualidade.

As discussões mais recentes sobre a formação do pedagogo avançam em razão da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas.

Atualmente há o surgimento de outras instâncias e agentes educacionais que extrapolam o âmbito dos sistemas formais de ensino, abrindo espaço para a atuação profissional do (da) pedagogo (a) em atividades extra-escolares como empresas, organizações não-governamentais, órgãos públicos estatas e não-estatais, meios de comunicação, movimentos sociais, etc. De acordo com a Projeto Curricular do Curso de Pedagogia (2001).

No caso do Curso de Pedagogia da UFMA, a proposta é a opção pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais, de modo especial,

no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisão, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização. Estas são as mais recentes discussões acerca da reconfiguração da identidade do (da) pedagogo (a).

Segundo o Projeto Curricular (2001), o perfil do profissional abrangerá as dimensões de *Docência* (qualificação dos (das) professores (as) para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Disciplinas Pedagógicas); *Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais* (o curso objetiva formar um profissional em condições de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais diferentes instâncias). Deverá estar capacitado para implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade; *Investigação*: implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas.

Ainda segundo o Projeto (2001), o curso propõe-se a atender interesses de atuação em áreas específicas, oferecendo oportunidade de aprofundamento de estudos em Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação, Comunicação e Tecnologia.

Destacamos desse documento elaborado pelas (os) professoras (es) dos Departamentos I e II, na formação de coletivos interdisciplinares, foi formado eixos e subeixos, relevante para o nosso estudo é o subeixo 2: estudos diversificados: o currículo oferecerá um elenco de disciplinas complementares, as quais podem ter uma oferta rotativa, obedecendo ao crédito do maior número de escolhas, as (os) alunas (os) terão a oportunidade entre as várias disciplinas, a que destacamos: Educação e Mulher.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Reexaminado pelo Parecer do CNE (Conselho Nacional de Educacional/CP nº 3/2006 de 15.03.2006): O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

De acordo com esse documento, trataram de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo. Tendo como objeto de investigação a Educação Básica e a formação de

profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

Em dezembro de 2003, foi promovida uma audiência pública na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

Em maio de 2004, com a renovação periódica dos membros do CNE, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em março de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para ao quais foram convidados conselheiros membros da Comissão. Diante desse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de ter metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;

De acordo com este documento, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

Na última resolução pesquisada por nós consta: Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006. Nela houve uma mudança a respeito do (a) profissional pedagogo (a): este (a), para assumir essa atividade profissional, deverá ter licenciatura com Habilitação para Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos do Ensino Médio. Esta é a última resolução para habilitação da formação pedagógica.

Na análise do Projeto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal (2001), consta que, apesar das alterações ocorridas durante a década de 90, não houve mudanças substanciais que fizessem avançar o processo formativo, que continuou mantendo as tradicionais habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Escolar.

Nesse documento, um ponto importante que gostaríamos de ressaltar que há estudos específicos. Para o nosso trabalho, encontramos, dentro desses estudos sobre a posição da mulher no campo educacional (Maranhense - brasileiro, latino, americano, mundial), e seu complexo manifestarem-se nas lutas dos movimentos das mulheres e das feministas pelo direito à educação, abordadas nas diversas perspectivas teórico-metodológicas. (PROPOSTA, p.90).

Ferreira (2002, p. 174): “é exatamente na década de 1980 que surgem os primeiros núcleos de estudo sobre a mulher nas universidades brasileiras, privilegiando temáticas como: violência, mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, o trabalho doméstico da mulher, planejamento familiar, sexualidade e outras”.

Na academia vários tem sido os enfoques teóricos que fundamentam os estudos sobre a mulher, um deles culminou com o estudo das relações de gênero enquanto categoria utilizada para explicar os comportamentos de homens e mulheres e entre ambos na construção da identidade do masculino e feminino, como expressão de relações de poder.

À medida que a mulher constrói o poder, a partir de uma ótica positiva, buscará exercitá-lo com base na igualdade e reciprocidade e outros elementos favoráveis à construção de uma sociedade de novas relações.

Para encerrar este diálogo, acreditamos que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão vem, desde suas origens congêneres no país, sendo o formador de recursos humanos para o atendimento das necessidades emergentes da sociedade maranhense. Por se o responsável pela formação pedagógica de professores/professoras e especialistas da área da Educação vem tomando o rumo de processar o seu aperfeiçoamento para melhores resultados segundo seu objetivo, que é a formação/qualificação do Educadora e Educador.

4 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DE PEDAGOGO(A)

4.1 Profissão, trabalho ou formação docente: um espaço de mulheres?

Não podemos compreender as expressões “trabalho docente”, “formação docente”, em sua totalidade, sem tomarmos algumas precauções, pois sua utilização remonta apenas ao início dos anos de 1990.

Antes desse período, terminologias como “trabalho educativo” e “trabalho pedagógico” eram mais utilizadas, mas não queriam dizer exatamente a mesma coisa, embora possamos encontrar muitos elementos comuns entre um termo e outro. Consideramos, portanto, tratar nesta pesquisa como trabalho docente.

Lembremos que são as (os) professoras e professores agentes sociais que têm imensa responsabilidade direta nos processos educativos. São elas/eles que difundem, discutem, materializam, questionam, problematizam as grandes teorias e concepções sociais sobre a educação institucional.

Não deixamos de observar que atualmente é de grande relevância para as mulheres ocuparem espaços que antes eram reservados apenas para os homens na sociedade, sobretudo, descobrir como estas conquistas aconteceram no decorrer dos anos e que fatores foram e são importantes para a construção da identidade feminina, de sua valorização nessa sociedade.

Assunção (1995, p. 07) afirma que a “escolha profissional, a formação da professora, a trajetória profissional, o cotidiano da escola e a prática docente estão impregnados das representações sociais sobre o que é ser mulher e o que é ser professora em nossa sociedade”.

De acordo com essa mesma autora, as causas da feminização e seus reflexos na vida escolar estabelecem relações entre educação de crianças e mulheres; relações que, muitas vezes, são tidas como “naturais”, mas trata-se, ressalta ela, de um movimento social, político, histórico e econômico.

Mas foi precisamente no fim do século XIX e início do século XX que as mulheres conquistaram a profissão do magistério, considerado um dos poucos espaços por elas conquistados para trabalhar fora de casa (LUIZ, 2001, p.154).

No Brasil, já nos últimos anos do império:

[...] “a presença feminina na educação aparece muito discretamente quando as mulheres foram sendo admitidas na Escola Normal. A escola, neste contexto, permitia que as mulheres pudessem adquirir uma boa formação geral antes de se casarem” (BRUSCHINI, 1988, p. 05).

Outros estudos, igual ao de Carvalho (1996, p.78) observa que a,

[...] “predominância feminina nas primeiras quatro séries do 1º grau (antigo primário), hoje anos iniciais do Ensino Fundamental, já existia desde os anos 20 do século XX. Lembra também que Maria Cândida Delgado Reis mostra como, desde o século XIX, o magistério já vinha se delineando claramente como um campo de trabalho feminino, chegando as mulheres a 70% do total de funcionárias encarregadas do ensino”.

Em 1990, a presença feminina já avançava dos anos iniciais para os anos finais do 1º grau, para o 2º grau e os cargos de especialista. (CARVALHO, 1996, p.78).

Em outras abordagens, como a de Almeida (1998, p. 109), “a feminização do magistério primário ocorreu no Brasil em fins do século XIX, considerando um momento de expansão, em termos quantitativos, no campo educacional”.

Segundo ela, o que impulsionou essa feminização do magistério foi a preocupação moral com relação ao fato de professores (homens) educarem meninas (pois foram encontrados indícios de pedofilia dentro do ambiente escolar, impedindo assim que estes fossem aceitos nessa área), além de a sociedade rejeitar a co-educação dos sexos, julgada estranha e perigosa para os padrões morais da época.

Nesse contexto, a mulher conquistou para si, uma das poucas chances que até então tivera: a oportunidade de trabalhar fora de casa. Ser professora e/ou poder lecionar foi o espaço conquistado pelas mulheres dessa época. Como consequência, tivemos uma grande demanda de mulheres à procura do exercício da docência.

Assim, tem-se uma explicação muito tendenciosa: de que o magistério estaria ligado às idéias de domesticidade e maternidade. Essa demanda terminou difundindo-se e, junto com ela, criou-se uma série de estereótipos, reforçando a segregação sexual a que as mulheres foram subordinadas socialmente, ao longo das décadas.

Esses estereótipos, segundo Silva (1995, p. 09), “são concepções masculinistas⁷: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando, de forma privilegiada, a experiência e as perspectivas masculinas”.

⁷ Ver ABREU, 2006: “Masculinistas”: expressão que denomina estado de poder ao homem, ou seja, o que usamos ou se diz cotidianamente de “machistas”.

Para Enguita (1991, p. 47),

[...] “há diversos fatores para o processo de feminização, um deles é o fato de o ensino ter sido uma atividade extradoméstica que a ideologia patriarcal imperante aceitou adequar às mulheres. Os homens apreciavam essa profissão para as mulheres por defini-la, em grande parte, como ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade”.

Contudo, a inserção das mulheres no magistério não foi permitida com muita facilidade. Segundo Luiz (2001, p. 156), “a inclusão das mulheres no magistério não foi algo concedido tranquilamente pelos homens que exerciam a docência, principalmente por significar a perda de um espaço profissional até então dominado por eles”.

O fato é que essa feminização não se deu pacificamente, também foi uma conquista, por isso olhar o fenômeno apenas por um ângulo pode representar um equívoco, já que existe também uma complexidade e dinâmica social.

Depois do exposto, podemos observar que existem duas formas tendenciosas, desde o século passado, em relação à mulher e à profissão ou trabalho docente: primeiro, para a mulher, foi deixada, ou permitida, a execução da profissão docente porque essa atividade não interessava mais ao homem; segundo, o magistério está desvalorizado porque é uma profissão feminina, ou seja, não se exige qualidade e nem remuneração decente, o que retorna e reforça os preconceitos.

Para Apple (1988, p. 112), reduzir/diminuir a mulher professora, como sujeito histórico, com seus comportamentos de desobediência e resistência aos padrões obrigados da época, facilitou um complexo de vitimização feminina que em muito tem contribuído em desmerecer a profissão e as próprias mulheres.

Na realidade, para essas mulheres, no fim do século XIX, o magistério representou uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas de menor prestígio, como a de costureiras, modistas, governantas, parteiras, entre outras profissões reservadas às mulheres de poucos recursos financeiros.

Este mesmo autor constatou que a passagem progressiva do trabalho masculino para o feminino foi determinada pelas condições sociais e econômicas com relação à feminização do magistério primário na Inglaterra e nos Estados Unidos. (APPLE, 1988, 112).

Acrescenta com o alerta para o processo de desvalorização do magistério. A inserção da classe social possivelmente transcendeu a questão simplesmente sexual; nesse sentido, classe e gênero andam juntas, uma completando e complementando a outra.

Apple (1988, p. 06) chama a atenção para essa lacuna e propõe a articulação entre gênero e classe como possibilidade de aprofundamento de nossa compreensão do trabalho

docente: a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero não poderão compreender nem a história, nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar.

Segundo Rosemberg (1992, p. 173):

A feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Ela torna necessário compreender o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços, já que o trabalho doméstico é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável na vida da maioria das mulheres.

O papel representado pela mulher na sociedade avançou modestamente na última década, de maneira que a lenta ultrapassagem do modelo patriarcal e o desenvolvimento do modelo liberal, com a dupla jornada de trabalho, limitaram a vida profissional das mulheres e perpetuaram as desigualdades sexuais no mercado de trabalho. Isto decorre porque a desigualdade sexual no mercado de trabalho está estreitamente vinculada com a esfera econômica. (SABÓIA, 2006, p. 239).

É fundamental destacar que o trabalho docente, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “reproduz a inserção subordinada que as mulheres têm, historicamente, sofrido no mundo do trabalho. Essa inserção se caracteriza pela divisão sexual do trabalho que, somada à divisão social hierárquica do trabalho, explora duplamente a força de trabalho feminina”. (SILVA, 2005, p. 32).

“Relações de gênero” é uma categoria de análise social que trata as relações entre homens e mulheres na sociedade; relações estas construídas ao longo da História, que mudam continuamente e que se manifestam de formas diferentes, dependendo de cada lugar e de cada época. Nesse sentido, lembramos que as relações de gênero ultrapassam as questões de classe.

Assim, o exercício da atividade docente tem sido ideologicamente identificado com os processos de reprodução, próprios do espaço privado do lar, ocupando um espaço marginal no interior das relações sociais, tanto econômica como socialmente.

Silva (2005, p. 10), observa em sua pesquisa acerca do trabalho docente na Educação Infantil:

[...] a identificação do trabalho docente na Educação Infantil como reprodução do trabalho doméstico envolve uma série de questões que interferem e provocam limites para a constituição de uma identidade política por parte dessas trabalhadoras com um projeto histórico vinculado à tarefa histórica da classe trabalhadora de superação ativa do modo de produção capitalista.

Destaca, ainda, em sua pesquisa, que existem duas maneiras de entender esse processo: a primeira diz respeito à interpretação de que o processo de feminização do trabalho

docente tem como eixo norteador a perspectiva de desprofissionalização dessas trabalhadoras, cujo caráter principal está na interpretação de aspectos ideológicos subjacentes à identificação da atividade docente na Educação Infantil ao trabalho doméstico; em segundo lugar, destaca que as divisões social e sexual do trabalho constituem e perpetuam a dicotomia entre produção e reprodução, instituída pelas relações sociais constitutivas do modo de produção capitalista, provocando, diz ele, divisão e concorrência no interior da classe trabalhadora, atingindo também as trabalhadoras da Educação Infantil.

Outro ponto importante de sua pesquisa é quando enfatiza que as atividades profissionais, nas instituições de educação, historicamente, estiveram vinculadas à inserção da mulher no mundo do trabalho.

Para Silva (2005, p. 12), o trabalho de educar e cuidar de crianças tem sido historicamente identificado como prolongamento das atividades “naturais” que as mulheres desempenham no âmbito doméstico.

Nessa direção, a feminização⁸ do trabalho docente, em qualquer que seja o nível, configura-se como um importante elemento na disseminação de uma ideologia que desmobiliza e busca engessar a organização coletiva dos (as) trabalhadores (as) da educação.

Essa lógica segue as determinações da inserção da mulher no mundo do trabalho, que reúne os conflitos e contradições das questões de classe e de gênero. Nogueira (2004) observa que, com o advento do modo de produção capitalista, houve uma espécie de “inclusão” e “exclusão” da mulher no mundo do trabalho, conservando os elementos que configuravam as relações patriarcais, como a dominação e a opressão da mulher pelo homem.

De acordo com Carvalho (1996, p. 78), há uma constatação de que as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergam o trabalho docente, como organizam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabelecem com as crianças e com as mães das crianças, tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem⁹, a socialização recebida para a vida doméstica.

⁸ Compreende-se aqui por feminização o processo de naturalização das atividades que as mulheres desempenham socialmente (maternagem (motherhood) e trabalhos domésticos), escamoteando o caráter de exploração de seu trabalho no seio de uma sociedade de classes. A feminização do trabalho docente é o fenômeno pelo qual predominam o trabalho do gênero feminino na área, caracterizando-o como uma vocação “natural” da mulher, como já foi aludido anteriormente.

⁹ Termo usado como tradução da palavra inglesa “mothering”, para evidenciar o caráter histórico-cultural da criação dos filhos, distinguindo-o da dimensão biológica da maternidade, expressa no termo “motherhood”. De outra maneira, a diferenciação entre maternagem (mothering) e maternidade (motherhood) parece-nos relevante para dissociar os processos biológicos da maternidade dos processos sócio-culturais de cuidados com os filhos.

Nesse sentido, entendemos que, se uma parte daquilo que observamos no cotidiano permanece inexplicável se não levamos em consideração, também, as relações de gênero e a presença constante do trabalho doméstico no âmbito da escola, enquanto referência fundamental de trabalho para as educadoras.

Dizemos isto porque, em primeiro lugar, o gênero dos protagonistas é relevante na análise do processo do trabalho docente.

Nogueira (2004, p. 05), fazendo observações acerca de como “a família se caracterizou e ainda hoje se caracteriza como uma célula dessa sociedade”. Afirma que são reproduzidos, no interior das relações privadas do lar, os contornos dessa sociedade cujo domínio patriarcal configurou-se como a primeira forma de dominação entre os seres humanos.

Podemos entender que quando a família monogâmica espelha fielmente as suas raízes históricas, manifestando, claramente, o seu conflito entre o homem e a mulher em consequência da opressão masculina, temos uma amostra do antagonismo e das contradições da própria sociedade de classe, já que no espaço doméstico há um claro domínio patriarcal (NOGUEIRA, 2004, p. 05).

Esta estudiosa dos trabalhos feminizados no mundo atual anda destrinchando o caminho que as mulheres têm percorrido no mundo do trabalho ao longo da história. Observa que historicamente a mulher tem desempenhado funções centrais na produção e reprodução da sociedade e da vida. Entretanto, o trabalho da mulher torna-se público enfaticamente somente com o desenvolvimento das forças produtivas impulsionado pela sociedade burguesa.

Foi com a Revolução Industrial, junto com o advento da maquinaria, que se deu o ingresso definitivo da mulher no mundo do trabalho.

Nessa direção, o incremento do capital fixo contribuiu para o aumento da exploração da mão-de-obra feminina no âmbito da produção fabril, colaborando excessivamente para o aumento da concorrência entre os trabalhadores e para a subtração de seus salários. Com base na divisão sexual do trabalho, os setores patronais dividem o valor da força de trabalho para toda a família e o rebaixa a valores menores ainda do que os correntes. O trabalho produtivo que antes necessitava de valências físicas e de um contingente maior de força motriz (músculos humanos), com o advento da maquinaria, precisaria somente de pessoas que se adaptassem às máquinas, num número cada vez menor de trabalhadores /as.

Nogueira (2004, p.06) analisa que, dessa forma:

O capitalismo usa dessa divisão sexual do trabalho para incentivar a competição entre os trabalhadores, rebaixando os salários em decorrência do ingresso da força de trabalho feminina, incorporada à classe trabalhadora e percebendo salários ainda mais reduzidos.

A inserção da mulher no mundo do trabalho foi aproveitada pelos donos dos meios de produção que, explorando o sentimento patriarcal, aumentaram a exploração de mais-valia duas vezes: explorando a força de trabalho feminina que custa bem menos no mercado e diminuindo os salários da força de trabalho masculina que passou a concorrer com uma “mercadoria” mais barata.

Além da maquinaria e das explicações biologicistas¹⁰ sobre a pretensa inferioridade da força de trabalho feminina, outras características concorriam para que os salários das mulheres fossem bem menores no mercado de trabalho.

Nogueira (2004, p.15) assevera que o fato de as mulheres possuírem a incumbência do processo de reprodução no interior das relações domésticas limitaria sua dedicação profissional; e os baixos salários seria uma forma de mantê-las cumprindo essas tarefas, não lhes dando oportunidade de se especializar em determinados ofícios.

No final do século XIX e início do século XX, a forte indicação da força de trabalho sexualmente segregada foi baseada na divisão sexual do trabalho, compreendida sob um ponto de vista naturalista. A naturalização do trabalho da mulher significou também a definição daqueles que seriam os espaços e profissões de mulheres.

Scott (1994) observa que esse período se caracterizou por um inteiro crescimento dos setores comerciais e de serviços públicos.

Assim, o crescimento dos setores públicos significou o emprego maior da força de trabalho feminina para desenvolver funções como as de vendedoras de selos nos correios, de operadoras nos telégrafos e nas telefônicas, de enfermeiras nos hospitais e de professoras nas escolas.

Nessa direção, Nogueira (2004, p.18) observa:

[...] o mundo do trabalho acentuou profundamente a divisão sexual do trabalho, reservando para as mulheres espaços específicos que, na maioria das vezes, se caracterizavam pela inferioridade hierárquica, pelos salários menores e por atividades adaptadas a suas capacidades inatas.

¹⁰ Nogueira observa que dentre as explicações que caracterizam a força de trabalho feminina como uma mercadoria de menor valor está à ênfase nas diferenças biológicas (morfofuncionais) entre homens e mulheres, baseadas, sobretudo, na sua “inferioridade” física e na capacidade de reprodução. Verificar Cláudia Nogueira (2004).

Esse é o caráter que o trabalho docente vai assumir no bojo da sociedade capitalista, ou seja, uma atividade a ser desempenhada por mulheres, pois se identifica com suas “capacidades inatas” de cuidar e de educar crianças, jovens e adolescentes, devendo caracterizar-se por um baixo valor socioeconômico. Além de possuir um salário menor por ser profissão feminina, o trabalho docente passa a carregar um fardo de ser uma atividade de menor valor social também.

Nesse sentido, o magistério¹¹ é compreendido como atividade inerente aos papéis sociais historicamente desempenhados pelas mulheres no âmbito privado familiar. “Resulta numa profissão feminizada, de pouco valor social e econômico, definida pela ‘vocação natural’ que as mulheres possuem de educar e cuidar e que, portanto, não requer valorização, nem tampouco organização política de suas trabalhadoras”. (SILVA, 2004, p. 34).

Retornamos a frisar que o magistério também significou uma forma de ascensão da mulher no mundo do trabalho. A possibilidade de sair de atividades laboratoriais estafantes, próprias das esferas produtivas ou dos trabalhos domésticos e a passagem de um trabalho manual para um trabalho caracterizado pelo exercício intelectual, significaram, na história da mulher trabalhadora, uma forma de “libertação” das fábricas, das relações patriarcais e uma pretensa elevação de *status* social.

Segundo Apple (1988, p.62):

As mulheres tinham muito pouca escolha ocupacional; e, comparada à maioria das alternativas – lavanderia, costura, limpeza, ou trabalho na fábrica – magistério oferecia numerosos atrativos. Era “distinto”, pagava razoavelmente bem e requeria pouca qualificação ou equipamento especial. Da segunda metade do século XX em diante, também permitia viajar, viver independentemente ou na companhia de outras mulheres, atingirem a estabilidade econômica e um status social modesto.

Nesse sentido, o trabalho docente vem se caracterizando como uma atividade feminizada, sobretudo nos anos iniciais e nas instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Assim, é importante compreender que o atendimento educacional, seja na Educação Infantil, seja na primeira fase do ensino fundamental, historicamente tem identificado o trabalho nesses espaços como uma atividade exclusivamente feminina que, por sua vez, materializa-se como uma extensão das atividades domésticas. A caracterização do magistério, nessa visão, constitui o trabalho como uma “vocação natural”, própria das capacidades “inatas” de mãe que são atribuídas às mulheres pelas relações sociais.

¹¹ Usamos aqui o termo “magistério” referindo-nos ao trabalho docente em uma perspectiva ampliada, caracterizando não só as professoras/educadoras na Educação Infantil, mas também do Ensino Fundamental e Médio.

É importante observar que muitos dos depoimentos de professoras e agentes educativas corroboram com a perpetuação da divisão sexual do trabalho, em que os homens devem ocupar as chamadas atividades gerenciais no âmbito da Educação e às mulheres cabe a intervenção direta junto às crianças menores na primeira fase do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

A ideologia da “vocação” feminina, presente no trabalho docente, desvaloriza s cioeconomicamente essa atividade e suas trabalhadoras, tendo como lastro central a reprodução da dicotomia, provocada pelas rela es sociais de produção capitalista, entre produção e reprodução, restringindo seu espaço de atuação ao privado (entendido como doméstico) ou a inserção subordinada no espaço público (SILVA, 2002, p. 35).

A reprodução das condi es objetivas de valorização do capital, seja pela perpetuação da espécie humana (reprodução natural), seja pela reprodução da força de trabalho por meio de produção capitalista, provoca o que denominamos dicotomia entre produção e reprodução.

De acordo com Marx (1975, p. 98-99), o trabalho no interior das rela es sociais capitalistas somente   considerado produtivo na medida em que produz mais-valia, ou seja, na medida em que se objetiva enquanto valorização do capital, conformando-se com “trabalho socialmente determinado”.

Nesse viés, a dicotomia entre produção e reprodução, própria dessa organiza o societal, compreende o trabalho doméstico como uma atividade invis vel¹², que não possui valor, pois não produz mercadorias, o que conseqüentemente não contribui, de forma imediata, para a expansão do lucro.

Nogueira (2004, p. 24), analisa que, “mesmo havendo grande ênfase na domestica o da mulher, reforçando o seu “estatuto social”, o trabalho doméstico não era considerado como trabalho (e ainda nos dias de hoje esse debate se mant m), pois se tratava de atividade desvinculada de rela o econômica”.

Nesse sentido a invisibilidade da atividade feminina gera dificuldades na busca de solu es para as difíceis condi es de vida e de trabalho, mantendo-as material e

¹² Outros autores caracterizam esse trabalho como *servidão voluntária*: Helena Hirata (2004, p.48) e Pierre Bourdieu (1998, p. 116-119) dissociam voluntariamente amor e trabalho: o conceito de trabalho e de divisão sexual do trabalho, presente em sua obra, está ausente do *post-scriptum* sobre a domina o e o amor. O amor aparece como um par ntesis nas rela es de domina o, como uma exce o   lei da domina o masculina, uma suspensão da violência simbólica. A questão, retórica talvez, “forma suprema, porque a mais sutil, a mais invisível desta violência?” Continua sem resposta, salvo pela afirma o de que “o amor   domina o   qual se aquiesce”, fórmula muito próxima daquela da servidão voluntária. Outro termo usado: *Disponibilidade permanente*. Categoria criada por Chabaud-Rychter (1985 apud Hirata 2004, p.51).

ideologicamente como empregadas de segunda categoria. Essa invisibilidade influencia determinadamente o trabalho nas instituições de Educação.

Cerisara (2004 apud SILVA, 2002, p. 89) ressalta que os saberes e práticas construídas ao longo da experiência, formação e trabalho cotidiano pelos profissionais de Educação Infantil são descaracterizados por estarem diretamente ligados ao trabalho familiar. O trabalho nesse sentido é considerado como atividades “precindíveis”, “acessórios” e “complementares” às funções da família, que acabam desvalorizando socialmente esse ofício, que não, necessariamente, precisa de uma formação específica, aprofundada e acadêmica, ou seja, apenas os aprendizados das tarefas de mãe/esposa/dona-de-casa, inerentes aos processos de socialização da mulher na sociedade, são suficientes para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

Percebemos que faz diferença à análise deste capítulo sobre trabalho docente o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras. Significa admitir que, em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens, seja por mulheres, o gênero faz muita diferença. Pensamos que a incorporação dessa perspectiva não pode ser apenas um aditivo as nossas análises habituais, baseadas na dinâmica de classe, mas exige uma revisão de todas as categorias explicativas.

Portanto, o trabalho docente no Brasil, particularmente após a difusão dos estudos produzidos nos anos 80 que procuravam focalizar a composição majoritariamente feminina do magistério, consolidaram-se como uma abordagem onde os modelos de profissional e de proletário, aparentemente neutros, são masculinos. (NOVAES, 1984 ou 1987; MELLO, 1987).

As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissionais ou pouco proletárias por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou chamadas como tias de alunos/as.

Porém, a separação estrita entre público e privado, tendo o trabalho assalariado como baliza, é apenas uma das maneiras de conceber essa articulação. Sócrates Nolasco, em instigante análise sobre o papel social da identidade masculina, mostra o papel central ocupado pelo trabalho (entendido como ocupação remunerada) nessa construção. Ele destaca a separação rigorosa estabelecida pelos homens, ao contrário das mulheres, entre vida familiar e trabalho: “O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre vidas pública e privada”. (NOLASCO, 1993, p. 50).

Destacamos o trabalho de Flores (1992, p.67) que, realizando pesquisa etnográfica recente com professoras mexicanas, encontrou também a presença da maternagem, não apenas nos discursos, mas na prática docente, traduzida numa “disposição particular para a atenção a sua classe, na qual se privilegia aspectos como a formação de hábitos ou atitudes”. Ainda procurou mostrar a ambigüidade de significados dessa referência que, de reafirmação das atribuições mais tradicionais das mulheres em nossa sociedade, pode transitar para uma estratégia de auto-valorização profissional e redundar igualmente em benefício para a educação, pelo sentido que carrega de responsabilidade e compromisso com as crianças.

Assunção (1994, p. 60) analisa que,

[...] “os cursos de formação de professores estão repletos de recomendações de paciência e dedicação maternais e que, ao falar em seu próprio trabalho, as professoras primárias usam referências e comparações com a maternidade. As salas de aula aguardam a observação de pesquisadores capazes de distribuir, na prática cotidiana das professoras, o recurso e a referência à maternagem, ao trabalho doméstico às relações familiares”.

Em outra abordagem sobre esta temática, Pimenta (1997, p. 29) faz menção à “profissão de professor primário que se tratava na verdade, de uma ocupação, e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriunda dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa”. Segundo ele, era uma missão digna para as mulheres.

Percebemos que não é possível afirmar que o exercício do magistério primário era profissão, mesmo considerando que cumpriam quase todos, mas não totalmente, os requisitos característicos de uma profissão, conforme explicitados por Willensky (1964).¹³

Segundo Blay (1978 apud PIMENTA, 1997, p. 30), em pesquisas sobre trabalho da mulher na sociedade industrial paulista, lembra que o trabalho feminino não pode ser pensado como uma decisão individual, mas como o reflexo do mercado de trabalho disponível e também em cargos onde se espera encontrar mulheres. A escolha de uma carreira e de um trabalho é a síntese de toda uma preparação prévia onde a orientação de valores sociais se fez sentir, encaminhando a mulher para determinadas carreiras. Subjacente às escolhas, está um longo processo que leva a jovem a gostar de carreiras adequadas ao sexo feminino, que não encontram elevadas barreiras quando exercidas e que não dificultam muito o casamento.

¹³ De acordo com este autor, dos cinco requisitos para considerar a existência de uma profissão, o exercício do magistério satisfazia a quatro.

Acrescenta ela que estas vantagens compensam algumas desvantagens, como a remuneração e o exercício de carreiras cujo prestígio social não é muito elevado.

Nessa direção, a carreira de magistério insere-se nas características descritas. Portanto, eis aí uma das explicações da feminização do magistério.

Pereira (1969) no livro *Magistério Primário numa Sociedade de Classes*, utilizando dados do Censo Escolar do Brasil, INEP, 1965, constata que a característica mais marcante do magistério primário está no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina: em 1964 eram mulheres 93,4% das 289.865 pessoas filiadas a esta atividade. 92,5% das próprias professoras primárias consideravam a atividade mais adequada às mulheres.

Conforme este autor, justifica alguns fatores: traços de personalidade como instinto maternal, carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, entre outros, e fatores extrínsecos, próprios ao sistema de ensino: baixos salários, poucas horas de trabalho diário e prestígio ocupacional insatisfatório.

No Brasil, por exemplo, a feminização do magistério primário se acentua a partir dos anos 30 do século XX, em decorrência da própria expansão da escolaridade primária, no bojo das profundas transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país.

Devido às transformações como a crise internacional da economia, a sociedade brasileira que se pautava no modelo agrário-rural se urbaniza e se industrializa, configurando aceleração do capitalismo industrial, e fazendo surgir a necessidade de que os operários detenham um mínimo de instrução para operar máquinas, com as novas formas de produção.

Com a formação de núcleos urbanos, por sua vez, reclama uma escolaridade mínima da população, quer para que esteja em condições de competir no mercado de trabalho, quer para que tenha condições de sobrevivência na própria cidade, mais complexa que a sobrevivência no campo, quer pela possibilidade que a escolaridade mínima abre para o trabalho autônomo nas atividades comerciais urbanas.

Esses fatores, dentre outros, impulsionaram o Estado brasileiro a organizar o ensino de forma unificada para todo o território, o que ocorreu com as leis orgânicas do ensino na década de 40. No entanto, o ápice do processo de industrialização ocorrerá mais tarde, nos anos 60, proporcionado tanto pelo desenvolvimento da indústria nacional, como pelos incentivos do capital estrangeiro, favorecendo a expansão da escolaridade básica e profissionalizante.

A Escola Normal que se ampliou e consolidou a partir dos anos 30 foi sendo freqüentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da

sociedade brasileira. Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de família¹⁴.

Nessa direção, secundariamente, a escola preparava para o exercício do magistério, porque, na lógica, afinal, esse papel poderia substituir o de mães para aquelas que não se casassem ou, como aconteceu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter a necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro.

Nesse sentido, o exercício do magistério então coadunava com o trabalho doméstico. Pereira (1969, p. 201) observa que:

[...] A profissionalização feminina pelo magistério primário, como que amortecida pelos papéis domésticos em particular e pelo status de mulher em geral [...] tem seu correspondente nas funções realizadas pelas Escolas Normais paulistas, onde as de caráter técnico-profissional se acham pouco acentuadas devido ao fortalecimento das funções extraprofissionais, paradomésticas e propedêuticas, exercidas por essas mesmas instituições que permanecem, pois apenas parcialmente articuladas ao mercado de trabalho dado pelo magistério primário, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do relativo à qualidade de formação profissional especializada exigida pelas funções que o sistema urbano-industrial reclama [...] dos docentes primários.

Uma pesquisa apresentada por Haguette (1991 apud LÜDKE 2007, p. 1183-1184) enumera três noções importantes ligadas ao “conceito de profissão no magistério por contraste e por aproximação. Inicia com a noção de “bico”, quando a ocupação se situa numa estrutura social patrimonialista, em que a relação de trabalho é refém do autoritarismo e arbítrio do dono do poder, passando pela idéia de vocação, que implica uma escolha afetiva baseada num chamado pessoal, chegando à noção de profissionalismo, oposto à vocação por ser anônimo, universal, neutro e burocrático”.

Como observamos esse trabalho de Haguette (1991) nos traz novidades e polêmicas quanto aos profissionais inseridos nesse contexto.

Outra pesquisa relevante é do pesquisador Gatti (1994 apud LÜDKE 2007, p. 1117) com base nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão. Destaca várias características próprias de professores do antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental anos iniciais. Entre elas, destaca o predomínio de mulheres nesse nível de ensino (94 %) e a concentração entre 35 e 45 anos de idade (49%). Cerca de 40% dos/as professores/as dos Estados de São Paulo e Minas declararam exercer o magistério em mais de uma instituição.

¹⁴ Nessa abordagem, o currículo do curso normal, definido em legislações, compunha-se de disciplinas voltadas para o magistério, o que não garantia, no entanto, que os conteúdos fossem direcionados para essa finalidade.

Lembra que, para 16% dos informantes, o salário do magistério é a única fonte para a sua manutenção ou de sua família, subindo para 24% os que declararam que esse salário é fundamental para a família. Ainda que não seja a única fonte de seu sustento.

Quanto às condições de trabalho, as informações dão conta do número médio de alunos (as) por professor (a): 38 no Maranhão, 31 em Minas e 33 em São Paulo, o que não parece tão elevado em comparação com os mais recentes. As pessoas declararam também que dispendem, em média, quatro horas por semana no preparo de aulas e três horas na correção de exercícios e provas.

O pagamento de horas, diz o pesquisador, assinala uma diferença entre os Estados: em São Paulo, 77% dos informantes declaram recebê-lo; em Minas, 42% e no Maranhão, 27%. O estudo traz também informações sobre a escolha do magistério como a profissão preferida, aparecendo apenas em 41% das respostas, sendo que 40% chegaram a declarar que gostariam de optar por outra carreira, 71% deles (as) apontam a não valorização da atual carreira, o baixo salário e o trabalho desgastante como razões dessa possível opção.

Tratando da realização pessoal e da imagem social do magistério, hoje bastante desvalorizado, 83% dos informantes apontam o salário indigno como o fator mais importante para a desvalorização. A grande maioria das respostas apontou as atividades em sala de aula e as boas relações afetivas no trabalho como os aspectos mais gratificantes.

Alegam que, para os fatores de frustrações, as respostas se dividiram: 27% apontaram o baixo salário; 23%, a falta de condições de atuação profissional e 23%, a falta de formação e atualização do professor.

Vale registrar também, nesse aspecto, que 16% mencionaram as más relações no trabalho e as inúmeras aulas extras como fatores de frustração.

Lüdke e Boing (2007, p.78) discutem os conceitos de profissionalidade e profissão no magistério, levantando, nesse sentido, o perigo de um processo de desprofissionalização, decorrente da desvalorização e desvirtuamento dos salários dos professores a partir dos anos de 1960 e, em época mais recente, com a entrada de novas demandas sobre o trabalho do professor. Os autores alertam, ainda, para dois fenômenos correntes que agravam esse processo de desprofissionalização: o risco velado da entrada das *Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)* nas escolas, financiada a partir de um desvio do salário dos professores, e a terceirização crescente de funções e a atividades-fim na escola privada, o pessoal docente é transformado/a em pessoa jurídica para a prestação de serviços educacionais.

Nesse, viés lembramos que são as (os) professoras e professores agentes sociais que têm uma imensa responsabilidade direta nos processos educativos. São eles (elas) que difundem, discutem, materializam, questionam, problematizam as grandes teorias e concepções sociais sobre a educação institucional.

É preciso que consideremos que o trabalho ou formação docente não deve ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos.

O problema de a escola, a faculdade, a universidade estarem sendo ou deixando de ser públicas não é fato isolado. Algo semelhante está se passando com as diversas instituições e serviços públicos. O fenômeno tem a ver com as mudanças no mundo do trabalho e emprego, que tentam submeter também os serviços públicos a um tipo de gestão inspirado na lógica de mercado.

Qualquer crítica ou resistência, especialmente dos professores, é vista como corporativismo e até mesmo como negação da eficiência pretendida pelo sistema.

De outro lado, o fato de os professores realizarem um trabalho intelectual, Giroux (1997) torna inviável grande parte dessas estratégias em relação ao trabalho docente que, como trabalho intelectual, não pode ser dividido em partes inteiramente controláveis, previsíveis e avaliáveis quantitativamente.

O processo de organização política dos trabalhadores da educação tem criticado profundamente a caracterização do trabalho docente como uma vocação feminina, como uma forma corrosiva do agir coletivo dessa categoria. Adjetivar o trabalho docente como, uma atividade “natural” da mulher e, portanto, uma atividade de menor valor social e econômico reproduz a divisão estabelecida entre produção e reprodução que tem se constituído como elemento que heterogeneiza e fragmenta a classe que vive do trabalho.

Segundo Mascarenhas (2002, p. 22), essa dicotomia que caracteriza a divisão sexual do trabalho é “uma construção simbólica e social produzida na esfera da produção e reprodução” que, na realidade, atua de forma estreitamente articulada, ainda que o atual sistema societal as apresente de formas separadas e distintas.

Concluimos com Lüdke e Boing (2004, p.1190): “falar sobre trabalho docente é falar sobre nossa vida, ou pelo menos de uma parte muito importante dela”.

No caso do (a) professor (a), é impossível separar sua vida de seu trabalho. Não sabemos se em outras ocupações isso é possível, mas talvez no magistério essa ligação fique mais evidente, já que se trata de um ofício que envolve todo o tempo, o/a trabalhador/a em sua teia de relações com outras pessoas, alunos/as, colegas, funcionários/as, mães e pais.

4.2 Análise e discussão da pesquisa: a visão dos (as) alunos (as) entrevistados/as do curso de pedagogia da UFMA - campus I.

Esta parte visa analisar os resultados das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, com o intuito de contemplar as falas e os discursos pertinentes às relações de gênero e suas influências na escolha de um curso de graduação, ou seja, analisando os elementos determinantes que influenciam na escolha do curso e seus nexos com as relações de gênero.

Para o universo da pesquisa, elegemos como *locus* de pesquisa o Curso de Pedagogia da UFMA pelo fato de apresentar um número significativo de mulheres que fazem opção pelo curso. Escolhemos os 1º e o 8º períodos, por serem conseqüentemente, a entrada dos/as alunos/as e a concretização/saída do curso.

Devido à complexidade do tema e amplitude das questões apontadas, foi realizado inicialmente um pré-teste para investigar ou diagnosticar dados importantes à nossa pesquisa para posteriormente atendermos aos objetivos propostos neste estudo.

O pré-teste, portanto, foi realizado com alunos (as) dos 2º e 7º períodos, sendo 36 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Os 38 sujeitos que participaram do pré-teste serviram de subsídios para a pesquisa oficial, pois foram modificadas algumas questões e feito alguns ajustes para melhor compreensão do objeto estudado.

O instrumento de pesquisa utilizado no pré-teste partiu de um roteiro de entrevista com 10 (dez) perguntas; os (as) entrevistados (as) seguiram a ordem seqüenciada das questões.

A entrevista foi realizada na própria sala de aula, em horário combinado com as/os alunas/os. Primeiramente foi feito um comentário inicial sobre o objeto de estudo e as questões da entrevista e, em seguida, foi entregue o roteiro das questões a serem respondidas individualmente. Não foi utilizado gravador. As respostas foram escritas de forma discursiva, para, posteriormente, serem transcritas.

Não é intenção no pré-teste analisar as respostas. A análise será realizada na entrevista a ser apresentada a *posteriori*.

Feitas as transcrições obtidas na entrevista, optamos em selecionar as respostas mais evidentes ao tema e principalmente aquelas similares, visto que as respostas muitas vezes tornaram-se repetitivas.

Nesse sentido, optamos em apresentar três respostas de cada pergunta, a fim de melhor compreensão da totalidade do objeto em questão. As respostas são apresentadas pela legenda R1 (Resposta 1), R2 (Resposta 2), R3 (Resposta 3) e R4 (Resposta 4).

Na primeira questão foi perguntamos sobre o que levou os (as) alunos (as) a optarem pelo Curso de Pedagogia, o que resultou:

R1: “Por influência da família; [...] minha mãe e duas cunhadas minhas são pedagogas”.

R2: “O amor pela educação, desde pequena brincava de ensinar para as minhas bonecas e fui crescendo juntamente com o interesse em atuar na educação”.

R3: [...] “aptidão, identificação pelo magistério e por gostar de crianças”.

Quando inquirida na questão 2, acerca da escolha pelo curso de Pedagogia ser determinante quanto aos processos educacionais recebidos desde a infância, as respostas evidenciaram:

R1: “Acredito que sim, pois sempre gostei de brincar de professora e sempre gostei de brincar de ler, escrever e falar muito [...] Então minha mãe dizia: você leva jeito para a educação!”.

R2: “Meu primeiro irmão optou por Medicina, que era o sonho do meu pai, o segundo por Engenharia, a terceira que é mulher, faz Enfermagem, e eu que sou a quarta, optei por Pedagogia. E foi totalmente aceito, sem nenhuma resistência [...] Minha mãe já previa que iria terminar vinculada a esta área da educação”.

R3: “Alguns professores na minha infância influenciaram positivamente na minha escolha profissional, tive excelentes professores que apesar das dificuldades da educação pública nos motivaram a estudar e galgar melhores oportunidades no futuro. Eu os admirava muito, e me parece que isso influenciou a minha carreira [...]. Quero acrescentar que esta é uma escolha que amadurece a cada tempo que passa [...]”.

Na questão 3, indagamos se essa escolha pelo curso sofreu influência ou orientação de outras pessoas as respostas foram as seguintes:

R1: “Sempre fui muito comunicativa, “conversadeira” como algumas pessoas me chamam, e o curso foi escolhido basicamente por estar em contato direto com as pessoas”. Logo achamos o curso de Pedagogia (socialmente) pra mulher [...] era visto ou ainda é até hoje como “coisa de mulher”.

R2: “Orientações de minhas amigas e por ter ensinado em uma creche [...]”.

R3: “No meu caso, como mulher, foi uma opção que foi sendo construída durante parte da minha vida através de mídias [...]”.

Questão 4, perguntamos como os/as alunos/as percebem o curso frente a outras profissões e as respostas foram:

R1: “Um curso abrangente no sentido formativo e que é necessário adquiri-lo [...]; um pouco desvalorizado, a concorrência no vestibular é baixa e o curso é visto como fácil, por outra ótica um mercado de trabalho garantido e amplo, mesmo assim ainda é menosprezado, remuneração geralmente baixa, carreira sacrificada, visto como ‘coisa de mulher’ sem grande significado perante a sociedade. É uma profissão brilhante e, quando exercida com amor e dedicação, não se diferencia de nenhuma outra profissão, o importante é gostar do que está fazendo, vejo assim como muitas outras, uma profissão que merece respeito, somente precisa ser reconhecido e valorizado. O professor não é valorizado, é mal pago, e esta realidade está longe de mudar, levará algumas décadas, entretanto, acredito que está bem à frente de outras profissões, acho que o curso por ser a primeira a exercer na escola de aprendizagem a pré-escola, deveria ser o mais respeitado”.

R2: “Há uma grande desvalorização desta, principalmente quanto à professora de Educação Infantil, entendemos que esta desvalorização foi sendo construída ao longo da história de nosso país, mas pode ser mudada com empenho de sujeitos compromissados. O curso de pedagogia não tem muito prestígio e além do mais o piso salarial é muito baixo [...], apesar de ser uma profissão com um bom retorno financeiro, as pessoas o criticam pelo fato do professor ganhar pouco, o curso é desprezado, um curso pouco valorizado começando por questões financeiras, pois, para haver o advogado, médico todos passam por um educador para aprender, por isso esse curso deveria ser bem remunerado, entretanto tenho perspectiva financeira, quero retorno financeiro! Enfim, curso com variadas formas de contribuição com a sociedade”.

R3: “Uma área que detém inúmeros desafios a serem enfrentados, mesmo assim de extrema importância. Pena que, na faculdade, os outros cursos tenham uma visão errada quanto ao nosso curso: ‘Pedagogia é um curso fácil, qualquer um pode ser professora’. [...] Acredito que é um curso pouco reconhecido perante sua importância, uma vez que não se formam médicos, advogados e outros mais sem que antes estes passem por um professor [...] O curso nos faz ter uma visão de mundo, uma boa bagagem de conhecimentos [...] é um curso rico e muito bonito também, já tive experiências com dois outros cursos e percebo na pedagogia um estudo mais elaborado e crítico, porém discriminado, ‘forma professor para cortar papel’, como erroneamente muitos pensam [...] há tantos ‘pedagogos’ e instituições de ensino superior [...], há indiferença com outros cursos em relação ao curso de pedagogia; um curso que, por mais ‘marginalizado’ que seja, é o futuro da nação quando tange à Educação da sociedade. Continuo afirmando, pra quem realmente ama é um desafio, vejo-o como uma

profissão de futuras mudanças: educação é a base de tudo! O curso sofre muita invasão (outros profissionais atuam na área) e baixos salários interessantes mas pouco valorizados, uma das profissões mais importantes, pois ajuda os indivíduos a aprender e se desenvolver”.

Perguntamos, na questão 5, se a escolha da profissão tem ligação com o fato de elas/ eles serem mulheres ou homens. As respostas foram as seguintes:

R1: “Na verdade não há ligação direta com o gênero, mas claro que o fato de ser mulher facilitou devido toda educação histórica dada às mulheres. Com o tempo, sim, acredito que, no momento da escolha, eu não tenha percebido essa ligação, porém eu acabei internalizando visões, valores, condutas e normas da sociedade, que me fizeram ter esse tipo de escolha. Mesmo pensando assim, que não há uma ligação direta, percebemos no cotidiano ter o curso de pedagogia um grande contingente de mulheres: “na área de humanas o número de mulheres é maior!”.

R2: “Eu escolhi esse curso para entrar na faculdade, fiz por falta de opção, não sou muito ‘fã’ de crianças, muitas delas são levadas, também às vezes não sou muito carinhosa. Por outro lado acho que a escolha de qualquer profissão tem que se dá por afinidade e isso independe do sexo. Hoje em dia acho que esse pré-conceito já está se esgotando, mesmo porque é preciso ressaltar que as primeiras referências da educação foram os homens (os filósofos). E para encerrar conheço pedagogos felizes em sua profissão”.

R3: “Não, mas acredito que há preconceito quando um homem escolhe a pedagogia. Para ser ousada, acredito que esta é uma profissão que pode ser exercida plenamente por homem ou por mulher; não creio que existam profissões específicas para cada gênero, mas se eu fosse homem, certamente não arriscaria”.

R4: “Mulher é a minha identidade, ou seja, gosto de crianças, e era na época o curso com que me identifiquei e acredito que a mulher tem capacidade de exercer qualquer profissão, [...] além do mais, não consigo me imaginar homem para responder a essa pergunta”.

Quanto à questão 6, perguntamos quais os fatores que influenciaram a opção pelo curso de pedagogia. Elas/eles responderam assim:

R1: “Amor pelo curso, quanto à identificação, interesse na área educacional, vocação; amor pelas crianças, vontade de liderar, querer ser útil, facilidade com as disciplinas da área de Ciências Sociais, bom relacionamento com as crianças e vontade de trabalhar com elas, influência familiar e ao fácil acesso ao mercado de trabalho, também admiração por

outras pedagogas, no caso minha coordenadora, minha mãe e o ambiente de trabalho. Para encerrar, gosto da profissão, por opção mesmo”.

R2: “Foi para entrar na faculdade, pois a pressão da família era muito grande [...] também a oferta de emprego, ou seja, mais disponibilidade de emprego, interesse em ajudar pessoas e queria entrar na UFMA logo. Outro fator importante: tem o maior rendimento no desenvolvimento capacitacional do indivíduo”.

R3: “Vocação, vontade de mudar uma história de descaso da educação (o que me fez permanecer no curso, desejo de mudanças na educação e a necessidade de uma modificação de certos paradigmas hoje existentes), a docência, gostar de ensinar e contatos (experiências) na área, o curso é muito bom e a oportunidade de encontrar trabalho na área; mídias (jornal, televisão, internet...), afinidade com a área de educação, conteúdo de formação e oportunidades profissionais e horárias do curso. Por falta de professores nas escolas públicas, pela metodologia de ensino de algumas educadoras. Por adorar crianças, gosto pela profissão e pela facilidade de trabalho, ou seja, oportunidades ou oferta maiores de emprego”.

Na questão 7, perguntamos qual a opinião das/os alunas/os sobre o porquê de os homens não escolheres o Curso de Pedagogia. Houve as seguintes respostas:

R1: “Por ser um curso bastante teórico, apesar da prática, por não terem uma identificação com crianças, porque o curso tem uma imagem feminina, que foi estabelecida ao longo dos anos e também por medo de enfrentar preconceitos e quando forem procurar emprego, por considerarem um “curso de mulheres”. Entretanto, creio que isso deva ser uma questão cultural, porém essa realidade vem mudando com bastante evidência. Os homens são mais práticos que as mulheres, só pensam em como vão se sustentar e suas famílias, o retorno financeiro para o pedagogo é mais lento que em outras profissões. Ex.: Advogado. Eu também acho que é pelo fato de já existirem mais mulheres na carreira”.

R2: “Escolhem. São poucos, mas os que aqui estão desenvolvem suas habilidades, porém a maioria dos indivíduos que cursam Pedagogia é do sexo feminino, as razões disto não estão claras o bastante para mim”.

R3: “Os homens lidam menos com as crianças, não são muito pacientes para lidar, nem ensinar muito uma criança, mas o principal fator que leva os homens a não optarem pelo curso é o fator sociocultural, porque, durante sua vida escolar, até a 4ª série, eles só tiveram como referência mulheres, também existe um preconceito muito grande, talvez por falta de informação: preconceito e machismo, muitos ainda pensam que essa área é voltada exclusivamente para a sala de aula e só abrange crianças e professores, principalmente no

Estado do Maranhão [...] creio que pela visão machista de que Pedagogos ‘só sabem fazer cartaz e rabiscar papel’, e mulheres tenham mais jeito para esse tipo de tarefa [...] porque o preconceito é muito grande, se com as mulheres sendo privilegiadas faltam oportunidades, sendo homem então [...] infelizmente não podemos viver de amor apenas e os homens sabem que, por mais afinidade que tenham, as chances são menores no mercado de trabalho, também acho que ainda há muito preconceito por parte dos homens, eles acreditam que o curso foi feito apenas para as mulheres, por fatores culturais que foram sendo historicamente construídos, porque habilita ou forma somente para educação infantil e fundamental, por pensarem que o curso só focaliza o ensino de criança, por puro preconceito, acho que por ser constituído em sua maior parte por mulheres, uma das principais questões é a discriminação pelo fato da maioria dos alunos do curso ser mulheres, pois é um curso que paga pouco, deveria pagar a um professor no mínimo R\$1.700,00, o menor salário sem falar o maior [...]”.

R4: “Pelo fato de ainda possuírem a concepção de que este é um curso de mulheres, entretanto, hoje, já vemos homens no curso. Acreditamos que é mais valorizado pelas mulheres, por ter contato com séries iniciais e também por mero preconceito [...] porque é um curso que tem como campo de trabalho escolas e contato com crianças [...] Pensamos também que são alienados, pois pensam que só mulher pode ser pedagoga [...] por tradição de que a pedagogia é simplesmente trabalhar com crianças, não sabendo que pode ser aplicada em outras áreas”.

R5: “Bom, em primeira instância, está no fato de eles ligarem o curso como ensinar apenas crianças, eles não gostam de ensinar crianças, acredito ser também por preconceito e por falta de coragem! Como são mais comuns as mulheres ocuparem tais cargos, eles preferem escolher algo que julgam ser mais masculino, também devido os baixos salários, não querem trabalhar com crianças e adolescentes [...] as escolas de educação infantil têm preferências por pessoas do sexo feminino”.

Nesta questão 8, quando perguntamos qual a avaliação delas e deles com relação à participação das mulheres no Curso, responderam dessa maneira:

R1: “Muito boa, as mesmas são bem criativas, sobre a participação é bem grande, quase a totalidade da turma, bastante significativa, massiva, principalmente em nosso Estado, o Curso de Pedagogia é freqüentado por mulheres [...] um contingente altíssimo, talvez porque o Curso aborde mais habilidades ditas da mulher, construídas culturalmente [...] são mais pacientes e têm maior contato com as crianças, mas o principal motivo das mulheres no Curso é o cultural [...] há uma maioria feminina devido talvez ao preconceito com relação aos pedagogos”.

R2: “Elas são dedicadas, interessadas, sensíveis, em melhorar a qualidade de ensino e outras, a minoria não demonstra muito interesse [...] a participação delas é predominante, elas são esforçadas, responsáveis, organizadas e, acima de tudo, verdadeiras líderes, mostram que conseguem passar por todas as dificuldades encontradas na Educação, ainda que isso leve muito tempo, as mulheres conseguem ver os mínimos detalhes, e isso faz a diferença. Principalmente porque é uma herança cultural, desde a criação das escolas normais, só que hoje a mulher quer ser pedagoga e ter uma profissão para alcançar a independência financeira, quase que total [...]. Frequência total em relação aos homens. Pedagogia ainda está voltada somente para mulheres, e hoje, pouco está se voltando para o público masculino [...] é um número assustador de mulheres que frequentam o Curso de Pedagogia, então percebemos que as mulheres são mais atenciosas e delicadas do que os homens, por isso fazem o trabalho com mais respeito. Queremos aproveitar para dizer que existem algumas escolas em São Luís que não aceitam homens para ser professores, como, por exemplo, a escola Crescimento”.

R3: “A participação é ótima, ativa, as mulheres são mais sensíveis a determinadas questões, principalmente para se trabalhar com crianças e público em geral [...] acho que muitas ainda precisam perceber que ser pedagogo é mais que fazer cartazes, creio que só vamos acabar com o preconceito em relação a nossa profissão quando começarmos a fazer um trabalho mais político [...] penso que muitos ramos da Pedagogia caem melhor para mulheres, mas muitas delas são culpadas pela desvalorização, infantilizam muito, enfeitam demais e por vezes fazem das salas de aula verdadeiros palcos [...] é claro que as mulheres são muito mais engajadas no curso, ativas, porém precisa haver maior aprofundamento teórico [...] consideramos atuantes, bastante criativas, falam muito e as vezes se estressam [...] pelo fato das mulheres terem mais afinidade com as crianças, elas se saem muito bem na arte de educar, importante, pois elas têm mais habilidade na área”.

R4: “Elas atuam de forma efetiva na criação de novas metodologias pedagógicas, essa atuação é muito grande e favorável, isto vem de um longo período histórico, mas hoje em dia é fato de independência financeira e também pela questão da concorrência. A participação é expressiva, as mulheres são muito atuantes e muito presentes, muito boa [...] as professoras pedagogas são bem esforçadas, aliás, elas são as maiorias. Só queremos chamar a atenção para o seguinte, mesmo com essa participação boa, achamos certos momentos conturbados, as mulheres têm muita inveja umas das outras”.

Nesta questão 9, perguntamos como elas e eles avaliam a participação de homens no Curso de Pedagogia. Responderam, assim:

R1: “Mínima participação, poucos homens têm vocação ou assumem interesse pela área educacional [...] Deveria ser mais ativa, pois, numa sala que tem um homem, e percebo que somente este homem leva as discussões (partem dele) para outra visão de mundo, às vezes mais real, mais fria [...]”.

R2: “O número ainda é muito pequeno em relação ao Curso de Pedagogia dos outros Estados brasileiros, mas eles provam ser capazes, dedicados e atenciosos, além de provarem que possuem domínio de conteúdo e espírito de liderança, basta ver que os maiores educadores e teóricos da educação são homens: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Celso Vasconcelos, Pedro Demo, Pablo Gentili, entre outros [...] mas ainda é ínfima a participação dos homens, por razões que não estão tão claras para mim, sendo necessário uma investigação como a sua para que se tente chegar a algumas ‘conclusões’ [...]”.

R3: “Avaliamos de forma positiva, creio que eles estão buscando o seu espaço e com isso aumentando suas participações, muitos só escolhem o Curso para ter uma graduação, percebemos os que estão na área e lutam pelo seu reconhecimento são homens de garra e devem incentivar os alunos para que futuramente a sociedade possa vê-los na Pedagogia de maneira menos preconceituosa [...] muitos desistem no 1º período, acreditando que o mesmo pode tirar sua masculinidade [...]”.

R4: “Seria importante também que estes se interessassem pelo Curso, considero-os ausentes e passivos. Percebo esta participação bem difícil e cheia de preconceito, alguns levam realmente a sério a profissão e outros só na brincadeira. No caso dos homens, talvez pela baixa concorrência [...] ainda regular, pela pouca participação deles do Curso [...] ainda é bastante irrelevante em relação aos homens; na minha turma têm 4 (quatro) homens, estes participam de forma envolvente e colaborativa, deveria ser melhor, mas como a maioria deles ainda acham que Pedagogia é voltada para mulheres, são poucos os homens que optam pelo curso [...] é um pequeno número de homens no Curso de Pedagogia [...] Apenas vejo o número muito baixo, deveria ter mais homens, porém a sociedade vê isso com outros olhos [...] é fraca, porém determinante e muito importante [...] é muito pouca a presença masculina, a minoria infelizmente!”.

Foram entrevistadas/os nesta etapa da pesquisa 40 (quarenta) pessoas, alunas/os que escolheram ou optaram pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Campus I. Analisaremos os motivos ou influências que foram categorizados como decorrentes da busca pelo Curso de Pedagogia em função de ele ser considerado social e culturalmente adequado ao gênero feminino.

O processo foi o mesmo do pré-teste: marcamos com as/os alunas/alunos o horário em sala de aula após aula do professor da disciplina no turno vespertino.

A questão 1 desta entrevista (denominada oficial) se voltou para o gênero das/dos entrevistadas/entrevistados. Das respostas obtivemos 35 (trinta e cinco) são pessoas do gênero feminino e 5 (cinco), do gênero masculino.

Quanto às outras questões seguintes, optamos por agrupá-las em três áreas ligadas a uma mesma linha de afinidades ou similares, para que, com esta metodologia, nossa análise se desenvolvesse com maior praticidade.

As respostas à questão 2 foram agrupadas em função da relação com a educação, área de conhecimento e experiências anteriores. Perguntamos o que as/os levaram elas/eles a optar pelo curso de Pedagogia. As respostas foram as seguintes:

R1: “A minha escolha partiu do meu interesse em áreas relacionadas à Educação [...] Escolha baseada em afinidades com o campo de conhecimentos e estudo [...] às diversas áreas, no qual o pedagogo (a) pode atuar, assim como considerar a educação como a base para a formação do cidadão e do ser humano na totalidade [...] minha vivência profissional, pois trabalhei em 2 (duas) escolas, encantei-me pela função do pedagogo¹⁵ [...] O curso até então não era o que eu havia optado para cursar, entretanto me identificava muito com o mesmo. Logo, estou muito feliz na área e desejo seguir na graduação até o fim [...] Sempre gostei da área de educação, não me vejo fazendo outra coisa, somente lecionando [...] Porque é um curso interessante que envolve ensino-aprendizagem de uma forma atraente e que forma profissionais que ajudam a transmitir o saber para aqueles que têm interesse em aprender [...] Optei pelo curso devido à minha formação profissional em magistério, que estão diretamente ligados à área da educação [...] Foi uma seqüência do meu estudo, pois fiz magistério no Ensino Médio, optei por este curso devido à afinidade que tive com a psicopedagoga do colégio em que estudei, durante o Ensino Médio e também pelo fato de eu gostar da dinâmica escolar, do ambiente em si [...] a experiência que tinha com o ensino de crianças e adolescentes na minha igreja [...] Por me identificar com o mesmo [...] A facilidade natural

¹⁵ Nesta etapa da pesquisa, que caracterizamos como oficial há somente 5 (cinco) pessoas do gênero masculino.

que tenho com a profissão [...] Aperfeiçoar meu curso de magistério (antigo segundo grau) e entender melhor o processo educacional, adquirindo mais conhecimento e trocando experiência [...] Pois eu me identifico e me vejo como uma futura pedagoga [...] Por achar uma profissão muito importante e muito bonita [...] gosto da área, sempre gostei! [...] É legal e adoro criança; o interesse em colaborar com a educação, gosto de crianças e de coordenar, criar idéias [...] Eu gosto da área de Pedagogia, porque nós trabalhamos com a sociedade [...] primeiramente pelo amor que sinto por este curso, adoro lecionar e tudo relacionado à educação, foram estes os motivos que me levaram a escolher o Curso de Pedagogia para minha formação acadêmica [...] É um curso que eu sempre gostei, tenho interesse na melhoria da educação e adoro crianças [...] Eu ainda não tenho certeza do porquê, mas eu escolhi porque é um curso bom e eu estou gostando [...] O interesse pela educação infantil [...] Eu me identifico com o curso [...] O que me levou a optar pelo curso foi minha dedicação pela leitura e vocação [...] porque gosto de crianças, realização pessoal e a admiração que tenho pelos professores, pela sua capacidade de ensinar as pessoas a serem formadoras de opiniões [...] me identifico com a área de educação, e gosto de criança [...]eu gosto da profissão e o benefício que traz à sociedade [...] Em primeiro lugar, sempre simpatizei com o curso de Pedagogia e creio que seja minha vocação e tenho uma meta a cumprir, se Deus quiser alcançarei [...] pela minha aptidão e interesse por educação [...] facilidade de trabalhar com crianças, porque é uma área que me identifico, que gosto [...] sempre me diziam que eu tinha jeito pra trabalhar com crianças e ensinar [...]; pelo grande carisma que tenho pela área da Educação e pelo fato de ajudar a contribuir na área pedagógica futuramente [...] e por que tem a ver com a área que eu desejo trabalhar que é Psicologia [...] fui levado a escolher o curso por aptidão pela área e o imenso desejo de transformação da sociedade através da educação”.

À luz dos teóricos que abordamos e nos embasaram acerca das questões estudadas, iremos citá-los para a compreensão desse momento de análise.

Citamos Nóvoa (1995, p. 116):

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. [...] Essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Os efeitos das “porosidades” ou dos “fechamentos”, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o “papel” da profissão “na vida” e o “papel da vida” na profissão.

Reportamo-nos à análise de Almeida (1998, p.69) quanto à escolha de uma profissão pelas mulheres, que apresenta 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 à possibilidade (poder) da reprodução da espécie, como mulheres que um dia serão mães. Dessa forma, há um verdadeiro cruzamento entre o público e o privado, como afirma a pesquisadora: “[...] 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 vigente”.

Acentuando o motivo da escolha pelo Curso de Pedagogia se dever ao fato de o Curso adequar-se à identidade tradicional feminina, encontramos ainda outros depoimentos que vão além desse modelo, ao destacarem o desejo grandioso de transformação da sociedade através da educação, o comportamento de servir ou cursos que estão ligados à ajuda de outras pessoas, como Psicologia, e outros que estão em outras respostas.

Na análise do pré-teste, por exemplo, uma entrevistada revela que era desejo do seu pai que o primeiro filho fizesse Medicina, o segundo filho optasse por Engenharia, a terceira filha Enfermagem. A entrevistada optou por Pedagogia.

Como parte da ideologia de gênero introjetada pelas mulheres, temos a escolha do curso associada ao gostar de crianças e de adolescentes, fato que apareceu entre as entrevistas. Algumas até consideram que este motivo se insere nas opções devidas (acima) ao gostar de escola e à identificação com a área de educação, entretanto preferimos 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 ainda o trabalho com adultos em instituições de ensino formal e outros setores como os de recursos humanos, seleção de pessoal e educação continuada.

Ademais, o gostar de crianças configura-se como uma atitude que tem aparecido, ao longo da história, como característica inerente à identidade feminina. A sociedade de todas as épocas e de todos os lugares espera que a mulher desenvolva o seu instinto maternal, saiba alimentar, zelar e cuidar da sua prole. Seria previsível, portanto, encontrar depoimentos fazendo referência a este motivo.

Segundo Assunção (1993, p. 66), em seu trabalho sobre magistério, quando solicitou às professoras que definissem o magistério em uma palavra, elas responderam: responsabilidade, desgaste, missão, dedicação, amor, vocação, abnegação. E acrescenta que, para alguém se tornar professora, algumas características são imprescindíveis. Essas características são sintetizadas em: ser responsável, gostar de crianças, ser criativa, ter

paciência, ter calma e segurança, ter aptidão, ter vocação, talento, dedicação e ter instinto maternal. Esta autora faz uma ressalva que, diante dessas respostas das professoras não se encontra presente: a idéia de que, para se tornar professora, seja necessária uma formação adequada às atividades pedagógicas, uma vez ser o magistério um ato de amor e abnegação.

Em nossa pesquisa, queremos ressaltar, contudo, que as respostas das entrevistas, que enfatizam o afeto para com as crianças, a vivência lúdica de ser professora e a vontade de ensinar e de promover mudanças, não deixam de ser verdadeiras. Não pretendemos desqualificar a veracidade desses discursos femininos porque consideramos o potencial das mulheres de decidir e também de serem sujeitos históricos capazes de regular o seu destino.

Outro teórico que não poderíamos nos esquecer, nestas respostas, é Pierre Bourdieu (1995) quando alude que há uma incorporação ou interiorização bastante marcante das condições objetivas da vida que as pessoas passam a acreditar na naturalização das escolhas, independente da situação objetiva em que elas são operadas.

Nessa perspectiva, podemos admitir que o ingresso no Curso de Pedagogia tenha sido uma escolha inevitável, uma vez que as entrevistadas já haviam concluído o magistério (antigo segundo grau) e pretendem compreender o processo educacional com melhor aprofundamento teórico, trocas de experiências e qualificação profissional.

Lembramos também Passos (2000, p. 65, apud Tose 1981, p. 173), ao dizer que “as profissões ditas femininas são [...] aquelas que comportam uma extensão do domínio social de seus papéis de mães; como educadoras encarregadas de transmitir o patrimônio cultural, e, como servidoras, devotadas ao serviço de outros”. E também afirma que essas escolhas vêm sendo condicionadas pelas mulheres a optar por carreiras tidas como convenientes aos papéis que devem desempenhar na sociedade.

Nessa direção, Blay (1975 apud Passos 2000, p. 65) nos diz que o/a trabalhador/a estabelece com o trabalho uma relação que decorre das expectativas que a sociedade faz acerca do seu desempenho e de como ele/ela mesmo/a vê o seu papel.

Assim, se a sociedade acha e introjeta na mulher que ela deve ser responsável pela criação e educação dos filhos, se acredita que o perfil feminino deve conter a suavidade e a leveza, se pensa que ela não deve ser a provedora, fará com que ela não procure profissões que rompam ou dificultem essas práticas.

As outras respostas foram agrupadas, baseadas nas escolhas que têm influência da família, mercado de trabalho, situação educacional brasileira.

R2: “Minha mãe é da área [...] Admiração por uma tia pedagoga; a influência da minha mãe que é professora de inglês [...] influências de familiares ligados à educação;

influência da minha mãe, eu acho bonito quando ela sai pra escola de manhã, à tarde fica corrigindo aquele bando de caderno, tempo de avaliação leva para casa pra corrigir, porque na escola não dá tempo [...] eu acho isso lindo [...] por esses motivos eu me encantei com escola [...] Sempre meus parentes diziam que eu tinha jeito pra trabalhar com crianças e ensinar, ser educadora [...]. Meu interesse surgiu em relação às políticas educacionais do Brasil [...] Pensando no mercado de trabalho, que é mais abrangente [...] Por que é uma área bem maleável de ser trabalhada, existem vários campos que podem nos propiciar um emprego, entretanto não pretendo trabalhar nos anos iniciais, quero atuar como gestor”.

Muitas vezes não é a mulher ou o homem quem faz suas escolhas, e sim a família, direta ou indiretamente. Famílias que têm uma prole mista, de meninas e de meninos, agem diferentemente com eles, dependendo do seu sexo.

Nessa direção, lembramos Belotti (1981) que, ao realizar um estudo sobre a educação das crianças, concluiu haver um maior encaminhamento das mulheres ao estudo, quando provenientes de famílias que só tinham filhas; quando havia moças e rapazes, geralmente a prioridade para o estudo era dada aos filhos ou então escolhiam para as moças “um curso de estudos de nível inferior ao dos rapazes”. (BELOTTI, 1981, p. 160).

Lembramos que, quando a família não escolhe explicitamente, termina por inculcar um ideal de carreira a seguir, segundo estereótipos de gênero.

A família é a primeira instância socializadora de meninas e meninos. Quando uma mulher está grávida, normalmente, a primeira pergunta que lhe fazem é se a criança é menino ou menina. Não perguntam se o bebê está se desenvolvendo bem ou se tem algum problema. Antes mesmo do nascimento e a partir do momento em que descobrem o gênero do/da filho/a, os pais criam expectativas de como devem educá-lo, dependendo do sexo.

A própria cor do enxoval da criança (geralmente, rosa para as meninas e azul para os meninos, quando são usadas outras cores, são escolhidas entre amarelo, verde, azul para ambos os sexos, rosa e salmon somente para meninas) já implica em diferenciações que vão determinar a sua vida futura¹⁶.

Nessa direção, desde pequena, a criança vai ser ensinada sobre o que pode e o que não pode fazer, sendo-lhe transmitidas idéias estereotipadas que vão moldar o seu

¹⁶ Sousa e Carvalho endossam que, para as meninas, o róseo – símbolo da graça, da suavidade, da quietude; para os meninos, o azul – a amplidão dos céus, a busca do infinito. O simbolismo das cores se estende à formação de um mundo dividido – nos brinquedos e nos jogos infantis (carro versus boneca), na escolha profissional (enfermeira versus engenheiro) e até na participação política na sociedade.

comportamento, como “meninas não jogam futebol” ou “menino não chora”, “homens são fortes,” apenas para mencionar as mais comuns. (GRACIANO, 1978).

Outra questão importante é que muitos sentimentos como a sensibilidade e a paciência são bloqueados nos meninos. Por esse motivo, quando crescerem, vão ter muita dificuldade em expressar esse tipo de sensibilidade. Para ilustrar o que falamos: meninos agressivos, ativos, rebeldes X meninas meigas, passivas, suaves.

Assim, a escola como continuidade da família transmite sua ideologia e reprodução, espaços 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. Existe tendência a se imbricar a identidade feminina aos tradicionais papéis de esposa e mãe.

Sendo por acomodação ou afinidade, obediência às aspirações e valores familiares, manutenção ou acomodação de novos referenciais de vida, etc., o fato é que, há uma estreita associação entre escolhas profissionais de mulheres e a configuração de suas identidades femininas como um dos motivos de escolha do Curso de Pedagogia, pelas mulheres do universo desta pesquisa, que fazem um percentual de 90% do total geral.

Com relação ao interesse acerca das políticas educacionais do Brasil, percebemos que hoje o Curso de Pedagogia tem uma visão mais crítica, ou seja, com a mudança curricular, ficou mais politizado. Em algumas falas das/dos entrevistadas/os, analisamos que foi um avanço positivo, pois alguns sujeitos estão muito preocupados com a educação, em ajudar de alguma forma a transformação social. Uma sociedade que percebem como desigual e injusta.

Para esclarecer melhor, analisamos um documento elaborado pelos professores/as dos Departamentos I e II do Curso de Pedagogia/UFMA, proposta de reforma curricular do curso, que, vez por outra, está sendo respondida pelos alunos/as com relação à preocupação com as novas áreas de conhecimento, como as novas tecnologias da comunicação e da informação aplicada à Educação, demandas profissionais, habilitação magistério apenas para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Uma exigência é que o curso da UFMA também forme profissionais em Pedagogia para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como em outros cursos de São Luís já incluem essa modalidade. Este documento trata da década de 80 em que houve a necessidade dessa reformulação; 8 (oito) razões justificam esta mudança; já apresentadas na parte teórica desse trabalho.

Outros sujeitos pensaram no mercado de trabalho, que consideraram mais abrangente, caracterizando uma área bem maleável de ser trabalhada, onde existem campos que podem propiciar emprego/trabalho com flexibilidade. Mas alertam que não pretendem trabalhar nos anos iniciais, e sim gerenciar a escola.

Os homens que fazem Pedagogia preferem atuar nas áreas de gerenciado/administração/coordenação. Estão ligados mais a características de liderança e mando. Esta percepção é visível quando analisávamos as entrevistas e na leitura dos/das teóricos/teóricas.

Uma sociedade com um crescente mundo do trabalho em aceleração na pós-modernidade, quanto mais cedo e rápido terminar/concluir um Curso Superior, mais rentável para as pessoas entrar em um mercado competitivo para satisfação de suas necessidades. Um dos sujeitos no pré-teste, em sua fala escrita, diz que quer retorno financeiro urgente.

Das discussões iniciais sobre a incorporação da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho capitalista que teve em Heleite Saffioti e Eva Blay as pesquisadoras pioneiras com trabalhos mais alentados, as temáticas foram evoluindo, passando a questões relacionadas ao emprego doméstico, à participação da mulher na constituição do trabalho fabril e, posteriormente a questões referentes à reprodução, tais como: maternidade, aborto, mortalidade materna, planejamento familiar, assim como estudos sobre a condição de mulher negra, da índia, da prostituta e sobre identidade feminina. (Saffioti e Blay apud Ferreira, 2007, p. 340).

Em uma outra abordagem sobre trabalho feminino, Hirata (2002, p.15) os novos modelos de gestão que emergem com a reestruturação produtiva passaram a valorizar, especialmente no setor de serviços, as competências individuais dos trabalhadores, entendidas como capacidade de trabalhar em equipe, de comunicação e interação, criatividade, entre outras.

O discurso gerencial considera que as mulheres seriam, em geral, mais adequadas aos novos modelos organizacionais. (Abreu e Sorj, 2002; Segnini, 2000).

Se esse discurso favorece a mobilidade de mulheres à posição de supervisão, gerência e direção nas empresas, a associação dessas qualidades ao gênero feminino acaba por reforçar a noção de que as mulheres sempre trazem para o universo do trabalho atributos de sua socialização primária, familiar, onde se supõe que tais qualidades foram adquiridas.

Lembrando Sorj (2004, p, 146):

O papel que o Estado desempenhou no processo de emancipação das mulheres desde o século passado. Não apenas pelas oportunidades de emprego que o setor de serviços (educação, saúde etc.), geridos pelo Estado, abriu para as mulheres, mas pela natureza mesma destes serviços que, dependendo da extensão da cobertura, que varia enormemente nas sociedades nacionais, aliviam a carga de tarefas e de responsabilidades consideradas como atribuições femininas.

Esta autora é enfática quando observa que, hoje, mais do que nunca, em função da sobrecarga de trabalho acumulado pelas trabalhadoras, parece necessário atualizar o velho debate feminista radical que, no Brasil, pela nossa longa tradição patriarcal, esteve menos presente na agenda feminista. Ela refere-se à necessidade de renegociação do “contrato sexual” que tornou célebre a máxima: “a mudança nas relações de gênero tem que começar dentro de casa” (SORJ, 2004) tornando mais equilibrada e justa a repartição das tarefas domésticas entre os sexos.

Concluimos esta etapa de análise com Dejours (1987, p. 24) para caracterizar o desgaste mental surgindo como intermediário necessário para submissão do corpo ao trabalho: tornar dócil um corpo não é coisa simples, pois ele, normalmente, está submetido ao seu chefe natural, chamado ‘personalidade’.

Dando continuidade na questão 3, agrupamos respostas por políticas educacionais brasileiras, por brincadeiras e brinquedos influenciando as escolhas baseadas nas questões de gênero desde a infância. A questão perguntava como a escolha do curso foi feita durante o processo anterior ao vestibular, se foi devido aos processos educacionais oriundos da infância.

R3: “O interesse quanto à escolha surgiu em relação às políticas educacionais do Brasil, pois venho percebendo e observando que está havendo um descaso muito grande das estruturas quanto à educação [...] quero completar que isso não está ocorrendo somente agora não, já vem acontecendo durante umas décadas [...]. O que me levou mesmo a optar é a atual situação educacional brasileira, porque precisamos nos ajudar, pois a situação não está muito boa (são os salários baixos, falta instrumentos de trabalhos nas escolas, materiais didáticos, violência com frequência nas escolas) para todos os níveis de ensino; nesse sentido acredito que os professores devam tomar atitudes [...]. Sim, quando na minha infância sempre brincava de ser professora [...]. Sim, porque as meninas são vistas como sexo sensível, frágil e já é uma forma de adaptá-las à maternidade, já os meninos são criados para seres machistas, superiores, bravos e corajosos, alguns são agressivos, falam muito alto [...]. Acho que sim, minhas bonecas sempre foram minhas alunas, quando nas minhas brincadeiras, desde então, passei a gostar da educação, aprendi dar aulas nessas brincadeiras [...]. Foi, pois brincava de professora, além de viver em ambiente em que as mulheres da minha família são professoras

[...] “Sim, gostava muito de brincar com minhas amigas de ser professora [...]. Sim, os brinquedos foram totalmente selecionados de acordo com o sexo, ou explicando melhor, acreditamos que a sociedade, ou as estruturas dominantes como a família, a igreja e também a escola, elas impõem até a maneira das brincadeiras e dos brinquedos, exemplo, quando uma menina quer brincar de subir em árvores, jamais os professores e pais irão permitir, se um menino pegar uma boneca para ninar, os pais dirão: bota esse brinquedo aí, pois esse brinquedo é só para meninas [...]”.

“Acredito que homem poderia fazer Pedagogia, mas é estranho, esquisito [...], assim como uma mulher pode fazer Matemática e Química, só tem uma coisa que implica nisso, a estatística, pois esses indivíduos são minorias nesses cursos citados por sexo. Sem falar nas discriminações que eles irão sofrer no decorrer do curso [...]”.

“A minha escolha foi porque ou não gosto de cálculo e porque não passei em Enfermagem, este era o curso que eu desejava, sempre gostei de cuidar da saúde dos meus avós, da minha mãe, então pensei em aperfeiçoar esse dom natural [...] Eu escolhi porque ele é um curso feminino [...] não me sentiria bem em um curso de direito, medicina ou engenharia [...] Tenho uma escolha diferenciada, então escolhi pelo fato de observar, desde minha infância, os meios e técnicas educacionais que eram usados nas escolas onde estudei que não concordava com esses métodos aplicados, então pensei: vou fazer Pedagogia para tentar discutir e tentar mudar alguma coisa!”.

Com relação à preocupação com as políticas educacionais, já foi aludido anteriormente que o Curso de Pedagogia tem hoje uma visão bastante politizada, devido à mudança curricular¹⁷. Nesse sentido o futuro da/do pedagoga/o está atento a esses problemas: faltam instrumentos nas escolas públicas. Na resposta ela não especifica quais instrumentos faltam, mas acreditamos que, na era da revolução tecnológica, pensamos que não há computadores adequados e em boa quantidade para os alunos pesquisarem e para informações locais e mundiais; ela pontua a questão da violência no cotidiano escolar e os salários baixos. Queremos lembrar que o governo federal brasileiro, através de suas leis, estabeleceu que nenhum/nenhuma professor/a deverá ganhar menos que R\$ 990,00. Entretanto, esse salário só vai entrar em vigor a partir de 2010.

Passos (2000, p. 66) observa que estudos demonstram que, mesmo as mulheres tendo nível educacional maior, elas não têm renda nem ocupação superior aos homens. A

¹⁷ Com relação à mudança curricular do Curso de Pedagogia, houve mudanças significativas com propostas de sua reformulação curricular, através deste documento elaborado pelos/as professores/as dos Departamentos I e II. Outro avanço nesse sentido foi com o Parecer pelo CNE/CP nº 3/2006.

desigualdade diminui um pouco no nível superior, contudo, no geral, mesmo em situação de trabalho idêntica ao homem, elas ganham menos. E acrescenta que, em pesquisas da REDOR, ao concentrarem-se em ocupações caracterizadas como femininas, passam a receber salários menores. E continua: mesmo quando elas conseguem ingressar em profissões de prestígio e que exigem anos de estudo, elas não conseguem os benefícios que tal ocupação concedia, o que nos faz concordar com o documento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, ao afirmar que o acesso das mulheres à educação e a sua crescente inserção no mercado de trabalho tem-se feito dentro dos parâmetros estabelecidos pela desigualdade de gênero.

Em todas as entrevistas, nas respostas que abordam salários, todos/as concordam que é necessário melhorar muito, como também o sistema educacional brasileiro com as políticas educacionais para minimizar as desigualdades sociais.

Com relação às questões de desigualdade no Brasil, referentes ao mercado de trabalho dos gêneros, em sua pesquisa, faz menção a fatos ou três níveis correlacionados que trazem mudanças nesses últimos cinquenta anos:

o primeiro e mais visível foi o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho (há 50 anos, o mercado de trabalho do país era praticamente masculino); a segunda mudança fundamental foi o crescimento da escolaridade feminina: o número médio de anos de estudo da mulher brasileira passou de uma média de quatro anos (equivalente ao antigo primário, hoje Ensino Fundamental, entre as gerações nascidas nos anos 1950, para os sete anos e meio médios (quase o atual Ensino Fundamental completo) das gerações, chegando à idade adulta; a terceira mudança, em grande parte decorrente das outras duas, foi à drástica redução no número de filhos tidos pela mulher brasileira, que passou de uma média de 6,2 filhos, em 1950, para 2,4 filhos, em 2000 (WAJNMAN, 2006, p.77).

E acrescenta que é difícil determinar se foi a redução do número de filhos que aumentou a disponibilidade das mulheres para o exercício da atividade econômica que causou a redução da fecundidade. Essa autora afirma que os dois processos: queda da fecundidade e crescimento da participação econômica, alinhavados pelo aumento da escolaridade feminina, retroalimentam-se e fazem parte de uma conjuntura geral de mudanças comportamentais, sociais e culturais que inserem a mulher em um contexto muito mais amplo do que o da economia doméstica.

Evidenciamos, na fala de uma entrevistada, que, em sua infância, ela brincava de ser professora, outra pessoa diz que suas bonecas sempre foram suas alunas, quando, em suas brincadeiras, lembra que por esse motivo passou a gostar da educação e treinava aulas brincando. Outra entrevistada diz que gostava de brincar com sua amigas de ser professora.

A partir dessas justificativas das respostas e de outras similares, a questão do gênero, do ser mulher, vem à tona. Essa construção foi marcada com Beauvoir (1998, p. 9)

quando afirma que as relações de gênero que determinam o que é ser homem e ser mulher, relações que envolvem valores e cultura, são construídas, aprendidas e ensinadas socialmente.

Nesse sentido, compreendemos quando as/os entrevistadas/os respondem que o homem pode até ter a formação em Pedagogia, mas é muito estranho e esquisito, alguns até abandonam o curso no primeiro período.

Para Assunção (1996, p. 19), as mulheres, de forma geral, aprenderam a incorporar, desde a infância, uma identidade de gênero calcada na submissão e, em contrapartida, compreenderam a identidade masculina através do proibido e do permitido, do alcançável e do não-alcançável, dos ditos e dos não-ditos. O ser mulher foi construído em oposição ao ser homem.

Acrescenta que esse motivo ocorre por meio da socialização recebida, nas brincadeiras, dos passeios, do permitido e do proibido, o difícil seria imaginar que as futuras professoras tomariam a profissão como forma de transgredir os desígnios para os quais foram conclamadas enquanto mulheres.

Nesse processo entendemos que treinar com brincadeiras de bonecas denota que as mulheres aprendem em ambientes de submissão e, desde muito cedo, o que é e o que não lhes é permitido. Assim, essa diferenciação entre os gêneros é produzida por meio da exclusão, no cotidiano familiar, escolar, na igreja, da vizinhança, entre outros, através dos aspectos culturais que definem o feminino do masculino, culminando com as definições e atribuições de tarefas, atividades que competem a uma menina e a um menino.

Para endossar essa análise, Brougère (2000, p. 289):

Meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos. Além da observação que qualquer um pode fazer, é impressionante a força da distinção. Desde a escola maternal, os comportamentos lúdicos de meninas e meninos diferem. A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, propaganda) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. O que não significa, longe disso, que elas e eles não possam brincar juntos. Existem, certamente, brinquedos mistos (brinquedos da primeira idade, jogos de habilidade, jogos em grupos) e as meninas podem brincar com os brinquedos destinados ao sexo oposto e vice-versa. Continua dizendo, mas a grosso das atividades e dos objetos lúdicos, é profundamente marcado, o que pode surpreender e chocar aqueles que militam por uma educação indiferenciada.

Em uma outra abordagem, esse autor afirma: a brincadeira de boneca pode ser considerada como a estruturação de uma experiência e de uma cultura femininas. Para um menino, não basta participar ou manipulá-la para partilhar a complexidade dessa cultura rica, que tem por características estar mais próxima das tarefas femininas reais (cuidados das crianças, trabalhos caseiros), das quais as meninas participam mais do que os meninos. Por

trás da boneca, é toda uma estruturação da cultura “doméstica” que intervém, e muitas vezes a boneca não passa de um pretexto. O menino, afirma esse autor, só tem um acesso limitado a esse universo. Ele pode ser parceiro, mas no âmbito de uma diferença de tarefas: “um papai ele pode fazer”. (Brougère, p.300-301).

No entanto, acrescenta Brougère (2000, p. 301):

Os meninos brincam de boneca na escola maternal, em casa, quer isso seja encorajado ou apenas tolerado pelos adultos; essa é uma brincadeira que permanece um pouco secreta, que não tem grande visibilidade, cuja legitimidade pode ser recusada pelas meninas. Porém, é verdade que há uma diferença entre manipular uma boneca e construir a brincadeira de boneca no universo feminino. A diferença está: não na manipulação ou na posse do objeto, mas na construção de um universo lúdico complexo, global e coerente, cuja riqueza se desdobra no seio da diferença menina/menino.

Afirma que a cultura lúdica é sexuada e isso em referência às experiências bem precoces. Quando a criança aprende a brincar, sem dúvida, já investe diferenças de origem biológica em termos de tonicidade e de motricidade e a diferença de cultura vai construir-se mais ou menos reforçada pelas pessoas que a cercam e pelo ambiente.

Quando os pais integram o filho num universo lúdico, eles se dirigem a uma criança em particular, sendo sexo uma das características dessa particularidade.

Nesse sentido, os brinquedos e brincadeiras são permeados/as pelas questões de gênero. Considerando essa afirmativa, Vasconcelos (2004, p. 4) relata: “os brinquedos são produtos culturalmente marcados pela diferenciação de gênero e classe. A boneca não é um presente que se dê a um menino”.

Vasconcelos acrescenta outra categoria baseada em Rosemberg: a questão da raça na educação infantil; uma enorme expansão desde a década de 80, refletindo uma imensa desigualdade de gênero e raça.

Voltando para a análise das respostas, queremos chamar a atenção para uma resposta que a aluna caracteriza muito bem: os comportamentos “adequados” para cada gênero quando diz que as meninas são vistas como sexo sensível, frágil, como forma de adaptá-las à maternidade: os meninos são criados para seres machistas¹⁸, superiores, bravos e corajosos. Ela enfatiza ainda: alguns são agressivos, falam muito alto. Nesse sentido acreditamos que seria uma maneira de demarcar espaços, ou seja, o poder do macho, da dominação masculina, da violência simbólica oriunda de uma sociedade androcêntrica e patriarcal.

¹⁸ O termo “machista/machismo”: também se diz atualmente “Masculinismo”: conjunto de valores e normas que têm como objetivo manter privilégios dos homens em detrimento dos direitos das mulheres, considerando estas como naturalmente inferiores àqueles.

Segundo Scavone (2004, p. 39), a dominação masculina é produzida nas relações sociais de sexo, e é aí que ela deve ser entendida.

De outra forma, nas relações de sexo, os homens ocupam também um lugar específico, ou seja, eles estão majoritariamente em posição dominante. Entretanto, não queremos afirmar essa idéia sem levar em consideração que eles estão colocados ali pelas próprias relações de sexo e porque eles são produzidos para estarem ali e lutam para se manterem.

Outra resposta: a aluna afirma que tanto o homem pode fazer Pedagogia, como uma mulher pode fazer Química ou Matemática. Entretanto, há um preconceito muito grande com relação tanto ao Pedagogo como a pessoa formada em Matemática, quando ela/ele reforça nossa análise, e ainda diz que é estranho e esquisito.

Em outro depoimento bastante pertinente, a entrevistada falou que não gosta de cálculo, que reforça os estereótipos com relação ao raciocínio e à lógica e depois diz que seu curso preferido era Enfermagem, outro curso com predominância feminina, ou seja, cursos feminizados. Está implícita a tendência do cuidar e do servir, bastante associada à função de educadora. Em uma outra resposta, a aluna relatou que estava fazendo Pedagogia porque não havia passado para o Curso de Enfermagem.

Sobre esta análise, Fagundes (2002, p. 234) fala que “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, que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora ou das áreas das ciências humanas e sociais”.

Uma entrevistada alerta dizendo que a aluna não se sentiria muito bem em um Curso de Direito, Medicina ou Engenharia, outra implicação nas escolhas das profissões.

Segundo Fagundes (2002, p. 234):

Embora tenhamos um número crescente de mulheres que se dirigem às profissões liberais como Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura, no exercício profissional, as escolhas das funções inerentes a essas profissões ainda são aquelas voltadas ao que tradicionalmente lhes foi inculcado. Temos, assim, médicas pediatras e ginecologistas, que cuidam de crianças, e mulheres que cuidam de construir e decorar casas e residências, mantendo a tendência de cuidar e do servir, bastante associada à função de educadora.

Creemos que o que foi esboçado evidencia as escolhas de um curso de graduação, que, segundo fundamentações expostas, está ligado eminentemente à identidade feminina. Muitos outros depoimentos ou em outras respostas que já foram analisadas ou que ainda virão, apresentam as escolhas decorrentes da incorporação dos modelos de professora e/ou de ser no futuro mãe, como nesta resposta: “[...] e já é uma forma de adaptá-las à maternidade”.

Agrupamos, na questão 4, as respostas que sofreram influência de ordem social, cultural e socioeconômica.

R4: “Alguns fatores de ordem social e cultural me incentivaram a permanecer no curso [...] sociais, tenho em vista o meu envolvimento com os movimentos sociais desde o ensino secundário [...] os principais fatores foram sócio-culturais tais como acesso a livros, leituras direcionadas à área [...] com certeza, sofremos influências do meio externo desde o momento em que nascemos, portanto houve influências sim [...] culturais, apesar de minha mãe ser da área, me interesse por questões educacionais [...] fatores sócio-econômicos, bela missão que tem o pedagogo, bastante área para atuar [...] sim, minha mãe, ela sempre achou que levava muito jeito para atuar na área [...] é um curso de minha preferência [...] influência da família e amigos [...] creio que já trazia desde a infância o profundo desejo de contribuir com a melhoria no âmbito educacional [...] houve influência por parte da psicopedagoga da escola em que estudei, me inspirei nela e, também, escolhi este curso pelo fato de que eu vou estar em contato com outras pessoas e no ambiente escolar [...] fui bastante influenciada pela minha mãe, que, segundo ela, o curso oferecia sempre vagas no mercado de trabalho e era uma profissão mais segura, porque sempre a sociedade precisa de professores [...] houve influência de fatores sociais, pois é uma profissão bem aceita [...] realização pessoal e mercado de trabalho [...] minha própria vocação [...] escolhi o curso, pois acho uma profissão muito importante para a sociedade [...] houve influência das mídias e parentes, gosto do que faço, ou seja, trabalhar com crianças, pois um dia serei mãe e isso é muito forte nas mulheres, pois qualquer mulher sonha em ser mãe [...], e também na época da seleção botei o curso pelo meu ponto no PSG [...] influências de ordem social, cultural, fui influenciada pelo meu sonho que achei que eu tenho vocação para o curso, o fator social e cultural corresponde com a primeira (ser mulher) [...] sim, por fatores econômicos e culturais [...] por pessoas da família [...] tenho uma tia pedagoga e, através dela, fui conhecendo melhor a profissão do pedagogo, daí surgiu o interesse [...] a escolha foi porque eu acho legal o curso e porque não passei para o curso que desejava [...] o fator principal foi social, eu sempre me interessei pelo curso e busquei conversar com pedagogo para saber da realidade do curso [...] sim, por causa do meu diretor, eu não gostava dele, mas o admirava profissionalmente [...] sim, ouve influência dos meus pais, que queriam que eu entrasse para o curso e também eu já tinha certa dedicação a crianças, então pensei em unir minha vocação ao meu interesse [...] tenho parentes pedagogas frustradas e que me falavam para eu não fazer, mas tenho opinião própria e estou amando meu curso [...] a escolha foi totalmente minha, principalmente ao observar o comportamento social das pessoas [...] influência, fiz porque me interessei mesmo por essa área; houve uma

influência familiar, mas, desde sempre eu me interessei pelo curso [...] minha tia é pedagoga e, ao conversar com ela sobre a profissão, fui me interessando e gostando do curso [...] bom, tive influência dos meus pais que trabalham na mesma área [...] tive influência da minha mãe, pois ela trabalha nessa área e diz que me identifico com essa área [...] fui influenciada por familiares e a questão predominante foi a aptidão para o curso [...] influência de meus professores, sempre observava eles e achava como que fossem uma autoridade, coisa muito boa, que transmitiam os conhecimentos por salário muito pequeno, pela forma que eles ensinavam, e sempre me imaginei nesse processo de construção de uma sociedade mais igualitária [...] não, na verdade meus familiares não queriam que eu fizesse o curso [...] imagino que é pelo fato de ser homem, entretanto insisti pelo curso que queria, até por que não é necessário trabalhar dando aulas, posso ser um coordenador pedagógico ou gestor, então digo que essa escolha foi influenciada por fatores sociais e econômicos, uma vez que as nossas crianças de nossa sociedade não estão sendo formadas a fim de atender satisfatoriamente à sociedade [...]"

À luz dos/das teóricos estudados/as como LOURO (1997, p. 89), a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres, elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes.

Observamos, nas respostas das/dos entrevistadas/dos, que há uma ligação muito forte com a identidade da mulher, uma preocupação sempre presente com as questões sociais, de minimizar as desigualdades, questões socioeconômicas e culturais, e parece claramente uma ligação com a psicologia/pedagogia.

Como não existe uma realidade em si mesma, mas representações que variam em função da posição que os agentes ocupam no espaço social (Bourdieu, 1996), o poder simbólico conferido à escola foi reconhecido exatamente porque implicou a posse de um capital também simbólico que antes não possuía.

Por esta via, estas condições, manifestadas em suas escritas, são notadamente os espaços sociais nos quais estes/estas alunos/as transitaram desde a primeira socialização,

como a família e a escola, atravessados por idéias e valores, onde estas mulheres ocupam determinadas posições. Inclusive compreende a última resposta do rapaz que afirma que sua família não queria que ele cursasse Pedagogia, única resposta que não teve influencia de outros, entretanto ele depois diz que talvez foi pelo fato de ele pertencer ao sexo feminino.

Outra palavra que sempre está incluída nas respostas é vocação. Entendemos que ela vem associada ao simbólico, expressando a subjetividade, as representações dessas alunas sobre a futura profissão professora e a identidade feminina, construídas e alimentadas por meio das referências sociopsicológicas.

Para Assunção (1996, p. 14), “quando o discurso da vocação se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar”. Ele traz a idéia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões.

Em sua análise observa que o magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independentemente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das futuras alunas.

Analisamos que a idéia de vocação esteve presente nas respostas das alunas, não somente quando se referiam claramente ao assunto, mas também ao justificarem suas escolhas com motivos que, na realidade, por si só, não a explicam por serem vagos e inconsistentes.

A “vocação” encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a “dom”, às qualidades especiais para a “missão” de ensinar, à doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da vocação, a marca provocada pelos mais diversos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente construída, entre religião e educação. Relação que contribuiu não só para uma representação do magistério como sacerdócio, mas também para o perfeito casamento entre mulher e magistério. (ASSUNÇÃO, 1996, p. 15).

Nesse discurso de vocação, imbricado no campo religioso, encontra ressonâncias diferenciadas nos diversos segmentos de classe, gênero e campos profissionais específicos, confirmando uma interiorização dos aspectos de valores culturais, morais e econômicos, que estão na base, orientando as escolhas e comportamento e, dissimuladamente, justificando-os como sendo vocação.

Por outro lado, Ferreira (1997, p. 169) atreve-se a afirmar que as determinações da escolha de um curso têm raízes não na “vocação ao servir”, mas, sobretudo, na possibilidade de desenvolver uma profissão menos competitiva, aliada à secundarização do prestígio social e econômico. Em relação aos homens, parece, diz ela, ocorrer o inverso: a competitividade e as vantagens econômicas parecem ser a mola propulsora.

Segundo esta autora, essas idéias são representações sociais, logo são construções, e não decorrências de natureza biológica. De outra maneira, as mulheres não escolhem fazer essa ou aquela profissão pelo seu dom natural de servir, mas sim pela representação que tem de si e da profissão e ainda pelas condições objetivas para exercê-la.

As/os alunas/os negam ou se esquecem de mencionar a questão de classe ao se referirem à escolha do curso. Entretanto, como já foi dito anteriormente, há, na verdade, uma inevitabilidade quando a essa (pseudo) escolha.

Almeida (2004, p. 65) endossa:

A feminização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal, e vários autores se têm debruçado sobre o tema, ao qual são dadas as mais variadas interpretações [...] sem incorrer, no entanto, numa narrativa apenas factual, mas buscando estabelecer liames com os posicionamentos sociais, políticos e educacionais dos agentes envolvidos, como diretriz a educação feminina e a influência católica, os cursos de formação de professores e a feminização do magistério como decorrência dessa totalidade.

Visto por outra ótica, as alunas do Curso de Pedagogia não escolheram. Ao escolher, estavam sendo escolhidas. Paradoxalmente à ênfase dada por elas na escolha, como se tivesse verdadeiramente ocorrido, a vocação remete-nos também à idéia do ter sido escolhida *a priori*, uma vez tratar-se de algo dado, inato, divino. Aqui poderíamos então concluir ter sido a professora duplamente escolhida, o que vem corroborar a idéia de inevitabilidade.

O que ocorre, no entanto, é que, em face da impossibilidade de compreender conscientemente na força do *habitus*, nas atitudes e reações, as pessoas acabam por creditar os efeitos do *habitus* na conta de causas misteriosas [...] a um destino transcendente, sobrenatural, o fenômeno que não exprime nada, além de uma predestinação socialmente determinada (ACCARDO, 1991, p. 105 apud ASSUNÇÃO, 1996, p. 17).

Nesse sentido, a ideologia da vocação expressa um conjunto de representações sociais que orientam a carreira profissional das mulheres rumo ao magistério. Com esse movimento, a consciência social do papel da educação na sociedade e a visão do magistério como uma profissão estão, geralmente, ausentes e/ou comprometidas na prática pedagógica das/os futuras/os professoras/es.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bruschini e Amado (1988, p. 07) descrevem:

[...]“outro elemento fundamental para a feminização do magistério foi o conceito de vocação que historicamente foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente”.

Segundo análise de Ferreira (1997, p. 167), evidencia-se que a cultura dos cursos que se constituem guetos femininos ainda é muito presente na UFMA, pois cursos como Psicologia Social, Pedagogia e Serviço Social ainda constituem verdadeiros “redutos femininos”.

Continuando nossa análise, na pergunta de número 5, indagamos como eles/elas percebem o curso de Pedagogia frente às outras profissões. Foram agrupadas por questões salariais, amor ao curso, educação como início de tudo.

R5: “Apesar de ser um curso muito amplo, ou seja, com um grande campo de atuação, acho que o curso não tem o prestígio e o reconhecimento que deveria [...] infelizmente é desvalorizado, haja vista os concursos para a área, mas acredito que o processo histórico irá reverter essa situação [...]. É de extrema importância, entretanto é tratado com descrédito tanto por outras áreas de conhecimento como pelas esferas governamentais que elaboram e implementam políticas educacionais [...]. Nós somos discriminados, dependendo da área, tanto quanto aos salários como pelo próprio processo histórico [...]. É um curso que oferece bastante oportunidade, mas pouco reconhecido, pouco ou mal remunerado [...] não se encontra tão à frente como deveria estar, porém estamos tentando/querendo mudar tal situação [...] é um curso pouco valorizado diante de sua importância, já que é a ciência da educação [...] Para mim é um curso superior a todos, pois amo o curso que faço [...]. Por exemplo, comparando Pedagogia e Medicina, muitos preferem a Medicina por trazer mais *status*, mas a Pedagogia está em busca de sua valorização no mercado de trabalho, é o curso dos cursos, porque tudo começa com a educação [...] acho que o curso ainda é muito desconhecido pelo restante da sociedade e, por esse motivo, minimizado diante de outras profissões [...] é um curso que tem crescido muito [...] eu acho que é um curso interessante assim como os outros e, é às vezes criticado por questões econômicas, culturais, enfim, como mulher que sou, gosto de tudo que envolve educação [...]. Um curso de muita importância diante da sociedade, mas altamente desvalorizado não só em termos econômicos, mas sociais também, há um grande preconceito [...]. Na atualidade eu percebo que este curso vem sendo transformado em um caça-níquel, pois em qualquer lugar eu o encontro, porém esta realidade me entristece [...] e

acima de tudo isso é mal remunerado [...] o mercado de trabalho sempre terá espaço para esses profissionais [...] um curso onde você sai ciente de muitas coisas importantes na sua vida [...] é de inteira importância, apesar de ser desvalorizado, pois prepara profissionais adeptos ou aptos para a educação [...] um pouco desfavorecido [...] Bem qualificado, pois é um curso que você vai se aprimorando, dá para ganhar dinheiro [...] os professores gostam muito de Pedagogia, pois em suas aulas eles demonstram [...] um curso de grande valor e importância e até mesmo a base para os outros cursos [...] acho que deveria ter um melhor reconhecimento do curso, ser valorizado mais [...] algo defasado, porque o mercado tem inúmeras faculdades promovendo o curso, estas não têm tanta qualificação, o que piora a situação [...] é uma forma de tentar mudar a educação [...] no começo achei que era um curso fraco, mas agora valorizo, é um curso muito bom e com o mercado de trabalho amplo [...] como uma profissão que deveria ser mais valorizada, pois é muito importante para essa sociedade sofrida [...] é um curso bom como outras profissões, a única coisa que acho errado é o salário do pedagogo, um profissional tão importante e ganha tão pouco [...] um curso que poderia ser dado um maior valor; acredito que o ato de educar é uma das melhores coisas que um ser humano é capaz de fazer, é fundamental para a formação do homem, sem ela não existiria médico, advogado, outras profissões que as pessoas acham importantes demais [...] um curso no qual é base para toda e qualquer profissão [...] deveria ter mais destaque, e salários ‘merecidamente’ melhores [...] o curso de Pedagogia é um dos que possui mais alunas mulheres [...] essencial, pois é um curso que dá vários direcionamentos sobre as outras áreas e nos dá uma preocupação de mundo diferenciada [...] não está à frente, mas obtém seu lugar ‘fixo’, pois, diante do mercado de trabalho, é bem aproveitável [...] o curso de Pedagogia é de bastante abrangência no mercado trabalhista, no entanto temos percebido que a formação recebida por eles não têm sido a mais completa, assim como outras profissões”.

Obtivemos, a partir dessas falas, que o Curso de Pedagogia é muito importante tanto para a sociedade como para o crescimento pessoal do profissional. Contém uma característica única que é a sua amplitude crítica, no sentido de qualificar a pessoa para a compreensão e atuação nas múltiplas dimensões: docência, planejamento e gestão administrativa e pedagógica das atividades escolares e dos sistemas. Seu mercado de trabalho é infinito, mas vêm à tona as questões salariais. Houve unanimidade dos alunos e alunas em constatar que o professor, ainda no século XXI, recebe muito pouco pelo trabalho desempenhado.

À luz das teóricas, lembramos Demartini e Antunes (2002, p. 74) que, em suas pesquisas, constatavam com pesar que “o magistério estivesse se tornando uma profissão

predominantemente feminina e acreditavam que os baixos salários estavam na base do problema. Os homens, em virtude de sua condição de “chefe de família”, tendiam a procurar profissões mais rentáveis”.

Em uma outra abordagem, Bruschini e Amado (1988, p. 7) traz a concepção de que os salários das mestras podiam ser inferiores aos dos professores, justificados por seu caráter secundário ou por serem complementares à renda familiar. Ajudou a sedimentar a imagem do magistério como “ocupação ideal para as mulheres” e a legitimar, com o passar dos anos, o crescente empobrecimento da categoria.

Igualmente importante Apple (1988, p. 16) nos diz que:

À medida que empregos, autônomos ou não, são preenchidos por mulheres, há mais tentativas de controlar externamente tanto o conteúdo como os processos desses empregos. Assim, a separação da concepção e execução, e o que veio a ser chamado de desqualificação e empobrecimento de certos empregos, constituem um conjunto de forças extremamente atuantes sobre o trabalho feminino.

Relativo a esse assunto, Chauí faz uma análise ao trabalho x baixos salários x mulher, quando afirma: elas se submetem a um baixo salário e a um trabalho extenuante, como forma de resistir a uma outra submissão designada culturalmente à mulher. Esses aspectos ambivalentes e contraditórios presentes, simultaneamente, denotam a aceitação e ao mesmo tempo um “desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar [...]”. (CHAUÍ, 1993, p. 124 apud ASSUNÇÃO, 1996, p. 87).

Esta observação de Ferreira (1997, p. 166), com relação à entrada das mulheres na academia, nos faz refletir também sobre o processo histórico: partimos da constatação de que as mulheres no Brasil ingressaram cada vez mais nas universidades, na busca de recursos que lhes assegurassem o ingresso no mercado de trabalho. Esse processo acelera-se, sobretudo, com a industrialização no País, mas reflete também a ruptura de valores através do avanço e difusão das lutas feministas.

Para VEGA (1988, p. 33 apud Ferreira, 1997, p. 166), torna-se evidente que a maioria das mulheres está classificada em dois ou três setores de estudo, com poucas exceções: Educação, Medicina e Ciências Sociais. São profissões que as mulheres têm escolhido tradicionalmente, podendo daí concluir que não só as mulheres se encontram nessas carreiras, mas também que elas são majoritariamente femininas. As carreiras que atendem a essas condições são Psicologia e Farmácia; a essas carreiras femininas tradicionais devem acrescentar-se a de professora, enfermeira, assistente social, bibliotecária, nutricionista.

Na questão 6, perguntamos se a escolha tem relação com o fato de serem homens ou mulheres. Obtivemos as seguintes:

R6: “Acredito que esse tabu precisa ser superado, mas como a nossa sociedade não é só feita de pessoas esclarecidas, infelizmente, o jeito e encarar os preconceitos¹⁹ [...] Acredito que tem relação com gênero sexual [...] apesar de saber que, em relação à educação infantil ser basicamente das mulheres, me interessa, especialmente, pela área de projetos político-pedagógicos [...] em nada interfere em minha sexualidade [...] em minha opinião, nenhuma profissão deve ser escolhida com base no sexo, pois isso soa como preconceito [...] mulher, uma profissão linda [...] Apesar de ser mulher, sempre gostei da área [...] É comum que as pessoas entendem e logo relacionam o curso ao gênero feminino, pois elas são maioria [...] e ao que vai exercer [...] o meu sexo tem ligação com esta escolha [...] mulheres e homens são capazes de desempenhar perfeitamente qualquer profissão, entretanto fica muito esquisito um homem trabalhar com educação infantil, também tem pais das crianças que não aceitam [...] por esse motivo existem escolas privadas que não admitem homens [...] acho que é essa onda de pedofilia atualmente, e também dos homens, a maioria não apresentam sensibilidade, aquelas vozes fortes, as crianças se assustam [...] acho que é apenas dom e jeito pra essa profissão [...] o curso me atraiu, por isso botei pelo PSG [...] também tenho vocação para área de Direito que é destacada uma área para homens [...] para mim pode ser homem ou mulher [...] pelo sentimento que tenho por esse curso [...] Não importa o sexo, o que importa é a vocação [...] não tem nada a ver a questão do sexo [...] se eu gostasse, eu poderia muito bem fazer engenharia elétrica, que é um curso que tem muitos homens [...] sim, pois considero um curso feminino [...] entrei no curso por gostar de crianças e ensinar coisas às pessoas (cultura), o pior mal que o ser humano pode conceber a outrem, o acesso negado à educação, hoje em pleno século XXI, ainda existem milhões de analfabetos, é uma pena [...] porque gosto do curso [...] acho que mulher tem mais facilidade de lidar com crianças [...] a escolha da profissão foi por um fator de ‘gosto’, de vocação [...] se eu fosse homem, com os mesmos interesses de agora, também optaria por esse curso [...] acredito que a mulher tem mais jeito e facilidade para trabalhar, especialmente com crianças, mas tanto homem quanto mulher podem seguir a profissão com sucesso [...] na verdade não, pois, antes de escolher Pedagogia, tinha muita vontade de fazer Química, que é um curso que tem muita presença masculina [...] na verdade a minha opção não tem a ver com questões de gênero, mas com enfoque de transformação, mesmo sendo este curso um curso de predominância feminina.

Na primeira fala, fica explícito que, se houvesse somente pessoas esclarecidas no sentido de lidar melhor com esses preconceitos/discriminações (opressão da mulher através do

¹⁹ Ver FERREIRA, (1989) e AZEREDO (2007): “Substantivo masculino, que quer dizer idéia preconcebida. Suspeita intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc”. Para entender melhor sobre preconceitos.

sexo), estes seriam mais fáceis de lidar no nosso cotidiano. Quando as mulheres não sofrem discriminações pelos homens, sabemos que elas são discriminadas pelas outras mulheres que estão em posição superior; isso é muito visível, percebido no trato diário [...]. Aí nos valemos das análises feitas por Ferreira (1997, p. 339) quando nos orienta baseado em BRUSCHINI (1992, p. 292): estudos sobre a condição feminina não é nenhuma novidade hoje, uma vez que as mulheres foram lembradas por Engels, Marx, Freud e Darwin. O novo, segundo a autora Bruschini, “está no exame das relações de gênero e a busca de uma resposta para a opressão da mulher através do gênero. As pesquisas adotam novas lentes para ver e mostrar o mundo. Assim como classe, o gênero passa a ser também uma categoria analítica do pensamento científico”.

Queremos lembrar nesse momento Perrot (2001, p. 175) quando assinala que a questão do “matriarcado está no centro das discussões antropológicas do século XIX. Para Bachoven, Morgan, Engels ou Briffaul, não há dúvidas quanto às mulheres estarem na origem do direito, o qual teriam instituído como uma barreira para se proteger da lubricidade dos homens” . Mas, continua ela, para a maioria, trata-se de um estado primitivo e bárbaro. O direito materno constitui uma etapa no estabelecimento do direito, onde a filiação patrilinial marca o progresso decisivo. Para Bachoven, “o direito paterno romano é um salto para a civilização”. Apenas Engels, continua Perrot, destaca “a derrota histórica de sexo feminino”, ligada à consolidação da propriedade privada, e vê na monogamia e sua forma moderna, o casamento burguês, a chave da opressão das mulheres.

Ao contrário de Morgan, a quem tanto deve, Engels considera que essa evolução não é um progresso: em certo sentido, a idade de ouro está atrás de nós. Mas, ao mesmo tempo, ele subordina por muito tempo, na teoria e na ação socialistas, a liberação das mulheres à coletividade da propriedade. (PERROT, 2001, p. 175).

Queremos ressaltar também que Sabóia (2006, p. 246) faz sua análise quanto:

Aos papéis femininos e masculinos no que concerne à segregação e hierarquização dos papéis masculinos e femininos, se é na família que encontramos sua origem, é também na educação formal e nas demais instituições (igreja, sindicatos, etc.), que elas se aprofundam, contribuindo para a reprodução do sistema de valores dominantes (estereótipos, preconceitos, vocações pré-determinadas para os homens e mulheres).

Antunes (1999, p. 246) endossa:

O capitalismo tem sabido se apropriar. Isto não significa que o capitalismo tenha gerado o patriarcado, mas ele o utiliza, reforçando-o, incorporando-o como parte de sua própria dinâmica de produção e de acumulação.

O papel representado pela mulher na sociedade avançou modestamente na última década, de maneira que a lenta ultrapassagem do modelo patriarcal e o desenvolvimento do modelo liberal, com a dupla jornada de trabalho, limitaram a vida profissional das mulheres e perpetuaram as desigualdades sexuais no mercado de trabalho. Isto decorre porque a: “desigualdade sexual no mercado de trabalho está estreitamente vinculada com a esfera econômica” (SABÓIA, 2006, p. 239).

Diante do exposto, percebemos que a opressão da mulher não teve origem no modelo de produção capitalista, mas, esse modelo contribuiu e contribui até nossos dias para que as mulheres sejam exploradas pela tripla jornada de trabalho, pelos salários inferiores mesmo tendo a mesma escolaridade ou níveis maiores de qualificação, pois o poder ainda continua em mãos masculinas. São na maioria das vezes eles que estão em melhores postos, de mando de direção, etc. Isso não quer dizer que as mulheres não comandam, dirigem, mas é um contingente muito pequeno, diante da sua maioria em população.

Continuando a pesquisa na questão 7, perguntamos se eles/elas consideram se há relação entre a escolha do curso com o sexo. Responderam assim:

R7: “É comum observar que muitas pessoas admitem o curso como feminino, acho que esta é uma questão cultural e que deve ser debatida [...] acredito que a profissão do professor ainda é vista como uma profissão feminina, mas, com o decorrer do curso, acabam mudando de opinião [...] depende da escolha de cada um [...] geralmente são as mulheres que fazem pedagogia, por que ser professora infantil fica mais bem visto para mulheres do que para os homens, fica uma coisa mal vista, temos que acabar com o preconceito dentro do Curso de Pedagogia que envolve o curso [...] acho que, ainda sim, algumas pessoas continuam sendo tradicionais e conservadoras e têm uma concepção machista com relação à escolha dos cursos [...] sim, há uma discriminação muito grande com os homens que entram para o curso, onde principalmente são questionadas a sexualidade do mesmo [...]sim, geralmente mulheres [...] talvez por que mulher tem mais paciência com criança do que homem, mulher já nasce com instinto maternal, é mais sensível e amorosa que o homem [...] a maioria acha que o Curso de Pedagogia só forma profissionais que servem para lecionar [...] às vezes percebemos que os homens têm um pouco de preconceito; sim, acham que homem que faz Pedagogia é gay [...] sim, pois os homens têm uma certa dificuldade e preconceito quanto a isso [...] há preconceitos por parte do sexo masculino [...] é um mito que colocaram [...] há um pouco de preconceito somente isso [...] também, pois talvez um homem não se sente bem no local em que predominem mulheres, eles, quando freqüentam, é somente no início, no primeiro período, depois desaparecem sem deixar vestígios [...] sim, pois acho que

até as escolas têm preconceito com homens professores de crianças. Em São Luís isso é tão forte que há escolas que não aceitam currículo de homens, pedem atualmente até com foto, acho que é uma maneira de olhar logo de cara quem vai tratar suas crianças, isso é horrível! [...] tem sim, não é à toa que o Curso de Pedagogia predomina mulheres e o de Engenharia, homens [...] mesmo conhecendo vários homens pedagogos, acho um pouco estranho [...] acredito que sim, apesar de não ter ocorrido no meu caso [...], pois creio que o que leva à escolha é o caráter crítico do aluno, no entanto podemos perceber que, depois de formados, a exigência do mercado de trabalho é de profissionais do sexo feminino”.

Para explicação destes relatos, nos valem do teórico²⁰ Auad (2003, p. 57):

Nascer homem ou mulher, em nossa sociedade, cria uma identidade em oposição à do sexo que não é o seu (o sexo ‘oposto’), distanciando-se dele e negando-o. Assim, quem nasce menino deve rejeitar tudo que pode ser considerado feminino em sua personalidade e atitudes; quem nasce menina deve distanciar-se do que é considerado masculino. E que todo mundo trate de ser muito obediente, pois ninguém quer ser chamado de ‘maricas’²¹, ou de ‘mulher-macho’.

Segundo FERREIRA, (2000, p. 1093) maricas: “denomina a palavra de substantivo masculino, seu significado: indivíduo afeminado, ou medroso”.

Como no curso historicamente existe uma predominância feminina, uma entrevistada respondeu: “acham que homem que faz pedagogia é gay”, justamente por que, como fala Auad (2003, p. 57), “espera-se que as mulheres sejam mais pacientes, delicadas, educadas, caprichosas, preocupadas com a aparência e limpeza, organizadas; espera-se que os homens tenham mais iniciativa, sejam mais agressivos, desajeitados com serviço doméstico e pouco preocupados com a aparência”.

Quando a aluna diz que “ser professora infantil fica mais bem visto para mulheres do que para os homens [...]”, “evidenciamos as questões de gênero imbuídas nas entrelinhas, o que Auad (2003, p. 57) explica: “gênero não é sinônimo de sexo, masculino ou feminino”. Gênero também é o conjunto de expressões daquilo que se pensa sobre o masculino e o

²⁰ Em relação ao uso de algumas palavras só serem usadas ou permitidas de acordo com a gramática portuguesa, e sendo esta uma pesquisa científica que vem justamente trabalhar as questões dos gêneros, ao longo do processo de escrita deste trabalho, ficamos, em certas situações, em dúvida quanto ao emprego correto dessas palavras que servem para denominar os dois gêneros, pois, como já foi trabalhado anteriormente, ainda não temos nas línguas latinas uma forma neutra (como o “they” inglês) para nos referirmos simultaneamente ao feminino e masculino. Mesmo sendo uma mulher que escreveu (Daniela Auad). Nesse caso, quando escrevo “do teórico”, utilizo uma linguagem não inclusiva, o que coloco para denominar/lembrar que essa questão ainda não foi resolvida, tratamos deste assunto anteriormente nessa pesquisa, essa é uma linguagem masculina, forma masculina, por não existir uma forma feminina. Consideramos que isso faz parte dos preconceitos com relação à linguagem. No entanto, quando for necessário, iremos dizer teóricas. Consultar ABREU, Janette Maria França de. **Educação diferenciada e seus reflexos na escolha da profissão professora de 1º grau**. Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia. São Luís, 1997, p. 54.

feminino, ou seja, a sociedade constrói longamente, durante os séculos de sua história, significados, símbolos e características para interpretar cada um dos sexos. A essa construção social dá-se o nome de relações de gênero”.

Quando os sujeitos respondem que as pessoas admitem o curso como feminino, é o que Almeida (2004, p. 61) denominou de feminização²² do magistério. Alerta dizendo que a feminização do magistério é um fenômeno universal.

Outras/os teóricas e teóricos também fazem referência à feminização do magistério, como Louro (1997), Luiz (2001), Enguita (1991), Apple (1988).

Na questão 8, inquirimos como eles/elas avaliam a presença de mulheres no curso. Responderam da seguinte forma:

R8: “Acho que é algo normal, natural e talvez até inevitável [...] é quase comum; em nossa sala, por exemplo, só existe ainda frequentando apenas 3 (três) homens, o outro que passou não durou um mês, e esses que restam comentam com a gente que não pretendem ensinar crianças, querem é trabalhar em salas com ar condicionado, computador e muitos papéis para despachar, ou seja, como gestor/ou diretor e alguma coisa ligada à educação, na verdade não cola muito bem para homem; na educação infantil, por exemplo, eles ficam todos desconfiados, pensando não sei o quê [...] avalio como escolha pessoal de cada um, de acordo com suas bases sociais e experiências [...] muito bom, pois, além de “temperar” o ambiente, traz alegria para os nossos rostos [...] as mulheres, na sua maioria, se interessam pela questão da educação infantil, educação especial, nós, homens, não [...] canalização ou estereótipos sociais [...] de suma importância, pois as mulheres são supersensíveis e delicadas [...] é maioria em todas as universidades, a presença de mulheres no Curso de Pedagogia [...] frequente e eu avalio como uma ótima presença [...] muito grande porque é curso ‘mais feminino’, mas sempre, na sala de pedagogia, têm homens que são contra a essa versão [...] em grande número, devido ao profundo amor pela educação, já que as mulheres são mais dóceis e amáveis, uma questão de gênero que deve ser questionada [...] é muita mulher! [...] avalio por terem características e tipos de gostos comuns, muitas gostam de criança, outras da área de psicologia e educação [...] muito interessante, pois as mulheres se entendem melhor [...] há uma presença marcante de mulheres, o que deixa as alunas mais à vontade [...] com certeza é bem positivo saber que a educação esta em boas mãos, ou seja, das mulheres, aquelas que dão a vida pela vida [...] eu acho que as mulheres se identificam mais

²² Ver FERREIRA (2000): feminizar, v.t.d. Dar caráter ou feição feminina a. Adquirir modos femininos.

com esse curso, mulheres são a maioria no curso, talvez por se identificar mais com a profissão [...] muitas não deveriam estar aqui, acho que elas fazem apenas por fazer, outras se empenham [...] boa e ruim não tem gatinho para paquerar [...] 99,9%, pois são no mínimo piores e se identificam com o curso, pois têm paciência, hábito de leitura [...] porque as mulheres que têm mais aptidão e gostam de trabalhar principalmente com crianças [...] considero um número bem significativo [...] deveria ter mais homens, precisamos mais de pedagogos [...] mas parece que são gays os que estão aqui [...] normal, é algo que existe em outros cursos [...] a presença é extremamente dominante [...] interessante, elas atraem melhor [...] porque acho que as mulheres lidam melhor com as crianças, têm mais paciência [...] acho muito interessante, para quem quer ser professora a mulher, têm mais paciência e até afinidade com crianças [...] legal, se estão aqui é porque têm algum interesse com a área [...] é muito elevado o índice de mulheres, mas que não o restringe como um curso de predominante sexo feminino [...] os homens acham que Pedagogia é só para ensinar crianças [...] de forma igual a dos homens; tem muita! [...] na verdade eu acho que é um ponto a favor, pois a mulher tem a tendência a ter mais calma, mais paciente no tratar com crianças [...] boa, mas não seria nada ruim se houvesse mais homens, muitas mulheres juntas dá muita confusão [...] deveria haver mais homens, pois é uma profissão como outra qualquer [...] avalio a sua atuação de grande relevância, pois o curso é basicamente formado por elas, isto ocorre em seu caráter histórico ao longo do curso.

Para Almeida (2004, p. 105), nos tempos atuais, as universidades têm cada vez mais ampliado o contingente feminino entre seus/suas alunos/as, e o mesmo podemos dizer do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No magistério, como profissão feminizada, a atuação das mulheres vem referendada como emblema de um século que se encerrou sob os auspícios dos direitos de cidadania da população. No entanto, isso não exime a parceria masculina do compromisso com a educação escolar, afinal, a escola é o local onde interagem a diversidade e o pluralismo, e nessa interação as diferenças e as atuações derivadas dos dois sexos nivelam-se em ordem de importância.

Para Passos (2000, p. 65), existe um vínculo forte entre escolarização e oportunidades de emprego, o que nos faz acreditar que, tendo mais escolarização, as mulheres terão maiores chances no mercado de trabalho. Esta é uma verdade, diz ela, não só para as mulheres. Estudos demonstram “que a educação formal é um dos elementos mais poderosos, senão o mais poderoso, para permitir que uma pessoa evite a condição de pobreza, entretanto, devido à desigualdade de gênero, as mulheres precisam ter mais anos de escolarização para

entrarem no mercado de trabalho e, mesmo assim, a discriminação de gênero anula a parte dos benefícios da educação formal”.

Passos (2000) lembra que a “condição de pobreza” citado por ela, encontra-se no Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher- UNIFEM.

Com outro olhar, Aranha (2002, p. 97): “as experiências têm demonstrado a importância da presença masculina e como é fecunda a interação dos dois sexos no atendimento infantil”.

Quando os sujeitos relatam como algo normal, natural e talvez até inevitável, está se referindo às mulheres. Quando diz que é normal para o homem, logo em seguida justifica que podem, mas eles, os homens, não se sentem bem. Nesse sentido, eles estão conseguindo penetrar, mesmo que seja de maneira tímida, como um entrevistado/a respondeu.

“A contribuição masculina é altamente indispensável, e a figura do homem espelhando valores, caráter e respeito também servirá de exemplo para as futuras gerações de brasileiros”. Almeida (2004, p. 106).

Quando responderam que é de grande relevância, pois o curso é basicamente formado por elas, isto ocorre em seu caráter histórico ao longo do curso.

Segundo Almeida (2004, p.82): “o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos”.

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o possível no momento histórico em que viveram. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade, a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O Magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinham até então. ALMEIDA (2004, p. 82).

Nessa direção, evidenciamos nas respostas que a presença feminina é predominante, pois alguns/as respondem que elas atraem melhor, ou seja, elas têm mais jogo de cintura para chamar a atenção dos alunos/as em sala de aula, falam mais e melhor, opinião feita pelos alunos/as.

Nesta última questão, a de número 9, perguntamos como eles/elas avaliam a presença de homens no curso de Pedagogia da UFMA. Responderam dessa forma:

R9: “Algo completamente aceitável [...] a permanência ou não é uma questão pessoal, cada um escolhe o caminho que julga adequado para si, de acordo com seus critérios subjetivos [...]; muito ruim, pois, além de aumentar a concorrência no mercado de trabalho, traz outras implicações [...] os homens formam mais nas áreas que não estão relacionadas à educação infantil [...] existem poucos, por medo das sanções (sociais) [...] essa pouca participação é maravilhosa!!! Pois eles têm muito a contribuir [...] é são menos freqüentes, mas com certeza não é por causa do sexo [...] ótimo, afinal é um curso aberto para todos [...] muito pouco, por muitos acharem esse curso: é coisa de mulher [...] pequena, não posso afirmar, mas talvez pelo pequeno conhecimento com respeito à Pedagogia [...] quebra de conhecimento com relação ao curso [...] têm poucos homens no curso, acho até bom, pois homem enche o saco, as mulheres são melhores na convivência [...] sinceramente tenho pena deles [...], pois lutam o tempo todo durante o curso e pior no mercado de trabalho em relação ao cuidado com crianças, e essa aceitabilidade que a sociedade deveria dar a eles, conheço um pai de um pedagogo, hoje ele já está formado, ele vivia dizendo: “O que é que você faz nesse curso de maricas”? Para ser professor, rapaz, não precisa estudar, basta ler um livro, decorar e seguir a aula, como antigamente que um professor sabia português, matemática, história, geografia, estudos sociais e ciências, e dava conta, hoje estudam tanto essas pedagogias/filosofias/psicologias e ninguém aprende nada [...]”. Raríssimas, é sempre bom ter diversidade para aprender com o oposto [...] igual às mulheres, mudando apenas o sexo [...]; acho normal, cada um deveria escolher o curso que gostaria de fazer; o da minha turma é interessado [...] muito bom, um colírio para os olhos: 0,01% são aqueles que estão no meio de 49 mulheres [...] os homens são muito pouco, mas eu não tenho nenhuma discriminação em relação ao sexo [...] um número bem insignificante (me refiro à UFMA), [...] tanta mulher junta é chato! Na verdade dá para contar nos dedos [...] deslocadas todas elas, acho os homens corajosos [...] acho bom, pois todos têm a mesma capacidade e direito [...] também legal, mas as outras pessoas têm um pouco de preconceito [...] ótimo, deveria ter mais [...] é bom ter a presença de homens, pois quebra o dogma de um curso predominantemente feminino [...]. Muitos desistem no 1º período, acreditando que o mesmo pode tirar sua masculinidade [...]. Geralmente os homens procuram ocupar cargos administrativos através da formação, os mesmos reafirmam aspectos culturais, tais como: os homens não querem ocupar salas de séries iniciais porque esse papel de professor dessas séries cabe às mulheres [...] e acham os salários baixos, na minha turma, por exemplo, os homens têm uma participação atuante, mas

ficam bastante retraídos quando as mulheres começam a falar. Na turma o representante é um homem, sendo que o total de mulheres é de 38, e os homens são 4, sendo as mulheres estatisticamente maiores; às vezes me pergunto, por que deixamos isso acontecer em pleno século XXI? [...]. Já estou em atuação mesmo tímido, tenho contribuído beneficentemente para quebra de vários paradigmas e preconceitos dentro do curso quanto à presença de homens. Acredito que a nossa sociedade tem que avançar mais, pois todos os instrumentos necessários para se sair muito bem, tanto homens e mulheres ao curso de Pedagogia. É uma porcentagem fraca e baixa, mas que consegue se sair bem [...] ainda há muito preconceito com essa área para os homens, acho até uma atitude corajosa dos homens que fazem Pedagogia [...] Entretanto é muito bonito ver um homem se dedicar a uma criança, acho que tem contribuição a dar, mas tem muito preconceito com homens nesse curso, às vezes há motivos [...] que não nos interessa revelar [...].”

Evidenciamos, a partir desses relatos, que existe nas entrelinhas o que Chartier denominou dominação masculina. Este autor caracteriza essa relação de dominação como sendo do processo histórico, cultural e lingüístico: Roger Chartier (apud Rachel Soihet, 1997, p. 71) destaca, na dominação masculina, o peso do aspecto simbólico, que supõe a adesão dos dominados às categorias que embasam sua dominação. Assim, segundo Chartier, um objeto maior da história das mulheres consiste no estudo dos discursos e das práticas que garantem o consentimento feminino às representações dominantes da diferença entre os sexos. Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e lingüisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal.

Nessa linha de raciocínio, houve outro depoimento que a aluna relata: muitos alunos desistem no 1º período, acreditando que o curso e a convivência com muitas mulheres podem retirar sua masculinidade.

Assim, Assunção (1996, p. 85) afirma:

O magistério é o lugar por excelência da mulher, chegam a pensar que a presença do homem naquele “gueto” iria transformá-lo significadamente. Muitas acreditam que, de maneira positiva, outras que, de forma negativa, por atrapalhar a “intimidade das mulheres”. Apesar de muitas delas serem favoráveis à presença como docente, aceitar o homem na docência seria contrapor os modelos de homem e mulher construídos e incorporados, assim como os significados que se encontram impregnados à atividade docente.

E continua afirmando que a idéia de que somente as mulheres têm as habilidades necessárias à função a ser desempenhada no magistério faz parte não só das representações

das professoras, mas também de um imaginário social, que acredita serem as mulheres portadoras naturais de tais características, fazendo com que mulher e magistério resultem em casamento harmônico e (quase) perfeito.

Diante desse fato, podemos analisar com Almeida (2007, p. 159-160) quando diz que, no plano simbólico, a imagem feminina sempre foi associada ao cuidado, à maternidade e ao desprendimento. No campo da religiosidade, diz esta autora, o catolicismo foi emblemático ao imbricar com a figura feminina os contornos sacralizados da aproximação com o arquétipo da Virgem.

E acrescenta que, nessa visão, não desprovida de objetivos socioculturais, a imagem materna aglutina o duplo simbolismo da mulher-mãe. Essa imagética tem o poder de transitar no mundo social, e sua duplicidade incorpora a figura redentora, mantenedora, transmissora e veiculadora da moralidade, unificadora da família, disseminadora, no ambiente sagrado do lar, dos hábitos e costumes de uma sociedade que se quer sadia, educadora e organizadora.

Como já abordamos, a escola, a igreja e a família, são instituições que reproduzem as normas, disciplinas e condutas da sociedade mais ampla. Nesta fase da pesquisa, parece muito oportuna a seguinte observação de Almeida (2007, p. 160):

Como instituição normatizadora e disciplinadora de corpos e almas, a Igreja católica associou a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito, enquanto a mulher desviante, transgressora, principalmente a prostituída, seria ligada à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência.

Se a primeira é o espírito e a santidade, a segunda é carnal e pecadora, levando os homens à corrupção do caráter e do corpo. No entanto, ambas deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exige, e a ordem natural das coisas não deve ser questionada por aquelas que são as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade.

Assim, lembramos Sabóia (2006), quando ela acentua as questões relativas à dominação masculina e à família como instituição reprodutora dessa ideologia,

[...] a família é freqüentemente aprendida como uma instituição onde se reproduz à dominação masculina (o chefe da família) e onde a subordinação e a interiorização das mulheres encontram a sua origem. Do ponto de vista da psicanálise, Melanie Klein afirmou que esta subordinação é introjetada pela mulher e que ela advém do papel social destinado a ela desde que nasce (SABÓIA, 2006, p. 246).

Quando os sujeitos declaram que os homens não querem trabalhar nos anos iniciais, entendemos que são várias implicações para este fato: o que consideramos de primeira instância diz respeito às questões relacionadas às questões de gênero, ou seja, cultural e socialmente, foram adequados a outras profissões, outra questão que, de uma forma geral as respostas sempre tratam é com relação aos salários.

Nesse viés, Sabóia (2004, p. 246) afirma que,

[...] o papel representado pela mulher na sociedade, avançou modestamente na última década, de maneira que a lenta ultrapassagem do modelo patriarcal e o desenvolvimento do modelo liberal com dupla jornada de trabalho limitam a vida profissional das mulheres e perpetuam as desigualdades sexuais no mercado de trabalho. Isso ocorre, diz ela, porque a desigualdade sexual no mercado de trabalho está estreitamente vinculada com a esfera econômica [...].

Nessa direção, as mulheres na sociedade atual, assumindo tripla jornada de trabalho, são expropriadas não somente da vida profissional e de mercado de trabalho, mas também “de um momento que seja só seu”, como observa Gonçalves (2004, p.7).

No mundo inteiro, já há algum tempo, as mulheres estão conseguindo elevar seus índices de escolaridade; sua expectativa de vida também vem aumentando e sua participação no mercado de trabalho já é bastante expressiva. Entretanto, permanecem como uma “casta” inferior, sendo tratadas como seres pela metade, e não seres inteiros, capazes de decidir sobre a própria vida, dados os preconceitos, as exclusões e as violências que se impõem a elas cotidianamente, não só no Brasil e na América Latina, mas em praticamente todos os rincões do planeta. É sabido que algum grau de desigualdade de gênero existe em todas as sociedades conhecidas, não importa seu nível de desenvolvimento econômico. Para muitas, é realmente difícil dispor de um momento que seja todo seu.

Nessa direção, concordamos com Woolf (1985 apud Gonçalves 2004, p.7) quando observa que: “As mulheres nunca dispõem de meia hora... que possam chamar de sua”.

Há um relato da/o entrevistada/o que merece destaque quando afirma que é muito bonito ver um homem com dedicação às crianças, mesmo com contribuições a dar; há preconceitos enfrentados pelos homens nesse curso, às vezes há motivos [...] que não nos interessa revelar [...].

Nesta última frase, entendemos que há indicação de pedofilia; essa indicação feita pela aluna é histórica, são implicações aos homens professores relativas às práticas e fantasias sexuais com crianças pré-púberes.

De acordo com análise de Louro (2005, p. 57), segundo a Organização Mundial de Saúde, a pedofilia pode ser definida como a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior de 16 anos com uma criança na pré-puberdade (13 anos ou menos), classificando como doente a pessoa que as pratica. Alerta que nem sempre foi assim. Na sua origem grega, a palavra “pedófilo” é composta pelo substantivo grego “pais”, que significa criança, pelo verbo “phileo”, que corresponde a amar. Analisa também que, segundo Lanchini (2002), com essa base, são encontrados dois substantivos em grego antigo “paidophilos”= aquele que ama as crianças, e “paidophilès”= aquele que ama os meninos.

Ainda segundo Louro (2003, p. 58), nas versões mais recentes, “pedófilo” aparece como aquele que sofre de pedofilia, assumindo assim um caráter negativo, de doença, de anormalidade.

Lembra também que, mesmo nos dias atuais, em dezenas de sociedades tribais da Melanésia, ainda se pratica o ato sexual com adolescentes, pois se imagina que, através da transmissão do sêmen de homens adultos para as crianças, elas crescerão fortes e possuirão a semente da vida.

Observa que, em algumas regiões muito pobres do Brasil, bem como em outros países com populações miseráveis, as famílias costumam oferecer suas crianças, especialmente as meninas, em troca de dinheiro.

Foucault (1993 apud Louro, 2003, p. 59) observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugaram, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder. Assim, a sexualidade de mulheres e crianças, o controle do comportamento procriativo e a demarcação de perversões sexuais, vistas somente sob a ótica de patologias individuais, produziram, ao longo do século XIX, quatro figuras submetidas à observação e ao controle social, inventadas no interior de discursos reguladores: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal que utiliza formas artificiais de controle de natalidade e o pervertido, especialmente o homossexual.

Em sua análise acrescenta que a definição do que ser considerado perversão, anormal, abjeto depende quase inteiramente do marco de referência de uma determinada cultura, seja em nome da religião, da boa e adequada educação. Louro (2005, p. 60).

Nesse sentido, o que a aluna ou aluno não quis revelar em relação aos professores de crianças acreditamos que faça parte de uma totalidade da nossa sociedade, que se transforma de geração em geração no que diz respeito aos costumes e moralidades sexuais.

Weeks (1999 apud Louro 2003, p. 57) observa que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma

investigação histórica, pois o sentido e o peso que lhe são atribuídos são modelados em situações sociais concretas.

Nesse sentido, a sexualidade é empregada como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades sociais e históricas²³.

²³ A respeito dessa temática, verificar Michel Foucault (1993), em *História da Sexualidade*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em relações de gênero ou relações sociais de sexo implica em discutir a posição das mulheres e homens no contexto social e econômico contemporâneos, evidenciando-as/os enquanto pessoas inclusas em todos os diversos segmentos da sociedade. Implica, ainda, em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações de gênero que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente e, ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade humana.

Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social. Significa, também, a ampliação das análises sobre gênero, raça e classe que extrapola essa divisão rígida entre elas.

Na realidade social, essas três categorias estão intimamente ligadas. Porém, elas não dão conta por si só de explicar a totalidade da vida social. É preciso discuti-las juntamente com outras dimensões presentes no processo de formação humana como a idade, a religião, a cultura, entre outros.

É necessário que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade dos gêneros nos estudos sobre a realidade social brasileira.

Mesmo as mulheres tendo sido consideradas no passado por algumas pessoas como inaptas para o exercício da ciência, elas estão rompendo preconceitos e barreiras e hoje consideramos ser elas a maioria em grande parte das universidades brasileiras. Ainda sendo maioria, também nos cursos considerados “femininos”, elas estão ampliando sua participação e adentrando nos cursos chamados “masculinos”.

Para tanto, as mulheres têm que provar em dobro que são capazes.

Nessa direção, este estudo teve a pretensão de desvelar como a escolha de um curso de graduação está ligada às questões de gênero, bem como os processos educacionais (tanto na educação formal, ou seja, na escola, como também na educação informal, aquela que recebemos desde o momento em que nascemos até a vida adulta).

Este trabalho buscou também analisar o fenômeno atribuído na opção ou escolha da profissão que eminentemente é caracterizada pelo gênero. Pretendemos com essa análise investigativa mostrar o quanto é contraditório e complexo o assunto abordado, devido ao conjunto de fatores objetivos e subjetivos das condições que conduzem as referidas escolhas ou opções.

Foi nosso intuito, a partir dessa pesquisa, levar à comunidade feminina a consciência de sua realidade. Embora feita de forma sucinta, o debate sobre as relações de gênero tem por objetivo delimitar um campo de análise e discussão, que desnuda os propósitos de dicotomização dos fenômenos sociais da sociedade.

Vimos na parte introdutória uma noção geral ou abordagem como a categoria relações de gênero ou relações sociais de sexo são construídas. Em poucas linhas, falamos, sobretudo, como provavelmente foi iniciada a opressão da mulher pelo homem.

Analizamos brevemente desde as comunidades primitivas, fazendo um percurso ou abordando o que dizem os teóricos e as teóricas, que estudaram a partir dessa época passando pelos modernos e pós-modernos. Esta unidade teve a pretensão de situar as relações de gênero na história, e na história brasileira. Enfatizamos mais tarde aspectos econômicos, sociais, ideológicos, culturais e políticos, para um entendimento em sua totalidade. Vimos também que, depois do período primitivo, houve uma união das instituições do Estado como escola, família, igreja, que reproduzem esse poder, transformando-se em uma sociedade patriarcal.

Enfatizamos ao entendimento às indicações de Scott (1995, p. 89), quando “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”. Pois, como esta autora nos orienta: “gênero assume o sentido de representar a construção social e histórica dos sexos, enfatizando-se ao mesmo tempo o caráter social e relacional dessa construção”.

Nessa perspectiva, distinguir “gênero” de “sexo” torna-se, portanto, uma tarefa fundamental nos estudos como o nosso, de gênero, pois embora se relacionem, estes termos permitem interpretações conceituais diferenciadas. Enquanto o gênero prima pelo aspecto relacional entre mulheres e homens, analisando a construção social dessa relação, o sexo, enfatiza e indica o aspecto biológico.

Dessa forma, esta pesquisa teve também o intuito de investigar, em um segundo momento, as relações de gênero no Brasil, retratando uma breve retrospectiva histórica das mulheres e dos homens desde a formação social e econômica brasileira, do período colonial até nossos dias sob a intenção de perceber a verdadeira condição das mulheres e homens, e como essas relações foram transformadas com o passar dos tempos e gerações.

Situamos as questões das mulheres e dos homens que compuseram o início da sociedade brasileira, basicamente as índias, as negras, as brancas européias que aqui chegaram.

O objetivo principal foi desvelar como as escolhas são feitas, permeadas de influências e aspectos históricos, socioeconômicos, políticos e culturais.

Nesse sentido, compreendemos que não podemos dissociar esse processo de outras formas, pois não vivemos em uma sociedade igualitária, mas dividida, assimétrica, hierarquizada, que separa e divide as pessoas.

Entendemos que isso faz parte de uma totalidade econômica, política, cultural e social. Assim, identificamos sobre as questões que interferem e implicam nas relações de gênero a escolha da formação pedagógica.

No subitem: “os processos de feminização do magistério no Brasil”, situamos pontos relevantes acerca da inserção das mulheres no Magistério e a saída dos homens dessa atividade constituíram pontos importantes para entendimento do subitem seguinte: As relações de gênero e o Magistério trabalhamos historicamente a categoria gênero como categoria relacional, embasada em Scott (1995) e outras/os autoras/res, tratando o magistério como atividade feminizada segundo Louro (1997/2004); Assunção (1994/1996).

No capítulo 3, abordamos O Curso de Pedagogia e as relações de gênero onde introduzimos uma abordagem geral para iniciarmos nos subitens: O Curso de Pedagogia no Brasil, em seguida resgatamos a Lei 9.394/96, no intuito de dar visibilidade ampla, assim situando o melhor possível em sua totalidade; O Curso de Pedagogia na UFMA: breve histórico: realizamos primeiramente uma retrospectiva histórica da Universidade Federal do Maranhão, para compreensão de como se dá a inserção do Curso de Pedagogia, enfocamos o Curso historicamente, baseado também nas leis que a criaram. Neste último item, analisamos documentos mais recentes do curso como o Parecer/Reformulação do Currículo e o Projeto Político Pedagógico.

Avaliamos a presença das mulheres no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus I, como muito significativa e histórica. Constituiu uma realidade que buscamos resgatar no concreto, uma realidade passível de mudança, pois a dialética nos fornece essa dinâmica. Lembrando que não foi fácil pesquisar esta temática, pois Ferreira (1997, p.183) afirma que:

“[...] pesquisar gênero, hoje na UFMA significa romper barreiras extremamente desgastante, o que têm, em alguns casos, desestimulado os/as pesquisadoras/res. Por outro lado, a opção em realizar pesquisas sobre gênero implica numa intervenção mais efetiva nos processos de desigualdade a que as mulheres estão submetidas. Desta maneira, esta opção têm sido determinada por uma interlocução que favorece a troca entre academia e o movimento, influenciando debates e reflexões na perspectiva de fortalecer a luta das mulheres”.

No capítulo 4, intitulado *Relações de Gênero e Possíveis Implicações na Formação do (a) Pedagogo/a: trabalhamos o subitem; Profissão ou formação docente: um espaço de mulheres?* No qual registramos a luz dos/das teóricos/as, a profissão ou formação docente como espaço ainda predominantemente feminino. Embasamos em autores que vêm estudando recentemente as questões do trabalho feminino como Nogueira (2004), Sabóia (2006) e outros.

No subitem 4.2 capítulo, foram feitas a análise e a discussão da pesquisa: visão dos/as alunos/as e possíveis implicações. Em um primeiro momento, demonstramos os resultados do pré-teste, que nos foi de muita valia para essa pesquisa; em seguida, já com as entrevistas propriamente ajustadas, optamos por separar as respostas agrupadas por afinidades/semelhanças para melhor trabalharmos em sua análise, enfocando/explicando nossas análises ora embasadas pelas teóricas e teóricos (teorias já elaboradas para a veracidade da nossa pesquisa).

Depois desse estudo, entendemos que a escolha de um curso de graduação não depende de um único fator. São determinados a partir de aspectos diversos e amplos que permeiam essas escolhas. Portanto, cabe aos/as professores/as lutar para evitarem os estereótipos, não aceitando as afirmações de que sempre foi assim de que somente as mulheres sabem lidar com crianças pela sua sensibilidade, sendo natural que seja assim, que vai continuar dessa forma, sem pretensão de mudança. Nesse sentido, entendemos que o homem jamais se preparará para assumir seus/suas alunos/as com carinho, amizade e confiança.

Acreditamos que as mínimas experiências que existem no interior da escola, têm demonstrado a relevância da presença masculina e como é forte a integração dos dois gêneros no atendimento das crianças e adolescentes. Percebemos que em pleno século XXI, apesar dos avanços ocorridos no tempo histórico, ainda há nas falas dos/as entrevistados/as resquícios de conservadorismos, dubiedades e ambigüidades, assim como contradições.

O exemplo disso são os depoimentos que afirmam esquisito, mas não é impossível os homens cuidarem de crianças. Percebemos nesses relatos dos/as alunos/as que, mesmo eles/elas, já aceitam ou acham natural. Homens, nas entrelinhas, ainda não conseguem ter uma ruptura com esse pensamento e comportamento sexista.

Sabemos, através de alguns depoimentos/relatos que as mulheres defrontam-se com duas possibilidades limitadas: afastarem do poder ou exercerem-no aos moldes masculinos, com posturas autoritárias e repressivas, assumidas e elogiadas nos homens como agressividade, competitividade, mas criticadas quando assumidas pelas mulheres.

Torna-se, pois, crucial repensarmos a importância da atuação conjunta de homens e mulheres no ambiente escolar. Professores e professoras são os principais encarregados da educação das crianças e jovens, em um momento social em que se decreta uma falência estatal em assegurar os direitos plenos de cidadania à população e no qual as famílias vêm pesar sobre seus ombros a necessidade maior da sobrevivência material.

Longe de retomarmos o sonho da educação como mola propulsora da ordem e do progresso, acatamos a idéia da escola como formadora de consciências, um instrumento para a paz em um mundo permanentemente em conflito, capaz de recriar a esperança e ser a reconstrutora de uma utopia possível, sonhada desde os tempos remotos: a educação como direito de todas e todos e que seja uma educação com pensamentos e práticas críticas, respeitando as minorias.

Precisamos, nesse sentido, lutar por uma educação não-sexista, pois existe o que chamamos de diversidade, não ter a necessidade de separar tarefas e funções, onde mulheres possam naturalmente assumir profissões outrora adequadas somente aos homens.

Mulheres podem e devem assumir profissões como dirigir ônibus/caminhões/vans/navios/embarcações em geral, pilotando aviões, mulheres pedreiras, engenheiras, “chefas-de-obras”, eletricistas, bombeiras, carpinteiras, pintoras de residências, assim como outras profissões aceitas pela sociedade apenas para o gênero masculino, observadas em nosso século.

Assim como homens atuando na Educação, Biblioteconomia, Serviço Social, Nutrição, Enfermagem, cuidando dos afazeres domésticos, cuidando das crianças e adolescentes, entre outros. Cuidar nesse sentido da formação plena e integral da humanidade.

Compreendemos que a perspectiva de gênero oferece subsídios para ressignificar os lugares ocupados por homens. Esta perspectiva, ao enviar esforços para romper com a naturalização de processos sociais, tem desvendado os mecanismos de ocultação das diferentes formas de dominação, opressão, repressão e exploração.

Assim propomos que homens e mulheres, sociedade civil e todos os segmentos oprimidos revejam suas práticas, reflitam e, a partir daí, transformem seus preconceitos em mudanças significativas, em que uma simples atividade não prejudique o potencial que todas as pessoas possuem.

Acreditamos positivamente que o século XXI trará, por parte das mulheres e de outros/as atores sociais, a certeza de que é necessário ousar no deslocamento do lugar que historicamente foi atribuído ao gênero feminino; o lugar privado – doméstico.

Como nos lembra Arent (1993), “viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros [...]”.

Nessa direção, adentrar a esfera pública para as mulheres não tem sido um processo linear, ao contrário, os avanços e recuos são constantes por conta do suporte ideológico e material que cria e recria as relações sociais de dominação as quais incluem as relações de gênero ou relações sociais de sexo.

A indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que extrapola e torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extra-econômicas. Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo. Ao mesmo tempo, de forma dialética, essa mesma indiferença pelas identidades extra-econômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica do capitalismo. Percebemos que, nas sociedades pré-capitalistas, as identidades extra-econômicas acentuavam as relações de exploração: no capitalismo, elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico.

Apesar de o capitalismo tornar possível uma redistribuição sem precedentes de bens extra-econômicos, ele o faz, desvalorizando-os.

O que analisar nesse pensamento então do socialismo. Entendemos que este modelo talvez não seja em si uma garantia de completa conquista dos bens extra-econômicos. Talvez não seja em si a garantia da destruição dos padrões históricos e culturais de opressão que as mulheres e homens, negras/os e brancos/as, e outras etnias, sofrem em comum como membros de uma classe explorada. Compreendemos que, primeiro, ele elimina as necessidades ideológicas e econômicas que, sob o capitalismo, ainda são atendidas pela opressão de raça e gênero.

Sugerimos a transformação através do sistema socialista, pois este talvez venha a ser a primeira forma social desde o advento da sociedade de classes, cuja reprodução como sistema social é ameaçada, e não favorecida, pelas relações ideológicas de dominação e opressão. Segundo, ele vai revalorização dos bens extra-econômicos, cujo valor foi deteriorado pela economia capitalista.

Assim, a democracia que o socialismo oferece está baseada na reintegração da economia à vida política da comunidade, que se inicia pela sua subordinação à autodeterminação democrática dos/as próprios/as produtores/as. O que queremos mostrar não

é que o capitalismo seja responsável por todos os males, mas demonstrar que o socialismo é possível, quando entendido como ele deve ser aplicado.

É importante ressaltamos que, na elaboração/escrita deste estudo, quando falava do nosso título, as pessoas respondiam que deveria trabalhar outras temáticas novas, que estão mais na ordem do dia, pois “essa questão de gênero já faz parte do passado”, são questões já resolvidas, que seria insignificante a minha pesquisa.

É importante deixar claro que não se pode separar a dinâmica, os efeitos que esse entrelaçamento produz nos diversos espaços de vivência social. Seja na estrutura produtiva, seja na família, na igreja, na escola, na política, seja no sindicato, as relações de sexo e de gênero revelam conteúdos, práticas, orientações que se revestem de componentes de opressão/repressão e de exploração.

Sabemos que os problemas das mulheres têm raízes sociais e culturais profundamente sedimentadas, as feministas apontam novos horizontes ao dizerem que não basta mudar a legislação, criar delegacias, legalizar aborto, criar linguagem inclusiva, se não houver um esforço dessa mesma sociedade em modificar seu comportamento em relação às mulheres.

Houve nessa trajetória pontos positivos e negativos que ora identificamos desde a origem desta pesquisa. Mas, a partir deste estudo, acreditamos que enfrentar a (pre) dominância de mulheres no Curso de Pedagogia apresenta-se como tarefa a ser realizada, possibilitando a interlocução com as demais análises sobre as relações sociais, que buscam contribuir para ressignificar instituições e reações menos opressoras e, portanto, mais igualitárias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alice Rangel de Paiva e Sorj, Bila. O emprego feminino no setor bancário: inovações tecnológicas e práticas de estabilização. In: LAVINAS, Lena e LEON, Francisco. **Emprego feminino no Brasil: mudanças institucionais e inserções no mercado de trabalho**. São Paulo. Cepal, vol. II, n. 60, 2002. 135p.
- ABREU, Janette Maria França de. **Educação diferenciada e seus aspectos na escolha da profissão professora de 1º grau**. 1997. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1997.
- _____. **O currículo crítico e uma educação não sexista**. Artigo apresentado ao Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. 15 p.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Estudos sobre a profissão docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- _____. Imagem feminina e maternidade: o concurso de robustez infantil em São Paulo (1928). p. 157-170. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Educacionais Anísio Teixeira. v. 88, n. 218, jan./abr. 2007.
- _____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? a feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XXI no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 203 p.
- _____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p.14-13, fev. 1988.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Educação da mulher. In: **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2002. p.90-101.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ASSUNÇÃO, Madalena. As determinações de gênero na escolha, formação e prática docente das professoras primárias. In: CONGRESSO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 18, 1995, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1995.
- _____. **As invisíveis armadilhas do magistério primário**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 1994.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996. 96 p. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo: v. 53).

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AZÊREDO, Maria da Mata. **Preconceito contra a mulher**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007. 120 p. (Preconceitos, v.1).

_____. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed., v.2., São Paulo: Difel, 1975.

_____. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**: o descondicional da mulher. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1981. 164 p.

BLAY, Eva. **Trabalho domesticado**: a mulher na indústria paulista. São Paulo: Ática, 1975.

BORGES, Wanda Rosa Borges. **A profissionalização feminina**: uma experiência no ensino público. São Paulo: Loyola, 1980.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n. 2, p.133-184, jul./dez.1995.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília, 1998.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:DF, Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 4.610-B, DE 2001. Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental. Brasília: DF, MEC/SEF, 10 v., 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (n. 009394), Brasília: DF, 1996, Disponível em: < <http://wwwt.senado.gov.br/legbras> >. Acesso em: 27 nov. 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação** (n. 10.172). Brasília: DF, 2001. Disponível em: < <http://www.Senado.Gov.br/legbras> > Acesso em:

BROUGÈRE, Gilles. As culturas lúdicas têm sexo. In: _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.64, p. 4-13, fev. 1988.

_____; SORJ, Bila. **Novos Olhares: mulheres e relações de gêneros no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Marco Zero, 1994.

_____; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

_____; LOMBARDI, M. R. **Trabalho feminino no Brasil no final do século: ocupações tradicionais e novas conquistas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (mimeo).

BUZAR, Solange Silva. **O conteúdo da prática pedagógica**. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, 1984. (Coleção Ciências Sociais, Série Educação, 6, cap. I e II, p.103).

CARVALHO, M. Eulina Pessoa de; PEREIRA, M. Zuleide da Costa. **Gênero e Educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O que essa história tem haver com as relações de gênero? Problematizando o gênero e o currículo na formação docente. In: _____. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. (Org.). **Gênero e educação: múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2003. p. 55-76.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. p.77-83. maio/ago, 1996. Disponível em:<<http://www>. Acesso em: 20 dez. 2007.

COLLING, Ana Maria. **A construção da cidadania da mulher brasileira: a questão da igualdade e da diferença**. Porto Alegre: PUC, 2000.

CONNEL, Robert W. **Gender and power**. Cambridge: Polity Press, 1987.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Recife, jul/dez.1995.

COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CUTRIM, Márcio Duarte. **A presença do masculino nas séries iniciais: o caso da rede municipal de educação de São Luís no Maranhão**. Monografia. UFMA, 2005.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1987.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (Org.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE nº 3/2006. Brasília, DF, 13 de dezembro de 2005.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 8-47, 1991.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Gênero e Escolha Profissional. In: FERREIRA, Silvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002, v.7. 268 p. (Coleção Bahianas).

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A universidade e poder**. Rio de Janeiro. Achiamé, 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa-1910-1989. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2000.

FERREIRA, Mary Maria (Org.). ALVARES, Maria Luzia Miranda Álvares. SANTOS, Eunice Ferreira. **Os saberes e os poderes das mulheres**: a construção do gênero. São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

FERREIRA, Mary Maria (Org.). **As Caetanas vão à luta**: feminismo e políticas públicas no Maranhão. São Luís: EDUFMA; Grupo de Mulheres da Ilha, 2007.

_____. Gênero e Universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, Elizete Silva. **Um mundo dividido**: o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997.

_____. **Mercado de Trabalho**: reflexões sobre o feminismo na profissão de bibliotecário. Recife: [s.n], 1996.

_____. Movimento feminista, movimento de mulheres: ações e desafios para as próximas décadas. In: SALES, Celecina de Maria Veras; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. **Feminismo**: memória e história. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

_____. **Mulher, gênero e políticas públicas**. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero-UFMA; Salvador: REDOR, 1999.

_____. Pesquisando mulher e gênero: na Universidade Federal do Maranhão. In: ÁLVARES, Maria Luzia Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira. **Desafios de identidade**: espaços-tempos de mulher. Belém: CEJUP, 1997.

FLORES, Etelvina Sandoval. Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. **Nueva Antropología**, México, v.12, n. 42, p. 9-26, jul.1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4 ed.rev. São Paulo: Moraes, 1980.

GONÇALVES, Eliane. (Org.). **Desigualdade de gênero no Brasil: reflexões e experiências**. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

GRACIANO, M. Aquisição de papéis sexuais na infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 25, p. 29-98, jun. 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HIRATA, Helena Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João; et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Reorganização da produção e transformação do trabalho: uma nova divisão sexual? In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora, 2002.

JESUS, Dourivan Câmara Silva de. **A criatividade na didática: uma proposta metodológica**. São Luís, 2000. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Profissional) do ISPETP.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Nas redes do conceito gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Albert. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação e Sociedade. Educação Escolar: os desafios da qualidade, Campinas, v. 28, número especial, p.1179-1201, 2007.

LUIZ, Maria Cecília. Profissão Docente: um espaço feminino. In: ALMEIDA, Jane Soares de. (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

LUZ JÚNIOR, Agripino Alves. **Educação física e gênero: olhares em cena.** São Luís: Imprensa Universitária/UFMA/CORSUP, 2003.

MARX, Karl. **Capítulo inédito d'ocapital: resultado do processo de produção imediato.** Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MASCARENHAS, Angêla Cristina B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Editora Alternativa, 2002.

MOREIRA, Branca & FALU, Ana. Lembrem-se das mulheres: democracia e participação política. In: PORTO, Marta; DORA, Denise Dourado. **Olhares femininos, mulheres brasileiras.** Rio de Janeiro: X Brasil, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças; Machado, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952-1964). In: BRZEZINSKI, Marta Maria de Araújo. **Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **As Mulheres professoras na política educacional do Maranhão.** São Luís, 2003.

_____. Inclusão social nas políticas de formação professoras e professores: a questão de gênero. In: SOUSA, Antônio Paulino de. **A formação do professor na sociedade informacional.** São Luís: EDUFMA, 2004.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzi. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2004.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade.** Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor.** Porto: CODEX Editora 1995.

_____. **Vidas de professores.** Porto: CODEX Editora, 1992.

PASSOS, Elizete Silva. O movimento feminista e as lutas por educação. In: SALES, Cecília de Maria Veras; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. **Feminismo: memória e história.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

_____. **Palcos e Platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia.** Salvador: EDUFBA, 1999. (Coleção Bahianas, 4).

PASSOS, Elizete Silva. As políticas e os saberes: a construção do gênero nas universidades do Norte e Nordeste e as repercussões nos campos social e político. In: FERREIRA, Mary Maria. (Org.); ALVARES, Maria Luzia Miranda Álvares; SANTOS, Eunice Ferreira. **Os saberes e os poderes das mulheres: a construção do gênero.** São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero; Salvador: REDOR, 2001.

PASSOS, Elizete Silva. **Um mundo dividido**. O gênero nas Universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997.

PEREIRA, Luiz. **Magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: FFCL-USP, boletim n. 277, 1963a.

_____. **O Professor primário metropolitano**. Rio de Janeiro: INEP/MEC. 1963b.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTO, Marta. **Olhares femininos, mulheres brasileiras**. Rio de Janeiro: XBrasil, SESC-Rio de Janeiro, 2006.

PROJETO Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA. São Luís, 2001.

PROPOSTA de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA. **Projeto Curricular do Curso de Pedagogia**. Órgãos executores: Departamentos de Educação I e II. São Luís, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 5/2005. 15 de maio de 2006. **Ministério da Educação**. Aprovado em 13.12.2005.

SABÓIA, Vivian Aranha. **O emprego das mulheres e as políticas públicas de emprego além do fordismo**. Tese (Doutorado em co-tutela com a Universidade Paris VIII – Vincennes Saint-Denis e UFMA/MA) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Pós-fácio: conceituando o gênero. In: SAFFIOTI, H. I. B.; MUNOZ, Vargas, M. (Org.) **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: NIPAS, 1994.

SALES, Celecina de Maria Veras; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel. **Gênero em debate: trajetória e perspectiva na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.

SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida: feminismo e Ciências Sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfica e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SCOTT, Joan. A Mulher Trabalhadora. In: DUBY, G.; PERROT, M. **Histórias das mulheres no ocidente**. Porto Alegre: Edições Afrontamento, v. IV, 1994.

_____. Gênero: uma categoria para análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul/dez, 1995.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. 3 ed. Recife: S.O.S, 1992.

_____. História das Mulheres. In: BURKER, Peter (Org.). **A escrita da história-nova perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

SILVA, C. M. P. **Educação e submissão**: a experiência do asilo de Santa Tereza. São Luís, 1993.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Limites na construção de uma identidade política**: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente da educação infantil. Goiânia: [s.n],2005. Disponível em: <[http://www. www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/480](http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/480) - > Acesso em: 20 nov. 2005.

SILVA, T. T. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Porto Alegre: Vozes, 1995.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão**: discurso e prática. São Luís: UFMA/Secretaria de Educação, Ciências Sociais, 1984. 144p.

SOIHET, Rachel. **Enfoques Feministas e a História**: desafios e perspectiva. In. **Gênero em debate**: trajetória e perspectiva na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997. 115p.

SORJ, Bila. **Trabalho, gênero e família**: quais políticas sociais? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188p.

SOUSA, Valquiria Alencar de; CARVALHO, Maria Eulina. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

TELES, Vera. **Pobreza, movimentos sociais e cultura política**: notas sobre as (difíceis) relações entre pobreza, direitos e democracia. In. DINIZ, Eli. Et.al. O Brasil no rastro da crise: partidos, direitos, sindicatos, movimentos sociais, Estado, cidadania no ursos dos anos 90. São Paulo, ANPOCS, Hucitec. 2002.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Disciplina o Estágio Curricular no Curso de Pedagogia em suas diversas habilitações**. Norma 01/91-CP. São Luís, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Resolução nº. 49/87-CONSUN. São Luís, 1987.

VASCONCELOS, Fátima da Costa. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: _____. **Diversidade Cultural e desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: Edições UFC, v. 17.

VAUGHN, S. et al. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

VIANNA, Cláudia. Contribuição do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Org.). **Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSP, 2002.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. **Currículo: Uma proposta Interdisciplinar nas habitações do curso de Pedagogia da UFMA**. São Luís: CEFET-MA, 2000.

WAJNMAN, Simone. Mulheres na sociedade e no mercado de trabalho brasileiro: avanços e entraves. In: PORTO, Marta; DORA, Denise Dourado. **Olhares femininos, mulheres brasileiras**. Rio de Janeiro: X Brasil, 2006.

APÊNDICES