

RESSIGNIFICANDO IMAGENS/MEMÓRIAS DE ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (1929 - 1969)

O curso de formação de professoras primárias do Instituto de Educação Olavo Bilac - Santa Maria, se constituiu, nos anos de 1929 a 1969, como um espaço importante para a educação de moças, de classe média, no interior do Rio Grande do Sul. Em torno das narrativas de ex-alunas dessa escola, procuro discutir questões relacionadas a alguns aspectos da organização / funcionamento do espaço educacional, com o propósito de conhecer as significações das escolhas dessas mulheres pela formação docente bilaquiana; verificar as representações sobre a mulher-professora; conhecer os dispositivos usados para salvaguardar a sexualidade das alunas.

1. INTRODUÇÃO

O pano de fundo desse trabalho insere-se no âmbito de estudos acerca da história da educação feminina. É, antes de mais nada, um estudo construído a partir de narrativas de mulheres, ex-alunas do curso de formação de professoras primárias do Instituto de Educação Olavo Bilac. Essas narrativas são consideradas na dimensão significativa de um processo específico de educação.

A inscrição do discurso, que tem perdurado a bastante tempo, de que o ensino primário é de âmbito feminino precisa insistentemente ser refletida, enquanto prática social. Afinal, a educação está repleta, por valores que são relativos e/ou conseqüentes aos momentos e necessidades de distintos processos históricos. Conquanto o magistério primário, esteja mais relacionado a mulher, carrega uma complexidade de saberes e discursos muito grande, onde pesam vários dispositivos econômicos, culturais, políticos, religiosos, que incidem diretamente no modo como essa prática foi e é experienciada.

Dessa maneira, o processo de formação de professoras deve ser pensado, também, numa articulação com as construções sociais de gênero, até porque é pelas relações entre os distintos sexos que tem se correspondido significados aos eventos sociais, possibilitando que se analise a educação de homens e mulheres como suscetíveis de mudanças.

Contudo, parece persistir uma imagem instituída que transpõe a prática da docência primária para um conjunto de representações, associadas as ditas características "inerentes" a mulher, tais como docilidade, paciência, dedicação.

Com certeza, ao falar em formação de professoras encontra-se um recorte implícito que, reflete uma idéia perpassada por olhares dos sujeitos de grupos sociais, religiosos, étnicos, etários, que compreendem uma cultura específica. Mas, mesmo no interior de uma determinada cultura, sobressaem-se alguns sentidos diversificados em relação aos demais.

Buscar perceber como se constituiu a formação de professoras, em um respectivo tempo e espaço, frente as transformações que se processam na sociedade, se justifica em função das necessidades que requerem uma alternativa para se pensar as relações entre os sexos no concernente as práticas educativas. Pois, ser professora no início da década de trinta não representa, certamente, a mesma coisa que ser professora na década de sessenta ou nos dias atuais; alusão ao recorte cronológico da pesquisa (1929-1969), a constituição se mostra diferenciada em vários instantes.

Nessa direção, se deve refletir numa perspectiva que compreenda a escolarização e processo de formação, analisada nessa tela, como produtoras de sujeitos femininos docentes.

Levando em consideração as idéias mencionadas até aqui, o problema dessa pesquisa é: como se constituiu os processos de formação de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac entre os anos de 1929 a 1969.

Dentre as perspectivas de delimitação do tema é imprescindível conhecer as significações das "escolhas" dessas mulheres pela formação docente, verificar as representações sobre mulher-professora, e conhecer os dispositivos usados para salvaguardar a sexualidade das alunas.

A opção pelo tema ocorre por pretensão de conhecer algumas especificidades que integram o

j h i ó i d i l i l b lh i d f

A análise teórica será construída numa rede articulada das concepções de gênero, história e formação, por se compreender que em todas as construções sociais, resultantes das transformações, estão presentes as relações de poder significadas, principalmente, entre mulheres e homens. Esse poder, noção foucaultiana, está imbricado em todas as construções relacionais, numa rede complexa. Possibilitando também, entender os diferentes dispositivos que sustentam o discurso da sexualidade, no processo de formação de professoras no IEOB.

A característica principal e essencial do estudo, o que lhe dará tonalidade, está debruçada nas reminiscências dos sujeitos convidados a participar nessa viagem de ressignificação do tempo passado através do filtro do presente. Para tanto, os pressupostos metodológicos partem dos procedimentos adotados pela história oral, modalidade histórias de vida, aliada a outro corpus documental distinto, isto é, as fotografias representativas da passagem pela escola. Essas fotografias são usadas como recurso catártico, servindo para recuperar elementos e referências que permanecem presentes na memória dos sujeitos, o que enriquece a possibilidade de decodificar conteúdos aparentes e não tão aparentes nas imagens. Nessa perspectiva pretende-se dar voz, escutar versões, àquelas que foram responsáveis pela tarefa de ensinar e, quem sabe, a partir de suas histórias de formação, projetar uma narrativa que auxilie no enfrentamento dos problemas educativos atuais, ajudando principalmente para que não se incorra nos mesmos erros do passado.

2. CATEGORIAS DE ANÁLISE: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES

Procurando encontrar respostas para os questionamentos, que surgiram ao longo das pesquisas preliminares desse estudo, que se reelaboravam e ou se mostravam, exigindo "séries em séries" ou "quadros", me senti atraída em avançar para o estudo de algumas noções de Michel Foucault, abrindo-se assim a possibilidade de articular diferentes concepções teóricas, que agora são usadas, na análise de elementos constitutivos no campo de "saberes", que se tornaram eminentes frente ao trabalho com memória/imagens de ex-alunas do IEOB. Ou seja, os pressupostos teóricos são perpassados, costurados, pela noção das relações de poder foucaultiana, tanto em gênero, quanto em história, formação e sexualidade. Até porque, o próprio Foucault acena, digamos convida, para esse empreendimento, ao dizer que:

Todos os meus livros (..) são, se quiser, pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas quiserem abri-los realmente, servir-se de tal frase, de tal idéia, para de tal análise como de uma chave de fendas ou de uma chave de bocas, para "curto-circuitar", para desqualificar os sistemas de poder, neles incluídos eventualmente ... pois bem, tanto melhor. (in ERIBON: 1995,p. 265)

O texto de Scott, "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", é permeado em quase sua totalidade no referente à noção de poder, tanto o seu referencial metodológico quanto o teórico se fundamentam com ênfase no conceito de poder, como chama atenção a autora de que sua definição de gênero tem duas partes e distintas subpartes. Essas estão ligadas entre elas mas devem ser distinguidas na análise. Sendo que o núcleo principal do conceito, manifesta-se entre a relação essencial das seguintes proposições:

(...) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.(...) As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um único sentido. (SCOTT, 1990, p.14)

A autora encadeia sua argumentação sobre a primeira parte do conceito de gênero, ou sua proposição, partindo do entendimento de que o gênero enquanto "elemento constitutivo das relações sociais", apoiadas sobre as diferenças conhecidas, envolve quatro princípios fundamentais: os símbolos culturalmente coordenados que lembram representações simbólicas; os conceitos normativos que clarificam na interpretação dos sentidos dos símbolos expressos em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas e jurídicas que se formalizam tipicamente como oposição binária, demarcando categoricamente o sentido do masculino e do feminino; a organização social e suas respectivas instituições e a identidade subjetiva. Para Scott, quatro elementos da primeira parte não podem realizar-se um sem o outro, o que não quer dizer que eles sejam um o reflexo e ou simultaneamente do outro, cabendo a pesquisa histórica descobrir quais as relações que se processam entre eles. (1990, p.14 -15). Essa descrição possibilita uma compreensão das questões atinentes a gênero que ultrapassam as identidades subjetivas e, também, permite entendê-las como penetradas e absorvidas pela esfera social onde estão inscritas. Desta maneira, a primeira parte do conceito de gênero de Scott remete a uma perspectiva metodológica.

A segunda proposição, da definição, remete para a perspectiva teórica frente as redes de poder, significando que: "o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado" (p.16). Isso não implica dizer que gênero seja a única maneira de significar as relações de

d ê á i d i i ã d d d f O j

Entre outras palavras, a atividade de reconhecimento de gênero age de várias maneiras e em vários domínios, pois ele possibilita rever o sentido e entender as relações complexas, existentes nos mais variados tipos de reciprocidade humana. Mesmo que a ênfase sobre o gênero não tenha sido sempre explícita, nos diversos tipos de relações de poder que tenham se erigido na história moderna, ele não deixa de ser uma dimensão sem dúvida alguma da "organização da igualdade e da desigualdade" (SCOTT, 1990, p. 17 - 18).

Scott abre a possibilidade de que ao se substituir a "noção de um poder social unificado, coerente e centralizado", busque-se uma articulação com a noção de poder conceitualizada por Foucault, por esta compreender uma dispersão de vários pontos atravessados por relações desiguais, formadas pelos "discursos nos campos de forças sociais" (p. 14).

Segundo Foucault, em *História da Sexualidade: a Vontade de Saber*, deve-se entender o poder inicialmente como:

A multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1997, p. 88-89)

A circunstância possibilitadora do poder não deve ser buscada na existência de um único foco, um ponto central, do qual se lançariam vários reflexos, derivações, porque ele se cria, se faz a todo momento, na complexidade de todos os focos, na complexidade e entrecruzamento de relações entre os focos. Não porque ele esteja na totalidade das partes ou porque reúna tudo, mas porque origina-se de todos os lugares. Pois é, enquanto resultado de um todo delineado, em movimento, em encadeamento, em trocas, que o poder busca assentar suas partes. Até porque o poder não é uma instituição, nem uma potência de alguém mas é "o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (p. 89).

Desta definição de Foucault, pode-se fixar uma compreensão e análise do poder como provocado pelo atrito incessante e permanente de poderes intrínsecos às relações sociais mais distintas, que se instauram entre todos os grupos e/ou indivíduos nos vários contextos sociais, históricos, culturais, educacionais. A ostentação nas relações remete para um movimento contínuo de poderes e entre poderes oriundos de vários focos, que ao mesmo tempo podem ser geradores e gerados nos entrecruzamentos que se processam. Esse é o sentido produtivo no jogo das relações sociais, sua dimensão, sua eficácia produtiva. É nessa dimensão produtiva de poderes variados e disseminados que Foucault processa sua análise sobre a produção e a organização da vida social, principalmente no que tange à produção dos saberes e dos sujeitos neles enredados. A análise de um saber não é o discurso teórico ou científico, nem a literatura, mas uma prática cotidiana e regulamentadora. É o saber investido em sistemas complexos de instituições (ERIBON, 1990, p. 124). Como se pode depreender, é no movimento das relações de poder que se criam os saberes e se constituem os espaços possíveis de ação dos sujeitos humanos. Dessa maneira, se entende como discursos os saberes que estão relacionados na produção e instituição de significados nos espaços sociais. Essas sucessões de significações são construídas pelo discurso, através de aparentes e/ou não-aparentes que integram, desintegram, aproximam e afastam e, em função de estarem emaranhadas numa estratégia de poder, produzem e ratificam o que é tido como verossímil em distintas sociedades.

Saberes-discursos-verdades-manifestações nas redes de poder, e enquanto tais, suscetíveis de transformação, de encaminhamento e possibilidades de reconstrução. Exatamente "esse possível" no trato com as questões, que permitem uma articulação com a referência sugerida por Scott, para se tratar as questões de gênero;

(...) temos necessidade de substituir a noção de um poder social unificado, coerente e centralizado por qualquer coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, constituídas pelos discursos nos "campos de forças" sociais. No interior desses processos (...), há espaço para um conceito de agente humano, (...) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações(...) . (SCOTT, 1990, p. 14) (Grifos meus).

A possibilidade que se vislumbra, através dessa perspectiva é que o gênero não é apenas o espaço onde as subjetividades sexuais são construídas, pois tomado como discurso, ele constrói e é construído, constitui e é constituído e ultrapassa, desenha e verifica o contexto social. Essa variável de elementos, que tornam o discurso uma referência, abrem possibilidades de se analisar os efeitos do gênero nos processos e relações sociais, pois torna possível estudar os vários significados que a diferença sexual ganha, justifica e sustenta nas esferas sociais e políticas. Devemos conceber que o gênero vai além de uma identidade aprendida e que é constituído e instituído por vários organismos e

Também busco em Foucault a idéia de que as relações de força e os jogos de poder formam a matéria da história, e assim a história não é apenas um espaço que traça e observa acontecimentos e fatos ocorridos mas é, principalmente, um espaço que cria e transforma. A história é um saber sobre lutas, que é, conjuntamente, formado e cruzado por essas mesmas lutas. Nesse sentido, Scott trata a história como um lugar que, além de mostrar as mudanças que ocorrem em distintos espaços e tempos, abrangem a construção social do gênero, também a trata como um espaço necessário a produção de saberes e significados embricados a essa construção social. E, para ela, não basta apenas pesquisar as "origens únicas", mas devemos nos comprometer em compreender os processos como se fossem interligados. Mesmo quando optamos, e geralmente o fizemos, por estudar problemas concretos, não devemos esquecer, contudo, que estes fazem parte de processos mais amplos e complexos, se quisermos descobrir como e por que os fatos aconteceram (SCOTT, 1990, p.14-15).

Em relação a formação, articulo uma perspectiva teórica que compreende a pedagogia e a escolarização como produtoras de sujeitos, nesse caso, sujeitos femininos, professoras, tomando-se a preocupação, de António Nóvoa, de que se construa a partir da história dos processos de formação uma narrativa que ajude a enfrentar os problemas atuais na educação. Trata-se de favorecer um olhar para o modo como o passado é trazido até o presente como forma de disciplinar e normalizar o presente. (NÓVOA, 1994, p. 2).

Tem ficado evidente em estudos e pesquisas sobre a formação docente a importância de dar estatuto aos saberes da experiência. Partindo da constatação de que o sujeito constrói o seu saber num processo ativo ao longo da sua vida; e reconhecendo o papel das interações sociais na reconstrução desses saberes, autores como Dominicé (Apud NÓVOA, 1992), Goodson (Apud NÓVOA, 1991), Nóvoa (1992) realçam o valor da reflexão coletiva na avaliação dessas experiências, situando-as numa perspectiva conceitual de produção dos saberes.

Para Nóvoa o conceito de formação é tomado tanto como uma atividade de aprendizagem localizada em tempos e lugares limitados e precisos, como ação importante de construção de si próprio, onde a relação com diversos focos de identificação é essencial. "Essa construção de si próprio é um processo de formação." E entender como "cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida". Pois, "ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações". Aproximar-se da formação das pessoas é também poder considerar a particularidade da sua história e acima de tudo a maneira particular como "age, reage e interage com os seus contextos." Uma trajetória de vida é dessa maneira um trajeto de formação, no significado de que é um processo de formação (NÓVOA, 1995, p.114-115)

Frente ao processo de formação de professoras não tem como não se deparar com a questão da sexualidade. Distintos recursos e dispositivos foram usados, de várias maneiras, para tentar salvaguardar suas sexualidades, até porque os discursos estereotipavam a mulher como frágil, e que precisava ser protegida e controlada, principalmente no âmbito da esfera pública, onde ela ficaria mais suscetível as ameaças do sexo.

Abre-se espaço para que também seja articulado dispositivos da sexualidade, em Foucault, com o processo de formação de professoras, porque segundo ele, deve-se fazer "imersão a produção exuberante dos discursos sobre o sexo no campo das relações de poder, múltiplas e móveis" (1997, p. 93). O que Foucault propõe é interrogar uma sociedade onde todo mundo fala do sexo, para afirmar que ele é cerceado, reprimido pela moral burguesa, pelo modelo conjugal e familiar, sendo que o próprio discurso sobre a opressão do sexo faz voar essa "hipótese repressiva". Para ele isso é hipocrisia pura numa sociedade que demoradamente fala do seu próprio silêncio, que se apega em descrever o que não diz. O problema que aparece não é de porque as pessoas são reprimidas, mas porque razão sentem tanto prazer e rancor ao mesmo tempo contra o passado, contra o presente e contra nós mesmos, em dizer que são reprimidas. Porque afirmamos com tanta convicção que o sexo é negado, e mostrar abertamente que o escondemos, que o calamos em palavras explícitas. É legítimo nos questionar porque motivo se associou durante tanto tempo o sexo e o pecado, assim como seria importante nos questionar também porque nos culpamos tanto atualmente por dele termos feito pecado (p. 14). Em todo caso, trata-se de poder determinar no funcionamento da sociedade e nas suas razões de ser o regime poder-saber-prazer que sustenta o discurso da sexualidade humana(1997,p.147).

3 FAZENDO-SE PROFESSORAS

3.1 Escolhas e/ou caminhos que levaram ao curso normal do IEOP

A perspectiva de o por quê da escolha pelo magistério, no IEOP, abre um pressuposto que aponta para o aspecto que deve ser considerado nessa questão. Ou seja, o de se pensar que a própria escolha deveria trazer intrínseca várias possibilidades, para que só assim se possa conhecer e admitir como praticável uma outra sucessão de alternativas Mas a realidade se comporta avessa a essa perspectiva

prosseguimento dos estudos em outros lugares, quarto, em função da condição econômica da família, quinto, porque era a única escolha onde já se saía com uma profissão; último, em função da respeitabilidade da escola no cenário educacional.

O que se pode deduzir das narrativas, em função do aspecto escolha pela escola e pela profissão, é de que a escolha para quase todas não foi livre, muito pelo contrário, assumiu até certo ponto um caráter de única possibilidade. A escolha da profissão até pode ter sido uma opção livre, claro que somatizada por todo um viés de que essa era a única alternativa possível para mulheres, mas quanto a escolha pela escola essa não foi tão livre, dependiam da permissão e condição de seus familiares, que viam no IEOB a única possibilidade.

Na narrativa de Arminda, da primeira turma da complementar, 1929, temos vários indícios que apontam para esse prisma.

(...) naquele tempo só havia uma oportunidade para menina da minha classe social. Não havia outras (...) Eu tenho dúvida, naquele tempo o caminho era este, né. (riso). Talvez se fosse nesta época, se eu não fosse professora eu estudaria agronomia, porque eu sou apaixonada pela terra, eu tenho impressão (riso) ou, quem sabe, houve uma época em que eu pensei em ser pianista também, né. (ARMINDA) (Grifos meus)

O IEOB se abre como única possibilidade, articulando a questão de gênero com a de classe, ou seja, as moças da classe alta poderiam buscar seus estudos em outros centros e almejar profissões que não condiziam como "ideais" para mulheres nessa época. O que se pode refletir é que a posição econômica afeta na escolha, aquelas famílias de poder aquisitivo elevado podiam mandar suas filhas e filhos estudar em outros lugares, e a essas mulheres era "permitido" seguir carreiras distintas da docência.

Em relação a escolha de Ivone, em ser professora pelo IEOB, na década de 40, ela enfatiza aspectos que tinham sido colocados anteriormente, por sua antecessora:

Na época, eu escolhi porque achava bonito ser professora, né. E nós não tínhamos muita opção, nós não tínhamos, quer dizer meninas de famílias como eu era, não tinham muitas opções. E até porque a escola normal a gente não pagava nada. (IVONE) (Grifos meus)

Muitas das jovens normalistas foram atraídas para o magistério por necessidades, outras por ambicionarem ultrapassar os tradicionais espaços sociais e intelectuais, e esse parece ser o caminho que Ivone escolheu. Porque, como ela exporá mais adiante, sofreu restrições por parte de sua mãe para dar continuidade aos estudos em Porto Alegre, mas já com emprego garantido de professora foi mais fácil de burlar a não aceitação materna. Outro aspecto que ela coloca na escolha por essa profissão é de que diferentemente de outras adolescentes não ficava esperando o príncipe encantado aparecer, ao contrário de sua irmã que casou muito jovem. Para Ivone, a escola normal significou um afastamento das representações que faziam das mulheres, como aquelas que deveriam esperar o marido e, no mínimo, trabalhar até o casamento, sem grandes ambições.

Nas palavras de outra ex-aluna, da década de 40, novamente aparece uma constante, presente em quase todas as narrativas, isto é, abrir mão do sonho de seguir outra carreira, levando em consideração aspectos como: não poder ir para um centro maior por falta de condições financeiras ou por serem meninas muito jovens. A escolha por ser professora fica condicionada, sendo assim não se pode falar em opção, mas sim quase como imposição. Em relação a escolha pela escola, nessa época já pesava muito o nome do IEOB como expoente educacional na região. Teresa define assim seu ingresso no magistério:

Então eu queria medicina porque achava que era o campo onde eu tinha maior possibilidade de doação(...) E naquele tempo prá uma pessoa fazer medicina teria que ir a Porto Alegre, precisava de um bom ... de dinheiro também, né, era tudo mais difícil (...) Seria paralelo, né, a medicina com o magistério, né ... Vê bem! Não tem uma ... não dá prá gente por paralelo essas duas profissões ou missões ... como missão achei que podia e acho que me realizei, acho que fui uma boa professora. (TERESA) (Grifos meus) Como se pode perceber Teresa tende a justificar: o não ter podido ser médica com o ter se tornado professora. Nessa justificativa ela descreve ambas como missões semelhantes, uma forma de recompensa. Aparece o aspecto da "vocação", relacionado sempre as atividades infantis, em todas as narrativas de ex-alunas é um fator legitimador para o ingresso no magistério.

A respeito das narrativas de ex-alunas da década de 50, não temos uma mudança fundamental de justificativas em torno dos fatores que as levaram a ingressar no curso normal do Bilac.

Nas palavras de Elvira encontra-se um aspecto novo, ela será a única entrevistada que abandonou o magistério em função do casamento, fazendo referência que se o casamento não era tão certo,

Meu marido era viajante e ele disse que eram duas profissões incompatíveis: magistério e viajante, que uma professora estaria dedicada aquilo ali e ele queria uma mulher para ele, para viajar. E aí casei e viajei sempre com ele. (...) Segundo minha mãe, eu dizia pra ela que ia ser professora, a vida inteira (...) Então acho que cumpri com minha missão durante o tempo que lecionei, eu gostava (...) A minha mãe, por isso que eu te digo que é um negócio que vem de berço, a minha mãe já era alfabetizadora daquelas antigas, que não tinha curso de formação mas formavam um grupo e alfabetizavam e lecionavam. (ELVIRA) (Grifos meus)

Ao mesmo tempo que Elvira procura argumentar sobre a "vocaçã" das mulheres da sua família pelo magistério, também argumenta sobre a sua escolha pelo curso normal, e de quanto se realizava sendo professora o que entra em contradição com a sua "opção" de abandonar a sua "missão", que pensa já estava cumprida, e casar. Elvira passará todo o seu depoimento justificando essa "escolha", apegando-se ao consolo de que gostava e gosta muito de viajar e administrar o patrimônio que seu marido construiu. Na fala de Elvira, há uma concepção de seu trabalho de professora como transitório, o qual deveria ser abandonado, quando se impusesse a "verdadeira missão feminina de esposa e mãe", (LOURO, 1997, p. 453). Pois o trabalho fora era aceitável e/ou tolerável para moças até o instante em que se casavam, porque, conforme algumas das construções sociais mais persistentes, havia incompatibilidade entre a atividade profissional feminina e o casamento-maternidade. Ou seja, a resignação, o abrir mão de alguma coisa, recaí sobre a mulher, sustentando o discurso de abnegação como uma característica "inerente a mulher".

Amplia-se o número de moças que procuram pelas escolas normais e, como mostra as narrativas de cinco alunas do IEOB dos anos 60, seguir o magistério aparece como uma "decisão normal" e sonho de quase todas, aliado a influência e vontade familiar. Em trechos de três depoimentos dessa época, aparece nitidamente a admiração que se reveste de desejo em seguir a mesma profissão de outras mulheres da família. Para Silvia, que sempre estudou no IEOB, seguir o magistério era um percurso natural, estava seguindo os passos de sua mãe, a qual, segundo ela, tinha colhido muitos e bons frutos nessa profissão. Assim, como também foi natural para suas primas, que influenciadas pela tia, mãe de Silvia, resolveram seguir o caminho do magistério. Conforme, Gisela:

(..) A opção eu acho que veio por influência da família porque eu tinha uma tia que tinha muita influência sobre a gente, né, e primas professoras e a gente se criou naquele meio, a gente ajudava a tia com os alunos particulares. (GISELA) (Grifos meus).

Para a irmã mais nova de Gisela, Beloni, o ingresso no IEOB e a escolha pelo magistério não foi muito diferente, segundo ela, era moda na época entre as moças seguir a escola normal, o que possibilitaria ter acesso a conhecimentos que outros cursos não ofereciam, um desses conhecimentos, que ela ressalta, diz respeito a maternidade, ou seja, a normalista era candidata em potencial para ser boa mãe. Como se denota, ainda, depois do discurso de profissionalização do magistério, persiste a relação entre professora e mãe.

Cada vez mais vai aumentando a procura de cursos de formação docente para mulheres, isto é, há tempos esse já é considerado somente de âmbito feminino, pois passa, inclusive, a ser idealizado pelas famílias das moças como o mais adequado, o mais seguro e garantido, esse discurso já vinha sendo instituído na sociedade, "feliz dos pais que conseguissem formar uma filha professora." É nesse sentido que se pode entender a narrativa de Eva, que ao contrário de todas as anteriores, que queriam ser professoras por gostarem e/ou por influência, Eva garante que seus pais não lhe deram outra alternativa:

- Foi uma escolha não minha, foi uma escolha dos meus pais, que na época a maioria dos pais escolhia a profissão, né, pros filhos. Então todas tinham que ser professoras porque era uma profissão digna, era valorizada, então os pais ... pra ter uma profissão, poder trabalhar e ganhar, então a gente já entrava no magistério sem pensar, sem escolher, era uma coisa meio imposta.) Tu tirava o ginásio, ia ser professora e casava, era uma meta dos pais da gente, que o bom pras moças era entrar no magistério, depois arrumar um bom marido quem sabe, né, e casava. (EVA) (Grifos meus).

Eva, após o curso normal, foi fazer faculdade de Ciências Contábeis, muito a contra gosto de seu pai, pois como ela mesmo diz: - "essa era uma profissão masculina." Mas estava "fadada" a ser professora e foi ser professora, assim como sua família achava que devia ser. De todas as narrativas essa é a mais amargurada, a mais revoltada com sua profissão, a única que declarou, olhando para a fotografia de formatura, que aquele era um dia de tristeza, que não tinha expectativas e que nunca tinha construído sonhos em torno da docência.

Ao percorrer trechos de narrativas das ex-alunas, observa-se que seu ingresso em um espaço formador de professoras foi constituído e constituinte de relações de poder. E, que se deve compreender as relações de poder, envolvidas nessas histórias de vidas, como imbricadas em toda a malha social, de

3.2. Representações que elas fazem de suas profissões

Verificar como determinado grupo social é representado e/ou se representa, pode demonstrar nuances de o quanto esse grupo exercita e/ou sofre o poder, podendo indicar ainda: quem mais geralmente é "objeto" ou é "sujeito de representação" (LOURO, 1997, p. 467). Porque esse processo traz em si relações de poder, isto é, todas as construções sociais, nesse caso as representações, se fazem através dos dispositivos do poder e tem conseqüências de poder. Mas, é importante perceber quem faz uso do poder para representar a mulher-professora, e quem simplesmente é representado enquanto mulher-professora. Nesse caso, o olhar recai sobre a segunda alternativa, ou seja, elas produzindo-se e definindo-se em correlação com as representações que foram feitas sobre elas e para elas, as quais foram incorporadas pelas próprias professoras que repetem os discursos construídos acerca da sua imagem.

Nessa perspectiva, se pode entender o discurso da vocação, o qual é argumentado, através de uma lógica ancorada na compreensão social da docência como trabalho ideal para mulheres, e na sua extensão à maternidade. Quando a maternidade não fosse possível fisicamente essa deveria se realizar espiritualmente, ou seja, na dedicação zelosa de mãe para com os (as) seus (suas) alunos (as). Esse aspecto, em relação aquelas que não casaram, pode ser verificado na visão de ex-alunas.

Arminda não esquece Margarida Lopes, uma mulher que, conforme os padrões de beleza, era considerada feia e que permaneceu solteira até o fim de sua vida. Na qual ela se espelha em sua "dedicação ao magistério", em seu amor a educação. Arminda, ao falar da grande dedicação de Margarida Lopes ao magistério, já deixa implícito o caráter de vê-la como uma mãe espiritual, protetora e, com certeza, não é devido a sua dedicação que ela quer atribuir o não casamento da diretora, pois ela já tinha ressaltado com veemência a ausência de beleza de Margarida, como se esse fosse o seu desinteresse para casar. Nesse aspecto, há uma relação do discurso da grande mestra, que por ser muito feia lhe restava dedicar-se ao magistério, assim estaria cumprindo sua função feminina, ao se tornar, como professora, mãe espiritual. Na descrição que Arminda faz da "grande diretora", pode-se enxergar muito dela mesma em sua visão de como uma professora deve andar, falar, vestir e comportar-se. Em certos momentos que ela retrata Margarida parece estar se auto-retratando, e o seu percurso pelo magistério não foi muito diferente, sendo poucas as exceções: o casamento, os filhos e a beleza, ainda hoje presente nos seus oitenta e três anos.

As palavras de Teresa também são atravessadas por mesclas desse mesmo discurso, da grande "mãe espiritual", ao recordar a diretora Alda Saldanha, que, segundo ela, viveu em dedicação a educação e a suas (seus) alunas (os). As palavras de Teresa vão de encontro com a representação de professora ideal, dedicada integralmente como modelo para as alunas. Mas também acrescentam outras representações, a da mulher que deve abrir mão do trabalho por este ser incompatível com o casamento, pois Alda Saldanha, mesmo casando bem mais tarde do que seria o normal para a época, renuncia a direção da escola e vai embora para Porto Alegre acompanhando o marido. O que, certamente, reforça a representação sobre o caráter da transitoriedade e/ou provisoriedade do magistério, como uma ante-sala para o casamento. Outra representação presente na fala de Teresa, expressada, segundo ela, pela diretora, é a das professoras serem vistas como mulheres mais fáceis. Está embutido aí o preconceito voltado para aquelas que tinham estudado um pouco mais do que o grande número de mulheres brasileiras, muitas continuavam na total ignorância, voltadas apenas para a aprendizagem de algumas prendas domésticas, até porque "a ignorância era considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não ignorantes como não-puras" (LOURO, 1997, p. 469).

Além da representação da "mãe espiritual", para as solteiras ou casadas que não tiveram filhos, também é muito significativo, em todas as falas das ex-alunas, a visão da professora como uma segunda mãe. Esse é um discurso que ultrapassa os anos e permanece até hoje, sendo reforçado principalmente pelo discurso de que a mulher é mais sentimento, mais capaz de devotar amor aos pequenos. Neiva reforça toda a representação construída sobre a mulher como professora ideal, por ser mais sensível, o que foi e é muito adequado para produzir e justificar a completa entrega das mulheres ao trabalho docente. Enraiza o caráter de doação e serve para desprofissionalizar a atividade, justificando a ausência de mulheres e a freqüência de homens em cargos administrativos, inclusive na educação, por serem eles mais "frios", mais "racionais" e "menos influenciáveis". Abre-se o precedente para a representação de que a professora não estaria muito preocupada com questões salariais, sua tarefa era uma tarefa de amor, e em nome do amor o desapego material ganha forma. Interessante perceber, que esse discurso é uma constante em quase todas as narrativas, com exceção das narrativas de Eva e de Ivete, únicas que não estão aposentadas, foram contemporâneas. Mas, para as demais, perdura o caráter de que se tem que colocar a devoção, a profissão acima de qualquer situação salarial. Portanto, essa representação pode ter se alterado em alguns pontos mas está presente desde o início dos anos 30, passando pelos anos 40, 50 e chegando ao início dos anos 60, para aquelas que foram entrevistadas. Arminda diz que a questão salarial nunca a preocupou e que:

...mas nunca foi muito grande. Esse discurso servia também para justificar os baixos salários do magistério primário, composto em quase sua totalidade por mulheres, pois a elas não se precisava pagar muito, por não terem necessidade de prover família, quando solteiras estavam sob "tutela" do pai e quando casadas sob a "tutela" do marido. O seu ganho como professora se justificava através da lógica: "a quem cabia o dever de suprir as necessidades financeiras familiares?". "- Ora, ao homem!" Então a mulher cabe acompanhá-lo, onde quer que seja o seu lugar de trabalho.

Voltando a narrativa de Elvira, observa-se que ela nega o caráter ressaltado por todas as outras, em menção a práticas realizadas na escola como extensivas a preparação de esposa e mãe. Interessante que, a única que casou e abandonou o magistério, seja exatamente a única a negar esse caráter paralelo de magistério-casamento-maternidade, sentido pelas demais, inclusive por sua colega de turma, Heranides. Para justificar de o por quê puericultura ser voltada para práticas com crianças em não idade escolar? Ela diz o seguinte: - "eu acho que talvez porque existiam meninas que depois optassem por trabalhar em creches, o que já dava um conhecimento, o que não havia muito na época, não se ouvia falar, mas talvez no futuro, né." Estaria a escola tão a frente das demais, voltando seu projeto para atender necessidades de creches no futuro? Certamente que não. Parece ser válvula de escape para Elvira negar o que outras afirmavam, assim como ela não recorda de ter estudado economia doméstica, boas maneiras, trabalhos manuais.

O magistério primário já estava visivelmente delimitado como um espaço de mulher, e os cursos normais significavam o passo mais longo dos estudos a que uma jovem poderia almejar. Embora nem sempre elas fossem ser professoras, ficava a certeza de que o curso era muito valorizado, era status fazer normal, como menciona Elvira ao falar da admiração que os rapazes nutriam, e o desejo de realizar casamento com uma normalista, "queriam sim porque achavam que ela tinha uma formação excelente e tinha realmente. E acho assim que a nossa ... Eu me orgulho muito de ter feito o curso normal." Ainda, no final dos anos 60, se observa o quanto a educação bilaquiana contribuiu na perpetuação dessa representação da normalista com potencialidade para o casamento, e nesse sentido as lembranças de Ivete são bem fortes.

- Tinha uma disciplina com a professora Maria de Lourdes Medina (...) era uma orientação para o casamento,(...) por exemplo, o sexo, elas já falavam em sexo naquela época na sala de aula, essa professora (...) falava muito em não queimar as etapas, deixar o sexo para depois do casamento, ela dava aquela ênfase, aquela coisa assim ... de sexo só depois do casamento, é tipo uma preparação meio bitolada, (...). A preparação para cuidar da criança, tinha a disciplina puericultura (...) tipo preparação pra mãe mesmo, pra casamento. (Grifos meus)

O que se constitui, através da fala de Ivete, é um novo direcionamento em relação a preparação para o casamento e docência. Com o passar dos anos houve mudanças nos discursos sobre as professoras, apontando, de um jeito muito claro, características históricas das representações sociais. As quais se constituíam e se transformavam e se reordenavam. Enfim, as representações de professoras conduziam, através dos tempos, algumas sucessões, mas também se transformavam historicamente em função de uma série de fatores.

O ingrediente novo é a preocupação com a vida sexual das jovens, não que essa preocupação não tenha estado sempre presente, estava, só que não se falava, não se pronunciava, estava implícita, fazia-se silêncio, cobrava-se de outras maneiras, como veremos a seguir, sendo tratada em sala de aula, por uma professora e em várias outras disciplinas, existindo para tanto uma estratégia repleta de impedimentos, rejeições e dissimulações.

No caso de Eva, a sexualidade é dissimulada através do medo, o medo de ficar "mal falada", de ser "imoral", de não conseguir casar, o sonho de muitas moças, casar vestida de noiva. Imagina, "se um namoro inconseqüente" já lhe rendeu sete em moral e a perda da amizade de duas colegas. Eva, fazia a disciplina de moral porque não era católica (as católicas assistiam aula de religião), segundo ela, não existiam provas, mas fica indignada cada vez que lembra da nota marcada no seu boletim. "Quer dizer que eu era uma imoral, não podia ter amigas, fazer um bom casamento, acabei casando com vinte e oito anos, já estava passada da idade." A representação do bom casamento para normalistas perpetua-se, e para realizá-lo as moças devem estar atentas a alguns códigos de moralidade, atinentes as jovens de "boas famílias". A pretensão da escola ao demarcar esses aspectos morais era perpetuar a imagem da professora como uma mulher digna, honesta e "séria", quem respeitaria uma professora "mal falada"? Não teria credibilidade junto à sociedade e as famílias dos (as) alunos (as).

Para garantir a respeitabilidade de suas alunas, a educação bilaquiana procurou sistematizar uma idealização de como elas deveriam se vestir, caminhar, falar e comportar. Ou seja, várias maneiras de se mostrar professora, inclusive já enquanto aluna no cotidiano escolar, através do uso do uniforme. Não bastava apenas usar o uniforme, mas saber comportar-se com ele, e onde quer que se fosse deveria ser respeitado acima de tudo - era o nome da escola. Todas as narrativas das alunas falam do orgulho que sentiam ao usá-lo e serem vistas com ele, embora discordassem (essa discordância nunca era expressa

Em relação ao código de postura que uma aluna-professora deveria seguir no tocante aos cuidados com o vestir, falar, andar, portar-se, Arminda ressalta que uma professora deveria usar roupas sérias, escuras e comportadas, de mangas compridas, quase nada de pintura no rosto, com exceção do pó-de-arroz, saltos altos e, o principal, saber caminhar ereta, decidida, falar pausadamente, sem titubear, e comportar-se com o maior respeito em todos os lugares. Teresa se diz tão orgulhosa de seu uniforme que ia com ele a todos os lugares. Em relação aos códigos de postura, Teresa diz que não tinha muito o que elas exigirem, já estava introjetado, interiorizando, como uma moça normalista deveria comportar-se em todos os instantes. Vale ressaltar, que Ivone também se aproxima do que Teresa falou sobre as posturas, ao afirmar que todas que estavam ali sabiam como comportar-se, "devido acho a nossa procedência, ao rigor das nossas famílias"

O professor de puericultura de Ivone, chamava a atenção ao cuidado no vestir que uma professora deveria ter ao sair de casa.

- O Dr. Hélios Bernardis que dizia assim: A professora vai para o interior, se ela não sabe ela vai aprender o resto que não aprendeu aqui, na escola, ela tem que aprender, agora por favor não façam o que eu vi uma professora uma vez fazer, sair de casa de chambre prá ir na casa de um aluno porque estava doente e a mãe mandou chamá-la. de uma conduta bem radical. Então, a orientação era essa. (Grifos meus)

Como se nota, até os mínimos detalhes eram pensados no concernente as atividades de uma professora. Ivone define muito bem, ao falar, que: "nós éramos polivalentes", estavam presentes em muitos instantes da vida do (a) aluno (a).

As normalistas da década de 50 também falam muito do "orgulho bilaquiano", dos passeios pela primeira quadra da rua Bozano, com o uniforme, o que chamava a atenção dos rapazes que se colocavam a cortejá-las, dos flertes. Todas as anteriores já tinham feito alusão aos passeios, após as aulas, pelo calçadão, na época primeira quadra, o que irá se manter também nos anos 60, e ainda hoje é o ponto onde os (as) estudantes secundaristas se reúnem nos sábados após as aulas.

Em relação a moral, Neiva relata que elas sentiam que "devia se comportar , devia ter uma moral bem elevada. Porque professora era um exemplo em qualquer comunidade (...) O que tinha que ser um exemplo prá todos isso aí foi muito passado pra gente."

Pode-se observar, através do que foi exposto até aqui, alguns efeitos de determinadas práticas desenvolvidas na escola. Fica, claro que, no concernente a formação de professoras, também se estava formando esposas e mães, com atenção a todos os pré-requisitos que envolviam essa preparação. Em determinados momentos, se tem convicção que os "saberes domésticos" foram incorporados e transformados em "saberes escolares". Esse fator faz pensar sobre o quanto o espaço privado "persegue" as mulheres, até mesmo em relação as suas profissões, o quanto ele se torna extensivo, pois sempre é lembrado, reelaborado, sistematizado como sendo uma extensão "grudada na mulher". Porque junto com a visão da professora ideal estava, também atrelada a visão da esposa ideal e da mãe ideal, a qual devia ter sólidos princípios morais e religiosos, os quais eram perpetuados no cotidiano escolar, através da cobrança, da repetição e da introjeção. Assim, a escola se constituiu como um modelo de organização/funcionamento no bem formar moças com predicados para docência, matrimônio e maternidade.

3.3 Sexualidade: "vidro quebrado"

Me chamou atenção a maneira como elas reagiram quando perguntadas sobre o exercício da sexualidade. Parecem sentir um enorme prazer em falar sobre o silêncio, a "repressão". Por que tanto prazer em banir a sexualidade? Afirmar que o sexo é cerceado, reprimido? De nominar aquelas que falam em sexualidade como imorais? Cheguei a me sentir constrangida quando tocava no assunto, e recebia secamente um "não se falava disso" e ponto final.

Mas, como se pode subtrair de Foucault, a sexualidade não foi silenciada, e sim transformada "em discurso" desde o século XVII, e, ele mostra que de muitos modos, vai se falar sobre sexo, mesmo que esses discursos demarquem proibições ou vigiem as palavras. Nesse sentido, é interessante observar que além dos discursos serem proferidos também provocam resultados (1997, p. 15-17).

Como se percebe, a própria escola se ajusta por inteiro às sugestões de Foucault. Através dos processos de disciplina, que constroem os corpos, estão embutidos os dispositivos que fazem parte da sexualidade aos mecanismos e às redes de poder. Em contrapartida, através da disciplina exercida no IEOB, se estava instituindo saberes sobre a sexualidade, saberes que não se restringiam aos professores (as) mas que também constituíram as alunas-professoras. Em meio aos espaços, as atitudes, as falas, os gestos consentidos e banidos construíram uma respectiva feminilidade. As características das modalidades e do exercício da sexualidade, percorrida pelo poder, fizeram-se presentes nos momentos

flores, reprodução humana,... eu não tenho idéia dessa parte. Ficava uma lacuna. Pelo menos para mim.. (ARMINDA) (Grifos meus)

O silêncio do professor de biologia de Arminda sobre a reprodução, produziu, de certa maneira, um efeito contrário, produziu a "vontade de saber". Querendo ocultar, ele provocou uma produção discursiva sobre o sexo. Nessa lacuna que ele promoveu, pensava estar banindo a sexualidade, mas o efeito é contrário, é um efeito de poder-saber-prazer. No mesmo viés, deve ser analisada a pretensa "ética do magistério", exaltada pela escola no esconder, no cobrar atitudes no tentar produzir corpos que não chamassem atenção próximo do discurso de negar e não provocar atenção para o sexo. No final da década de 40, com Ivone, já se tem um pouco a noção de reprodução, no resto se continuava prescrevendo sobre a conduta, postura dos corpos embutido pelo discurso de fazer-se silêncio. Ivone lembra das preocupações com a co-educação dos sexos e o que elas alterariam as práticas discursivas sobre a sexualidade.

Heranides, ao mesmo tempo que quer fazer crer que a escola contava com uma "orientação para quem procurava", fala das restrições impostas acerca do relacionamento entre mulheres e homens. Essas restrições são permanentes na década de 50, e sempre relacionadas a questões morais e religiosas, elas mesmas processam essa articulação com as exigências constitutivas para a formação de "boas moças" e "boas professoras", falando com paixão do passado para garantir que o sexo era negado, e mostrar ostensivamente que o escondemos, repelimos, calamos.

- Não, na nossa época não tinha nada disso, nós nem falávamos, né. E graças a Deus, né, eu acho que também a formação dos pais é muito importante(...) sempre soube me conduzir dentro dos princípios morais, cristãos que eles ensinaram, né. (...) A gente tinha toda uma formação moral porque também era formação pra moça. Não era só uma coisa voltada pro magistério, era voltado pra vida, por isso que eu achava importante. Era uma formação voltada pra moças, futuras mães e donas de casa, né (NEIVA) (Grifos meus)

Dessa maneira se verifica que o comportamento da estudante, em todo o seu cotidiano, era decisivo no seu aproveitamento escolar. Se tem uma extensão da escola na vida toda da aluna, em todo o seu processo de formação mais atual. A escola está inscrita nos corpos femininos das professoras, também enquanto o discurso da negação e silêncio sobre a sexualidade, de acordo com um modelo conjugal e familiar.

Chega-se aos anos 60 enfatizando o "discurso da repressão", bradando que tudo era reprimido, que se vivia uma repressão sucessiva do sexo. Foucault diz que o próprio discurso sobre a opressão do sexo faz voar essa "hipótese" repressiva (FOUCAULT, 1997, p. 14). Beloni faz a relação do discurso da repressão, articulado a religião.

- A religião pra mim sempre foi uma coisa muito pesada, (...) por isso que eu achava que não podia gostar de um homem separado, né, era pecado ... a Igreja dizia que o que Deus uniu o homem não separa, né ... Eu sofria muito(...). tinha medo de ser expulsa de casa, da escola, da igreja, e vagar como uma pecadora. (BELONI) (Grifos meus)

Beloni somatizou o seu ensinamento religioso com as práticas escolares, através do discurso do sexo como pecado. Quando pensava numa relação mais próxima com o "seu amado", por ele ser separado, imaginava-se queimando no fogo do inferno, era invadida pelo "discurso da repressão", só de imaginar que alguém poderia saber que ela gostava de um homem "casado".

As restrições sofridas por Eva na escola, por conta de um namorado "que não estava a sua altura", alguns beijos e encontros, não ficam longe do medo expresso por Beloni de concretizar seu desejo:

- (...) por uns beijinhos eu perdi a amizade dessa aqui...porque dei uns beijinhos no cinema ...foi a coisa mais horrível, como se eu tivesse me pelado no cinema e feito sexo Professora não podia fazer isso daí, tinha que ter aquela moral ilibada ... Tu vê, eu era uma futura professora e não podia estudar como eu(...) (Grifos meus)

Como se percebe, a escola buscava cercar a sexualidade das meninas, futuras professoras. E por isso lançou mão de vários recursos e dispositivos. Mas de vários e diversos modos, através de proibições, de arranjos do espaço, da distribuição, das normas, dos símbolos, acabava-se tratando do sexo no âmbito escolar, e a direção, coordenação, supervisão, docentes, famílias, colocavam-se "num estado de alerta perpétuo", enfim, o sexo colocado como "discurso assume amplitude considerável" (FOUCAULT, 1997, p 31). E nas palavras de Gisela se percebe o quanto o discurso sobre o sexo acompanhava as preocupações na educação para normalistas, num sentido de desviá-las, de interdita-las do sexo antes do casamento:

- A gente não sabia nada de menstruação, tu menstruava e dizia: - mas, o que é isso que tá me
t d ? S b é t ti l d fi fi () A f f l

Denota-se, das palavras de Gisela, que em relação a construção da sexualidade são produzidos códigos e símbolos, numa hierarquia distante entre mulheres e homens, através de um processo educativo que pretende, geralmente, corresponder essa sexualidade aos modelos convencionais. O certo é que os discursos sobre o sexo nunca se proliferaram fora do poder ou contra ele, mas sim onde o poder é exercido, e como mecanismo para que ele seja exercido. E é nessa rede de poder que se tem a imposição para que todos façam de sua sexualidade um discurso permanente e, os vários mecanismos, aqui na ordem da educação, "incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo" (FOUCAULT, 1997, p. 37)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito, ter percebido diversificadas significações, através dos sentidos que as ex-alunas fazem sobre elas mesmas, e de suas formações. Buscando respeitar esses sentidos, a escolha teórica voltou-se para as noções de poder em Foucault, que permitiram articular gênero a outras concepções, ressaltadas nos depoimentos dessas mulheres. Assim, não parecia possível entender a história de como as mulheres têm estado presentes em cursos de formação docente primária, fazendo-se professoras, sem perceber que essa história se processou, se processa, no âmbito das relações de gênero. Porque as representações do feminino e masculino, e dos espaços sociais "especificados" a cada um deles, fazem parte desse processo histórico educacional. E gênero, compreendido como construção social, articulado a outras categorias, perpassadas pelas relações de poder, instituiu as posições de sujeitos que as ex-alunas do IEOB exerceram, ainda exercem. Os discursos saturados de conotações, acerca dos gêneros, justificaram, e justificam, como mulheres e homens formaram, e formam, suas subjetividades, e é na relação e em relação a esses discursos, que elas erigiram suas práticas sociais, aceitando, modificando ou negando as representações que lhes foram, e são, consignadas.

Ao percorrer alguns anos, através das narrativas das alunas, vislumbrei representações, doutrinas comportamentos, posturas, práticas que as instituíram como mulheres professoras na sociedade. Mas, notei que, em alguns instantes, os discursos de várias ordens acabaram garantindo consequências análogas, a partir de controvérsias variadas. E mesmo que a escola tenha incorporado, construído, organizado e reorganizado esses discursos, é necessário salientar que as ex-alunas, fazendo-se professoras, não satisfizeram sempre, nem cumpriram a risca, essas prescrições discursivas. E que, muitas delas, se posicionaram através de características singulares e plurais, em contradição as perspectivas sociais inscritas nos distintos tempos.

Ao olhar, escutar, as narrativas dessas mulheres compreendi que suas histórias de formação docente se constituíram, e ainda constituem-se, atravessadas por relações sociais, onde elas exerceram mas também sofreram efeitos, de poder. Pois enquanto distintos sujeitos sociais são, nas mais variadas combinações, subjugados e subjugadores, com múltiplas possibilidades para resistirem e/ou subjugarem-se.

As ex-alunas compartilharam, em todas as esferas sociais, infinitesimais e intrincadas relações de micropoderes, onde todas praticaram, sofreram ou produziram, em maior e/ou menor grau e intensidade. Assim, não as concebi simplesmente como submetidas somente aos interesses da escola, da sociedade, expressos nos sucessivos discursos, até porque elas também foram capazes de produzir discursos contrários, de resistir, desestabilizar e inverter comportamentos, mesmo que para isso tivessem que agir como "espelhos bajuladores", correndo no silêncio, ou "desajustadas" e desviantes.

As semelhanças e diferenças, as aproximações e afastamentos, que observei nas histórias de formação, como: "escolha" pelo curso, representações presentes sobre a docência e sexualidade, ressaltaram alguns aspectos, dando conta de que através de várias práticas discursivas elas fizeram-se professoras e produziram saberes que lhes possibilitaram espaços possíveis de ação. Algumas assumindo, outras se aproximando e/ou se afastando, da imagem/modelo da "professora ideal", vocacionada, "comportada", de "moral inatacável", com amor e dedicação a sua "missão" de bem educar as crianças, mesmo com sacrifício salarial, ensinada e defendida pelo curso de formação de professoras primárias do IEOB, nesses quarenta anos.

A necessidade de tecer algumas considerações finais me preocupa, compreendo que nunca podemos concluir completamente um assunto, porque ao mesmo tempo que pensamos costurar alguns fios, outros se soltam, ininterruptamente, e que nada pode ser visto como uma malha final e acabada, que não irá soltar seus fios, dando-nos consciência da provisoriidade que nos incita a re-pensar, a re-significar algumas coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ERIBON, Didier. Michel Foucault: 1926-1984. Trad. J. L. Gomes. Lisboa: "Livros do Brasil" Lisboa, 1990.

____. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

____. Vigiar e punir. Trad. Raquel Ramallete. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In História das mulheres no Brasil. Mary Del Priore (org.). São Paulo: Contexto, 1997.

____. Nas redes do conceito de gênero. In: Gênero e saúde. Marta Júlia Marques Lopes (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. Porto Alegre: 1995. (Texto mimeo.).

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

____. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1992.

SCOTT, Joan. "Gênero, uma categoria de análise histórica. In: Educação e Realidade. V. 16, n. 2, Jul/Dez 1990. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Edição: 2000 - Vol. 25 - Nº 02 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**