

TRAJETÓRIA DE VIDA ACADÊMICA DE MULHERES MARANHENSES: UM ESTUDO DO PROCESSO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

ACADEMIC TRAJECTORY OF WOMEN FROM MARANHÃO/BRAZIL: A STUDY OF PROCESSES OF ACCESS AND PERMANENCE IN THE EDUCATION COURSE

DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p55-62

Resumo

O artigo discute as representações de vida acadêmica de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (*campus* Imperatriz), com base em três categorias de análise: acesso e permanência na universidade; jornada de trabalho formal; e tempo dedicado aos afazeres domésticos. O presente estudo objetivou identificar as vivências e os principais dilemas enfrentados por elas, bem como a solução encontrada para conciliar os diversos papéis tradicionais femininos com a vida universitária. No trabalho de campo, fundamentado na metodologia feminista, buscou-se ouvir essas mulheres, valorizando sua participação no processo de coleta de dados para que elas pudessem rever suas histórias a partir de si mesmas. Os resultados indicam uma série de questões de gênero presentes nas tramas cotidianas e na trajetória acadêmica. Percebe-se que as maranhenses avançam na sua emancipação, valendo-se da formação acadêmica que é vivenciada em meio a muitas contradições.

Palavras-chave: Mulher. Educação. Gênero. Maranhão/Brasil.

Abstract

The article discusses representations of academic life of undergraduate students at the Faculty of Education of the Federal University of Maranhão UFMA (*campus* Imperatriz), based on the three categories of analysis: entrance and permanence in the university; formal working hours; and time spent on household tasks. This study aimed to identify the experiences and the main dilemmas faced by them, and the solution found to reconcile the various women's traditional roles with the academic life. In the field research, based on feminist methodology, it sought to listen to these women, enhancing their participation in the process of gathering data so that they could review their histories from their own viewpoints. The results indicate a number of gender issues present in everyday plots and academic path. It is noticed that *maranhense* women go forward to their emancipation, taking advantage of their their academic background, experience marked by many contradictions.

Keywords: Woman. Education. Gender. Maranhão/Brazil.

Maria Aparecida Corrêa Custódio

Professora Adjunta, Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, UFMA. Brasil.

E-mail: mapcocustodio@yahoo.com.br

Deysi Pereira da Silva

Acadêmica do Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, UFMA. Brasil.

E-mail: plax74@live.com

Introdução

No Brasil, as desigualdades de gênero no mundo do trabalho diminuíram nos últimos dez anos (2004-2014), mas, ainda são marcantes e podem ser verificadas nos indicadores de ocupação, tempo dedicado aos afazeres domésticos e remuneração. As mulheres continuam tendo menos acesso ao trabalho formal (são o segundo grupo populacional com a maior taxa de desocupação), dedicando mais tempo para os afazeres domésticos (mais da metade do masculino) e recebendo salários menores do que os homens – segundo a Organização Internacional do Trabalho, até 2085, não haverá igualdade salarial entre os sexos (Brasil, 2015: 59-78).

No contexto dessas desigualdades de gênero no Brasil de ontem e de hoje, destacam-se os resultados do Censo 2010 para o campo educacional. Os dados apontam que o nível de instrução das mulheres suplantou o dos homens, em todas as grandes regiões do país, sendo que o percentual do contingente feminino ficou acima do masculino nos níveis intermediários (ensino médio concluído, superior incompleto e completo). Já a proporção de homens superou a de mulheres nos níveis mais baixos (sem instrução e fundamental incompleto; fundamental completo e médio incompleto) (Brasil, 2010: 61-63). Na mesma direção, os indicadores mostram que a taxa de conclusão do ensino médio, em 2014, foi de 66,9% e 54,9, respectivamente, para mulheres e homens. No ensino superior é maior a presença feminina: 63,3% contra 53,2% de homens, em 2014 (Brasil, 2015: 50-52). Os dados evidenciam também a tendência atual de as mulheres buscarem graduação em educação: 28,4% se graduaram nessa área, que ocupa o segundo lugar no *ranking* dos cursos concluídos pelo público feminino, enquanto os homens atingem apenas 8,4% (Brasil, 2010: 67-68).

Estaria ocorrendo o que apregoa Michelle Perrot em suas histórias de mulheres? Para a historiadora, as mulheres estão sempre fazendo uso próprio do tempo e do espaço em seu favor. Então, poder-se-ia ler nas entrelinhas dos dados censitários que recorrer ao saber é uma boa estratégia para superar as desigualdades de gênero? Historicamente, as principais transformações de cunhos democrático, cultural e social que favoreceram as lutas feministas travadas, desde os séculos passados,

tiveram implicações sobre o acesso das mulheres à educação superior. Entretanto, acesso e permanência no ensino superior estão imbricados com a complexa trama de elementos econômicos, políticos e ideológicos, permeada por uma cultura que atribui às mulheres vários papéis tradicionais, dificultando seus itinerários de estudo e planos de carreira.

Tais questões conduzem à temática deste artigo, cuja preocupação central é discutir a trajetória acadêmica e as representações que mulheres maranhenses têm de seu processo formativo e participação na sociedade, identificando os principais dilemas vividos por elas e a solução encontrada para conciliar tantas funções sociais durante sua permanência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (*campus* Imperatriz). Em termos teórico-metodológicos, o ensaio contribui com a perspectiva de construir uma história em que a mulher seja porta-voz de suas representações do cotidiano acadêmico, desconstruindo a velha abordagem: “Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem. Militante, ela tem dificuldade em se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes.” (Perrot, 2010: 186). Ao contrário, utilizam-se a abordagem de gênero e a metodologia feminista, que sugere engajamento e diálogo com as mulheres-alvo da investigação, pressupondo que a pesquisa conduzida por uma feminista pode ser mais livre no que diz respeito ao modo de tratar as mulheres, pois uma mulher que entrevista outra mulher “conduz ao fluxo fácil da informação” (Finch, 1984: 74; May, 2004).¹

Mulheres e educação superior

Em todo o mundo, não foi fácil para as mulheres ingressarem no ensino superior. Elas sofreram exclusão mesmo nas instituições de ensino mais democráticas, as universidades, que, desde sua fundação no século XII até o final do século XIX e, em alguns casos, até o início do XX, impediam a entrada de mulheres. O ingresso das jovens nas universidades europeias só ocorreu efetivamente entre

¹ Tendo em vista a natureza qualitativa da pesquisa, foram abordadas três acadêmicas de um total de 24 estudantes que frequentaram efetivamente o curso de Pedagogia da UFMA, sendo a grande maioria composta por mulheres. Trata-se de uma turma ingressante em 2009 e concluinte em 2014/2015. Cabe mencionar que os nomes citados no artigo são fictícios.

as duas guerras mundiais e maciçamente a partir de 1950 (Schienbinger, 2001: 61; Perrot, 2008: 94).² Também as portas das sociedades científicas³ eram fechadas para as mulheres, inclusive para as mais abastadas. A Royal Society de Londres, por exemplo, “fundada na década de 1660 e a mais antiga academia científica permanente”, não admitiu a duquesa de Newcastle como membro, embora ela fosse erudita e qualificada academicamente. Já os homens portadores apenas de títulos (“acima do nível de barão”) podiam tornar-se membros. Sem contar que, desde sua fundação até 1945, “a única mulher membro permanente da Royal Society foi um esqueleto em sua coleção anatômica” (Schienbinger, 2001: 64).⁴

No Brasil, a permissão para as mulheres frequentarem os estudos superiores foi dada somente no final do século XIX.

As profissões de maior prestígio e que exigiam nível universitário – na Medicina, na Engenharia e no Direito, por exemplo – eram de difícil acesso às mulheres, sendo o ambiente universitário considerado um domínio masculino e havendo inúmeras restrições ao ingresso das mulheres nos cursos. *Foi somente em 1879 que a legislação brasileira autorizou as mulheres a frequentar instituições de ensino superior e se titular no país.* Antes disso, as que queriam se tornar médicas e tinham condições econômicas para tanto, procuravam estudar fora do país. (Matos & Borelli, 2012: 136, grifo nosso).

Ao contrário, os homens da elite brasileira foram os primeiros a se beneficiar com a ilustração impulsionada pela instalação da Corte real no Rio de Janeiro, em 1808, quando “foram criadas várias aulas avulsas de níveis médio e superior para formar os quadros superiores da política e da administração da Coroa portuguesa sediada na colônia. [...] seria criada ainda, em 1816, a Escola Real

de Ciências, Artes e Ofícios, instalada dez anos depois como Escola de Belas Artes.” (Hilsdorf, 2005: 36).

Até meados do século XIX, a educação feminina no Brasil estava voltada apenas para o aprendizado dos afazeres do lar e das devoções religiosas. Foi só no início do século XX que se despertou para uma instrução profissionalizante e uma formação intelectual, levando as mulheres a percorrer um ciclo maior de estudos.

Desde o início do século XX, a sociedade brasileira esperava que as mulheres desempenhassem novos papéis no âmbito doméstico e na esfera pública. A escolarização em larga escala das meninas está associada a esse fenômeno socioeconômico. Foi a partir dessa época que as filhas das famílias das elites e dos setores médios passaram a frequentar o curso primário, o ginásio e, eventualmente, o secundário nas escolas confessionais católicas femininas e de outras congregações religiosas presentes nas capitais dos estados da federação. Essas escolas, além do externato, contavam muitas vezes com um internato que acolhia as estudantes provenientes das cidades do interior. (Arend, 2012: 72).

Mesmo assim, havia uma desigualdade de gênero, pois os rapazes cursavam o ensino secundário na perspectiva de ingressar nos cursos superiores, enquanto “as moças que prosseguiram os estudos encaminhavam-se para as escolas normais, destinadas ao exercício do magistério elementar” (Soibet, 2012: 221-222). Em todo caso, esse processo representou um ganho para as mulheres da elite e dos setores médios, que, ao se tornarem professoras, podiam aprimorar seus conhecimentos, gozar de maior *status* social, circular em ambientes intelectualizados, assumir funções públicas e custear suas próprias despesas. Em outras palavras, elas adquiriam ou ampliavam seu capital social (Bourdieu, 1980). Além disso, a jornada de trabalho no magistério permitia concatenar a atividade profissional com as obrigações do lar. Assim, essa carreira congregou adeptas, pois não representava um risco à “missão feminina”. Como afirma Rosemberg (2012: 354), o magistério era uma profissão que proporcionava uma

2 Para o caso asiático, ver a terrível história vivida/narrada por Malala, a menina que lutou para que as mulheres do Paquistão tivessem direito à educação (Yousafzai & Lamb, 2013).

3 Sobre o estabelecimento das sociedades científicas, ver Eby (1976: 128-132).

4 A exclusão das mulheres dos espaços acadêmicos atingiu também as cientistas. Com a Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII, as instituições “foram estruturadas sobre a suposição de que os cientistas seriam homens” e com a formalização rigorosa da ciência no século XIX, as portas se fecharam para o trabalho científico feminino (Schienbinger, 2001: 64, 69).

carreira mais flexível, enfim, “digna para as mulheres, se não a profissão feminina por excelência”⁵.

Na esteira dessa autora, pode-se reconhecer, por outro lado, que o curso normal foi de grande valor para o acesso das mulheres ao ensino superior, a partir da Lei n. 5.692/1971, promulgada no contexto do ciclo de reformas educativas destinadas a ajustar a educação brasileira às diretrizes político-econômicas do regime militar. Essa lei, apesar de muito criticada pela literatura especializada em função de seus princípios tecnicistas e de sua inviabilidade no que diz respeito à profissionalização compulsória dos cursos de 2º grau, indiretamente trouxe vantagens para as mulheres. Ao garantir a equivalência de todos os cursos de grau médio, a referida lei proporcionou às estudantes de cursos normais a possibilidade de disputar e ascender às vagas no ensino superior. A partir de então, o curso normal secundário passou a ser uma espécie de ponte para o ensino superior, permitindo que as mulheres continuassem sua formação e vislumbassem maior mobilidade social e independência financeira. O avanço da escolaridade feminina se ampliou nas décadas seguintes.

Nos anos 1970, “já se observava que as mulheres eram maioria entre estudantes matriculados e concluintes do ensino médio. Nos anos 1990, tal situação foi observada no ensino superior de graduação. Na passagem para os anos 2000, foi a vez de a Pós-graduação ostentar maior proporção de mulheres que de homens no corpo discente.” (Rosemberg, 2012: 349-350). Nos últimos tempos, a população feminina continuou frequentando mais os bancos escolares e universitários do que a masculina, conforme evidenciaram o Censo 2010, os indicadores sociais de 2014 e a trajetória acadêmica das maranhenses.

Vozes de mulheres: triunfos, lutas e sufofos

Uma característica comum das três entrevistadas é o fato de terem casado muito cedo e só depois iniciado um curso superior, algo típico da cultura regional interiorana no Maranhão. Duas delas já tinham filhos quando ingressaram no curso de Pedagogia e só cuidavam da casa e da prole; apenas uma estava inserida no mercado de trabalho e fez planejamento para engravidar depois de concluir a faculdade. Durante a permanência na

universidade, elas passaram a atuar como auxiliares do magistério nas escolas municipais de Imperatriz.

Todas relataram que tiveram certo apoio dos maridos e familiares para fazer esse investimento; no entanto, no decorrer desse processo, Brenda teve dificuldades em relação ao seu marido, que chegou a interferir em seus estudos de forma velada: exigiu que ela não delegasse os cuidados da casa e do primeiro filho a outra pessoa. Mas ela reagiu e não desistiu. Vale salientar que elas revelaram que, muitas vezes, recorreram a outras mulheres (mães, sogras, tias e irmãs) para ajudá-las em suas múltiplas tarefas e não aos cônjuges, ou seja, constituíram uma rede de mulheres que se entrelaçavam, estratégia necessária para conseguirem ultrapassar o espaço da casa e realizarem seus estudos.

Todas essas adversidades foram enfrentadas com muita resistência, pois, para elas, o ingresso na universidade tinha um significado relevante: era a realização de um sonho e a oportunidade de fazer uma carreira profissional de sucesso. Enfim, a porta de entrada para o mercado formal de trabalho, a conquista de maior autonomia financeira e o aumento da renda familiar – hoje, todas atuam na área educacional, porém, recebem salários inferiores aos dos maridos.

Ao que indicam os depoimentos, essas acadêmicas viram no seu acesso à universidade um triunfo e, nesse momento, puderam firmar sua identidade em uma imagem feminina positiva, semelhante àquela que foi forjada nos anos 1990: “mulher ‘batalhadora’, ‘guerreira’ [...] que trabalha e obtém conquistas profissionais sem se descuidar de seus afetos e seus deveres de mãe” (Pinsky, 2012: 535). Apesar disso, permanecer no curso de Pedagogia não foi nada fácil. A novidade de cursar o ensino superior mexeu com o cotidiano familiar e exigiu tomada de decisões que não viessem afetar a harmonia familiar. Assim, a realização desse sonho precisou se adequar ao dia a dia das famílias. Essa é uma questão antiga.

De modo semelhante, [...] existe um choque historicamente elaborado entre as culturas da ciência e das mulheres. Parte deste conflito emerge da disputa entre vida profissional e doméstica. [...] A tensão que as mulheres (e cada vez mais os homens) encontram entre vida familiar e carreira não é inteiramente uma questão privada. Desde o século XVIII o celebrado “indivíduo” tem

⁵ Sobre os processos de constituição do magistério em “trabalho de mulher”, ver Louro (2012: 448-479).

sido, na verdade, o homem chefe-de-família. A cultura profissional foi estruturada para assumir que um profissional tem uma esposa que fica em casa (hoje em dia, às vezes um marido) [...] (Schienbinger, 2001: 42-43).

No caso das entrevistadas, o novo ritmo de vida acarretou uma sobrecarga à rotina delas, pois a realização dos estudos estava condicionada ao exercício dos vários papéis que foram atribuídos culturalmente ao sexo feminino. Elas eram donas de casa, mães e esposas que agora se tornavam também acadêmicas e, com o tempo, passaram a exercer a função docente. Apesar da turbulenta jornada, havia um sentimento de satisfação e orgulho advindo da possibilidade de desempenhar tantas competências. No fundo, sentiam-se “vitoriosas” por tais feitos.

Para elas, o fato de ser mãe, esposa e dona de casa interferiu de alguma forma na sua formação acadêmica. Entretanto, quando essas mulheres são questionadas sobre a pertinência de a vida doméstica ser atribuída exclusivamente às mulheres, prejudicando os estudos acadêmicos, seus relatos evidenciam concepções muito conservadoras, como as de Brenda: “É natural, sim, a mulher desempenhar vários afazeres sozinha; essa é a nossa maior diferença com os homens. Eles só precisam fazer o serviço externo e nós mulheres conseguimos fazer tanto o interno como o externo”. Lúcia e Paula partilham da mesma opinião. Para Paula, a mulher deve “saber conciliar ser dona de casa e ser profissional”.

Em outras palavras, elas adotam uma divisão tradicional de trabalho doméstico e assumem uma jornada múltipla, poupando seus maridos e, quem sabe, os próprios filhos. É como afirma Schienbinger (2001: 189): nessa configuração o homem “trabalha duro o dia todo, mas volta para casa e encontra comida quente, uma família bem organizada e uma vida social plenamente orquestrada”. Segundo a autora, uma real divisão sexual do trabalho ainda se mostra distante, pois, ao se empregar o verbo “ajudar” (na execução das tarefas domésticas, bem como no cuidar e educar a prole), as mulheres referem-se à atuação colaborativa dos homens, amenizando assim seu papel e suas obrigações para com a esposa e os filhos. O relato de Lúcia é ilustrativo: “Quando eu estava fazendo trabalhos e me perdia no tempo, ele fazia o almoço ou comprava pronto, a fim de não me atrapalhar”. Aqui

não se fala em divisão do trabalho doméstico, mas sim em cooperação! Desse modo, ainda impera a resistência masculina de dividir os afazeres domésticos.

Na intimidade das famílias, as mulheres ganharam mais poder para negociar com os homens uma divisão maior de tarefas com relação ao cuidado dos filhos, levando em conta habilidades e interesses particulares, o que não significa necessariamente que tenham conseguido compartilhar tais tarefas em igualdade de condições. Em última instância, cuidar de filhos continua sendo “coisa de mulher”. Não só porque é grande o número de mulheres chefes de família, que sustentam os filhos sem ajuda de um parceiro, como também porque continua havendo forte resistência masculina em compartilhar os afazeres domésticos, incluindo os relativos às crianças. (Rosemberg, 2012: 531-532).

Pode-se concluir que as maranhenses abordadas viveram uma desigual divisão de tarefas domésticas, o que interferiu na organização do tempo e no aproveitamento acadêmico. Ainda que elas tivessem uma renda familiar maior e pudessem empregar alguém para auxiliá-las nas atividades domésticas ou nos cuidados com os filhos, talvez, a situação não seria tão diferente. É como salienta Schienbinger (2001: 192): “Mesmo as mulheres que pagam outras para fazer as tarefas domésticas, geralmente contratam e treinam as empregadas, e supervisionam seu trabalho. É errado imaginar que estas trabalhadoras pagas, por mais que sejam dedicadas, possam substituir a esposa e mãe tradicional.”

Corroborando a tendência de a população feminina ocupada (trabalho formal) dedicar mais tempo aos afazeres domésticos do que os homens, aferida recentemente pelo IBGE (Brasil, 2015), as informantes afirmam que as mulheres devem estar sempre dispostas a romper com suas próprias limitações e se sacrificar em prol das novas demandas trazidas pela universidade e pelo mundo do trabalho, sem, contudo, abrir mão de sua “primeira vocação divina”. Dessa forma, para elas, ser mãe constitui uma das melhores coisas do “ser mulher”.

Conforme se observa, a constituição familiar é a principal base de realização dessas acadêmicas. Para Almeida (1998: 212), a preferência feminina pelo materno e pela vida matrimonial e doméstica se explica pelo

fato de que: “Ter filhos e constituir família são desejos inerentes a todos os seres humanos, com raras exceções”. Já Pinsky (2012: 528, 530) chama atenção para alterações significativas ocorridas a partir da segunda metade do século XX: “Ter filhos deixava de ser uma imposição ‘natural’ ou até social, para tornar-se uma escolha pessoal”. Nesse quadro de pensamento, “a autorrealização feminina incluiria independência, integração com o mundo por meio de algum tipo de trabalho ou atividade extraluar que significasse um comprometimento com uma ‘causa maior’”. Seja como for, aspirar à maternidade não significa que deva recair sobre as mulheres a responsabilidade total da casa e dos filhos a ponto de elas terem que se “sacrificar” e até prejudicar seu estudo e profissionalização. Além de ser uma questão histórica e cultural, esse pensamento pode *desvelar* (!) o receio que algumas mulheres possuem de se confrontar com as estruturas de poder masculino e mesmo com as questões de ordem afetiva. Segundo Almeida (1998: 212), as mulheres, “pelos papéis sociais que inexoravelmente desempenham, o cerceamento de suas vidas e seus desejos nas relações que se estabelecem entre os sexos, acabam por realizar escolhas que não conflitam com as estruturas de poder e as questões afetivas com as quais convivem cotidianamente”.

Pode ser o caso das universitárias desta pesquisa, pois, quando abordadas sobre “as piores coisas de ser mulher”, elas mencionaram a condição de marginalização do sexo feminino, afirmando que o simples fato de ser mulher pode acarretar discriminação e, às vezes, sentimentos de inferioridade em relação ao sexo oposto. Para reverter esse cenário, Brenda atribui unicamente à própria mulher a responsabilidade de tomar decisões e iniciativas para uma necessária mudança de vida, sendo indispensável autovalorizar-se e escolher o que a faz se sentir melhor. Assim, na sua concepção, a mulher carrega em si a força necessária para lutar por transformações. De fato, a resiliência feminina é importante, todavia, é preciso reconhecer que o sistema capitalista e sexista assegura esse tipo de estrutura social e, por esse motivo, a luta deve ser articulada no âmbito do movimento feminista e de suas pautas de reivindicações em prol de políticas públicas para as mulheres e suas famílias, assegurando a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Nessa linha, Lúcia aponta estratégias de ordem política que podem motivar e propiciar condições para que as

mulheres tenham acesso ao estudo acadêmico e, a partir dele, conquistem sua emancipação.

[Para as mulheres entrarem na universidade] Talvez um incentivo maior nas redes sociais porque a maioria dessas mulheres têm filhos pequenos, então teria que ser feita proposta do tipo local adequado para deixarem seus filhos. E muito incentivo. Quem sabe palestras sobre os benefícios do ensino superior; trazer a família para participar dessa palestra porque se não tiver a participação da família, ajudando, incentivando, fica complicado, porque para a mulher entrar na faculdade depois de certa idade é difícil, ainda mais quando essa mulher é dona de casa, mãe e esposa (Lúcia).

Ela também compreende o ensino superior como uma formação necessária a todas as mulheres que buscam uma melhoria de vida e reconhece os benefícios que a educação formal adiciona à vida delas: “Faz as mulheres pensarem e agirem com postura de que são capazes de fazer tudo”! Em suma, o acesso ao conhecimento foi e continua sendo o principal responsável por elucidar às mulheres suas potencialidades. Nesse sentido, quando indagada sobre os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, Brenda declarou:

Ajudou-me como professora e auxiliar de classe, tanto nos aspectos físicos como emocionais, afetivos e sociais. Aprendi muito com cada disciplina, principalmente Psicologia, que além de me ajudar em sala de aula, me ajudou também em casa com meus filhos vendo cada desenvolvimento, cada estágio da vida. Sem falar que vou levar para a vida [...] para cada aula, criança que eu ensinar.

Lúcia, partilhando dessa mesma ideia, disse que os conhecimentos construídos durante o curso a ajudaram principalmente na forma como deveria educar crianças: “Abriram-me novos horizontes até mesmo para a educação dos meus filhos. Aprendi a me comunicar mais com as pessoas”. Paula explicitou que o curso de Pedagogia a fez compreender melhor “o profissional da educação e sua importância para a sociedade. Além de conhecer, através do estágio, as diversas áreas de atuação de um pedagogo”. Percebe-se que as opiniões mesclam uma visão mais

voltada para o aspecto profissional com o entendimento de que os conhecimentos adquiridos aperfeiçoaram seu desempenho nas atividades maternas, auxiliando-as no acompanhamento do desenvolvimento biopsíquico dos filhos. Por essas razões, certamente suas escolhas pelo magistério não foram fortuitas.

Entre mulheres e educação, o que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade. (Almeida, 1998: 26).

Observações finais

Finalmente, questões que chamaram a atenção. Em primeiro lugar, os depoimentos confirmam que:

Sabendo que há uma dimensão em suas vidas que pode vir a ser prioritária a qualquer momento, escolhem profissões que possam compor futuramente com as atividades de mãe, esposa e dona de casa. Isto não significa que algumas mulheres não possuam “vocação” para o magistério, mas o discurso da vocação pode encobrir também um outro “saber” das mulheres: o de seu “lugar” nas relações de poder entre gêneros. (Piza, 1994: 87).

Em segundo lugar, tem-se o fato de todas elas, apesar de qualificadas, ganharem menos que seus maridos e se conformarem com a tradicional divisão de trabalho doméstico. Isso revela, de um lado, a precarização da remuneração de professores e a histórica desigualdade de salários e de atribuições entre homens e mulheres, denotando hierarquia entre os sexos e, de outro, a reprodução das desigualdades de gênero no âmbito da economia da casa.

As questões de gênero transparecem de forma latente em outros aspectos da trajetória acadêmica dessas mulheres: a situação das entrevistadas (das três, apenas uma concluiu o curso até o momento da pesquisa) assinala as históricas dificuldades enfrentadas pelas mulheres

para conciliar vida acadêmica e vida pessoal, familiar e profissional, indicando que essas estudantes utilizaram distintas táticas para fazerem sua graduação. Enfim, em termos ontológicos, elas demonstram, seja se posicionando contra, seja se rendendo, ter vivenciado a afirmação da histórica feminista Simone de Beauvoir (1970: 9, 10, 12):

Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também explicá-la pelo “eterno feminino” e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher?

A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”.

Nenhum sujeito se coloca imediata e espontaneamente como inessencial; não é o Outro que definindo-se como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio. De onde vem essa submissão na mulher?

Paradoxalmente, as maranhenses – e quem sabe muitas outras mulheres além-fronteiras – evidenciam com sua própria trajetória de vida acadêmica que: “A mulher hoje tem valor, pois todos descobriram o quanto a mulher é inteligente e sábia, podendo cuidar de casa, do marido e dos filhos, e ainda trabalhar fora. Pois antigamente a mulher não tinha vez, era menosprezada e considerada como incapaz de assumir outras responsabilidades diferentes das de costume” (Brenda). Para elas, vale o que diz Perrot (2008: 92, 96): “É claro que as coisas mudam com o tempo. Isso porque as mulheres agem [...]. Mas o caminho ainda é longo para que se chegue à igualdade”.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. 1ª reimpr. São Paulo: UNESP, 1998.
- AREND, Silvia Fávero. Meninas. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*, v.1. 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 31, nº 31, 1980.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010*. Educação e deslocamento: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FINCH, Janet. 'It's great to have someone to talk to': the ethics and politics of interviewing women. In: BELL, Colin; ROBERTS, Helen (eds.). *Social researching: politics, problems, practice*. London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. 1ª reimpr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10 ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.
- MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Trabalho. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. 5ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, Carla Bassanezi. Imagens e representações 2. A era dos modelos flexíveis. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Projeto História*, São Paulo, v. 11, jan./dez.1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru: EDUSC, 2001.
- SOIBET, Rachel. Movimento de mulheres. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.
- YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Artigo recebido: 15/07/2016

Aceito: 30/10/2016