
Comunicação e Formação: a mulher na educação e seu papel na construção da identidade

Carmem Araújo Laranjeira*
Inês Maria Ferreira Marçal**

RESUMO

Este trabalho trata da mulher na educação e seu papel na construção da identidade. A instituição escolar tem sido uma das encarregadas da formação e é através dela que os professores comunicam e transmitem suas ideias, tornando esse processo de extrema importância, pois a mulher sempre teve um papel destacado na educação, contribuindo intensamente no processo de construção da identidade de seus alunos. Entretanto, a prática está marcada pela linha de pensamento que a define e, antes de ser professora, a mulher é mulher; conseqüentemente, ela já tem traçados os paradigmas de sua identidade, construídos no decorrer da história. Neste processo muitas teorias sobre o papel da mulher em nossa sociedade aparecem de forma implícita.

Palavras-chave: Formação. Mulher. Construção da Identidade. Teorias Implícitas.

*Doutora em Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidad de Barcelona, professora do Curso de Design das Faculdades Integradas de Bauru – FIB; carmenlaranjeira1@gmail.com

**Doutora em Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidad de Barcelona, arte-terapeuta; inezmarcal@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

No processo de comunicação e transmissão de ideias, a escola é uma das mais responsáveis por informar, formar e, conseqüentemente, mediar a construção da identidade. Nossa civilização traz as marcas de uma socialização conduzida a partir dos interesses do poder e a educação pode tornar-se uma desculpa para manter a humanidade alienada e presa a seus estereótipos.

Na educação a mulher sempre teve um papel destacado, ainda que hierarquicamente estivesse em posição inferior. Sua marcada presença leva a um crescente predomínio da feminização da docência. Ao mesmo tempo, a mulher vem conquistando seu espaço e rompendo barreiras dos preconceitos impostos pela sociedade. O modo como a mulher foi educada, tanto como os aspectos sociais e pessoais dessa educação, repercutem no processo de formação de sua identidade como mulher e como professora, contribuindo assim para a formação da identidade de seus alunos. Desta forma se torna importante demonstrar algumas características da evolução da mulher na educação, ressaltando contribuições de algumas teorias, assim como do contexto histórico para a construção da identidade.

A Pós-modernidade, frente à globalização, nos impele a uma incessante busca por nossa identidade. Para lograr este encontro é necessário entender como algumas teorias têm sido essenciais na formação de conceitos para que seja possível mudar nosso modo de ver. Procuraremos aqui demonstrar algumas linhas de pensamento que marcaram a história ocidental e determinaram a construção da identidade feminina, ainda que muitas vezes aparecessem sob forma de teorias implícitas, ressaltando características da evolução da mulher enquanto professora. Desta forma, esclarecemos que o uso de textos de diferentes épocas é essencial por estes se constituírem importantes referenciais teóricos.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE

De acordo com Matos,

“O conceito de identidade pode ser definido como um conjunto de aspectos individuais que caracteriza uma pessoa. No entanto, entendemos identidade como plural, constituída a partir das relações sociais, o que tem caráter de metamorfose, por compreender o processo de permanente mudança que os encontros nos possibilitam.”¹

1 MATOS, U. C.. Identidade: Territórios existenciais. <http://meuartigo.brasilecola.com/psicologia/identidade-territorios-existenciais.htm>
Acesso em 25/07/2013, às 16:00.

Muitas são as definições que se podem atribuir à identidade. Para Aristóteles², a identidade ou a mesmidade é um modo da unidade e, portanto, subentende quantidade. Para Wittgenstein, o princípio de identidade é uma pura vacuidade: não diz nada. O objeto 'idêntico' não tem significado, pois a identidade não é nem uma propriedade dos objetos nem uma relação entre eles. Segundo ele, "Em termos aproximados: dizer de duas coisas que elas são idênticas é um contra-senso e dizer de uma coisa que ela é idêntica a si mesma é não dizer rigorosamente nada"³. Para Frege é uma propriedade das referências, daquilo de que falamos⁴. Para Husserl a identidade é absolutamente indefinível (ECHEVERRÍA, 1987). Dentro do sentido de identidade como igualdade, para Lacan a proposição 'a' é 'a' além de não ser verdadeira é absurda. Marca toda uma etapa do pensamento, a qual qualifica como "etapa teológica"⁵. Para Hume a questão da identidade pessoal constitui o problema mais absurdo da filosofia (GROLLI, 2002). Para Ribeiro as identidades constituem uma sociedade, do mesmo modo que são constituídas por ela. (RIBEIRO, 2003)

O problema da identidade atravessa vários níveis de análise lógica e não é apenas um problema de linguagem que serve de instrumento de comunicação as diversas comunidades humanas, mas também de diversos tipos de linguagem científica. Analisar a identidade implica necessariamente um estudo da relação signo/designado e do estabelecimento de paralelismos entre diferentes sistemas de signos. Com esta introdução já podemos situar-nos dentro da complexidade que é a identidade. A construção da identidade feminina, bem como a identidade de qualquer outro público ou categoria em si, está marcada pela linha de pensamento que a define. Seja este a partir da filosofia, da psicologia, da religião, biologia, matemática, antropologia...

O princípio leibniciano dos *indiscerníveis* estabeleceu um critério de identidade lógica para os indivíduos. Para Leibniz, "*Idênticos são os que podem substituir-se um pelo outro salvaguardando a verdade*". No entanto, dois indivíduos não podem ser completamente semelhantes, mas tampouco cada um não pode furtar-se da influência deste princípio de distinção interna, que se manifesta em forma de decurso vital (SAPUNARU, 2011). A identidade de cada qual não é independente da identidade

2 ARISTÓTELES (1970), *Metafísica X*, 3 - 4, vol. II pp. 93-97, Madrid: Gredos.

3 WITTGENSTEIN. *Tractatus Logico-Philosophicus*, 5.5303, apud Thiago Mateus Batista in "A Identidade em Wittgenstein discutida a partir da Crítica Feita a Russell". www.cfh.ufsc.br/~dkrause/LogicaIII/Thiagus.doc
Acesso em 29/07/2013, às 12:40.

4 PITT, E.. *Sobre um critério de identidade de sentidos em Frege*. seminarioppglm.files.wordpress.com/2009/04/pitt-e-sobre-um-c, acesso em 19/07/2013, às 10:15.

5 FONSECA, J. *Onde está o reconhecimento do ele na matriz de identidade? Intersecções entre Moreno e Lacan*. Revista Brasileira de Psicodrama. Rev. bras. psicodrama vol.20 no.1 São Paulo jun. 2012. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-53932012000100009&script=sci_arttext, acesso em 02/07/2013, as 21:00.

daqueles com os que cada um se relaciona, segundo as diversas modalidades de relação. Naturalmente a aplicação destas noções de identidade tem consequências múltiplas. Esse tipo de preceitos, cuja origem está na ciência geométrica, e em geral nas matemáticas, propôs a grande mudança no desenvolvimento da ciência e do intelectualismo. Entretanto, conduziram a consciência humana a uma linha completamente racional.

Cabe ressaltar que atualmente estamos num processo de busca de mudanças em geral, tanto do mundo, como da natureza ou dos aspectos pessoais como é o caso da mulher. Temos a sensação de que estamos tentando resgatar aspectos que nos pertenciam como seres humanos. Como descreve Berman, o ser humano na Idade Média estava integrado com a natureza, como em um estado de “consciência participativa”. O modelo de consciência racional de Descartes – “penso, logo existo” – nos desassociou da “consciência participativa”, ou seja, da habilidade da humanidade de interagir com o Universo a partir de sua sensibilidade, utilizando seus potenciais de percepção (ASSUNÇÃO, 2010). Essa divisão significativa sobre como interagimos e percebemos o mundo vem dando prioridade, cada vez mais, ao pensamento racional em prejuízo do anterior.

Ainda que tenham proporcionado grandes perspectivas ao mundo, as consequências deste rompimento – razão e emoção – têm alcançado nossa saúde mental, nossa identidade como seres humanos e nosso ecossistema. Atualmente, muitos cientistas voltam a sustentar que somos parte inseparável do cosmos, no qual existimos em estado de evolução contínua. Nesse sentido de evolução contínua, são vários os autores que afirmaram a necessidade de formação dos indivíduos. Esta preparação se faz principalmente durante a infância por ser um momento determinante da vida. Em nosso caso, é importante salientar que o papel de educar ainda é uma prioridade a cargo da mulher.

Por outro lado, dentro do aspecto da metafísica, este conceito da identidade inseparável aparece como um modo ou sentido da unidade. Aristóteles⁶ não fala apenas de uma possível ciência do ser (ou seja, a própria metafísica), mas também de uma ciência da unidade, ou do uno. O ser e a unidade aparecem inextricavelmente unidos, de modo que ali onde há ser também há uno. O ser e o uno se dizem de tudo que é incluído na realidade, no efetivamente existente.

6 ARISTÓTELES (1970), *Metafísica X*, 3 - 4, vol. II pp. 93-97, Madrid: Gredos.

Para Aristóteles ⁷, a identidade tem vários sentidos, em um deles dizemos que algo é numericamente idêntico, e outro se aplica quando algo é uno por seu enunciado; por exemplo, tu com relação a ti mesmo é uno pela espécie e pela matéria. São semelhantes coisas que, não sendo absolutamente idênticas, nem sem diferença enquanto a sua substância concreta, são idênticas enquanto à espécie. São também semelhantes coisas que, tendo a mesma espécie e produzindo-se nelas o mais e o menos, não são nem mais nem menos. Outras, se sua condição é idêntica e especificamente única, como a brancura, maior ou menor, dizem que são semelhantes porque sua espécie é una. Portanto, é evidente que também “outro” ou “dês-semelhante” se diz em vários sentidos. Em primeiro lugar, “outro” tem sentido oposto a “idêntico”; por isso tudo se relaciona a tudo; em segundo lugar, “outro” se aplica também àquilo cuja matéria e cujo enunciado não é único; por isso tu es “outro” que teu próximo; e, em terceiro lugar, como nas coisas matemáticas. Assim, “outro” ou “idêntico” se aplica, pelo dito, a tudo frente a tudo. Aristóteles, assim, ratifica três modos de dizer o idêntico: uno, entre eles semelhança, e a identidade numérica que está concebida para os termos universais.

É importante recordar que esta visão da identidade como unidade, foi muito pouco insistida historicamente, mesmo que o pensamento aristotélico tenha influenciado várias teorias diferentes, cada uma destas escolheu a parte que lhe convinha. Por exemplo, no século XVIII a burguesia, que se considerava bastante forte, lançou-se à luta para liquidar as relações feudais de produção e criar as condições políticas e jurídicas da livre competência econômica. A partir da necessidade da burguesia de desenvolver sua produção industrial, e com a ajuda das ciências naturais, começou a submissão da natureza ao domínio do ser humano. Ou seja, por interesses, a filosofia que antes partia de noções da metafísica, passou a se firmar em concepções mecanicistas, fazendo nascer a concepção individualista. Naquele momento, a sociedade era concebida como um aglomerado de indivíduos, que estabeleciam um contrato entre si. Ou seja, a concepção de identidade caracterizada de forma individualista se respalda nas condições próprias da sociedade burguesa, pois é através da produção global, que satisfaz as necessidades materiais dessa sociedade, que se determina que os indivíduos isolados são a soma mecânica da produção mercantil. É, pois, preciso deixar claro que esta concepção não deriva exclusivamente do pensamento metafísico. Suas raízes profundas devem buscar-se na situação econômica da burguesia. Com a doutrina individualista do “*contrato social*”, o século XVIII empreendeu um caminho considerado impossível

7 ARISTÓTELES (1970), *Metafísica X*, 3 - 4, vol. II pp. 93-97, Madrid: Gredos.

para chegar ao descobrimento das verdadeiras leis da sociedade. Principalmente se consideramos que estas leis “*não são as da vida do indivíduo e só podem ser descobertas a partir da sociedade*” (MÖLNAR, 1971). Tornam-se explícitas aqui as fontes do tipo de identidade característico da Modernidade.

Entretanto, hoje, uma das características da Pós-modernidade é a consciência de radicais transformações em nossa existência e suas condições históricas. Estas naturalmente criaram novos tipos de identidades. Um dos fatores marcantes deste enfoque aponta mudanças relativas ao que experimentamos e ao como experimentamos os aspectos fundamentais de nosso “eu” e de nossa identidade.

Nesse sentido, é interessante perceber que tentamos fomentar a evolução e quebrar os tabus para sentir que não estamos parados no tempo. Dessa forma damos a entender que assumimos uma postura pós-moderna diante de nossos atos e pensamentos. No entanto, mesmo que se mudem as práticas, muitas vezes as teorias permanecem e, por isso mesmo, é possível que nosso pensamento mantenha algumas atitudes modernas, ainda que se identifique com as características do pós-modernismo. Esta suposta inquietude e indefinição é uma das características de nossa identidade atual.

Na hora de definir conceitos, sempre estão presentes os interesses do poder. Talvez seja esta a posição da atual corrente de pensamento que desconsidera as propostas de resgate de uma identidade baseada em sinais do “próximo”. É curioso perceber aqui, os ciclos da história. O final do século XX e o início do XXI estão marcados por uma imensa busca de nossa identidade. Realmente, não estaria esta busca vinculada a nossa unidade?... a nossa identidade como SERES HUMANOS!?

Podemos definir nosso momento atual como um rito de passagem. Ou seja, um processo de transição que leva ao desenvolvimento ou crescimento. Poderia ser justo o caos provocado pela necessidade de ajuste de identidade, que nos fará crescer interiormente. Romper com o passado não quer dizer desconsiderá-lo, senão ter uma visão crítica sobre ele que nos permita analisar os pontos positivos e negativos para alcançar uma postura mais autêntica, ainda que pouco explicável.

3. A IDENTIDADE FEMININA

Antes de ser professora, a mulher é mulher. Consequentemente, já tem traçado paradigmas de sua identidade. Como é importante conhecer o passado para compreender o presente, voltamos às páginas de nossa história para situar as características da identidade feminina no ocidente.

Mesmo que em muitas sociedades na Antiguidade a mulher tenha assumido importantes papéis e tenha, inclusive, mantido uma posição igualitária com o homem, os interesses políticos da Igreja, a partir da Idade Média colocaram a mulher em uma posição radicalmente hostil. A partir daí, não lhe foi permitido falar por si mesma, assumir qualquer função considerada masculina e, muito menos, nenhum ofício de sacerdote. Foi condenada como propagadora do pecado no mundo através da personagem de Eva.

Lamentavelmente, a linguagem simbólica quase sempre é submetida aos interesses superiores de nossa cultura. Assim a interpretação na maioria das vezes, é literal e sempre é conduzida aos ideais do poder. Neste sentido, ainda que seja pouco difundida, a figura de Eva vai além do símbolo de primeira mulher, esposa e mãe dos humanos. De acordo com a narrativa do Gênesis, Eva foi retirada da costela de Adão, durante seu sono. A esse sono, Santo Agostinho se referia como um estado de êxtase. Isto levou à crença da subordinação da mulher ao homem, quando na verdade Santo Agostinho considerava o fato de que Eva fosse retirada da costela como símbolo de união. Ele o interpretou dizendo: “*Que cada um governe criteriosamente essa parte que lhe é submissa e que se torne, por assim dizer, conjugal dentro de si mesmo, e que a carne não condiga nada contra o espírito, mas seja-lhe submissa*” (CHEVALIER, 1988). O termo *conjugal* se refere à estrutura interior do ser humano, onde se supõe uma união de dois elementos distintos. Conseqüentemente, essa união entre a alma e o corpo, o espírito e a carne, passam a simbolizar em um plano interior a união dos aspectos masculino e feminino tanto no homem como na mulher.

Nesse plano de interioridade, Eva significa a sensibilidade do ser humano e seu elemento irracional. Na interpretação de Chevalier, as conseqüências do pecado não seriam trágicas, se houvesse permanecido a suposição de que apenas essa parte da alma (Eva) houvesse sucumbido à tentação. O drama surge do consentimento dado pelo espírito representado por Adão. O desacerto entre Adão e Eva, tanto como o fato de Adão rechaçar a responsabilidade do pecado, separa a alma do espírito. Ainda, como afirma Chevalier, “*colocar o pecado original e seus efeitos em um plano de interioridade é singularmente esclarecedor. No entanto, reduzi-lo unicamente ao consentimento de um casal sexuado, não seria destruir por completo o sentido e a significação?*” (CHEVALIER, 1988). No entanto, foi esta a interpretação que a Igreja difundiu durante séculos, definindo a identidade feminina como sinônimo de carne, concupiscência e traição. A mulher, a causa do “castigo”, teria de estar submetida e a serviço do homem. Para fazer imóvel este legado, a Igreja classificou esta interpretação como fato culpável, ademais de sustentar que todos nascemos com o *pecado original*. O discurso machista interpretava a sua maneira a “Palavra de Deus” encarnada na cultura dos autores humanos das “Sagradas Escrituras”. Nesse sentido,

enfetizava a ideia da identidade da mulher inseparável da do homem – criação da natureza. Surge aqui a problemática da identidade feminina como igualdade.

Há vinte anos teólogos como Sergio Gatica já chamavam a atenção às sutilezas implícitas nas Sagradas Escrituras. Neste sentido, propõe uma releitura dos discursos bíblicos apontando os traços femininos de Deus, obscurecidos pelo machismo da cultura patriarcal. Por exemplo, em uma passagem, Jesus rompe a exclusividade masculina de aceder à educação superior e admite que uma mulher seja sua discípula⁸. Segundo Gatica, com isso se abre uma possibilidade nova de desenvolvimento pessoal e de serviço para a mulher. Ele enfatiza que “*se a mulher procede do varão, o varão por sua vez, nasce mediante a mulher e tudo provém de Deus*” (1 Co 11,12). Este pensamento se entronca com o conceito de identidade apontada por Aristóteles na teoria da metafísica e com o sentido de unidade que esteve vigente em antigas sociedades.

No século XVIII, o pensamento de Leibniz colocou a noção de identidade da mulher inseparável da do homem sob a luz da razão. De fato, o feminismo inicial considerou que era suficiente que as mulheres acessem ao mesmo *status* e lugares que os homens para lograr a liberdade. Essa busca da igualdade de direitos e poderes na realidade causou parte do mal-entendido sobre as propostas do movimento feminista. Ademais, como para lograr uma ascensão, a mulher dependia de condições econômicas e sociais, esta luta pela igualdade gerou ansiedades e frustrações. Ansiedade da mulher no sentido de ter que multiplicar seus esforços físicos e mentais para enfrentar a angustiada luta de competências com relação ao homem. Estas mulheres, em sua maioria, cumpriam os requisitos econômicos e sociais. Entretanto, as mulheres que não se encaixavam nos mesmos requisitos, acomodaram-se em seus preconceitos, impostos pela sociedade machista, e ainda seguiram cultivando suas frustrações. Ainda hoje muitos maridos, filhos e filhas consideram a mulher como aquela que deve cumprir com as tarefas domésticas “como manda sua natureza”. É como se a mulher só estivesse cumprindo com sua obrigação, acumulando “deveres” no seu processo de consolidação de um posto na sociedade além da sua própria casa. Isso aparece com mais evidência nas classes de baixo poder aquisitivo ou nos matrimônios em que o homem ainda detém o papel de “poder” por ser quem traz “o dinheiro a casa”. Assim como o pensamento racionalista separou a humanidade dos aspectos subjetivos, a mulher também foi submetida pelos interesses dominantes.

Antigas civilizações do oriente compreendiam que o ser humano tem, por sua natureza, um processo próprio de evolução. Nesse sentido, há um momento da vida em que cada um busca definir seu “eu” real. Talvez tenha sido esse impulso de busca

8 O relato desta passagem bíblica está em Lc 10,38-42.

que levou a mulher a emancipar-se, a liberar-se das pressões sociais e deixar sair sua voz. A partir de 1848, o grande marco do movimento feminino, a identidade feminina começa a mudar os rumos de sua significação. Já em 1927, Jung, em um artigo intitulado “A mulher na Europa”, concluía o seguinte: “*A mulher se enfrenta no momento atual com uma poderosa tarefa cultural, que talvez signifique o começo de uma nova era*”⁹. Esta conquista segue concretizando-se através da emancipação de cada mulher.

Enfim, recordando nosso passado, sabemos que foram vários os erros cometidos. A inquisição, por exemplo, acusou como falsas várias teorias que são hoje verdades para nós. Não apenas a identidade feminina foi alterada, mas também a do homem. A mulher, por sua vez, na luta constante por reconquistar seu espaço, na busca de sua identidade, está rompendo com as amarras e conquistando, dessa maneira, sua individualidade.

4. A IDENTIDADE SUBJETIVA NO PAR INVISÍVEL

A educação, como nossa cultura em geral, está condicionada aos interesses do poder. Muitas informações não são difundidas, mesmo que estas sejam fundamentais para nossa compreensão pessoal. Os interesses religiosos, políticos e econômicos conduziram à definição de nossa identidade para um sentir de seres humanos cheios de pecado e individualistas. A ciência e a tecnologia em muitos aspectos têm facilitado nossa vida. Mas, mesmo que tenhamos evoluído ao largo dos séculos, não deixamos de ser HUMANOS. Neste sentido, temos uma natureza que tem seu próprio ciclo e que nos define como INDIVÍDUOS.

O sentido de indivíduo para antigas civilizações, como o Tibet e a Índia, é o de aquele que é indivisível; que não se divide. O ser humano está formado por um complexo que abarca uma personalidade, uma inteligência, uma emoção e que recebe influências de todo um contexto externo.

Seguindo o curso normal do desenvolvimento humano, conforme os princípios mencionados anteriormente, nossa identidade se apresenta com diferentes fases. Nossa primeira identidade, a infância, caracteriza-se principalmente pela exigência do ego com relação ao mundo objetivo dos pais. Torna-se explícita a dependência física e os fatores que se relacionam a ela. A segunda identidade começa com a puberdade. Está caracterizada pela confusão espiritual e a instabilidade do ego. Esta passagem tem por tarefa fundamental a solidificação do ego através de tal trânsito, onde o jovem reúne forças suficientes para lograr sua independência com relação aos

9 JUNG, C.G. (1949). *Die Frau in Europa*. Zurich.

pais em busca da realização de seus desejos. Ao atravessar estas duas primeiras fases, chegamos a uma etapa na qual nos imaginamos adultos. Na primeira idade adulta o jovem, por não ter clara a noção de seu “eu”, tenta atuar como os outros adultos. A identidade é definida a partir do emocional, da projeção e de uma necessidade de autoafirmação. Para muitos, este período pode durar toda a vida. Quando as projeções se diluem inicia-se uma nova identidade. As sensações de perda de significado, as contradições, o fracasso das expectativas, o vazio provocado por esta dissolução, criam a chamada “crise de meia-idade” (JUNG, 1949). O enfrentamento deste “caos” nos leva a nossa realização como indivíduos.

O elemento central da primeira metade da vida gira em torno à formação da identidade do ego. No processo de individualização todas as questões vivificadas – relação mãe, pai, família, amigos, escola, casais, decisões... – são postas em análise. Ainda quando a consolidação do estado do ego haja sido vivida com êxito, as consequências do processo de individualização podem ser vivenciadas de maneira conflitante, com frustrações e crise de identidade. As questões que não forem concluídas anteriormente se tornam dolorosamente visíveis.

A perda do controle do “eu” supostamente construído, conduz invariavelmente a uma confrontação entre a *persona* e a *sombra*. Para os junguianos, esse diálogo representa um equilíbrio necessário da personalidade entre a *Realpolitik* da sociedade e a verdade do indivíduo. A *persona* – “máscara” em latim – é a adaptação do ego às condições da vida social. Esta adaptação não é totalmente consciente ainda que se aproxime da realidade. Diante de nosso mundo externo, desenvolvemos muitas *personas* que são ficções necessárias. No entanto, temos a tendência não só de confundir a *persona* dos outros com a verdade interior dos mesmos, mas pensamos que somos o que representamos. Este é um dos motivos que causam conflitos neste processo de trânsito. Como ao largo da primeira metade de nossa vida, enfatizamos a formação e a manutenção da *persona*, frequentemente esquecemos nossa realidade interior. Jung deu o nome de *sombra* a estes aspectos de nossa personalidade. Sombra no sentido de ser obscura, não revelada. Todavia, a *sombra* contém tudo o que é vital, inclusive apresentando aspectos problemáticos. Ou seja, os defeitos e as virtudes, as dificuldades e os acertos, aqueles aspectos que não foram resolvidos por terem sido reprimidos por nós mesmos ou pela sociedade. O que significa para Jung a *sombra*, para Freud, em outras palavras, é a representação da mortificação da natureza do sujeito em favor dos valores sociais coletivos (Hollis 1995). Consequentemente, a confrontação com a *sombra* e sua integração favorecem o crescimento. Esta integração exige que vivamos com responsabilidade na sociedade, mas que sejamos mais sinceros com nós mesmos.

Dentro dos aspectos sombrios, encontramos características sutis dos aspectos feminino e masculino. Jung chamou a esses aspectos “*ánima e ánimus*” respectivamente. O *ánima* representa a experiência interiorizada dos aspectos femininos na psique do homem, tais como a captação do irracional, a sensibilidade e sua relação com o inconsciente, entre outros. Aparece com frequência em forma de fantasia ou modalidade erótica. O *ánimus*, por sua vez, é a personificação masculina no inconsciente da mulher. Não aparece com tanta frequência em forma de fantasia, senão que é mais apto para tomar a forma de convicção “sagrada” oculta. *Ánima e ánimus* são arquétipos, ou seja, imagens que procedem do inconsciente coletivo. Ambos mostram aspectos positivos e negativos. Da mesma forma que o caráter do *ánima* de um homem está moldado por sua mãe, o *ánimus* é basicamente influenciado pelo pai da mulher. No homem a manifestação negativa do *ánima* se caracteriza por formas irritáveis, deprimidas, de fragilidade, incerteza e susceptibilidade. A função feminina positiva se produz quando ele assume os sentimentos, esperanças e fantasias. É como uma fonte de inspiração, guia e mediadora do mundo interior.

Lamentavelmente essas informações são pouco difundidas em nossa cultura. Por um lado por causa dos preconceitos acadêmicos contra seus pensadores; por outro lado porque, para uma sociedade machista, seguramente seria uma afronta admitir uma parte “mulher” em seu interior. No entanto, como a cultura feminina sempre esteve preparada para acolher e receber, não é nenhum sacrifício aceitar seu lado masculino. Da mesma maneira para conquistar nossa verdadeira identidade, é preciso que assumamos o que somos. Cabe ressaltar que, para Jung, só a decisão penosa (mas essencialmente simples) de levar a sério as fantasias, a forma de convicção e sentimentos próprios pode evitar o estancamento total do processo de individualização interior. Porque é assim que um homem e uma mulher podem descobrir o que significa seu *par invisível* como realidade interior.

A mulher do século XX e do início do XXI assumiu seu *par invisível* – o *ánimus*. Talvez tenha sido exatamente por esse fato que ela venha encontrando forças suficientes para romper com a submissão, com os preconceitos propagados pelas interpretações e pela imagem pejorativa que esteve vigente durante séculos. Por isso hoje ela tem conquistado seu espaço e pode orgulhar-se de ser MUJER.

5. A MULHER E A EDUCAÇÃO

Desde sempre, a educação tem sido um grande marco na formação da identidade. Aqui, faremos um recorrido histórico sobre o posicionamento da mulher na educação. Começaremos nossa história com a Revolução Francesa e

o ideal da Ilustração proposto como forma de organizar uma situação política na que a ascendente burguesia reclamava seus direitos conquistados. Para tanto, as ideias de Rousseau sobre a educação para uma boa formação do indivíduo foram fundamentais. Entretanto, estas ideias asseguravam formações diferentes para homens e mulheres, pois a função delas era, única e exclusivamente, “*aperfeiçoar a espécie*” e “*inspirar marido e filhos*”. Na realidade, o que se pretendia com a educação da mulher era corrigir os maus costumes, como o ócio. Vale destacar que a educação feminina continuava restrita ao âmbito doméstico. Sua finalidade era preparar as meninas para serem perfeitas esposas e mães, aprendendo superficialmente os “*labores próprios de seu sexo*”. Também aprendiam vagamente a ler e a contar. Desta forma, o Iluminismo possibilitou a aproximação da mulher à escola, mas um posicionamento machista delimitava o que elas deveriam aprender (COLOM, 1997).

Em 1791 Olympe de Gouges¹⁰ replicava à “Declaração de direitos do homem e do cidadão” com sua “Declaração de direitos da mulher e da cidadã”. Com isto reclamava um espaço político para as mulheres que a “universal” declaração lhes negava. As mulheres tomaram a palavra em defesa de seus direitos, mas nem sua participação na revolução, nem a sintonia de sua linguagem reivindicativa com a de seus companheiros cidadãos, abriram as portas da cidadania plena. Suas demandas foram silenciadas e as mulheres foram excluídas dos benefícios revolucionários e da vida pública, o mesmo pensamento ilustrado havia preparado o caminho para a reclusão da mulher em casa. Perdeu-se a possibilidade de acabar com uma fase obscura de exclusão e dominação.

O ideal das esferas separadas, homens de um lado, mulheres de outro, é uma peça chave da ideologia burguesa que foi se impondo ao largo do século XIX, no qual se prescreve para as mulheres o ideal de mães e esposas, apesar de que a realidade social da maior parte delas – trabalhadoras, camponesas, artesãs – fosse radicalmente diferente. Durante esse século, o modelo de mulher – sua função e sua consequente educação – continuou sendo manipulado de acordo com uma sociedade de/e para homens. É durante o século XIX que se ditam normas para a educação feminina dirigidas a formar esposas perfeitas. Diferentes escritores da época tratam o tema da educação das mulheres, não para que sejam literatas ou sábias, senão para que elas adquirissem aqueles conhecimentos necessários para serem esposas e mães e cumprissem com suas múltiplas e sagradas obrigações, como a educação dos filhos que seriam os homens de amanhã. Todo o demais corrompia

10 ESCALLIER, C.. *Olympe de Gouges: uma humanista sob o terror*. <http://www.generona-amazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-2/Artigos/Olympe%20de%20Gouges%20uma%20humanista%20sob%20o%20terror.pdf>, acesso em 07/07/2013, as 21:00.

a mulher. Alguns autores viam como algo positivo que a mulher se formasse para prover a si mesma, pois em algum momento poderia ser necessário que ela utilizasse seus conhecimentos para manter a família. A mulher podia formar-se às artes, à indústria, à literatura, mas jamais dedicar-se mais tempo ou interesse que a sua família. Era essa a instrução como meio de subsistência.

Segundo Estrella de Diego (1987), mesmo as autoras mulheres desse século restringiam a educação da mulher. Para elas, as mães não deviam ser literatas, mas sim escrever livros que servissem de conselho a suas filhas. *“As damas devem ser boas mães, despertar em seus filhos respeito e nunca temor e não tratar em nenhum momento de emancipar-se, terrível mania”*, diz Faustina Saez de Melgar em *“Um livro para minhas filhas”*, de 1877. Outras autoras radicalmente conservadoras promulgam três ideias: o poder de sedução, a antiemancipação e a educação para o trabalho, sem esquecer-se que antes de tudo era preciso ser filha, mãe e esposa. *“As características de toda mulher com talento são as de calar, escutar e esperar”*, diz outra autora. O livro *“Páginas para a educação popular”*, recorria em 1877 aos direitos à instrução e que esta fosse prática para todas as classes sociais. No entanto, são as mesmas mães das meninas proletárias as que querem que elas aprendam a bordar. O mesmo erro se reproduz nas outras classes sociais, onde se acreditava que uma jovem teria uma boa educação se possuísse conhecimentos de música, desenho e outros tão superficiais que nem ao menos lhe serviriam para ganhar a vida. Entretanto é preciso destacar à Sofia Tartilán, uma das grandes esquecidas do século XIX, que foi, em 1872, a fundadora da *“Ilustração da mulher”*, revista em que se defendia o princípio de educação igual à liberdade. *“A educação é ainda mais importante se é pensado que a mulher pode educar a mulher, proporcionando deste modo uma ocupação às mulheres que decidem pôr sua inteligência ao serviço da infância e da juventude”*, diz Sofia Tartilán (DIEGO, 1987).

Como vimos, as esferas de homens e mulheres seguiram-se separadas. Vale lembrar que são os governantes, tratadistas e literatos quem opinam e organizam o ideal de mulher e mãe feliz, através de sua educação e instrução, limitadíssima apenas por sua condição de ter nascido mulher. A elas não é permitido – mesmo no momento histórico da declaração dos direitos da mulher em 1790 – ter direito a uma educação ampla, sem limites, sem medo à mulher que pode saber o mesmo que o homem. Mesmo quando várias leis tornam obrigatória a educação para todos, a educação feminina insistiu em ceder aos costumes e às ideias sobre as mulheres de acordo com o que os homens desejavam.

Há de se considerar ainda que o tipo de educação que recebiam as meninas dependia de sua classe social. Se fosse pobre, a educação parava nos primeiros ensinamentos e nos labores úteis. Fundamentava-se na principal intenção de que, caso estas ficassem solteiras, poderiam viver com dignidade, evitando a prostituição. Se fosse rica, estendia-se a aulas de piano e francês. Entretanto, como o que se buscava era o matrimônio, grande parte do aprendido era completamente esquecido quando estas meninas se casavam.

6. A MULHER COMO PROFESSORA

Na metade do século XIX, com a criação das primeiras Escolas Normais Femininas, a mulher ganhou o direito de seguir a carreira de professora. Na verdade esta era a única carreira que ela podia cursar oficialmente. Ruiz nos explica porque se aceitava o fato de que a mulher trabalhasse na educação. Segundo esta autora,

o exercício da educação primária não implicava uma ruptura radical com as funções tradicionalmente destinadas ao sexo feminino, consistentes com criar e educar os filhos. O magistério suporia uma continuação destas funções, sendo maior o número de crianças colocadas a seu cargo (mudança quantitativa), em recinto diferente do lar, e em troca de um salário, se bem é certo, inferior ao de seus camaradas varões (mudança qualitativa) (RUIZ, 1996: 73).

A entrada legal da mulher na educação primária fez com que os homens buscassem a educação secundária e a universitária. O conceito de “prolongamento dos deveres maternos” se reflete na grande porcentagem de mulheres na educação pré-escolar e ensino fundamental. Isto aconteceu porque estes setores ficaram submetidos a um reduzido prestígio social. Infelizmente esta ideia ainda permanece. Muitos autores coincidem na hora de explicar este fenômeno de feminização docente, afirmando que os baixos salários e as más condições de trabalho, assim como a pouca consideração social sobre a profissão distancia a um grande número de homens. É evidente que as mulheres lutaram com força para ocupar um dos espaços em que a sociedade mais conservadora lhes deixava atuar, como é o da docência. Onde verdadeiramente se produz um amplo acesso feminino no âmbito laboral, e se culmina o processo que está sendo chamado de feminização da docência, é dentro da escola primária. Este nível constitui o único lugar aonde o valor da mulher chega a ser admitido e reconhecido em toda sua extensão.

A situação social e política atual do mundo ocidental está muito distante da do século XIX, dado que a mulher agora tem acesso a qualquer estudo, formação, posição, posto de responsabilidade... Apesar disso, está claro que há ocupações “vocacionais” como professora de educação infantil ou enfermeira, onde a mulher segue sendo maioria. Que restos há daquele ideal do século XIX em tudo isto? Como isto é transmitido nas primeiras etapas da educação onde a mulher, mãe em casa e professora na escola recheia o espaço infantil?

Nosso comportamento com relação à mulher e seu lugar na sociedade está carregado de teorias implícitas, onde assumimos como certa e inquestionável a função feminina. A base das teorias implícitas se fundamenta na prática como ação significativa, consequência de representações individuais do mundo inseridas em representações coletivas, isto é, como formamos nosso conceito sobre o mundo a partir de valores construídos culturalmente sem que tenhamos consciência desse processo.

Se nos preocupa uma educação não sexista teríamos que nos perguntar se a ausência quase total da figura do homem nas primeiras idades escolares tem alguma incidência no desenvolvimento de sua educação. Também nos interessa o fato de que a mulher tem, por sua presença tão majoritária, um importante papel na formação da identidade da criança para a convivência em sociedade, seja na educação primária ou na secundária. Há de se considerar, ainda, que professores e professoras foram socializados em uma cultura não igualitária e que a educação serve para perpetuar as estruturas da sociedade.

Todos os paradigmas e pensamentos referentes a indivíduo, sociedade e educação, influem diretamente na formação da identidade do docente. O docente se vê preso a normas, teorias, informações e diretrizes que indicam seus deveres. A sociedade traça uma lista com as qualidades que ela valoriza: postura, boa saúde, objetividade, dedicação, tato e dignidade, firmeza, inteligência... ainda que não garanta o êxito e, na realidade, não considere o lado pessoal do docente.

As consequências do predomínio do “feminino” nesta profissão provocam inquietudes e inseguranças em ambos os sexos. Abraham constatou em sua investigação, ainda na década de 1970, que os homens se encontram cada vez mais desgostosos numa profissão que se há feito “feminina”. E, para eles, abordar estes problemas é descobrir seu próprio sentimento de castração (ABRAHAM, 1974).

Muitos optaram pela universidade, e os poucos que ainda ficaram no ensino primário e secundário, na sua maioria, são da área de exatas ou educação física. Dos que ficaram, os que percebem o predomínio feminino se sentem incomodados. Talvez

a grande maioria, ainda que inconscientemente, prefere não pensar no tema. É uma porcentagem muito pequena aqueles homens que realmente estão compartilhando a docência com as mulheres. Estes, possivelmente, têm seu ânima assumido, e por isso podem ser sensíveis à realidade sem perder a masculinidade. Por outro lado, as mulheres seguem com a luta tentando romper com as dificuldades.

Hoje se fala da necessidade dos docentes como “facilitadores” ou “mediadores” da construção da identidade (EISNER, HERNÁNDEZ, HARGREAVES), ano? mas, como ser mediador da construção da identidade, sem conhecer ou assumir sua própria condição humana? Silenciar as vozes sempre foi a estratégia dos dominantes no poder. Do mesmo modo, não falar sobre a realidade é uma forma de desconsiderar o tema. Afinal, como estão sendo formados os docentes? Quais são suas concepções e que visão é transmitida aos alunos? Teríamos que revisar os modos de ver que aconteceram até o presente para descobrir em que medida os fenômenos sociais afetam as identidades e a subjetividade das mulheres e dos homens que trabalham na educação.

É importante sublinhar que mudanças efetivas têm que abordar questões profundas e genéricas, como o desenvolvimento pessoal, o social e a cultura do meio. Ainda que o tema sobre a feminização da educação não seja falado abertamente, a presença da mulher se faz evidente não só na educação, mas em outras áreas diferentes.

7. CONCLUSÕES

Se o Gênesis fosse transmitido a partir da interpretação de Joseph Campbell, grande teólogo e historiador dos mitos, o mundo hoje talvez tivesse outras ideias – “*Deus criou o homem a sua imagem e semelhança*”, portanto somos divinos. Eva, “*alma*” – aspectos femininos; Adão, “*espírito*” – aspectos masculinos. Ambos são elementos que constituem o Ser. A serpente, que é um complexo de arquétipos entre eles, é também mestra das mulheres e da fecundidade. Por isso, como não poderia dirigir-se diretamente ao espírito, atraiu a alma para que fosse mediadora do “*fruto da sabedoria*” (CAMPBELL, 1993). Partindo dessa visão da criação, a identidade feminina não assume uma posição de culpabilidade, mas de mediação. Como possível evidência para esta hipótese, recordamos que houve um tempo em que as sacerdotisas interpretavam a vontade divina e estabeleciam a comunicação com os deuses (CHEVALIER, 1988). Contudo, como argumentam alguns especialistas, na sociedade grega o poder que possuíam as mulheres aterrorizava aos homens. Aquela sociedade machista, amedrontada buscou seus mecanismos de defesa contra a mulher, com o objetivo de calar sua voz. Ainda carregamos muito da sociedade grega em nossas teorias implícitas.

A escola, espaço de comunicação e formação, foi e sempre pode ser manipulada para manter o poder. No Século das Luzes, o ser humano teve sua identidade configurada como peça de uma “máquina produtora”. Hoje, na Pós-modernidade, essas “máquinas humanas” já não são necessárias e nos sentimos impotentes com relação às máquinas eletrônicas. Nossa identidade se encontra sem referências o que tem gerado uma sensação de procura.

Entender sobre o processo de formação de nossa identidade e sobre as teorias implícitas ajuda a interpretar e a entender alguns pareceres e algumas práticas. O/a docente transmite em seu trabalho uma forma de viver, estar, comunicar, em definitivo, de ser “homem” e “mulher”. Seria oportuno conhecer como é esse “ser” homem e mulher docente que contribui à construção da identidade da criança – futuro adulto – na escola, e não só nela, para termos consciência sobre isto, mas também para sabermos como podemos contribuir para construirmos um mundo com menos preconceitos. Educar é também ensinar a viver.

8. BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A. (1974). El mundo interior del Docente. Barcelona: Epi Editeurs.

ARISTÓLETES (1970), Metafísica X, 3 - 4, vol. II pp. 93-97, Madrid: Gredos.

ASSUNÇÃO, R. A. (2010). O Reencantamento do mundo: Interpelando os intérpretes do desencantamento do mundo. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Sociologia Política. Florianópolis, SC.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94369/292020.pdf?sequence=1>, acesso em 20/07/2013, as 21:05.

BATISTA, T. M.. A identidade em Wittgenstein discutida a partir da crítica feita a Russell. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de filosofia. Florianópolis, SC. www.cfh.ufsc.br/~dkrause/LogicaIII/Thiagus.doc, acesso em 20/07/2013 as 19:00.

CAMPBELL, J. (1993). O poder do Mito. São Paulo: Palas Athena.

CHEVALIER, J. E GHEERBRANT, A. (1988) Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio.

COLOM, A.J. y otros (1997). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.

CONTRERA, M. S.. Do lado de fora do jardim encantado: comunicação e desencantamento do mundo. <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/432/384>, acesso em 30/06/2013, as 17:05.

DE DIEGO, Estrella (1987). La mujer y la pintura del XIX español. Ensayos Arte Cátedra. Madrid: ediciones Cátedra.

ECHEVERRÍA, J (1987) Análisis de la identidad. Barcelona: Juan Granica.

ESCALLIER, C.. Olympe de Gouges: uma humanista sob o terror. <http://www.generonaamazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-2/Artigos/Olympe%20de%20Gouges%20uma%20humanista%20sob%20o%20terror.pdf> , acesso em 07/07/2013, as 21:00.

FONSECA, J. Onde está o reconhecimento do ele na matriz de identidade? Intersecções entre Moreno e Lacan. Revista Brasileira de Psicodrama. Rev. bras. psicodrama vol.20 no. 1 São Paulo jun. 2012.http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-53932012000100009&script=sci_arttext , acesso em 02/07/2013, as 21:00.

GATICA, SS.CC. (1992) Explorando la identidad femenina desde la perspectiva de la fe cristiana. In Corporación Participa La identidad femenina en situaciones de poder y conflicto. Santiago de Chile: Andrés Bello.

GROLLI, M. (2002). A teoria humeana da identidade pessoal. Dissertação de mestrado, UFSC. Florianópolis, SC.

JUNG, C (1966) El hombre y sus símbolos Madrid: Aguilar.

MAIER, Henry (1979). Tres teoría sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.

MATOS, U. C.. Identidade: Territórios existenciais.

<http://meuartigo.brasescola.com/psicologia/identidade-territorios-existenciais.htm>. Acesso em 25/07/2013, às 16:00.

MÖLNAR, E (1971) Fuentes ideológicas del materialismo histórico. México: Ediciones de cultura popular.

PITT, E. (2009). Sobre um critério de identidade de sentidos em Frege. seminarioppglm.files.wordpress.com/2009/04/pitt-e-sobre-um-c , acesso em 19/07/2013, às 10:15.

RIBEIRO, M. S. S. (2003). A experiência do processo identitário de professores em formação contínua. Salvador, Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Campus VII – Senhor do Bonfim, em convênio com a Université Du Québec á Chicoutimi – Chicoutimi, Québec, Canadá.

RUIZ, Juana María Gil (1996). Las Políticas de igualdad en España: Avances y retrocesos. Universidad de Granada: Monográfica.

SANTOS SOBRINHO, F.A. e Moraca, R.J.. O Problema do “eu” em David Hume. <http://nucleotavola.com.br/revista/o-problema-do-eu-em-david-hume/>, acesso em 10/07/2013, as 22:05.

SAPUNARU, R. A. (2011). Leibniz: simetria e harmonia. Prometeus – Viva Vox – DFL – Universidade Federal de Sergipe – Ano 4 – número 8 Julho-Dezembro/ 2011. <http://200.17.141.110/periodicos/prometeus/8/1.pdf>, acesso em 02/07/2013, às 20:00.

VELLOSO, A. Conteúdo cognitivo e sentido em Frege. www.oquenosfazpensar.com/adm/uploads/artigo/conteudo_informa, acesso em 10/07/2013, às 11:10.