

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS NO INTERIOR DA BAHIA

Letícia Cavalcante Lima Silva¹

Resumo: Este artigo trata-se de uma interlocução entre o objeto de estudo (formação continuada para professoras) e os fundamentos teóricos Agamben (2005), Almeida (1998), Cruz (2012; 2019; 2021), Deleuze; Guattari (1995), Freire (2011), Ginzburg (1989), hooks (2013), Sartre (2002), Sousa; Cruz org., (2012), preâmbulo de uma investigação sobre o papel da formação continuada de mulheres professoras egressas do curso técnico de Magistério, do distrito de Itamira (BA), que decorrerá do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Formação continuada de Professoras no interior da Bahia*, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na Linha 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esperamos ter iniciado o ato de conhecer a respeito da formação continuada, abordada como opção ideológica, portanto uma oportunidade de acesso aos conteúdos e métodos de reflexão acerca do fazer pedagógico, possibilitando à professora teorizar a sua prática e buscar a emancipação intelectual.

Palavras-Chave: Formação continuada. Mulheres. Professoras.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma interlocução entre o objeto de estudo (formação continuada para professoras) e os fundamentos teóricos disponibilizados na disciplina metodologia científica em

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz. Endereço eletrônico: le180114@gmail.com.

crítica cultural, cujo orientador foi o professor doutor Osmar Santos.

Para se chegar a esse objeto de estudo, o professor titular da disciplina Metodologia da Pesquisa em Crítica Cultural, professor Osmar, levou-nos a fazer alguns questionamentos acerca da palavra-chave do projeto, formação continuada, direcionando-nos para as discussões. Assim foram feitas as seguintes interpelações: O que é isso; Como é; Pra quê; Onde é; Quando é; Quem é quem; Porque é. O produto desse processo será descrito, ao longo do texto, à medida que se explica a formação continuada, sob que perspectivas ela deve ocorrer, a necessidade de ela existir, como meio para oferecer educação de qualidade, o *lócus* da pesquisa e alguns entraves à uma formação emancipatória na história brasileira.

A formação continuada não se restringe aos minicursos, especializações e/ou jornadas pedagógicas, mas como expressam hooks (2013) e Cruz (2012; 2019; 2021), se define como um processo pelo qual a professora ao refletir sobre o seu fazer pedagógico, considerando as várias subjetividades presentes na sala de aula, pode criar teorias capazes de ressignificar suas práticas e redirecionar sua didática. A formação continuada se constitui, a partir desse viés, como um ato de resistência à opressão capitalista e ato contra hegemônico à cultura de base patriarcal colonialista.

A escolha por mulheres-professoras (sujeitos da pesquisa) está vinculada à histórica condição: fragilidade, delicadeza e submissão impostas pelo patriarcado dominante e amparado pelo capitalismo segregador e subjugante. Além de serem a maioria no professorado, no município de Aporá, local da formação inicial, no curso técnico de Magistério.

Neste sentido, durante a pesquisa será analisado o papel da formação continuada de mulheres professoras do curso técnico de Magistério, distrito de Itamira, observando como a formação continuada ocorreu e contribuiu para a vida profissional das professoras, bem como para a construção identitária do feminino; e se não ocorreu, o que provocou a ausência.

A formação inicial foi ofertada na escola Estadual Dr. Jairo Azi, distrito de Itamira, município de Aporá, litoral norte da Bahia, como uma das habilitações de cursos técnicos, no caso o de Magistério, que habilitava os egressos para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental (antigo primário).

Espero ao final da pesquisa, analisar o papel da formação continuada para o fazer pedagógico, possibilitando a ampliação de discussões acerca do ser feminino, refletindo sobre a sua condição de subalternidade expressa nos diversos espaços onde convive, inclusive na escola. Este artigo está estruturado nos seguintes tópicos: Mulheres na docência, Formação continuada e emancipação intelectual, O caminho até o método e Considerações finais.

MULHERES NA DOCÊNCIA

As mulheres brasileiras ingressaram nos cursos de docência nos primeiros anos após a criação das escolas normais. Embora tenham sido criadas exclusivamente para os homens, a Bahia se destacou, quando criou em 1842, um curso especial para as mulheres. Em 1843, três alunas estavam matriculadas (LIMA, 2006). Mas não por acaso algumas mudanças relacionadas à questão de gênero foram feitas no currículo, atendendo a demanda estatal e mercadológica: a delimitação estrita para o magistério primário, a vedação a algumas disciplinas do currículo

e inclusão de prendas domésticas, reforçando seus arraigados papéis de mulher, mãe e esposa (SOUSA; CRUZ, 2012).

Após a criação da Escola Normal de Salvador (1836), outras foram criadas em vários municípios baianos: Caetité, em 1895; Ponte Nova (atual Wagner), em 1906; Feira de Santana, em 1935; Nazaré das Farinhas, em 1937; e Vitória da Conquista, em 1952 (SOUSA; CRUZ, 2012).

A formação de professores foi elitizada, mesmo quando se tratava de escola pública; salientou a pesquisadora Adriana Rocha Oliveira (SOUSA; CRUZ, 2012), no estudo acerca da Escola Normal de Caetité (BA): “As alunas selecionadas faziam parte da “nata da sociedade caetiteense”, meninas que tinham terminado o curso primário, filhas de famílias tradicionais de Caetité, [...] “escolhidas a dedo” para prestar exame de ingresso ao curso normal” (SOUSA; CRUZ, 2012, p. 35).

A inclusão de mulheres ocorreu por todo o país, e aos poucos se tornaram maioria na profissão. Muitos fatores contribuíram: o impedimento moral dos professores educarem meninas; o abandono dos homens na busca de profissões mais rentáveis; independência econômica para ajudar nas despesas de casa, para as mulheres casadas; e, a possibilidade da recusa de casamentos impostos, para as mulheres solteiras. No Instituto Ponte Nova, implantado na cidade de Wagner (BA), por missionários norte-americanos (da Igreja Presbiteriana do Norte dos Estados Unidos), a formação das professoras oferecia educação para o autossustento:

Além da formação o magistério [...] era oferecida a disciplina Ciências Domésticas, a qual procurava prepará-las para cuidar de suas próprias casas, dotando-as de um conhecimento básico de corte e costura e de culinária, ensinando-as a aproveitar os recursos naturais da região, capacitando-as a se autossustentarem, quer casassem ou não (SOUSA; CRUZ, 2012, p. 89).

A pesquisadora Jane Soares de Almeida (1998) destaca que a profissão docente representava mais do que uma vocação ou extensão das atividades domésticas de educar e instruir, significava a independência econômica:

[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deveriam ser raros, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina toda poderosa que ali também exercia seu poder (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Além de formação voltada para os cuidados da casa, existia uma preocupação com os valores morais, visto que as professoras os levariam para suas práticas profissionais. Amor à profissão, visando-a como uma vocação, bem como uma conduta íntegra para terem condições de formar cidadãos com espírito patriota para a nação. As prerrogativas contribuía para além da profissão docente, iam ao encontro dos papéis de esposa e mãe, esperados pela sociedade até nossos dias.

Por intermédio do magistério as mulheres atuavam no mundo doméstico e no mundo público, ainda que sob as leis do capitalismo (salários baixos) e do patriarcado (sob a supervisão dos homens que ocupavam cargos de direção e inspeção escolar).

Ocorre que, alguns direitos foram alcançados: educação feminina, independência econômica e pessoal, direito ao voto, licença maternidade (ALMEIDA, 1998). Também passaram a se organizar em sindicatos, reivindicando direitos, contribuindo para a emancipação (LOURO, 1997). Apesar de, paradoxalmente, as relações sociais demonstrarem que as mulheres continuam sujeitos subalternizados e invisibilizados.

O discurso patriarcal se mantém, perpetuado na formação através de diversos mecanismos, um deles é a “educação

bancária”, veda a possibilidade de discussão, se propagando a “alienação da ignorância” (FREIRE, 2011). É sobre como a formação continuada pode subverter esses mecanismos de dominação e invisibilidade, se tornar um ato contra hegemônico desde que à emancipação intelectual, que falaremos a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Neste tópico reúnem-se fundamentos teóricos para responder as seguintes questões de interpelação do objeto de pesquisa, formação continuada de professoras: O que é (conceito); pra quê (relevância e justificativa); onde é (lócus da pesquisa); quem é quem (sujeitos da pesquisa).

A escola, agente produtor de subjetividade, necessita de profissionais bem preparados no sentido de promover emancipação intelectual, e não o contrário. Daí a importância de investigar como ocorre a formação continuada de mulheres-professoras (ser mulher, mãe e professora). Já sabemos que historicamente, a formação primava por propagar os valores patriarcais e pouco se preocupava com sua emancipação intelectual.

Uma vez que existe uma ligação estreita entre conhecimento e poder, nos perguntamos até que ponto a formação continuada colabora para a emancipação intelectual de mulheres professoras? (problema de pesquisa). Essas mulheres participavam de formação continuada (institucionalizada) ou participam? Se participavam, de que modo essa formação contribuiu para as práticas pedagógicas, e para a construção do ser feminino?

Esses questionamentos são necessários, uma vez que a escola pode propagar a dominação e a subalternização através de práticas pedagógicas alienantes, da “educação bancária”, cujo

conhecimento é depositado no aluno, não havendo discussões e problematização, contribuindo para a perspectiva capitalista de formação de subjetividade, a unificação, desconsiderando as singularidades de cada pessoa, de cada contexto, conforme pontuou Paulo Freire (2011):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2011, p. 80-81).

A formação continuada precisa ser pensada como espaço para a construção de conhecimento, prática reflexiva do fazer pedagógico, ato contra hegemônico, resistente ao projeto capitalista de uniformização e repressão da diversidade (hooks, 2013; CRUZ, 2012; 2019; 2021). Uma formação contínua para as professoras fazerem da sala de aula “[...] um “espaço de revolta” contra a condição de leitores colonizados e catequizados sob o jugo de uma escola excludente” (CRUZ, 2012, p. 189).

A escritora e professora negra bell hooks (2013) escreveu sobre as possibilidades à mulher, e a visão patriarcal como cenário a partir da análise da própria realidade:

Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora.” (hooks, 2013, p. 10)

Bell hooks (2013) apontou com estratégia à emancipação feminina uma formação multicultural: “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 52).

No trajeto para torna-se professora, hooks (2013) deparou-se com o perfil que não queria adotar (dominador e desatualizado). Pesquisando novas práticas, encontrou na teoria de Paulo Freire, as orientações à uma educação para a liberdade, que combate e resiste as dominações, promovendo a emancipação intelectual. Nessa referência de educação, a sala de aula é um espaço de valorização, de escuta, das várias subjetividades presentes e o professor busca constante autoatualização afim de “criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2013, p. 36). Isso significa uma sala de aula, que promove a inclusão e combate as marcas segregacionistas da colonização.

O que hooks (2013) observou na sua trajetória é que um espaço democrático e inclusivo não se consegue através da educação bancária. A luta contra pensamentos sexistas, racistas, que desconsideram as mulheres, por exemplo, passa pela democratização dos espaços de fala e de produção intelectual, impedindo a exploração e repressão. De acordo com hooks (2013) o trabalho intelectual tem um papel importante, visto como “prática necessária”:

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador [...] temos de trabalhar ativamente para chamar a atenção para a importância de criar uma teoria capaz de promover movimentos feministas renovados, destacando

especialmente aquelas teorias que procuram intensificar a oposição do feminismo ao sexismo e à opressão sexista. Fazendo isso, nós necessariamente celebramos e valorizamos teorias que podem ser, e são, partilhadas não só na forma escrita, mas também na forma oral (hooks, 2013, p. 96-97).

A teoria é pensada por hooks (2013) como meio para travar batalhas contra várias situações de exclusão vivenciadas pelas mulheres, em relação ao seu sexo. Além disso, amparada por um preparo intelectual, as mulheres-professoras contribuem para uma prática pedagógica transformadora, que transpõe os preconceitos e opressões presentes no cotidiano da escola.

Trabalhando com a leitura literária na escola, a pesquisadora e professora Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012; 2019; 2021) observou a necessidade de o professor adotar uma postura de agente mobilizador, utilizando as cenas e discussões presentes na literatura e as vivências dos alunos como matérias-primas. Deslocando a atenção de si, como detentor do saber, o professor cria espaços de partilha, acolhimento e discussão do que é ofertado como legítimo e verdadeiro. Para tanto, Cruz (2012; 2019) defende a formação contínua, através da qual o professor examinará suas práticas, redirecionando-as sempre que necessário, desenvolvendo o gosto pela leitura desde cedo:

Esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância. [...] Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leitura construídas na sala de aula (CRUZ, 2019, p. 50-51).

A formação continuada se configura como uma ferramenta útil tanto para melhorar a prática pedagógica quanto a construção

de uma identidade profissional que cumpre bem a sua função, promovendo uma educação transformadora e edificante.

Finalmente, no próximo tópico: *O caminho até o método*, reúnem-se alguns argumentos e teorias para responder as seguintes questões decorrentes da interpelação do objeto de pesquisa: como é (contexto e metodologia); porque é (resposta formulada ao problema).

O CAMINHO ATÉ O MÉTODO

Para melhor realizar a pesquisa com as professoras é necessário articular discussões em torno das contribuições dos autores que estudamos na disciplina Metodologia da Pesquisa. Início propondo uma articulação entre a formação continuada e o pensamento de Agamben (2005) quando no ensaio *Infância e História* aborda o poder da língua, usada pelos humanos para todas as mediações, ainda a serviço da discriminação, segregação, e não serve à sua primeira e mais importante finalidade, que é a experiência como condição para viver a língua como construção de si.

Nesse sentido, para o referido autor ainda nos encontramos na infância da história, uma vez que nem sempre nos é dada a oportunidade da experiência, já que a linguagem está a serviço da repressão, utilizando-se para isso, da escola, com seus discursos opressores moldando os estudantes para a subserviência, sobretudo as mulheres.

No Brasil, a dominação patriarcal e capitalista se ampara numa cultura androcêntrica e hegemônica, submetendo mulheres à situação subalterna e submissa, usando-se de discursos. No decorrer da história, as mulheres estão empreendendo uma luta, com a arma da linguagem, contra essa estrutura, e pouco a pouco algumas mudanças vão acontecendo (como podemos observar,

nas conquistas advindas do acesso à educação e ao exercício profissional).

Sartre (2002) no texto *Marxismo e existencialismo* mostra como a burguesia se impõe no poder e vai docilizando as pessoas, através do capitalismo e seus mecanismos. Aí nasce o marxismo para falar da realidade existente naquele período histórico e propõe a organização dos trabalhadores, como forma de tomar consciência da sua exploração, e como uma ramificação surge o existencialismo, parasitário do marxismo. Ajudará este a passar pela produção de desejo e produzir subjetividade, usando o inconsciente para pensar as realidades.

Essas reflexões denotam o quanto o capitalismo foi controlando as relações, manipulando as pessoas para servirem ao lucro e sua expansão. Do mesmo modo, ocorreu com as mulheres, quando da entrada na docência, extraindo delas as habilidades do cuidado e do serviço, para servir aos seus ideais e depois as conformando num discurso opressor, propagado através da educação bancária. A luta não terminou, a dominação persiste, destruindo os desejos, subvertendo as subjetividades.

Para lidar com a perversidade do capitalismo, que engendra meios para subjugar minorias, o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a teoria do múltiplo, vem apontando novas formas de entender as realidades, que não aquelas carregadas de preconceito e discriminação, próprias do pensamento arborescente. O rizoma é a possibilidade de um olhar crítico para enfrentar a realidade, criando condições para contemplá-la a partir do múltiplo, e não da visão segregacionista da cultura ocidental por isso “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamento e os

estratos de reserva ou de habitação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A pesquisa, ora delineada, precisa de um olhar rizomático para trazer para o centro da discussão a formação continuada de mulheres-professoras. O ato de falar, trazer para cena, essas mulheres, é a experiência, que Agamben (2005) reclama. Pois é através da língua, único lugar para falar da experiência, a condição do ser humano entrar na história.

Por isso pesquisar sobre a formação continuada de professoras, é investigar, como diz o professor Osmar Moreira Santos, as marcas do crime. Isso significa dizer que esta pesquisa será feita no sentido de observar as marcas ou não da submissão, subalternização sofrida na formação continuada. Como muitas vezes, essa formação é usada para manter a submissão, ao invés de promover emancipação intelectual requer-se a “[...] a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Ao pesquisador caberá se enveredar na história de vida das professoras, criando espaços para que suas vozes sejam visibilizadas e ecoem para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que, ora se delinea, diz respeito a formação continuada de mulheres-professoras (objeto de pesquisa), observando se esta foi elemento promotor de emancipação intelectual ou não.

Historicamente, observamos que a mulher é subjugada pelo patriarcado e pelo capitalismo que se utilizando de discursos conservadores, manipula, dificulta e/ou impede a mulher de receber uma educação emancipatória, isso visto através do

currículo ofertado nas escolas normais, e posteriormente impostos através da educação bancária.

Essas práticas revelam a linguagem usada para formar pessoas assujeitadas, que não constroem uma história de si, mas são forçados à conformação (AGAMBEN, 2005). Apesar das lutas marxistas empreenderem reflexão sobre essa situação, ela ainda permanece.

Definido o objeto de pesquisa, posteriormente, far-se-á uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem autobiográfica narrativa, tendo como instrumentos de coleta as entrevistas narrativas e a pesquisa bibliográfica. Serão escolhidas duas professoras, uma da primeira turma que iniciou no ano de 1984 e a outra da última turma no ano de 2001, visando coletar dados à descrição dos processos de formação continuada em um período de quase vinte anos (resposta sobre o tempo, o quando é, que interpelou o objeto de estudo).

Por intermédio da pesquisa buscaremos constatar se a realidade dessas professoras corrobora o padrão capitalista ou não. Estamos no início da pesquisa, e este artigo reflete as leituras realizadas até aqui, outras ainda serão feitas, além das entrevistas autobiográficas com as professoras, para então, concluir a análise sobre o objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Formação do Leitor Literário na Educação Infantil: Leiturando as fábulas. In: *Revista Interdisciplinar*: São Cristóvão, v.31, jan-jun, p. 43-57, 2019.
- CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Experiências Leitoras de uma leitura literária subjetiva. In: *Revista Interdisciplinar*, São Cristóvão, v.35, jan-jun, p. 121-139, 2021.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das letras, 1989.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Marta Maria Leone. *Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história*. 181f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: *Educação&Realidade*. jul-dez. 20 (2).p. 101-132, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SARTRE, Jean-Paul. Marxismo e existencialismo. In: *Crítica da razão dialética: precedido por Questões de método*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas de (Orgs.). *Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.