

Os Objetivos de uma Universidade Feminina e as Percepções dos Professores

*Jean Langdon**

*Tradução: Vera Lúcia Bazzo***

RESUMO

A pesquisa avalia a educação em uma universidade feminina nos Estados Unidos no que diz respeito a como o ambiente oferece benefícios para as mulheres, benefícios estes não encontrados nas universidades com alunos de ambos os sexos. Todos os professores foram entrevistados sobre sua compreensão dos objetivos educacionais da universidade, seu interesse pelas novas pesquisas sobre a mulher, e suas percepções das diferenças intelectuais entre alunos e alunas. Ainda que os professores aceitem os objetivos que dizem respeito à educação para mulheres, eles subestimam a capacidade e as realizações das alunas. Eles tendem a estereotipar as alunas da mesma forma que a sociedade maior, falham em entender os dilemas das mulheres universitárias hoje em dia, e em geral não estão informados sobre as novas pesquisas e estudos sobre a mulher.

Muitas escolas superiores estão entrando num estado de crise permanente com o contínuo declínio do número de candidatos a elas destinados, em função de graves problemas financeiros. Pequenas faculdades de artes liberais, bem como escolas superiores para mulheres, enfrentam, particularmente, os problemas

* Professora Visitante do Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia) da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Professora do Centro de Ciências da Educação (Departamento de Metodologia do Ensino) da Universidade Federal de Santa Catarina.

mais agudos. Suas admissões tendem a diminuir e seu status como uma instituição feminina está sendo freqüentemente questionado numa sociedade em que os papéis para ambos os sexos estão mudando e a distinção entre o que é especificamente masculino ou feminino está se tornando incrivelmente difícil de perceber. Os defensores das escolas superiores femininas as vêem como fator que possibilita às mulheres inúmeras vantagens que justificam ainda hoje sua existência, entre elas colocam-se: 1) forma um maior número de mulheres bem sucedidas profissionalmente; 2) uma mais alta porcentagem de docentes mulheres que servem como modelo de papel profissional feminino; 3) um maior número de mulheres entrando em campos profissionais ainda dominados por homens; e 4) mais oportunidade para o desenvolvimento do potencial de liderança feminina. Embora estas contribuições tenham sido percebidas por vários estudiosos, certas questões fundamentais permanecem sem a devida atenção. A pesquisa a seguir relatada foi conduzida por dois membros do Departamento de Antropologia e Sociologia de *Cedar Crest College*, uma pequena escola superior de artes liberais para mulheres, e representa a tentativa dos pesquisadores de enfrentar questões consideradas fundamentais a respeito da escola mencionada, bem como de outras em situação semelhante. Podem atualmente as mulheres beneficiarem-se mais num ambiente educacional isolado dos homens? Tais escolas, separadas mas equivalentes às masculinas, conseguem efetivamente preparar as mulheres para o mundo masculino do trabalho e da política?

A. *Histórico da Escola*

Cedar Crest College, fundado em 1867 com o nome de Allentown Female College, colocava-se entre as primeiras escolas superiores femininas com quatro anos de duração, isto é, com Cursos de Graduação Completa nos Estados Unidos. Educação Superior para mulheres não existia nos Estados até os meados do século dezenove. De acordo com Klein (1948:19):

Foi em 1981 que as primeiras mulheres, em número de três, receberam o grau em *Artes* numa Escola Superior, nos Estados Unidos. Até mesmo Vassar College não

recebeu seu ato de incorporação até 1865, "com o propósito de oferecer às mulheres uma educação tão boa quanto as outras faculdades estavam oferecendo aos homens".

A Allentown Female College foi fundada dois anos mais tarde, em 1867; Wells College for Women em 1868; Wilson College em 1869; Smith College em 1871 e Wellesley em 1875. Em praticamente todas elas . . . três princípios cardinais eram incorporados. Primeiro, as vantagens educacionais oferecidas deveriam ser iguais àquelas propiciadas aos jovens homens em suas escolas superiores. Segundo, o estudo da Bíblia e a Cultura Religiosa Cristã deveriam ser proeminentes. Terceiro, homens deveriam tomar parte tanto na direção da escola, quanto no ensino juntamente com as mulheres.¹

Cedar Crest não foi exceção. Tem muito em comum com faculdades em geral e com faculdades para mulheres em particular. A maioria, nessa luta pela sobrevivência, vem trocando de nomes e de objetivos através dos anos. Como, por exemplo, Mount Holyoke começou em 1837 como New England Female Seminary for Teachers. Segundo Mary Crawford (1905:76077):

Em sua concepção . . . Mt. Holyoke perseguia três ideais . . . primeiro, proporcionar a mais elevada e completa educação possível; segundo, cultivar com igual cuidado, tanto os potenciais intelectuais, quanto a vida espiritual, baseando tal cultura na Bíblia, ao mesmo tempo em que ensinava serem todos os deveres sagrados . . . ; terceiro, oferecer seus serviços a uma soma de tal sorte modesta, que mesmo moças de condições financeiras mais humildes pudessem ser aceitas sem discriminação.

Similarmente, Allentown Female College mudou seu nome para Allentown College for Women em 1883 e para Cedar Crest College em 1927.

1 Mary Caroline Crawford (1909:4-5) escreveu sobre Smith College na mesma direção.

Durante os primeiros anos da maioria das escolas superiores femininas, uma considerável atenção era dispensada em treinar as mulheres no que se chamava (social graces)² — boas maneiras. Este também era um dos objetivos da Cedar Crest.

Uma última semelhança entre as escolas femininas do século dezenove constituía-se no desejo de educar as mulheres de maneira completa sem, no entanto, mudar de papéis tradicionalmente colocados para as mulheres de classe média.

Embora todas estas escolas tenham sido fundadas com a radical intenção de proporcionar às mulheres uma educação igual à dos homens, a maioria delas também enfatizava que a educação feminina deveria servir para aperfeiçoar e desenvolver sua habilidade como donas de casa. Uma mulher bem educada era considerada uma companheira mais interessante e de mais valor para seu marido, ao mesmo tempo em que poderia cuidar melhor da educação dos filhos. Era preocupação corrente que a educação pudesse desviar as mulheres de seus verdadeiros deveres domésticos, e então, as escolas superiores femininas desviaram-se de seus propósitos iniciais a fim de reafirmar tais deveres. Como exemplo: Mt. Holyoke devotava, em seus catálogos, um forte tributo às habilidades domésticas.

"Permita que uma jovem despreze esta vertente dos deveres de uma mulher, e ela desprezará as razões de sua existência. Deus, a natureza e a Bíblia prescrevem estas obrigações ao seu sexo, e ela não pode violá-los impunemente" (Welter: 1966:168).

Outros deveres a cargo das mulheres, eram considerados naquele tempo como muito importantes, incluindo o trabalho voluntário a serviço dos pobres e dos doentes. O presidente do Grupo diretor de Cedar Crest deixou claro, lá pelos anos 18, que a sua escola acreditava que uma educação de nível superior deveria preparar as mulheres para estas atividades. (Klein 1948:87).

2 Ver Crawford (1905:43) para uma descrição do desenvolvimento nas maneiras de uma estudante de Wellesley, depois de três meses de freqüência naquela escola.

Em 1967, Cedar Crest examinou e reafirmou sua condição de escola superior feminina. Houve no entanto, pouca definição ou uma compreensão comum a respeito da natureza exata do efeito de tal tipo de escola na educação dada por Cedar Crest.

Em 1977, um grupo de trabalho formado de professores e administradores estabeleceu que o principal compromisso da escola era com "a educação . . . das mulheres" (Grupo Especial de Trabalho (1977:12). Esta comissão propôs que o trabalho fosse desenvolvido de várias maneiras, incluindo: 1) ensinar artes liberais, como preparação para a vida; 2) aumentar a função da orientação vocacional e 3) integrar o levantamento e o estudo das realizações e dos problemas femininos nos cursos e nos programas, quando fosse o caso. O último aspecto também incluía a recomendação de explorar formas de promover o desenvolvimento do corpo docente a fim de que aumentasse seu próprio conhecimento a respeito da diferença no desenvolvimento de homens e mulheres através do contato com as pesquisas mais recentes. Desde aquela data, comissões têm se reunido para examinar como o último ponto poderia ser implementado ou, então, para avaliar até que ponto Cedar Crest estaria cumprindo sua missão. Pouco acompanhamento tem sido dado a estas discussões.

B. Objetivos e Metodologias da Pesquisa

O objetivo deste estudo representa uma tentativa de documentar como a missão de uma escola superior em uma instituição estritamente feminina se traduz dentro da experiência de sala de aula e nas relações interpessoais entre o corpo docente e as alunas no campus.

Os dois autores, na primavera de 1980, fizeram entrevistas com todos os professores de tempo integral e com aqueles de tempo parcial que tivessem lecionando um certo número de anos na escola; um total de sessenta. Através de entrevistas dirigidas, perguntou-se a cada professor: 1) qual era sua interpretação pessoal da missão da escola; 2) como a missão afetava sua prática docente e as relações com as estudantes, incluindo os conteúdos e os métodos do curso; 3) o próprio interesse do(a) professor(a) e a sua experiência em assuntos femininos; 4) as percep-

ções que o(α) professor(α) tinha dos estudantes com relação a problemas específicos, inerentes à sua condição feminina, ao mesmo tempo em que avaliassem suas aspirações profissionais que elas pudessem apresentar.

Os resultados apresentados aqui irão focalizar, basicamente, o quarto ponto e a forma com que o mesmo se relaciona com a missão da escola, conforme expressada pelos professores. Neste ponto, o relato deve ser considerado como uma análise preliminar dos dados, muito mais do que como sendo um relatório final.

C. *Descobertas*

A percepção dos professores com relação aos alunos:

Quando perguntados sobre que problemas específicos as mulheres poderiam ter na sua área de trabalho, bem como a respeito das diferenças nos métodos de ensino que ele/ela deveria usar em todas as aulas para mulheres, o corpo docente, universalmente respondeu que não havia diferenças intelectuais entre homens e mulheres. A seguir, alguns exemplos de afirmações feitas:

"As mulheres e os homens não são diferentes em suas habilidades". "As Mulheres são tão analíticas quanto os homens". "Não há diferença entre homens e mulheres na escrita criativa". "Os homens são tão tímidos quanto as mulheres". "As mulheres podem ser tão determinadas quanto os homens".

Qualidades superiores nas mulheres:

Um certo número de professores destacou características que colocavam as mulheres sob um ângulo mais favorável do que os homens a quem eles haviam lecionado. Um homem falou:

"Vindo para cá de uma escola superior masculina, eu percebi que tinha de destinar mais tempo para perguntas nas aulas daqui: As mulheres querem saber o porquê das coisas. Os homens contentam-se em assistirem paletas. Eu tenho que ser mais explícito aqui".

Outro professor (homem), outra vez oriundo de um campus predominantemente masculino confessou:

"Eu fiquei muito embaraçado quando as alunas, em minha primeira aula, queixaram-se de que eu estava indo muito devagar. Elas queriam mais trabalho. As mulheres são mais críticas do que os homens; elas querem que seu investimento renda".

Outros, ainda viam as mulheres como:

"mais desejosas de se envolverem nos detalhes do que os homens", "como tendo mais senso de humor", "e como mais sensíveis". Um homem disse: "As mulheres têm um grau de sensibilidade diferente dos homens. Por exemplo, uma mulher pode ser capaz de olhar muito mais cuidadosamente para uma flor. Elas podem identificar-se com ela. Os homens acham que isto não é viril". Um outro falou: "As mulheres são mais sensíveis, mais alertas a fatores subjetivos, mais apreciadoras de sutilezas, contradições e paradoxos do que os homens. Elas são mais críticas do que o macho... As mulheres são emocional e psicologicamente diferentes dos homens, mas não diferem intelectualmente".

Alguns viam as mulheres como tendo mais facilidade do que os homens com línguas, tanto com as estrangeiras quanto com a vernácula. "Os trabalhos das mulheres são melhor redigidos do que os dos homens". "As mulheres são mais ágeis na aprendizagem de línguas do que os homens".

Um outro ainda ajuntou: "As mulheres amadurecem mais cedo do que os homens", e continuou, dizendo que os melhores alunos que teve foram mulheres.

Uns poucos disseram que as mulheres reclamam menos a respeito das notas do que os homens para quem haviam lecionado.

Problemas específicos de alunas mulheres

A despeito da defesa das alunas mulheres, quarenta e seis dos sessenta professores entrevistados apontam características negativas que eles consideraram obstáculos para o completo desenvol-

vimento das alunas no sentido de se tornarem indivíduos autônomos. Estas características dividem-se em quatro categorias. São elas: 1) dependentes, precisando de ajuda; proteção e incentivo; 2) hesitantes, com falta de auto-confiança; 3) desmotivadas; e 4) com falta de interesse ou de treinamento de habilidades técnicas, físicas e intelectuais e comunicativas.

1. A seguir, algumas afirmações que cabem na categoria *dependente, precisando de ajuda, proteção e incentivo*:

"Elas foram muito protegidas", "muito mimada". "Não foi esperado delas, ou exigido suficiente em casa". "Não lhes ensinaram a aceitar responsabilidade". "Usam os professores como se fossem pais". "Têm falta de auto-confiança e independência". "São preocupadas com a segurança". "São imaturas, (percebem-se como ser mais tarde do que os homens)". "São menos ousadas que os homens". "Uma mulher precisa de mais socorro do que um homem". "Elas precisam de muitos apertos de mãos". "Elas são emocionais (choram)". "Precisam de um ombro". "Elas precisam de ajuda em seus problemas pessoais (namorados e família)". "Precisam de um confidente". "Elas são boas meninas". E, "elas são tímidas".

2. Palavras ou frase usadas pelos professores e que apontam para a categoria *hesitação e falta de auto-confiança*:

"Precisam de ajuda para dissipar suas dúvidas a respeito de si próprias", "muito auto-críticas", "auto-imagem negativa", "submissas", "vêm os homens como as figuras da autoridade", "vêm a si mesmas como sendo o sexo mais fraco", "aceitam estereótipos sexuais", "sentem fortes limitações porque são mulheres", "facilmente intimidadas", "medos a respeito do fazer acadêmico", "sentimentos de alienação", e "precisam mais encorajamentos do que os homens".

3. Comentários classificados sob *falta de motivação*:

Elas "não são competitivas", "falta-lhes determinação", "não são agressivas", "não aprenderam a manipular", "não tiram proveito das oportunidades", e "desistem mui-

to facilmente. "Elas não são tão preocupadas com o sucesso como os homens", são "desmotivadas", com "falta de ambição e "comprometimento". "Elas não têm senso de direção", são "muito passivas", "preguiçosas", "obedientes", e "fazem o que lhes dizem sem questionar", "Elas não estão a fim de se comprometerem com longas e duras horas de trabalho como os homens estão". E as mulheres estão mais interessadas em festas, em vida social".

4. Na categoria falta de interesse ou de treinamento em habilidades técnicas, físicas intelectuais e comunicativas houve comentários tais como:

"As mulheres têm mais dificuldades (do que os homens) com o teórico". "Falta-lhes habilidades na comunicação", "não argumentam nem fazem perguntas", e elas precisam aprender a receber críticas". "Falta-lhes interesse em ciências, história e política e elas apresentam o que se chama de ansiedade matemática". "As mulheres não gostam de trabalho em que se sujem". "Elas não sabem como usar instrumentos". "É difícil conseguir que as mulheres trabalhem cooperativamente". "Elas não conseguem trabalhar juntas em grupos".

Entretanto, apesar de a habilidade com instrumentos ser de domínio dos homens no passado, "As mulheres podem ser treinadas, "As mulheres podem usar instrumentos tão bem quanto os homens". "Elas aprendem rapidamente" . . .

Quanto à "ansiedade com relação à matemática", que tem sido freqüentemente mencionada como um retrocesso nos estudos sobre as mulheres e também pelo corpo docente de Cedar Crest, todos os membros do departamento de matemática insistiram que as mulheres são tão capazes em matemática quanto os homens.

A citação a seguir foi tirada de um memorando escrito por um dos professores de matemática (King, 1979: comunicação pessoal para o Diretor):

"Eu suspeito que as causas da "ansiedade em matemática" são mais simples do que os psicólogos acreditam ser. Está claro para mim que é a própria natureza de construção gradativa da matemática que causa tal ansiedade. Um aluno que sofre as conseqüências de ter um professor fraco, de mudar de escola, de ter sido: uma longa doença, de uma "abordagem moderna", ou de uma mudança curricular, perde a continuidade, a compreensão da matemática e acaba ficando com uma parte fraca ou até perdida deste conteúdo. Qualquer estudo posterior pode ficar comprometido a menos que esta parte seja revisada ou mesmo re-ensinada.

A maioria de nós, homens ou mulheres, ficamos ansiosos dentro de tal estrutura. Os homens, entretanto, têm sido mais estimulados a fazer cursos de matemática, de qualquer forma. A maioria deles, desta maneira, repara os pontos fracos em sua formação básica, à medida que continuam a estudar, até que seu background em matemática esteja adequado para a carreira que escolheram. Por outro lado, às mulheres tem sido dada a chance de desistirem, muito cedo. Elas, então, não só deixam de recuperar o conteúdo mal apreendido, como também aumentam a dificuldade, conforme o tempo passa. Elas, por isso, perdem toda confiança em sua habilidade para resolver qualquer assunto relativo à matemática.

É porque os professores percebem nas estudantes uma ou mais das qualidades citadas que alguns deles vêem a necessidade de que as escolas superiores femininas continuem a existir. De uma maneira ou de outra, 40,3% mencionaram que Cedar Crest fornecia às mulheres um ambiente cheio de oportunidades pelas quais elas poderiam inclusive superar os defeitos também apontados. Abaixo, alguns comentários feitos por esses professores:

Eu tento estimular seu raciocínio orientando-o pra tópicos como a realização no emprego, no casamento, etc. Eu tento ajudá-las a tirar conclusões a respeito de suas opções. Isto está relacionado ao fato de estarmos num ambiente feminino. Nós não achamos nunca que os homens não sabem porque estão na escola. As mulheres são menos

direcionadas. As mulheres também têm sido opções; elas têm muitos papéis diferentes.

A respeito da política estudantil, fico impressionado com sua organização e com a crescente confiança que elas demonstram nelas próprias, por exemplo, quando dividem a autoridade. Elas estão realmente aprendendo.

Com mulheres, nós temos que ensiná-las, de forma sutil, as qualidades necessárias para que se façam ouvir. Ao passo que com homens, isto surge como por osmose. As mulheres precisam de mais encorajamento e persuasão. Elas têm que lutar para conseguir coragem e, então, se bloqueadas, se sentem destruídas. Têm que ser encorajadas para tentar outra vez a serem persuadidas de que não são, necessariamente, ruins, porque falharam uma vez.

Nós temos um certo tipo de alunas que nos persegue. Elas não têm auto-confiança, capacidade e nem habilidade em se comunicar. Elas são, no entanto, capazes. Algumas que vêm para cá têm uma auto-imagem muito ruim. Às vezes elas vêm só porque aqui há uma relação mais individualizada. Elas querem a proteção do casulo e, ao mesmo tempo, percebem quanto é difícil romper com ele, isto é, romper os laços de tais relações. Os homens crescem com a idéia de cortar os laços que prendem no lar.

Presume-se que eles estarão sempre prontos a assumir sua responsabilidade. Os homens são chamados a servir em nome da glória e da honra. Eles recebem gratificações psicológicas. As mulheres são protegidas de certas coisas e delas mesmas.

Este é um bom lugar onde uma mulher pode encontrar encorajamento... Eu tento nunca intimidar, mas trabalhar conscientemente com as estudantes, porque elas são mulheres e precisam de apoio...

Elas sentem fortes limitações por serem mulheres e por isso não aproveitam as oportunidades que se apresentam.

São preocupadas com sua segurança. Temem ser decididas. Eu as vejo como muito passivas. Muitas estão aqui, porque seus pais consideram esta escola um lugar protegido. A ausência de competição com os homens as ajuda a superar alguns destes problemas no campo acadêmico.

Parte da nossa missão é tratar as estudantes como indivíduos singulares. Eu as trato como indivíduos, compreendo seus problemas e as ajudo a encará-los. Frequentemente referem-se a mim como *mãe*. Eu tento fazê-las amadurecer. Quero vê-las transformarem-se em jovens mulheres adultas.

Eu realmente acho que há um lugar para as escolas superiores femininas quando existe tanta dominação masculina. Uma mulher não poderia aspirar à liderança tão prontamente se estudasse numa escola mista.

DESENVOLVIMENTO EM CEDAR CREST

A maioria dos professores, que viam as mulheres de Cedar Crest como portadoras de certas desvantagens a sua chegada, disseram observar nelas mudanças e progresso ao final de quatro anos. Eis algumas de suas afirmações: "Uma vez obtendo confiança elas ficam bem; estou impressionado com o crescimento e com a confiança das alunas e com sua capacidade de organização". Um homem falou, "as mulheres têm tendência à timidez e à falta de determinação... No início as mulheres vão mais devagar, mas em quatro anos elas se desenvolvem muito bem... tornam-se firmes e agressivas". Muitas de nossas alunas vão se dar bem (quando forem procurar emprego). Elas vão avançar".

Uma mulher completou: "Nossas alunas estão ficando mais decididas. Mas tiveram que aprender a decidir". Outros comentários: "Eu vejo graduandas com equilíbrio, auto-confiança e noção de si mesmas". Elas deixam Cedar Crest preparadas". "Têm condições e recursos para seguir uma grande variedade de carreiras". "A maioria parte com garra e interesse". E do departamento de matemática veio o seguinte comentário: "Nossas especialistas em matemática podem competir com os homens em qualquer lugar".

Nove pessoas, porém, mencionaram que Cedar Crest podia ser muito protetor para as mulheres e não estar, realmente, formando mulheres independentes e auto-suficientes que pudessem romper com carreiras tipicamente femininas. A seguir, alguns exemplos de afirmações feitas a este respeito:

Eu não sei como interpretar a missão de Cedar Crest. É uma escola segura para as estudantes. Normalmente são seus pais que a escolhem. Cedar Crest enclausura as alunas. Uma mulher é menos vulnerável aqui. Ela não precisa encarar experiências negativas... Este tempo pode ser considerado como um período favorável a que desenvolvam suas qualidades de determinação e autoconfiança sem que haja uma competição muito acirrada. Ela pode tomar parte na política estudantil e outras atividades. Há algumas estudantes rebeldes. A escola deveria criar uma forma radical de pensar e de apresentar às estudantes outros valores que não os da classe média. Dar-lhes uma experiência diferente. Elas precisam desenvolver sua própria identidade e reconsiderar todo seu sistema de valor. É difícil, aqui, por causa da escola e de Allentown.

Eu acho (a missão) confusa, porque a missão social, isto é, as atividades sociais, parecem ter prioridade sobre a intelectual. O clima intelectual é quase zero. Se os acontecimentos sociais são mais importantes, então nossa missão é muito vaga. A questão das artes liberais não é convincente. A idéia é não causar movimento, nem mudanças, nem embasamento, nem mal-estar. Minha própria posição é baseada num forte liberalismo com respeito à arte . . . anarquista. Eu enfatizo diferentes relações com a natureza, do que a classe média geralmente aceita. Trato as estudantes como indivíduos e tento fazê-las pensar. Se esse fosse um período de transição para as mulheres se encontrarem . . . mas pode ser um reforço ao paroquialismo.

Nenhum dos nove sujeitos abaixo objetaram ao fato de Cedar Crest ser escola superior feminina. Pelo contrário, fizeram colocações como as que seguem:

Eu realmente acho que existe um espaço para as escolas superiores femininas, onde não haja muita dominação masculina. Uma mulher não poderia aspirar à liderança tão prontamente se a escola fosse mista. Não há problema porque nossas alunas são mulheres. Um problema maior é que nós podemos nos tornar muito paroquiais. Nossas alunas vêm de áreas geográficas e sociais muito próximas. . . . Há uma apatia entre as alunas. Precisamos maior diversidade em nosso corpo discente.

Nós estamos aqui para propiciar educação e uma mais ampla experiência de aprendizagem. Estamos lutando para preparar mulheres independentes, auto-confiantes em todas as questões. Mas não estou certa de que estejamos fazendo isto. O tipo de alunas que recebemos são aquelas que precisam muito estímulo. Elas vêm de ambientes protetores que parecem ser apenas reforçados aqui. Não estamos, na verdade, ensinando-lhes a independência de que precisam.

Estes nove entrevistados ainda apontaram algumas formas através das quais estariam tentando mudar a atuação constatada, como por exemplo:

Dançar é uma atividade muito pessoal na qual é preciso que se crie autodisciplina. Num grupo de dança, cada um precisa ser auto-confiante, portanto, todo o meu ensinar pauta-se nesta direção. Eu não acredito em infantilizar as alunas, mas sim em reforçar sua auto-confiança.

Nosso maior problema é a subjacente mentalidade "classe-média" que é anti-cultura. Esta escola reforça tal postura. Eu a ataco. As alunas precisam de muitos apertos de mão, que eu não dou . . . Eu tento fazê-las pensar.

Alguém que queira ver se há realmente necessidade de escolas superiores femininas, uma vez lecionando aqui, continuará acreditando que as mulheres são mais isoladas em tais instituições do que num campus misto e, conseqüentemente, não poderão desenvolver o tipo de agressividade que precisam para defender seus direitos contra os homens.

Eu não estou certa de que as jovens estão conscientes de que podem ter problemas. Isto é porque elas são isoladas

aqui? Na universidade X as mulheres estão sempre reclamando que os atletas recebem tudo, inclusive o dinheiro que vai todo para o atletismo masculino. Elas estavam lutando por seus direitos.

Embora os membros do corpo docente não tivessem sido interrogados se eles achavam que uma escola feminina fosse melhor para as mulheres do que uma mista, oito, voluntariamente disseram acreditar que as mulheres estariam sendo melhor educadas numa instituição mista. Cinco destes eram mulheres. Não há dúvida de que muitos outros prefeririam que Cedar Crest se transformasse numa escola mista se eles acreditassem que fazendo isso ela ainda sobrevivesse. A seguir estão alguns de seus comentários:

Pedagogicamente falando, não é realmente viável ser escola de um só sexo. Não estou certa se nós realmente ensinamos confiança às mulheres na ausência de homens. Aqui nós, inclusive, lhes damos a chance de desaparecer no anonimato, de "hesitar". Aqui nós não temos brigas em aulas.

Uma escola superior para mulheres é um cenário artificial. Falta-lhe a competição masculina entre pares que as mulheres encontrariam num campus misto. Tal escola as impede de desenvolverem-se totalmente. Eu tenho reservas a respeito de ambientes puramente femininos. ... As estudantes transformam-se mais facilmente em objeto sexual para os homens de outros campi do que aprendem como se cuidar e competir com eles.

ESCOLHAS DEPOIS DA GRADUAÇÃO; CARREIRAS OU CASAMENTO

Como parte das percepções que os professores têm sobre as alunas, estávamos interessados em conhecer suas expectativas a respeito das atividades das alunas recém-graduadas e também a mais longo prazo. Primeiro lhes perguntamos sobre as alunas do Cedar Crest em geral e em seguida sobre as alunas especialistas nos respectivos departamentos. Embora nós não especificássemos o dilema que as mulheres devam enfrentar ao tentar perseguir

uma carreira, enquanto estruturando e criando uma família, a maioria das respostas enfocaram este assunto, tentando avaliar até que ponto as estudantes continuariam envolvidas em seu trabalho no campo escolhido. As respostas podem ser agrupadas em três categorias gerais: (1) Aqueles que perceberam as alunas voltadas, primariamente, para o casamento; (2) Aqueles que viam as estudantes mudando de objetivos e (3) Aqueles que caracterizavam as estudantes como fortemente inclinadas para seguir carreiras. Examinaremos primeiro os comentários feitos a respeito da estudante de Cedar Crest, em geral, e, então, discutiremos quais as opiniões dos professores a respeito de suas próprias alunas especialistas.

1) Vinte e nove (48,3%) dos professores viam o casamento como a orientação primária das alunas não especialistas de Cedar Crest. A maioria deles acreditava que as alunas trabalhariam depois da graduação por um curto tempo e depois, então, casariam. Isto não significava uma carreira. Eles caracterizavam as alunas como "aceitando qualquer emprego", "vendo o casamento como mais importante", "perdendo a identidade no casamento", "aceitando empregos ao nível de iniciantes", "tendo metas estáveis, não altas, porém realistas", e "querendo uma família classe-média". Destas respostas, dezessete dos professores eram dos departamentos de Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais, enquanto doze eram das Ciências Naturais ou de cursos para carreiras específicas. (Enfermagem, Educação, Administração).

Quando interrogadas a respeito das atividades das estudantes e mais longo prazo, a maioria respondeu que ou não sabiam, ou que o casamento seria o fator mais importante em suas vidas. Quatro, dos vinte e nove, entretanto, viam as estudantes desenvolvendo uma direção profissional muito maior e um senso de identidade também, a longo prazo, depois que os objetivos do casamento e da maternidade tivessem sido realizados.

2) Nove professores (15%), sete em Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais e dois em cursos para carreiras específicas e Ciências Naturais, caracterizaram as alunas como tendo diferentes metas das alunas que a escola atendeu no passado. Eles reconheceram um número crescente de estudantes interessadas em seguir carreiras, e alguns disseram que as alunas atuais

representam um misto daquelas que são orientadas para carreiras e daquelas orientadas para o matrimônio. Eles reconheceram uma tendência a adiar o casamento por causa do trabalho, mesmo assim, quando foram perguntados sobre as atividades a longo prazo, a maioria não tinha certeza da força deste interesse a longo prazo e alguns predisseram que as estudantes iriam desistir de suas carreiras pelo casamento.

3) Quatorze (22,3%) professores enfatizaram que as estudantes são predominantemente orientadas para carreiras com um interesse igual ao seu desejo de se casar (quatro em Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais e dez em cursos de carreiras específicas e Ciências Naturais). Poucos viam algumas estudantes rejeitando o casamento, mas a maioria acreditava que elas casariam, talvez interrompendo carreiras por causa da família, voltando, porém, a trabalhar por satisfação pessoal. Eles também previram avanço e sucesso para as estudantes no mundo das carreiras.

ATIVIDADES DAS ESPECIALISTAS APÓS A GRADUAÇÃO

Quando questionados, especificamente, sobre as atividades das alunas graduadas em seus próprios departamentos, diferentes do que disseram a respeito da aluna em geral, um maior número de professores via as estudantes como inclinadas para carreiras, embora as diferenças entre as matriculadas em Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais e aquelas relacionadas aos cursos de carreiras específicas permanecessem. Dezenove caracterizaram as estudantes como sendo primeiramente voltadas ao matrimônio, doze em Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais e quatro em cursos de carreiras específicas. Três dos dezenove perceberam uma mudança significativa em direção à carreira, mais tarde, na vida das estudantes. Três professores viam as alunas como um "mixed-bag" em relação as suas metas profissionais, e finalmente, trinta e dois as viam fortemente voltadas para suas carreiras. Dez destes eram das Humanidades, Belas Artes e Ciências Sociais e vinte e dois das Ciências Naturais e cursos de carreiras específicas. Mais professores, portanto, viam suas próprias alunas especialistas mais direcionadas a seguirem carreiras do que as alunas comuns, e aqueles envolvidos em Ciências Naturais, ou

em cursos de carreiras específicas tendiam, mais freqüentemente, a caracterizar as alunas como mais voltadas a suas carreiras.

D) *Afirmações feitas por calouras*

Embora nós não tenhamos em nossas pesquisas discutido com as alunas sobre suas aspirações, Cedar Crest participou de uma pesquisa anual, respondendo um questionário submetido a aproximadamente 289.814 novos calouros em todos os Estados Unidos, conduzido pelo "Programa Cooperativo de Pesquisa Institucional" do Conselho Americano de Educação e da Universidade da Califórnia, Los Angeles. Os resultados aqui relatados são provenientes dos questionários respondidos pelos calouros que entraram no outono de 1979, e dão alguma idéia de seu background e objetivos de vida. Os alunos são basicamente brancos, classe média, vindos de uma região próxima de Allentown. 44,5 deles estão situadas entre os 40% melhores alunos da escola secundária. Um número significativo tem clareza de que precisarão de um trabalho de recuperação ou tutoria em inglês (língua nacional), matemática e ciências. Suas razões para cursarem a escola superior incluem: conseguir um trabalho melhor (73,7%), obter uma educação geral (82,4%) ganhar mais dinheiro (58,4%), e prepararem-se para a pós-graduação (30,3%), 45% planejam obter, pelo menos, o grau de licenciado.

A maioria espera estudar nos cursos ou carreiras dominadas por mulheres. Uma pequena percentagem pretende especializar-se em Ciências Biológicas (4,8%) Engenharia (1%) e Ciências Físicas (1%). As especialidades mais populares previstas incluem Enfermagem (25%), Administração (8,2%) e Educação (6%). Embora nenhum dos respondentes apresente a expectativa de ser dona de casa em tempo integral, 18% espera casar dentro de um ano, após a graduação e 89,5% espera casar-se algum dia. 58,6% quer trabalhar em tempo integral, 38,7% em tempo parcial e 26% não pretende empregar-se.

Quando questionadas a respeito de objetivos considerados essenciais ou muito importantes, as mais populares respostas incluem: ser uma autoridade no meu campo (73,2%), criar uma família (73,3%), ajudar quem estiver em dificuldade (74,4%), ser

em declarar que as aspirações das estudantes tinham mais a ver com suas carreiras. Apenas 25%, portanto, viam o casamento como a questão que definia a vida das estudantes, e o dobro disto via suas próprias alunas especialistas fortemente vinculadas as suas carreiras. Um muito pequeno número deles, entretanto, tinha a expectativa de que um grande contingente de alunas prosseguisse seus estudos na pós-graduação ou mesmo galgasse posições mais importantes em seus campos. Como muitos comentavam: "Nós não temos alunos que se destacam aqui".

Neste momento, não há estudo a respeito dos objetivos das graduandas atuais, nem informações completas e recentes sobre as aspirações de alunas recentemente graduadas. Um grande número entra no mercado de trabalho imediatamente. Aproximadamente 1,13% da classe de 1979 continuaram estudando, entrando em cursos de pós-graduação em seguida, ou submetendo-se a treinamento profissional, uma proporção significativamente menor do que o número de calouros de 1979 com expectativa de cursar pós-graduação.

Poucos professores de Cedar Crest, entretanto, parecem estar a par dos fatos apontados pela pesquisa de 1969 (Kenhey 1972: 20) indicando que uma proporção relativamente alta de alunas de Cedar Crest, eventualmente continua sua formação e estabelece-se em carreiras paralelamente ao casamento. Esta pesquisa de alunas que se formaram entre 1944 e 1968 mostrou que 84% casaram, 2% divorciaram-se e aproximadamente três quartos tiveram filhos.

O estudo também mostrou que em algum tempo desde a pós-graduação, 95% foram empregadas. Educação (era) a profissão mais popular, secundada pelas profissões relacionadas ao comércio e à indústria, depois, ocupações no campo da saúde, seguidas pelas ciências em geral, e menores proporções engajadas nas artes, religião, economia doméstica, biblioteconomia e serviço social. Das 5% que nunca tinham trabalhado, pelo menos a metade... (esperava) trabalhar no futuro, preferentemente no campo de sua especialização, (Boletim das Alunas, Inverno de 1972:29).

A pesquisa acrescenta que mais da metade das alunas graduadas entre 1944 e 1968 encaminharam-se para cursos de pós-

bem sucedida financeiramente (51,8%), e obter reconhecimento dos colegas (67,2%). Em resumo, as calouras de Cedar Crest podem ser caracterizadas como sendo otimistas, de alguma forma ansiosas em conseguir uma educação superior (note-se a relativamente alta porcentagem daquelas que esperam precisar de recuperação nos estudos), planejando perseguir uma carreira, mas também, colocando igual importância no casamento e na família.

E) Sumário

Os professores afirmam categoricamente serem iguais a inteligência e a capacidade das mulheres e dos homens. Por outro lado, acima de 75% do corpo docente reconheceu que algumas configurações causadas basicamente pela forma com que se dá a socialização das mulheres precisam ser mudadas. Estas características incluem ser muito dependente, necessitar de auxílio e incentivo, duvidar de si mesmo, ter falta de motivação e apresentar pouco interesse ou treinamento em habilidades técnicas, físicas, intelectuais e comunicativas. Tudo isto corresponde muito proximamente às "qualidades" geralmente usadas em nossa sociedade para estereotipar as mulheres. A maioria dos professores vê a si mesmos como pessoas capazes de corrigir estas "qualidades", levando as estudantes a desenvolver uma maior autoestima. Se, de fato, estas entrevistas representam a interpretação do corpo docente da instituição sobre qual é a função das escolas superiores femininas, a maioria vê tal missão como sendo a de mudar ou corrigir as limitações apresentadas pelas mulheres. Alguns, porém, acreditam que o ambiente de Cedar Crest trabalha exatamente no sentido oposto e contribui, de certa forma, para a manutenção dos hábitos de dependência e de falta de real engajamento. Esta afirmação acha respaldo na avaliação que os professores fazem das aspirações profissionais da estudante comum. A metade dos professores percebe ser o casamento a proposta que definia a vida das alunas depois da graduação, enquanto apenas aproximadamente 25% observou uma forte tendência à profissionalização. Quando falando de suas próprias alunas especialistas, entretanto, os professores eram mais positivos

graduação. Vinte e dois por cento obtiveram grau de mestre, dois por cento o de doutor e seis por cento "receberam tipos variados de certificados de especialização". Quando levamos em conta a tendência de as mulheres geralmente adiarem seus cursos de pós-graduação por um curto número de anos depois de receberem seus diplomas de bacharéis, podemos presumir que, consideravelmente, mais da metade das mulheres desta pesquisa atualmente tenha cursado a pós-graduação e em número crescente tenha adquirido seus títulos.

É nossa opinião que os professores em geral subestimam a habilidade e as conquistas das mulheres formadas por Cedar Crest. O estudo de 1969 indica que as alunas, desde então, estavam combinando casamento e carreira. Com o aumento das oportunidades para as mulheres, acreditamos que estudos, hoje, mostrariam mulheres numa média mais alta, cursando pós-graduação trabalhando e conciliando suas carreiras com casamento e filhos.

Durante as entrevistas nenhum professor expressou os limites das alunas de uma forma fortemente negativa, porém, falou mais em termos de problemas a serem corrigidos. Para eles, entretanto, assim como para o resto da sociedade, estas características femininas carregam conotações negativas, e quando se está conversando com professores em discussões informais nos corredores, escritórios e em outros encontros, aparecem enquadradas negativamente. Estas alunas, portanto, serão criticadas por sua passividade em aula, falta de motivação e iniciativa, dependência do professor, falta de direção, muita preocupação com namorados e festas nas escolas vizinhas, incapazes de assumir responsabilidades no campo intelectual e por terem aspirações muito modestas.

Além disso, em seus comentários sobre o papel que o casamento teria na vida das alunas, a maioria dos professores tentou avaliar se uma mulher seria absorvida totalmente pelo casamento, ou não. Poucos demonstraram ter conhecimento da natureza das ansiedades que as mulheres experimentam quando tentam combinar suas ambições profissionais com o desejo de casar e ter filhos, ambos fortes preocupações, conforme os resultados do questionário às calouras.

Os efeitos desses dois objetivos sobre as mulheres têm sido examinados por muitos cientistas sociais. Em geral, os estudos indicam que eles são causa de ansiedade ou conflito de papéis... e que as aspirações das estudantes declinam quando, próximas da graduação, tornam-se crescentemente preocupadas com o casamento. Matina Horner (1975) escreveu sobre um medo do sucesso entre as mulheres se elas são brilhantes e desejam atrair os homens. Outros falam do conflito de papéis em mulheres que também são profissionais (Paloma 1972). Num estudo levado a efeito entre 1000 estudantes canadenses, Sharon Sutherland (1978:785-6) demonstrou que as estudantes universitárias experimentam um mais alto grau de ansiedade não localizada do que os estudantes homens, e para aquelas que já estiveram na iminência de um "colapso nervoso" as razões mais comuns citadas incluíam problemas com a família, namorados, casamento. Os homens, por outro lado, citaram o acúmulo de trabalho acadêmico e preocupações gerais. As mulheres mais confiantes em sua capacidade intelectual e profissional, pareciam ter mais ansiedade com relação ao amor do que aquelas que aceitavam o "status feminino" mais baixo. Comentários de estudantes de Bryn Mawr também refletem uma forte preocupação com os homens e com o casamento (Schneider, 1971); da mesma forma disseram os estudos (Davis 1966, 1972; Davis e Olesen 1963) sobre as alunas de enfermagem. Se estes estudos refletem a realidade, devemos presumir que o duplo objetivo de nossas alunas, isto é casamento e carreira, pode fazer da experiência universitária um período de formação marcado pela ansiedade.

F) *Implicações para a missão de Cedar Crest*

Elizabeth Tidball (1976a) observa que o desenvolvimento cognitivo, moral e sócio-emocional das mulheres ocorre em ritmo diferente do apresentado pelos homens e sugere que os educadores devem começar a fazer novas perguntas, ao mesmo tempo em que reestruturam suas posturas com relação à questão. Homens jovens procurando afirmar sua identidade têm um estímulo mais forte lá pelos seus vinte anos para resolver a questão de sua autonomia, enquanto a auto-realização feminina reside forte-

mente em sua competência sexual e biológica de tornarem-se mães.

A vinculação à carreira para os homens, portanto, é vital para que se torne um adulto bem sucedido, tanto profissionalmente como em relação a seus papéis na família e na comunidade. As mulheres, por outro lado, experimentam uma certa ambigüidade a respeito de objetivos profissionais ou relativos à família. Embora não haja pesquisas definitivas sobre o progresso, ou mesmo, o estágio de desenvolvimento da autonomia nas mulheres, se nós percebemos as estudantes como menos "dedicadas" ou "comprometidas" com seus cursos, poderíamos estar sustentando a afirmação de que sua necessidade de desenvolver autonomia neste estágio pode ser menos compulsiva do que a dos homens jovens com os quais as comparamos. Se for mesmo assim, devemos mais é encorajar as mulheres a explorar seus talentos, do que julgá-las sem objetivos e indiferentes.

O uso de qualidades "negativas" na crítica às alunas de Cedar Crest, como o que tivemos quando tentávamos definir nossa própria interpretação da missão daquela escola, reflete, claramente, a confusão e a falta de compreensão dos professores a respeito das ambigüidades e ambivalências que as mulheres universitárias estão experimentando.

Os resultados de nossa pesquisa entre os professores de Cedar Crest e daqueles outros estudos previamente mencionados trazem implicações para o estabelecimento de seus objetivos. Realmente, os professores não se dão conta de que haja uma missão explicitamente educacional que distinga esta escola por ser feminina, mesmo que um grande número deles perceba como parte de sua missão pessoal uma tentativa de dirigir sua atenção aos limites que as mulheres apresentam com respeito à maturidade, decisão, a falta de auto-estima, qualidades que também podem ser usadas contra as estudantes em momento de frustração, quando os docentes quiserem que tenham as motivações que, presumem, os estudantes homens têm. O que nós não percebemos nas entrevistas foi um entendimento ou compreensão completa dessas qualidades em qualquer tempo da vida das mulheres. Poucos professores falaram a respeito do seu desenvolvimento a longo prazo e sobre o período mais tardio em que muitas questões tais

como o comprometimento com a carreira poderia ser trabalhado, depois que as preocupações com amor e casamento tivessem sido resolvidas. Não podemos alegar desconhecimento por falta de experiência em ter mulheres mais velhas nas escolas. Número crescente de mulheres mais velhas que estão agora procurando por sua autonomia como indivíduo têm se matriculado em Cedar Crest. A maioria dos professores apreciam sua presença. Elas são vistas como mais seguras, direcionadas e interessadas. Mesmo assim, ninguém mencionou a possibilidade de que as alunas de Cedar Crest venham a ser como estas mulheres daqui a dez anos, com a vantagem adicional de terem se graduado numa escola superior, e nem demonstravam saber que uma grande proporção de mulheres formadas em Cedar Crest está hoje matriculando-se em curso de pós-graduação ou perseguindo uma carreira.

Parece que o que a escola deve fazer, neste momento, é se voltar explicitamente para a questão das diferenças no processo de desenvolvimento dos homens e das mulheres, levando em consideração as ansiedades que as estudantes enfrentam, de tal sorte que se comece a trabalhar com a realidade de tais diferenças e ansiedades, sejam elas quais forem, de uma forma consciente. Nós precisamos reexaminar a maneira com que temos encarado sua necessidade de dependência e suas ansiedades, mais do que simplesmente nos ver como fator positivo em em educação, meramente porque as ouvimos e discutimos seus problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. CEDAR. Crest College. *Cedar Crest College Bulletin Catalog* 1937-38 VII, I (January), 1938.
02. CRAWFORD, Hary Caroline. *The College Girl of America Boston*, L. C. Page and Company. 1905.
03. DAVIS, Fred. "Problems and Issues in Collegiate Nursing Education". *In* The Nursing Profession F. Davis, New York, Wiley, 1966.
04. DAVIS, Fred. *Illness, Interaction, and the Self*. Belmont, Cal, Wadsworth. 1972.

05. DAVIS, Fred & Virginia Olesen. "Initiation into a Women's Profession: Identity Problems" in *The Status Transition of Coed to Studente Nurse. Sociometry* (March): 89-101. 1963.
06. HORNER, Matina S. "Toward an Understanding of Achievement Related Conflicts in Women". In *Women and Achievement: Social and Motivation Analyses*. M. Mednick, et al, eds. N.Y., Wiley. 1975.
07. KENNEY, Alice P. and Staff. "Whatever Happened to the Questionnaire You Filled Out?" *Cedar Crest College Bulletin: Alumnae Magazine XX* 1, 2 (Winter): 20-21. 1972.
08. KING, Jane. *Personal Comunication*. 1979.
09. KLEIN, H.M.M. *Cedar Crest College 1867-1947*. Allentown, Pa. Trustees of Cedar Crest College. 1948.
10. OATES, Mary J., & Susan Williamson. "Women's Colleges & Women's Achievers". *Signs* 3, 4: 795-807. 1978.
11. POLOMA, Margaret M. "Role Conflict and the Married Professional Woman". In *Toward a Sociology of Women*. C. Sa filios-Rothechild, ed. Lexington, Mass., Xerox Publishing. 1972.
12. SCHNEIDER, Liz. "Our Failures Only Marry: Bryn Mawr and the Failure of Feminism". In *Women in a Sexist Society*. Vivian Gornick & Barbara K. Moran, ed., N.Y., Basic Books. 1971.
13. SHARP, Marcia K. "Women's College: Equity & Optimism". *College Board Review* No. 111 (spring): 18-20. 1979.
14. SPECIAL Task Force. "Interim Report of the Special Task Force" January 31, Allentown, Pa. *Cedar Crest College* (mimeo). 1977.
15. SUTHERLAND, Sharon L. "The Unambitious Female", *Signs* 3, 4: 774-795. 1978.
16. TIDBALL, M. Elizabeth. "Perspective on Academic Women and Affirmative Action". *Educational Record* 54 (spring) 130-35. 1973.
17. "On Liberation & Competence". *Educational Record* 57, 2: 101-110. 1976a.
"Of Men & Research". *Journal of Higher Education*, July-Aug.: 1976a.
18. Walter, Barbara. "The Cult of True Womanhood: 1820-1860". *American Quarterly* 18, 2 (Summer): 150-174. 1966.

RESUMEN

La investigación evalúa la educación en una universidad femenina en los Estados Unidos en relación a cómo el ambiente ofrece beneficios a las mujeres, beneficios que no se encuentran en las universidades con alumnos de ambos sexos. Todos los profesores han sido entrevistados sobre su comprensión de los objetivos educacionales de la universidad, su interés por las nuevas investigaciones sobre la mujer y sus percepciones de las diferencias intelectuales entre alumnos y alumnas. Aunque los profesores acepten los objetivos relacionados a la educación para las mujeres subestiman la capacidad y las realizaciones de las alumnas. Ellos tienden a estereotipar a las alumnas de la misma forma en que lo hace la sociedad mayor, no logran entender los dilemas de las mujeres universitarias de hoy y, en general, no están informados sobre las nuevas investigaciones y estudios sobre la mujer.