



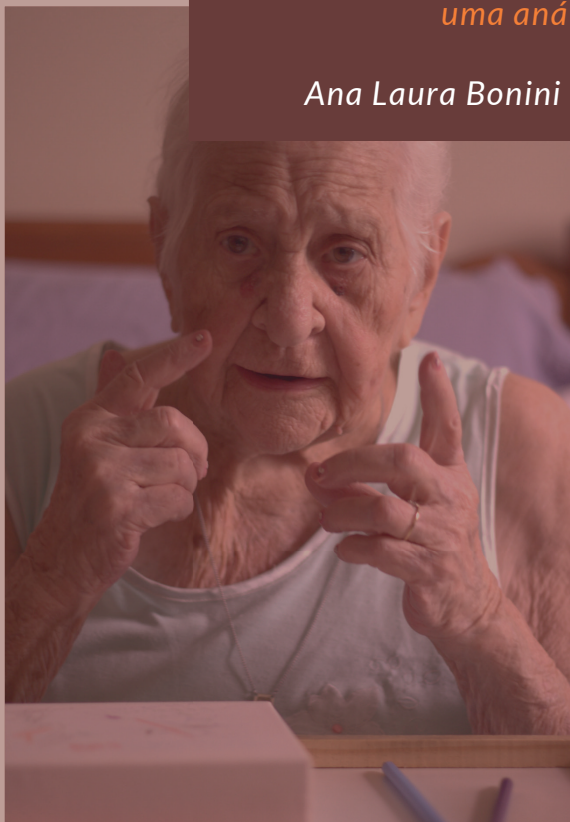
**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**PROFESSORAS DE GERAÇÕES DISTINTAS
(1938-1985) FRENTE ÀS REPRESENTAÇÕES
IMPOSTAS SOBRE MULHERES NA
DOCÊNCIA**

uma análise histórica

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza



**PROFESSORAS DE GERAÇÕES DISTINTAS
(1938-1985) FRENTE ÀS REPRESENTAÇÕES
IMPOSTAS SOBRE MULHERES NA DOCÊNCIA:
Uma análise histórica.**

Ana Laura Bonini Rodrigues De Souza

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

**PROFESSORAS DE GERAÇÕES DISTINTAS
(1938-1985) FRENTE ÀS REPRESENTAÇÕES IMPOSTAS
SOBRE MULHERES NA DOCÊNCIA:
Uma análise histórica.**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Flávio Santiago - pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI)

Capa: Fotos de Diva Rodrigues de Souza e Helena Cristina Bonini (fotógrafa: Iraceles Ishii dos Santos)

Ficha catalográfica

S729p Souza, Ana Laura Bonini Rodrigues de.
Professoras de gerações distintas (1938-1985) frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica / Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

163 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-514-8 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-515-5 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-515-5>

1. Educação. 2. Mulheres na educação – 1938-1985. 3. Professoras. 4. Trabalho feminino. I. Título.

CDD 372.21

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Dedico às mulheres que viveram
para que eu pudesse viver hoje.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO <i>Rosane Michelli de Castro</i>	9
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 01: OS INDÍCIOS DO SURGIMENTO DE UMA “SUBCULTURA” FEMININA.....	41
1.1. Relatos orais de professoras (1938-1985): uma repartição cultural	
1.2. O momento histórico vivido: mulheres docentes (1938-1985)	
1.3. Movimentos de resistências na docência feminina: indícios de uma subcultura	
CAPÍTULO 02: HISTÓRIA ORAL E SUBJETIVIDADES DE MULHERES NA DOCÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA.....	89
2.1. Aspectos dos processos identitários de mulheres na sociedade	
2.2 A representação das mulheres e do trabalho doméstico como “nada”	
2.3. Caminhos de vida e atuação ao encontro de uma identidade	
CAPÍTULO 03: MULHERES PROFESSORAS E OS ARQUÉTIPOS MATERNAIS IMPOSTOS SOCIALMENTE: VIVÊNCIAS E AS QUESTÕES DE GÊNEROS PERMEANDO OS LUGARES E PODERES EM NOSSA SOCIEDADE.....	129
3.1. Características geracionais de enfrentamento das mulheres docentes na sociedade	
CONCLUSÃO.....	147
REFERÊNCIAS.....	153
SOBRE AUTORA.....	153

PREFÁCIO

A pesquisadora, sua história e uma história de mulheres na docência. Parafraseando De Certeau (1979), a pesquisadora e a operação historiográfica, e à luz da formulação teórica desse pesquisador, busquei compreender o “lugar de fala” da pesquisadora Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza e, então, ler, reler e ousar tecer orientações para as investigações e decorrente escrita de sua dissertação de mestrado (Souza, 2021), cujos resultados são publicados neste livro, sob o título *Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica*, o qual me coube a honrosa tarefa deste prefácio.

Jovem e como ela mesma afirma, sempre “ávida por justiça sociais” tornou-se bacharela em Direito, bailarina, cantora e, nessa sua trajetória por sua identidade de mulher, mulher parda, mulher parda brasileira/latina-americana, encontrou-se com a docência, com a pesquisa sobre mulheres docentes, firmando-se como professora feminista e mestra em Educação.

Com essa trajetória e intenso envolvimento com teórica/os e abordagens interseccionais de gênero, raça e sociais, as investigações da autora foram motivadas por questionamentos acerca de representações de professoras brasileiras de gerações distintas sobre o olhar da comunidade escolar acerca das mulheres na docência. Procedeu a um recorte temporal delimitado entre 1938 e 1985, respectivamente, data mais antiga e menos antiga de ingresso no

magistério, dentre as datas de ingresso das professoras participantes e, finalmente, encontrou-se com o objeto de sua investigação, a saber: representações de mulheres brasileiras na docência. Esse objeto impôs uma perspectiva investigativa pautada na “História Cultural das micro histórias presentes em nossa sociedade, pois, em consonância com Oliveira (2018, p. 132) “[...] as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros. [...]” (Souza, 2021, p. 20).

E, então, mediante a análise de relatos orais, da escuta de vozes de professoras de gerações distintas, a autora elaborou e compôs uma dissertação autoral, saturada de indagações sobre aspectos que envolvem a vida cotidiana, sobre valores sociais e culturais vivenciados por essas professoras, os quais trouxeram a necessidade de reflexão e escrita sobre gênero, classe, raça/cor/etnia, idade, entre outros aspectos.

Após esses primeiros elementos introdutórios, no capítulo 1 são apresentados “os movimentos metodológicos para a elaboração da repartição cultural (De Certeau, 1979), a partir da coleta dos relatos orais das professoras participantes da pesquisa, além de questões abrangentes dos indícios do surgimento de uma subcultura, à luz da categoria “bourdiana”. Nos capítulos 2 e 3 são apresentados resultados das análises de aspectos dos relatos, desde o “lugar de fala” da autora, em busca de representações das mulheres na docência na escola e sociedade brasileiras, permeadas por arquétipos socialmente impostos.

Finalmente, são apresentadas conclusões reveladoras de que, tanto a autora, quanto as “[...] participantes da pesquisa desenvolvida, [cujos resultados compõem este livro] são exemplos de parte de construções históricas da luta das mulheres.”

“Suas tentativas de perseguirem seus sonhos, idas e vindas em suas escolhas, continuaram a existir, mesmo após perdas ou barreiras superadas ou não, por serem mulheres. A força das mulheres está na continuidade de sua luta, dentro das possibilidades dadas, do cansaço, do consciente e inconsciente em resistir.” (SOUZA, 2021, p. 38).

Pelo exposto, é que faço um carinhoso convite à leitura deste livro, cuja relevância reside, entre outros aspectos, na busca de permitir que a pesquisa histórica continue a encontrar trajetórias e pessoas de lugares sociais distintos, evidenciando possibilidades de tantas outras escolhas de existência humana em nossa sociedade.

“Com todo amor que há no mundo”...

Marília-SP, 30 de dezembro de 2023.

Rosane Michelli de Castro

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC
Câmpus de Marília.

Referências

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos problemas**. 2. ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SOUZA, Ana Laura Bonini Rodrigues de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica**. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE-UNESP/FFC-Marília, Marília, 2021. Orientadora: Dra. Rosane Michelli de Castro.

INTRODUÇÃO

Sermos mulheres juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos garotas lésbicas juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos negras juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos mulheres negras juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Sermos lésbicas negras juntas não era suficiente.
Nós éramos diferentes.
Demorou algum tempo até percebermos que nosso lugar
Era a casa da diferença ela mesma,
Ao invés da segurança de qualquer
Diferença em particular.
(Audre Lorde¹)

¹ Audre Lorde foi uma escritora americana de descendência caribenha, feminista, lésbica e ativista na luta pelos direitos humanos. Escreveu romances que abordam temáticas como feminismo e opressão, além de direitos humanos. Sua obra poética foi publicada a partir da década de 60. Os temas mais abordados em sua obra são amor, traição, nascimento, classe social, idade, raça/cor/etnia, sexualidade, gênero e saúde, haja vista que veio a falecer devido a um câncer de mama. Sua poesia é um espaço também em que ela se afirma como lésbica e feminista negra. Lorde desafiou feministas brancas, questionando seu ponto de vista sobre questões raciais, e se tornou uma voz lésbica negra isolada dentro do movimento feminista, apontando as opressões a que as mulheres brancas submetiam as mulheres negras. Ela se descreve assim: “Eu sou definida como a outra em todos os grupos de que participo. A forasteira, tanto pela força como pela fraqueza.” Sua poesia é forte e reflete conflitos internos e externos advindos de sua condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo machismo e pelo racismo. Nem dentro do movimento feminista ela tinha apoio, pois apontava as fragilidades desse movimento e a necessidade de se tratar de questões relativas à realidade das mulheres negras, que eram completamente ignoradas. Audre foi uma das precursoras do movimento feminista interseccional. (Anunciada, 2015) Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-poesia-de-audre-lorde/>

O descobrimento do feminino, do sentir-se mulher, assumindo o feminismo para a minha vida como luta diária foi uma construção que começou de maneira consciente quase imperceptível por mim em minhas relações sociais. O caminhar pelas artes liberais fez-me compreender que essas experiências constituem a base essencial de ideias e indagações para a elaboração deste livro.

As artes sempre se fizeram presentes em minha vida e o encontro com as danças orientais, nas modalidades de dança do ventre e cigana, me proporcionaram maior ênfase em relação aos femininos que foram “machucados” por uma vida na sociedade em que vivemos, construída sob a voz de homens. Essas feridas abertas causadas pelas ausências enfáticas de vozes de mulheres foram percebidas em minha ancestralidade, sendo eu mulher negra de pele clara ou parda, com privilégios brancos, fruto de uma relação de mestiçagem, tive dificuldades para encontrar minhas origens.

Muito se discute sobre as que se classificam como negras de pele clara, ou seja, pessoas pardas, porém, no Brasil, essa classificação existe e se faz legítima, sendo que uma criança, filha de um homem negro com uma mulher branca, pode vir a nascer negra de pele retinta ou branqueada, as também chamadas de pardas ou morenas do Brasil, as quais possuem fenótipos negros marcados em seus corpos, como cabelo, boca, nariz... Em concordância com Rosa (2015), senti dificuldades com relação à minha identidade racial, pois, assim como a autora ressalta, eu também “[...] quando criança notava algumas diferenças (raça/cor/etnia/classe), mas não conseguia compreender muito bem. Algumas crianças tinham o mesmo tom de pele que eu, no entanto [...] essas crianças também não eram zoadas por terem o nariz largo.”

Importa mencionar nesta introdução um fato ocorrido na infância, o qual foi sendo melhor analisado com meus aprofunda-

mentos sobre questões que envolvem as mulheres construídas socialmente.

Esse fato aconteceu quando minha professora do antigo Pré-III, mulher branca e loura, realizou várias cenas de um teatro do conto de fadas “A Branca de Neve” e três meninas foram escolhidas para serem as bruxas: eu, parda ou negra de pele clara, com nariz largo, na época, e cabelos cacheados, outra colega, negra de pele retinta e com traços afro mais marcados em sua pele mais escura, nariz largo e cabelo crespo e uma menina branca, porém, com os cabelos crespos e armados. Aliás, nós três éramos meninas gordas, o que proporciona a reflexão das intersecções de opressões entre gênero, raça e corpos fora do padrão magro europeu.

Vivências como a mencionada evidenciaram, para mim, a classificação das pessoas feita pela sociedade e, também, ampliaram a minha percepção quanto ao fato de ser uma mulher não branca, com privilégios brancos socioeconômicos, os quais não me livraram do racismo. Conforme Rosa (2015):

O fato de assumir a minha identidade negra, não significa que eu seja igual a todas as outras pessoas negras do mundo. As especificidades existem e precisam ser respeitadas. É lógico que uma pessoa com a pele escura sofre mais com o racismo do que eu, e o que não quer dizer que eu não sofra também, mas em escala diferente.

Sendo assim, foram percebidos, desde a infância, padrões de beleza impostos para as mulheres; para ser bela como uma princesa era necessário ser branca e ter traços mais finos, europeus, ser magra, dentre tantas outras percepções e vivências envolventes que culminaram numa cirurgia plástica que fiz no nariz, no final da adolescência.

Assim, ser “bruxa”, novamente, não seria cogitado e passando por esses processos de preconceitos estruturais em nossa sociedade, envolvendo gênero e tantas intersecções, levaram-me a refletir sobre questões raciais e sociais. Akotirene (2019) ressalta a impossibilidade de se estudar gênero sem a intersecção. Para essa pesquisadora: “[...] Somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência. [...]” (Akotirene, 2019, p. 65).

Ávida por justiça sociais, tornei-me bacharela em Direito e, caminhando sempre ao lado das artes, obtive a experiência do sexismo sentida em quase seis anos de trabalho como cantora de música popular brasileira em bares, restaurantes e afins, recebendo menos da metade de cachês recebidos por homens e tantas outras questões por ser mulher. Assim, comecei a me interessar por estudos sobre Direitos Humanos das Mulheres, bem como conheci o Núcleo de Direitos Humanos da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP/Câmpus de Marília, onde, no ano de 2017, comecei a participar das reuniões, coordenadas pela Profa. Dra. Tânia Sueli A. M. Brabo.

A proximidade com a área da Educação começou a acontecer, quando do meu reconhecimento de que ninguém melhor do que a educadora² para ofertar condições para o desenvolvimento da pessoa no exercício da cidadania, rompendo, portanto, as paredes da sala de aula e exercendo, integralmente, o direito a Educação, ou seja, um direito fundamental de todos e todas, como é exposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

² Utilizarei durante todo o livro os termos professoras e alunas, ou seja, os genéricos femininos, como forma de enfatizar a presença das mulheres na Educação.

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]” (BRASIL, 1988, p. 34).

A Educação é definida como fundamental na Lei Máxima, outorga o dever e responsabilidade às professoras para atender de forma efetiva o desenvolvimento da pessoa, dando acesso e ampliando visões de um mundo livre de preconceitos e amarras sociais.

Além de relevância para a pesquisadora e para a pesquisa educacional, o presente tema desta obra tem relevância na atual circunstância política do Brasil, que desde 2018 já assinalava para com as discussões em torno do estudo de gênero das escolas. No entanto, é crível salientar que tais estudos atendem a atual Constituição Federal³ e nem mesmo um espírito de conservadorismo, que ainda assola o Brasil pós um governo de extrema direita (2019-2022), pode ser capaz de fazer com que o país submerja a presente questão a ser estudada, protegendo os estudos de gênero de possíveis alvos de especulações com caráter religioso e com envolvimento em preconceitos de senso comum. Apesar da conjuntura política extremista que deixou seus resquícios com relação ao descaso para com professoras da Educação Básica brasileira, principalmente, é cabível acreditar nas Educadoras do Brasil, às quais, conscientes ou não, carregam consigo suas trajetórias de vivências como mulheres em

³Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
(Grifo nosso)

(in:<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&cid=16434803&cidBinario=16434817>) Acesso em: dez/2017.

suas variadas intersecções, promovendo o aprendizado não apenas conteudista, mas de uma vida vivida como mulher.

A circunstância vivida no Brasil é de extrema importância; os direitos humanos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal, estabelecem elos entre a cidadania e a dignidade da pessoa humana com a função social da escola. Desse modo, segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (Brasil, 2015, p. 09).

Barreiro e Martins (2016) salientam as desigualdades de gênero e as explicações de cunho religioso, como também, a ocorrência da subalternização das mulheres em suas atividades ou profissões, afirmando a importância do papel da educadora em atuar no âmbito Direito-sócio-cultural da aluna, não constituindo apenas um mero executor de lições programáticas, mas sim, uma formadora de educandas com poder reflexivo crítico próprio, fazendo valer a aludida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A noção de

natureza surge como uma política estratégica, sendo possível, por meio dela, legitimar uma série de desigualdades e direitos, acondicionando o gênero feminino, constituídos socioculturalmente, ao ambiente privado.

Ponderando questões envolventes em gênero, educação e direito, com relação às mulheres e sua dignidade como pessoa humana sócio-histórica, em uma sociedade envolvida de valores preconceituosos e patriarcais, Safiotti (1987), aduz que patriarcais remete aos caracteres dominantes e exploratórios para com as mulheres. O que é percebido nesta obra é a não exclusão de teorias desenvolvidas, assim como demarcadas temporalmente pelas ondas feministas, pois, houve a percepção no decorrer de minha pesquisa e escrita de que elas dialogam entre si e uma não existiria sem a outra. As vozes múltiplas de mulheres, dialogando pela equidade, foram necessárias para a construção de tantas correntes feministas existentes. Essas teorias resultantes de lutas pelas vidas das mulheres são figurativamente representadas por ondas, principalmente quando ocorre uma primeira imersão nos estudos de gêneros, as idas e vindas são necessárias para que as compreensões aconteçam.

Aliás, mencionadas ondas demarcam teoricamente as lutas de mulheres, mas já se sabe que mulheres lutam desde muitos séculos atrás, antes dessas demarcações teóricas que irei apresentar.

Sobre as “Ondas do feminismo”, Louro (2014) relembra os caminhos dos feminismos se iniciando na chamada primeira onda com interesses de mulheres brancas e de classe média, em meados de 1930, já por volta de 1960, na segunda onda quando volta-se mais para a teoria e na terceira onda por volta de 1980/ 1990, quando volta-se para questões do plano micro, abordando questões das chamadas minorias com relação aos direitos, quando grupos diversos reaparecem num “[...] contexto de efervescência social e política, de

contestação e transformação que o movimento contemporâneo feminista ressurgiu [...]” (Louro, 2014, p. 20):

[...] quando se refere ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, ao século XIX. Na virada do século as manifestações contra discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais”, o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente como “primeira onda” do feminismo. [...] seus objetivos mais imediatos estavam ligados aos interesses das mulheres brancas e de classe média. [...] será no desdobramento da denominada “segunda onda”, aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo [...] irá se voltar para questões teóricas [...] será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (Louro, 2014, p. 18-19).

No entanto, apesar de fazer menção às referidas ondas, frisa-se que quando mencionadas, é necessário enfatizar a existência, anterior a elas, de luta de mulheres em diversos lugares do mundo, ou seja, apesar de possuir um intuito facilitador de raciocínio teórico para com as lutas das mulheres, há a necessidade de atenção para não se generalizar, com a consciência histórica dos planos macros e micros. As vidas de lutas de mulheres, não se iniciaram com primeira onda, assim como os assuntos emergidos, como já mencionados, dialogam atemporalmente, quando se estuda no plano micro. Sendo assim, apesar de determinadas ondas demarcarem territórios iniciais no Norte do planeta, Mourano (2020) menciona que a pensadora Maria Lacerda de Moura, brasileira, nascida em Minas Gerais, em 1887, em sua obra *Renovação* (1919), já refletia sobre a condição feminina e a

Educação no Brasil, com propostas de que uma Educação democrática e dialética para a libertação da condição subjugada das mulheres, assim como aludia à igreja católica como sendo uma das mantenedoras de mencionada condição feminina. Inclusive, Mourano (2020) ressalta que Maria Lacerda de Moura criticava a luta pelo sufrágio feminino em perda de questões inerentes à vida das mulheres, já que possuía o entendimento de que o direito ao voto, abrangeria apenas pequena parte, e não, todas as mulheres.

Mourano (2020, p. 182) ressalta que a pensadora Maria Lacerda de Moura:

[...] falava, em meados de 1920, sobre a sujeição das mulheres e a condição feminina, denunciando o quanto a mulher era escrava dos dogmas e das concepções da sociedade da época. A partir de 1970, o movimento feminista fala do patriarcado como uma formação social em que os homens detêm o poder, ou seja, de dominação masculina ou opressão das mulheres.

Dessa forma, pensando criticamente as mencionadas ondas feministas, assim como o patriarcado, o qual, não é negado nessas linhas, mas entendido como a reprodução desse modelo social imposto às pessoas brasileiras, às latinas-Americanas, compreendendo o patriarcado como um marcador colonial, conforme Hollanda (2020).

O modelo patriarcal exercido no Brasil navegou pelos mares de norte a sul, com imposições culturais europeias aos povos originários de Brasil e as pessoas negras escravizadas trazidas forçosamente de África, as quais foram colocadas frente ao branqueamento.

Mulheres sofrem opressões pelo fato de serem mulheres. Sobre isso, Piscitelli (2002) salienta a relação da opressão feminina com o

corpo, suas funções reprodutivas, iniciando a desigualdade sexual compartilhada entre as mulheres e reproduzida pelas pessoas das comunidades em que estão inseridas, inclusive pelas mulheres sobre si mesmas “[...] da qual se deriva a identidade entre elas [...] ancorada na biologia e na opressão por parte de uma cultura masculina.” (Piscitelli, 2002, p. 8).

Assim como Piscitelli (2002) menciona Gayle Rubin, afirmando que o termo gênero já era utilizado, mas foi quando Rubin (1975) conceituou gênero que esse termo ganhou força; “[...] Rubin definiu o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e, nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas. [...]” (Piscitelli, 2002, p. 8).

Sobre a relevância dos direitos relativos à humanidade das mulheres, é crível salientar a sua fragilidade de existência, sobretudo em tempos de ditadura, como ocorreu no Brasil, entre 1960 e finais da década de 1970, em que a categoria feminina, também torturada pelo sistema de repressão, enfrentou a discriminação de gênero do sistema repressor (TELES, 2015), sobretudo em seu local de trabalho. Mediante esse fato histórico, evidencia-se a importância e a conscientização das educadoras sobre as representações que as pessoas e autoridades do seu entorno, sobretudo em seus locais de trabalho, têm sobre seus direitos, sua condição de mulheres professoras brasileiras e a sua função social.

Diante desses argumentos, surgiu o seguinte questionamento: quais representações que professoras brasileiras de gerações distintas relatam sobre o olhar da comunidade escolar acerca das mulheres na docência?

O recorte temporal da pesquisa que culminou neste livro foi delimitado entre 1938 e 1985, respectivamente, data mais antiga e

menos antiga de ingresso no magistério, dentre as datas de ingresso das professoras participantes.

Nesse recorte foi articulada a referida temática numa perspectiva plural e interseccional, com os elementos que emergirem dos relatos orais das professoras participantes, por vezes, inseridas em diferentes contextos legais e morais, ou seja, na perspectiva de uma História Cultural das microhistórias presentes em nossa sociedade, pois, em consonância com Oliveira (2018, p. 132) “[...] as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros. [...]”.

O questionamento motivador desta pesquisa, sobre representações de professoras brasileiras de gerações distintas relataram sobre o olhar da comunidade escolar acerca das mulheres na docência, toca questões relativas à categoria de gênero, em sua representação de construção cultural (SCOTT, 1995), sendo entendido em minha pesquisa como uma construção sociocultural na perspectiva da constituição histórica colonial da sociedade patriarcal brasileira. O patriarcado se faz presente reproduzindo-se na sociedade brasileira. O privilégio da Educação de qualidade é para poucas e professoras e alunas da periferia sofrem, ainda mais, com o descaso com relação aos desprovidos de uma renda justa.

O fato de ser mulher em uma sociedade com valores patriarcais é um motivo de preconceito, ser mulher negra, cabe mais um tipo, ser mulher negra e pobre, aumenta às variáveis de exclusão, desse modo, vamos imaginar as lutas diárias de uma mulher trans⁴, negra e pobre. No entanto, na seara da presente pesquisa, realizada com professoras brancas, é cabível salientar Carneiro (2004) sobre a diversidade existente entre as brancas do Brasil:

⁴ Pessoas trans são aquelas que não se identificam com o sexo biológico que nasceram.

Branco não. São individualidades, são múltiplos, complexos e assim devem ser representados. Isso é demarcado também no nível fenotípico em que é valorizada a diversidade da branquitude: morenos de cabelos castanhos ou pretos, loiros, ruivos, são diferentes matizes da branquitude que estão perfeitamente incluídos no interior da racialidade branca, mesmo quando apresentam alto grau de morenidade, como ocorre com alguns descendentes de espanhóis, italianos ou portugueses que, nem por isso, deixam de ser considerados ou de se sentirem brancos. A branquitude é, portanto, diversa e multicromática. No entanto, a negritude padece de toda sorte de indagações.

Sobre uma possibilidade de diálogo com e indagações sobre aspectos que envolvem a vida cotidiana, possibilidade de colocar em pauta valores sociais e culturais vivenciados por pessoas esquecidas socialmente pelas detentoras de poder, e os quais trazem a luz a necessidade de discussão sobre gênero, classe, raça/cor/etnia, idade, etc., tem-se, numa abordagem histórica, segundo Burke (2005), a chamada Nova História Cultural.

São inúmeras as possibilidades de viver e a consciência sobre tais vivências múltiplas e são cabíveis em uma educação em perspectiva feminista interseccional com a percepção da descolonialidade presente em ser mulher, brasileira e professora. Essa percepção da colonização das mulheres é comum à todas viventes no Brasil. Assim, analisando sob a perspectiva da Nova História Cultural, discutida inicialmente ao Norte e por homens brancos, podem ser trazidas para o diálogo sobre mulheres brasileiras, as quais, branqueadas, em suas respectivas subculturas, iniciaram o processo de apropriação do magistério, feminizando-o, iniciando, nessa perspectiva o processo de democratização da escola.

Sendo assim, trago minhas vivências como uma pesquisadora parda ou negra de pele clara, pesquisando mais a fundo e encontrando

a consciência de que mulheres pretas e pardas já trabalhavam em outras posições e assumiam cargos de chefas de famílias, conforme Gonzalez (1988). Dessa forma entende-se também que não se pode negar a abertura de outros caminhos para as mulheres brasileiras em referida categoria de raça/cor/etnia e classe no campo sócio-laboral do magistério, apesar dos diversos enfrentamentos e resistências ocorridos contemporaneamente.

Vale enfatizar que uma pesquisa sobre mulheres professoras como uma análise histórica, requereu o posicionamento do lugar ocupado pela pesquisadora, já que esse lugar também influenciou o decorrer do trabalho. De Certeau (1995, p. 18) ressalta a compreensão da “[...] história como uma operação [...] compreendê-la com relação entre um lugar [...] e procedimentos de análise. É admitir que a história faz parte da realidade [...] que pode ser captada enquanto atividade humana”. O autor (De Certeau, 1995) acrescenta que “[...] A operação histórica se refere a combinação de um lugar social e de práticas científicas.” (De Certeau, 1995, p. 18). O lugar que a sociedade constrói interfere na prática científica e esse movimento constrói novas reflexões.

Nothaft, Lisboa, Kleba e Bambirra (2019) trazem a abordagem descolonial como algo que supera a colonialidade, sendo buscado no termo “des” o rompimento com a colonização e ressalta que:

Os termos descolonial ou descolonialidade são preferidos por autoras latino-americanas como Rita Laura Segato (2011), María Lugones (2004), Yuderkis Espinosa Miñoso (2014), Ochy Curiel, entre outras, que partem do questionamento das ideias de centro e periferia ou de norte e sul direcionando o olhar para a complexidade do mundo, a diversidade cultural, simbólica, linguística e política das reações anticoloniais que questionam

velhos modelos imperialistas. Nesse sentido, marcamos o nosso posicionamento pela adoção da terminologia “descolonial” e “descolonialidade” justamente para assinalar o caminho de luta contínua pela identificação e visibilização das mulheres, em particular das latino-americanas e negras que ocupam “lugares” de exterioridade e vêm tensionando construções alternativas. (Nothhaft, *et. al.*, 2019, p. 152).

Ser latina-Americana, mulher brasileira e professora, permite caminhar pelas linhas interseccionais e descoloniais com a consciência de saber as origens das mulheres viventes no cone Sul e percebendo, também, as subculturas femininas mencionadas por Burke (2005), subculturas essas que caminharam por séculos ante uma cultura de homens e conseguiu o espaço na docência.

Perante essa construção social, o conceito de gêneros caberá na presente pesquisa, considerando-os como “[...] tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.” (Louro, 2014, p. 25). Araújo (2000, p. 69), por sua vez, aponta em diferentes contextos políticos e econômicos e salienta a ampliação da luta e resistência das mulheres para com o conceito de gêneros com relação a perspectiva política, não sendo mais um problema apenas das mulheres, promovendo as modificações nos “[...] lugares, práticas e valores dos atores em geral, [...] fornecendo um espaço para a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e o feminino.” (Araújo, 2000, p. 69). Os estudos de gêneros nos permitem caminhar pela subjetividade de ser mulher e a sua colonialidade, opressões das visíveis e invisíveis.

Lélia Gonzalez, mineira, nascida em 1935, contribui com seus estudos para uma perspectiva histórico-cultural da formação do Brasil e da América, criando o conceito de Amefricanidade, ou seja, afrocentrando a história. Gonzalez (1988) afirma que, com a

colonização europeia, o patriarcado também foi trazido à América. Dessa forma, assumindo a amefricanidade seria colocar os olhos para a própria realidade, ou seja, nossa experiência histórica-cultural, libertando-nos de reproduções imperialistas e, assim, nos tornando pessoas ativas de nossas próprias histórias (Gonzalez, 1988). A propósito, partindo da perspectiva do feminismo descolonial, as reflexões iniciais direcionaram para a percepção quanto a ausência de mulheres negras professoras e a branquitude presente em seus corpos, no recorte temporal da pesquisa que foi desenvolvida, tendo em vista a necessária intersecção de gêneros, classe e raça/cor/etnia e no caso de uma pesquisa desenvolvida no Brasil com professoras que estão dentro de um processo colonial de branqueamento.

A pretensão da caminhada pelas subjetividades das mulheres em âmbito interseccional (gêneros, classe, raça/cor/etnia) parte do reconhecimento da criação do movimento feminista, organizado por mulheres brancas a partir do século XIX no Ocidente e a exclusão das denominadas outras, ou seja, as não brancas e de classe social desfavorecidas.

É importante salientar que essas perspectivas interseccionais e descoloniais são aliadas e desenvolvidas no feminismo negro e caminham nessa proposta de pesquisa na variante interseccional, sendo que a descolonialidade envolve essas mulheres professoras escolhidas para relatar suas vivências, por serem brasileiras e resultados do percurso de branqueamento ocorrido no país, podendo, assim, contar com privilégios brancos para chegar até a seara da docência.

A interseccionalidade, na pesquisa desenvolvida, cujos resultados ora apresento neste livro, se faz com maior presença nas questões relativas à classe e geração, demonstrando as permanências e mudanças para com as vivências das mulheres professoras durante o recorte temporal procedido. Para tanto, tangencio a

interseccionalidade com relação à raça/cor/etnia, pois é necessário abordar as posições sociais, também e essencialmente, a partir da branquitude das professoras. Pretendi apenas tal tangenciamento, por acreditar que essa questão envolveria um estudo mais aprofundado, o qual avançaria aos limites tempo/espaciais de um mestrado, do qual resultou este livro.

Conforme Akotirene (2019, p. 97), “[...] a interseccionalidade descarta análises competitivas de quem sofreu primeiro, ajuda a enxergar as opressões e o reconhecimento de que algumas são mais dolorosas que outras, mas não deixam de ser opressões [...]”. A autora (Akotirene, 2019, p. 18) ressalta interseccionalidade “[...] como conceito da teoria crítica de raça/cor/etnia cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw [...]”. A propósito, Crenshaw (2012, p. 9) salienta que “[...] uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença [...]”, o que caminha ao encontro da pesquisa desenvolvida com mulheres professoras brasileiras de diferentes gerações.

Quijano (2006) ressalta gênero como uma das formas de opressão colonial, sendo as noções de homens e mulheres existentes no Brasil a partir da colonização portuguesa, e aborda raça/cor/etnia como categoria básica de segregação:

[...] as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa [...] e o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. (Quijano, p.122, 2006).

Acrescenta-se que a própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, quando criada, ignorou a igualdade

entre os sexos, demonstrativo de uma história, de nossos colonizadores, tendo seus efeitos reproduzidos no Brasil, marcada por resistência e luta das mulheres, a qual não pode ser regredida.

No Brasil, há exemplos de feministas que buscavam o exercício da cidadania das mulheres, inconformadas, segundo Brabo (2015), com as desigualdades submetidas, lembrando os nomes de Nísia Floresta (1810-1885) e Bertha Lutz (1894 – 1976), as quais buscaram, respectivamente, educação igualitária, criando um currículo igual para meninos e meninas e a luta pelo voto feminino, como também pela igualdade de direitos de homens e mulheres no país.

Leão e Ribeiro (2013) apresentam resultados de pesquisa realizada com alunas de Pedagogia, com o apontamento favorável à necessidade das futuras professoras e professores adquirirem conhecimentos na esfera dos estudos sexuais. Sendo assim, correlaciono os estudos da sexualidade e de gêneros com o combate à discriminação e à violência de gêneros e, igualmente, com a atual conjuntura política do nosso país. Daí a pertinência desse tema que foi pesquisado, o qual permitiu análises e questões de relevância para a sociedade e, principalmente, às mulheres que lutam diariamente, vivenciando os mais diversos tipos de opressões e violências⁵. Ainda, a pesquisa que resultou esta obra, justifica-se, frente às leis favoráveis aos Direitos humanos das mulheres, a Constituição Federativa do Brasil (1988) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948),

⁵“A violência sexista é um sério problema que atinge milhões de mulheres no mundo toda e, de maneira intensa, no Brasil. É uma das mais cruéis faces do machismo. A opressão pode ocorrer sobre qualquer uma, em qualquer lugar: em casa, na rua, no transporte, no local de trabalho e lazer. A situação é tão grave que em 2015 a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a considera-la uma epidemia mundial e uma das mais frequentes violações dos Direitos Humanos.” (SindSaúde SP).

no tocante a importância das questões de gênero que se constroem no âmbito educacional.

Ribeiro (2019), pesquisadora na área de Filosofia Política, questiona quem pode falar numa sociedade patriarcal e racista, onde o discurso legítimo é o do homem branco e heterossexual. Para ela, outras vozes que não são consideradas a norma-padrão são ignoradas, fazendo valer o regime de autorização discursiva, impedindo que os considerados “outros” não tenham direito a voz, estando incluídas mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+.⁶ A pesquisadora (Ribeiro, 2019) aponta que o direito à voz não se opõe ao direito de emissão da palavra, mas sim no sentido de existência, de pensar discurso, uma maneira muito mais ampla de discutir poder de fato. Acrescenta também que, quando se fala em lugar de fala, objetiva-se o lugar social, poder dentro da estrutura e não da vivência; todos têm lugar de fala, dada sua importância na discussão crítica e o olhar para o outro, porém, não se deve confundir com a representatividade política (Ribeiro, 2019).

De Certeau (1995, p. 27) salienta a importância de se inserir na história, assumindo seu lugar:

Tomar a sério seu lugar, ainda não é explicar a história. Nada do que aí se produz ainda foi dito. Mas é a condição para que qualquer coisa, que não seja nem lendária (“ou edificante”), nem atópica (sem pertinência), possa ser dita. Sendo a negação da particularidade do lugar o próprio princípio da ideologia, ela exclui toda teoria. Além disso, instalando o discurso num não-lugar, proíbe a história de falar da sociedade e da morte, ou seja, de ser história.

⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexos, Assexuais e outras.

Assim, entre os lugares sociais e representativos, nem todas compreendem e/ou vivenciam tal representatividade política, na perspectiva da existência das relações sociais de sexo, envolventes de classe e raça/cor/etnia. Por isso a necessária consciência da pesquisadora para com seu lugar ganha importância, com a possibilidade maior de olhar para as ausências e presenças de consciência sobre ser mulheres em uma sociedade reprodutora de valores patriarcais, das professoras participantes desta pesquisa.

Essa discussão é posta por Falquet (2008), ao mencionar que a desvalorização do trabalho considerado feminino não remunerado no interior familiar, a criação das crianças e o trabalho sexual, e da extensão do labor privado, fora das categorias mencionadas, mas realizado pelas mulheres, inviabilizam a luta pela representatividade política da mulher.

Ressaltando que a discussão de identidade de gênero em *lôcus* interseccional, não o enxergando isoladamente, mas com a “[...] articulação do gênero à classe social, raça/cor/etnia, etnia, diferentes culturas, meio rural, meio urbano, geração, religiões” (Zago; Paixão, 2013, p. 449- 450), Carvalho, entrevistada pelas autoras Zago e Paixão relata, também, as vivências de gênero sobre a distinção de homens e mulheres atuantes na docência, mencionando características escolares, nas creches e Educação Infantil, as quais são socialmente construídas e pensadas como femininas, mesmo que realizadas por homens, sendo decrescente a presença do feminino na docência em relação à progressão dos anos iniciais da Educação Básica (Zago, Paixão, 2013).

O feminino associado à ideia do cuidar, tanto nos espaços públicos, quanto no espaço privado, ainda é muito presente em nossa sociedade patriarcal. Conforme Safiotti (1987), na sociedade capitalista, o patriarcado não pode ser resumido à ideologia machista,

sendo um sistema amplo de exploração, salientando como objetos de exploração do homem, as mulheres, tanto as que trabalham em seus lares, quanto as assalariadas. Sofrendo as diversas discriminações, incluindo as raciais, “[...] fica patente a dupla dimensão do patriarcado: a dominação e a exploração.” (Safiotti, 1987, p.51).

Sendo as questões de gêneros problemas das mulheres, assim como dos homens, Safiotti (1987) argumenta que é inapropriado o pensamento de lutas específicas em separação das gerais, nas qual não se encaixam a democracia. Essa pesquisadora (Saffioti, 1987) afirma a impossibilidade de existência de um Estado Democrático de Direito, quando as famílias componentes da sociedade são estruturadas para a atribuição de poder para um homem, o “chefe da família”, colocando a mulher-mãe e seus filhos para a obediência “[...] ao todo-poderoso machão, quaisquer que sejam os conteúdos de suas ordens e opiniões. [...]” (Saffioti, 1989, p. 89). Jules Falquet, em entrevista (Cisne; Gurgel, 2014), alude as feministas materialistas na perspectiva da divisão sexual do trabalho, definindo mulheres e homens por suas posições na organização do trabalho, dissertando sobre a existência de classes sociais dos sexos, a qual inclui dominação e exploração.

As teorizações das pesquisadoras mencionadas, relativas ao gênero, revelam uma tradição de estudos sobre essa temática que caminha ao encontro da possibilidade de diálogo com Marx (2004, p. 88), que disserta que “[...] a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação. [...]”. Porém, pretendo caminhar para além dessa perspectiva marxista, pois, a partir da divisão de classes, também é possível vislumbrar a percepção de que foram abertos caminhos (CISNE, 2018), lutas internas, que não podem ser desmerecidas sem a devida valoração de

aprofundamento social e científico. Ou seja, há a possibilidade e a necessidade de compreender a sociedade em que vivemos, com seu modelo patriarcal-racista-capitalista, numa perspectiva a exemplo dos estudos sobre o feminismo interseccional, buscando compreender as dimensões das questões de gênero sócio-culturalmente produzidas.

Na perspectiva dos estudos sobre feminismo interseccional, a finalidade é a de compreender a estrutura de inseparabilidade do “[...] racismo, capitalismo e cisteropatriarcado” (Akotirene, 2019, p.19), propondo a existência de diferenciações, envolvendo gêneros com raça/cor/etnia, classe.

Já com relação à ideia de classe profissional, Bruschini e Amado (1988) focam suas argumentações na ideia de que a consciência de classe e a adequada formação pedagógica para com a profissão de professora, para que as professoras, conscientes das alusões mencionadas, possam agir como profissionais, “[...] buscando o aprimoramento de sua formação, reivindicando melhores condições de trabalho, [...] pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe (Bruschini; Amado, 1988, p. 11). Ao encontro dessas formulações, Demartini e Antunes (1993) afirmam que as diferenciações relativas aos gêneros nos currículos culminavam em diferenças salariais, citando a Lei da Educação de 1827 em seu artigo 6º e 12º, os quais declaravam a limitação legal para as mulheres com relação ao aprofundamento no ensino de aritmética e à inclusão do ensino de economia doméstica para as professoras, sendo as docentes devidamente nomeadas pelos presidentes em conselho, de acordo com seus conhecimentos demonstrados em exames, somadas ao reconhecimento de sua honestidade.

A sexualização das mulheres foi cunhada culturalmente, observada desde longínquos tempos de submissão, bem como sua

inferioridade pelo motivo de ser mulher, e era prevista legalmente, o que enfatiza que as violências por motivo de gênero são questões atuais, as quais precisam ser compreendidas em suas “raízes” estruturais.

“[...] Historiadoras feministas tentaram não apenas tornar as mulheres ‘visíveis’ na história, mas também escrever acerca do passado sob um ponto de vista feminino [...]”, como disserta Burke (2005, p. 101) sobre aspectos da Nova História Cultural. A propósito Burke (2005) menciona as microhistórias com suas significações e construções próprias, as quais são necessárias para a compreensão político-sócio-cultural da sociedade em que se vive.

Carvalho (2012, p. 403) afirma que “[...] as diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres [...] são articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/cor/etnia, idade etc”. Assim, é nessa perspectiva que desenvolvi a pesquisa, cujos resultados apresento neste livro, em busca de trazer à lume relatos de professoras que viveram, em diferentes momentos históricos da profissão docente, o cotidiano de lutas e conquistas político-sociais próprias do momento histórico em que exerceram a docência no magistério público. E, estão presentes no desenvolvimento da pesquisa questões relativas às classes sociais e laboral docente, e a discussão de raça/cor/etnia, abordando a branquitude das professoras e seus privilégios na formação e ocupação da docência feminina, além do fator comum em serem mulheres brasileiras.

Em consonância com Cardoso (2010, p. 611), “[...] branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo [...]”. Sendo assim, acredito que será possível um diálogo

entre os lugares e privilégios de raça/cor/etnia e classe ocupados pelas professoras entrevistadas e o lugar ocupado por esta pesquisadora que possui privilégios sociais brancos, mas possui marcas de racismo por ser não branca.

Por todo o exposto, o objetivo geral da pesquisa apresentada, foi delineado em analisar relatos orais de professoras de gerações distintas (1938-1985), acerca de como essas professoras reagem frente às representações impostas socialmente sobre mulheres na docência.

Ainda, foram objetivos específicos da pesquisa: analisar aspectos das representações das mulheres na docência na escola brasileira, à luz da Nova História Cultural, iniciando, portanto, do lugar de fala desta pesquisadora na seleção das participantes da pesquisa; compreender aspectos emergentes dos relatos orais das participantes, quanto às suas vivências, vestimentas, atividades artísticas, dentre outras, como mulheres professoras e os arquétipos maternos designados à elas, os quais ressaltam as questões de gênero, permeando os lugares e os poderes em nossa sociedade, e as quais sinalizam para contextos também diversos em suas lutas e conquistas político-sociais; e, finalmente, analisar aspectos dos relatos que indicam a revolução silenciosa feminina das mulheres entrevistadas no campo docente, ou seja, questões relacionadas aos salários e prestígio profissional.

Ainda, nesta introdução, apresento aspectos dos percursos metodológicos da pesquisa, na perspectiva da Nova História Cultural aliada à História Oral.

Entende-se que o delineamento metodológico pertinente é o da história oral temática, porque possibilitou, ingressar no assunto pesquisado, provocando, como mencionado, uma perspectiva plural e interseccional com os elementos que emergirem dos relatos orais das

participantes, professoras aposentadas entrevistadas, por vezes inseridas em diferentes contextos legais e morais. Portanto, e também como mencionado, na perspectiva de uma História Cultural das microhistórias da vida na docência presentes em nossa sociedade.

Esse procedimento metodológico possibilitou um encontro com o objeto do projeto, relatos de professoras aposentadas que atuaram nas redes públicas da Educação Básica em diferentes tempos/momentos históricos.

Em consonância com Louro (1990), a história oral se encontra com a história das mulheres, podendo nos levar a descobertas de fatos que foram diminuídos pela narrativa tradicional. Além do mais, em nossa cultura, homens frequentemente não externalizam suas subjetividades, ou seja, as fragilidades: “[...] e às mulheres é consagrado esse domínio. Além de características subjetivas, um outro elemento — a idade— pode alterar esta "classificação de domínios" e permitir uma reconstituição histórica mais rica.” (Louro, 1990, p.24).

A propósito, pelo conjunto de professoras participantes da pesquisa, foi possível identificar a presença de, pelo menos, três gerações distintas de professoras. A ideia de gerações está relacionada com a possibilidade de as experiências/vivências das professoras mais velhas sinalizarem para as continuidades e as rupturas dessas experiências/vivências, a partir das apropriações ou reproduções feitas pelas professoras mais jovens.

A escolha de professoras que atuaram no magistério, sobretudo público, foi procedida considerando o fator de funcionarização, o qual, segundo Nóvoa (1991) remete, entre outros aspectos, à ideia de dado conjunto de profissionais que, ao mesmo tempo, vivem o dilema e a contradição de se constituírem sob uma mesma hierarquia norteadora de suas práticas e experiências, mas são

de um tipo especial, considerando a especificidade do trabalho docente, trabalho intelectual, que requer autonomia de pensamento para nortear essas mesmas práticas e experiências.

Assim, para Thompson (1992, p.17):

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória d[as pessoas]. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

É possível afirmar que essa perspectiva teórica permite a compreensão de diferentes olhares, sensações e opiniões de pessoas de uma comunidade e sobre o mesmo assunto, como também distintas formas de lidar com a questão/tema da pesquisa desenvolvida, as mulheres na docência, sendo a comunidade escolar um ambiente de multiplicidade de saberes e vivências, porém que exige um alinhamento de ideias, presumivelmente, representativas do coletivo, considerando sua constituição social, cultural e política. Para Halbwachs (2004, p. 85), “[...] toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.”

A história não pode ser definida como um rio em tempos de seca, não é rasa, mas pelo contrário, se constrói em sua profundidade e, quanto mais fundo penetramos nela, maiores e mais detalhadas serão as histórias que poderemos encontrar, analisando microscopicamente a composição da sociedade.

Para Freitas (2006, p. 69), o trabalho com história oral deve enfatizar também as “[...] experiências e representações do indivíduo inserido num contexto social [...]”:

Para alguns historiadores tradicionais, os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual que, às vezes, pode ser falível e fantasiosa. No entanto, em História Oral o entrevistado é considerado, ele próprio, um agente histórico. Nesse sentido, é importante resgatar sua visão acerca de sua própria experiência e dos acontecimentos sociais dos quais participou. Por outro lado, a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em História Oral é saber por que o entrevistado foi seletivo ou omissivo, pois esta seletividade tem o seu significado. (Freitas, 2006, p.67)

Na perspectiva de Thompson (2001), em *A história vista de baixo*, projeta-se caminhar ao encontro da Nova História Cultural (BURKE, 2005), enfatizando, como mencionado, o valor à vida do cotidiano, colocando o foco na história integral, ressaltando as subculturas, ou seja, como acontece a história de pessoas comuns. Da mesma maneira, também Burke (2005) se remete aos estudos de Caroline Bynum, a qual, inspirada em obras feministas escreveu sobre as diferenças entre os discursos masculinos e femininos, sobretudo os de caráter masculino prescritivo, com atenção às vozes que por muito tempo não teriam sido ouvidas, representadas, predominantemente, pelas vozes femininas. Burke (2005) disserta sobre a necessidade de distinção das visões masculinas e visões femininas e afirma que “[...] visões femininas eram o tempo todo encenadas na vida cotidiana, no processo de construção do gênero. [...]” (Burke, 2005, p. 108). Daí a opção para a constituição do grupo de participantes da pesquisa restrita às mulheres na docência e às representações dessas mulheres

sobre o cotidiano, no qual estiveram inseridas, portanto, pelas suas representações culturais resultantes das situações a elas impostas, socialmente.

Segundo Chartier (1988), as vivências e ou experiências pessoais, sobretudo às vistas de baixo, podem ser tomadas como uma representação edificada culturalmente (Chartier, 1988) e, no caso de mulheres, por vezes, com a ausência da representatividade política, no conjunto das lutas presentes na sociedade. Conforme Sá (2011, p. 38), “[...] o importante é não só analisar o conteúdo, mas também o emissor e o destinatário da mensagem cultural [...]”, entrecruzando com dados e informações de um conjunto documental, correlacionando-os às histórias de vida, entrecruzamento necessário para se compreender “[...] a naturalização de situações opressivas cotidianas. [...]” (Chartier, 1988, p.146).

Daí que, à luz da bibliografia especializada sobre os vários aspectos que tocam a temática da pesquisa, os quais explicitarei nestas linhas, foram realizadas as análises dos dados e informações coletadas por meio dos relatos das participantes da pesquisa, e, para o alcance de cada um dos objetivos específicos delineados, elaborei os demais capítulos deste livro.

CAPÍTULO 01

OS INDÍCIOS DO SURGIMENTO DE UMA “SUBCULTURA” FEMININA

Neste capítulo são apresentados os movimentos metodológicos para a elaboração da repartição cultural, a partir da coleta dos relatos orais das professoras participantes da minha pesquisa, além de questões abrangentes dos indícios do surgimento de uma subcultura, à luz da categoria “bourdiana”.

A escolha dessas participantes da pesquisa, mulheres docentes, foi realizada da seguinte forma: professoras, sobretudo do magistério público, do Estado de São Paulo, aposentadas, que exerceram a docência no recorte temporal delimitado em 1938 à 1985, respectivamente, data mais antiga e menos antiga de ingresso no magistério, dentre as datas de ingresso das professoras participantes.

Cabe destacar que tal escolha aconteceu com o auxílio de uma “cadeia de informantes”, a partir de um método de escolha nominado bola de neve (Vinuto, 2014, p. 203). “[...] O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência [...]”. Assim, a partir de indicações pelas próprias professoras primeiramente encontradas e dispostas a participarem da pesquisa, reuni as seguintes professoras:

Quadro 1 – Professoras, participantes da pesquisa⁷

B: 55 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 1ª geração
E: 60 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 1ª geração
V: 76 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 2ª geração
R: 90 anos – Professora aposentada da rede pública municipal do interior paulista – 3ª geração
M: 92 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 3ª geração
S: 99 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 3ª geração

Fonte: Elaboração da autora⁸.

Segundo Meihy (2000, p. 25), história oral é: “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupo. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.”

As histórias das pessoas ganham espaço, dependendo de onde são reveladas, pois o que há em comum aproxima o grupo que dela se apropria. Em decorrência do crescimento de trabalhos desenvolvidos sobre história oral, os museus e arquivos têm sido alimentados,

⁷ A fim de ser preservado o anonimato, os nomes das professoras foram identificados pelas suas iniciais.

⁸ Os relatos das professoras denominadas S e M serão resumidos nesta obra em respeito à normativa da Comissão de Publicação sob orientação do Escritório de Pesquisa. Caso tenha interesse em consultar os relatos na íntegra, consulte a referência: SOUZA, A. L. B. R. de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204332>

portanto, é necessário pensar sobre a valorização no sentido mais amplo da palavra, considerando que “[...] documentação oral é mais que história oral, é todo e qualquer recurso que guarda vestígio de manifestações de oralidade [...]” (Meihy, 2000, p.12).

Existem três modalidades de história oral, a de vida, temática, a tradição oral, além de existir basicamente três tempos nas narrativas de história oral. Em nossa pesquisa, tratar-se-á da história oral temática.

Dos tempos nas narrativas da história oral, temos o primeiro, chamado de “tempo antigo”, quando as narrativas fogem da linha do tempo; o segundo chamado de “tempo das mudanças essenciais”, são assim chamados, pois é o momento dos acontecimentos determinantes e centrais; e, o terceiro momento, porém não menos importante é o “tempo da narração”, o instante que ocorre o depoimento do entrevistado. Desses tempos, a pesquisa se valerá do segundo chamado de “tempo das mudanças essenciais” ou permanências sobre o tema central da pesquisa. É também conhecido como “tempo dos acontecidos”, fatos concretos da vida das pessoas.

Os relatos orais, de onde serão identificados os dados e informações necessários para a análise, foram coletados por meio de entrevistas do tipo semi-estruturada.

Particularmente com relação à entrevista do tipo semi-estruturada, ressalta-se o fato de ela constituir-se em um instrumento que possibilita a obtenção dos dados e informações em maior profundidade e abrangência, diferentemente da estruturada com questões mais fechadas.

A primeira etapa desse tipo de entrevista é a sua preparação que se compõe de: elaboração dos roteiros da entrevista semi-estruturada; pré-teste (com outras professoras que cumpriram os critérios de escolha das participantes); preparação e obtenção da carta

de cessão de direitos sobre a gravação dos depoimentos; elaboração do aparelho eletrônico de gravação.

Nessa etapa, cabe enfatizar a importância da relação de confiança que a pesquisadora-entrevistadora a ser estabelecida com as entrevistadas.

Segundo Zago (2003), sem ser instaurada uma situação de interação entre entrevistadoras e entrevistadas, corre-se o risco de não atingir os objetivos projetados.

Trata-se, ainda, de reafirmar as vantagens da utilização de aparelhos que gravam as entrevistas, pois, tais instrumentos proporcionam, conforme Zago (2003) que as entrevistadoras fiquem mais livres para a condução das questões, favorecendo, assim, a relação de interlocução e o avanço nas problematizações. Além disso, na etapa posterior a de coleta de dados e informações, que é a da transcrição “*ipsis litteris*”, tais instrumentos permitem o reexame do conteúdo das entrevistas, por várias vezes e de maneira minuciosa. A etapa posterior foi a de coleta de dados e informações mediante a aplicação das entrevistas semi-estruturadas. Após, foi realizada a fase das transcrições “*ipsis litteris*” desses dados e informações. Cabe ressaltar que, nesse trabalho de transcrição, a preocupação foi a de efetuar a passagem do estágio oral para o escrito, o mais fielmente possível, visto que nessa fase importou dar visibilidade às peculiaridades de cada entrevista e entrevistada. Entretanto, conforme Meihy (2000, p. 89), é certo que, mesmo com todos os esforços empreendidos, a transcrição de palavra por palavra, como a que será buscada, não corresponderia à realidade da narrativa, pois, infelizmente, “[...] uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente [...]. Além do mais, há as entonações e as palavras de duplo sentido.” (MEIHY, 2000, p. 89). Após essa fase de transcrição “*ipsis litteris*”, considerada como a primeira transcrição, o texto,

contendo tal transcrição, foi enviado para as participantes entrevistadas para conferência.

Então, foi solicitada a carta de cessão de direitos sobre esse texto já conferido pelas entrevistadas e foi feita uma segunda transcrição dos depoimentos, agora a definitiva.

O texto com essa transcrição definitiva constituiu uma primeira “repartição cultural”, conforme De Certeau (1979), a qual apresento a seguir.

1.1. Relatos orais de professoras (1938-1985): uma repartição cultural

Fundamentada em De Certeau (1979), nomeei de “repartição cultural”, o que corresponderia ao que ficou muito conhecido nas pesquisas como “instrumento de pesquisa”.

Segundo Bellotto (1979, p. 1), os instrumentos de pesquisa “[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História.” Segundo Grespan (2008, p. 51), tal trabalho é “[...] fundamental à pesquisa, pois remetem o consulente, com maior ou menor precisão, às fontes disponíveis.”

Entretanto, para a pesquisa histórica, a definição do historiador francês De Certeau (1979) avança em relação à definição de Bellotto (1979), da área da Arquivologia e, portanto, com objetivos das arquivistas, à medida em que a ideia de “repartição cultural” está associada ao ato de trabalhar com história de e com sujeitos e objetos, o qual, a partir de um “lugar” de fala, modifica e rearranja tais sujeitos ou objetos em busca de transformar o que estaria em um estado primeiro (condição ou acervo) em acervo cultural.

Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma, transformar em “documentos determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em produzir tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em Física. Forma a “coleção”. Faz com que as coisas sejam construídas em “sistema marginal”, como diz Jean Baudrillard; faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constituiu. O material é criado por ações combinadas que o repartem [...] (De Certeau, 1995, p. 31-32).

De Certeau (1995) ressalta que essa “coleção” obteve, por anos, a denominação de cópia, porém, em sua visão, a “coleção” seria uma reformulação a partir do objeto ou situação estudada, a possibilidade de estudos de várias histórias, a partir de lugares e culturas diferentes.

Nessa perspectiva, ao encontro do quadro teórico-metodológico da pesquisa, é pertinente referir à sistematização dos relatos das professoras feitos para operar na pesquisa como uma primeira “repartição cultural”, a qual foi possível constituir-se, de acordo com todos os aspectos teórico-metodológicos e os objetivos da pesquisa mencionados, em quadros intitulados a partir da reunião dos vários excertos dos relatos de acordo em temáticas que esses excertos pareceram sugerir. Assim, foi possível elaborar três quadros (Quadro 2, 3 e 4), com os seguintes eixos temáticos: 2º - “O lugar de onde eu falo”: Percepções de branquitude como privilégio docente. 3º - Mulheres professoras e os arquétipos maternos impostos socialmente: vivências e as questões de gênero permeando os lugares e poderes em nossa sociedade. 4º - Ser professora e suas motivações: privilégios de

classe, condições de trabalho e salários. Com esse material, constitui o Apêndice A - Relatos das professoras participantes – Primeira “repartição cultural” da pesquisa⁹.

A todo o trabalho de “repartição cultural”, precedeu a revisão de literatura específica sobre a temática, tendo em vista a necessidade de buscar estabelecer possíveis relações entre os aspectos da investigação proposta e alguns dos estudos que, no conjunto, podem ser tomados como representantes do conhecimento sistematizado sobre o assunto em questão. Esse trabalho foi necessário reunir estudos publicados no formato de artigo de periódicos, de comunicações científicas, de dissertações, de teses e de livros. Tal trabalho foi realizado junto ao *site* do *Google Scholar* (<http://scholar.google.com.br/>), do *Scielo* (<http://www.scielo.org/php/index.php>) e do banco de teses e dissertações Capes.

Ainda, como não haveria de ser diferente em uma investigação científica, já que em tal revisão de literatura buscou-se conhecer e ou visitar a produção acadêmico-científica da área, situando a investigação, nesse conjunto da produção sobre a temática.

Também, com esse trabalho que antecedeu à “repartição cultural”, foi possível reunir a bibliografia especializada referente aos vários aspectos que envolvem a temática e à luz da qual pude realizar as análises desses aspectos identificados nos relatos e com os quais elaborei, como mencionado, os quadros acima, mediante eixos temáticos. Ao final da pesquisa e em texto final de dissertação, os

⁹ Referido apêndice pode ser consultado em: SOUZA, A. L. B. R. de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência: uma análise histórica.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204332>

quadros apresentados compuseram um apêndice da pesquisa¹⁰, e os excertos dos relatos das participantes foram trazidos apenas nas análises, no corpo deste livro.

Com cada um dos eixos temáticos que intitularam os quadros com excertos dos relatos das participantes, elaborei os capítulos deste livro.

1.2. O momento histórico vivido: mulheres docentes (1938-1985)

As mulheres professoras escolhidas para relatar suas vivências socioculturais no recorte temporal de 1938 – 1985, período em que estas atuaram na docência, inicia-se no Brasil na denominada, constitucionalmente, 2ª República, com a Constituição de 1934, e finda-se na chamada 5ª República, período em que regia a Constituição de 1967. No presente recorte temporal, essas professoras vivenciaram diversos momentos históricos, entre idas e vindas, já que a história não acontece de maneira linear, dialogando entre si, demonstrando as lutas de mulheres presentes nas três gerações vividas pelas participantes das entrevistas para a elaboração deste livro.

Anterior às vivências docentes demarcadas entre 1938-1985, Teles (1993) salienta vidas de resistências de mulheres na 1ª República (1889-1930), aportando nos diálogos geracionais e culturais de uma sociedade que interessaram para a pesquisa que foi desenvolvida, já que Teles (1993) menciona professoras que corroboraram com

¹⁰ Referido apêndice pode ser consultado em: SOUZA, A. L. B. R. de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência**: uma análise histórica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204332>

conquistas femininas, como a professora Deolinda Dalho, a qual fundou o partido feminino republicano com a defesa específica de “[...] que os cargos públicos fossem abertos a todos brasileiros sem a distinção de sexo. Em 1917, no Rio, ela promoveu uma passeata com quase 100 mulheres, pelo direito ao voto.” (Teles, 1993, p.43).

Conforme Hilsdorf (2003), as transições republicanas no Brasil se deram em coexistência conflituosa com o regime monárquico, entre 1870 e 1920. Entre as transformações do período respectivo, não ocorreram só novos ideais, mas a materialização desses períodos na sociedade, afirmando interesses. Escolhas por imigrantes em substituição ao trabalho escravo, culminando na marginalização social, ainda maior, do povo negro à margem social, e os novos pensamentos republicanos, a urbanização, as ideias de descentralização do poder, levaram ao 15 de novembro para a proclamação da República.

A educação foi de suma importância aos olhares republicanos, sendo definida no texto de Hilsdorf (2003, p.60) como “Educação pelo voto e pela escola”, ou seja, a educação seria o nascimento dos cidadãos progressistas, os quais, alfabetizados poderiam exercer o voto, ou seja, percebe-se a intencionalidade em instruir a população até um nível, o da escrita e leitura do próprio nome e da contagem de números, seguro aos detentores de poder, o que, infelizmente, ainda que sob um currículo mais diversificado, acredito ocorrer até os tempos atuais.

Portanto, escolas eram para os considerados cidadãos e cidadãs, centralmente homens brancos e da elite. Com relação às mulheres, era permitido instruir-se, porém, em acordo com a lei da educação de 1827, com o acréscimo da matéria de prendas domésticas e restritas aos saberes de ler, escrever e contar, além da diferenciação de as mulheres serem ensinadas por mestras, as quais eram

consideradas auxiliares, inferiores aos professores, os quais detinham a posição de funcionários públicos.

Com relação à educação feminina, é interessante ressaltar Rangel Pestana (HILSDORF, 2003), bacharel em Direito, educador, político e jornalista, que propôs uma escola popular para meninos e meninas, com foco científico, sendo uma escola laica e gratuita que funcionava nos períodos diurno e noturno, atendendo também as pessoas que trabalhavam.

O paradoxo para com a educação feminina foram os avanços e estagnações no mesmo espaço temporal para essa categoria, já que no discurso republicano a educação feminina era considerada um avanço para a modernização para a sociedade brasileira, incluindo mais os conteúdos científicos nessa nova proposta de educação. Mas, na prática, as mulheres continuavam a aprender na escola, danças e bordados, caminhando para o “final feliz” esperado socialmente, o do casamento.

Discussões para a promoção de alterações quanto à situação feminina em nossa sociedade brasileira ocorreram no período de transformação do sistema político Monarquia – República, mas ainda havia continuidades quanto às marginalizações dos grupos não tidos como cidadãos como o dos negros e das mulheres, grupos desprovidos de renda e do direito ao voto, os quais hoje, apesar de serem assegurados pelas letras formais da Lei Máxima brasileira (CF/1988), ainda lutam por suas dignidades e cidadania.

Teles (1993) também relembra Maria Lacerda de Moura, a qual também já foi trazida às linhas dessa escrita, como uma pensadora anarquista¹¹ sobre os estudos envolvidos de questões de

¹¹ Hilsdorf (2003) ressalta que, para os anarquistas, os princípios básicos para uma educação seriam a liberdade e solidariedade e ressalta que os libertários tinham uma relação com a educação de formação humana e transformação social, não para o atendimento ao progresso

mulheres. Juntamente com Bertha Lutz, bióloga, com ideais afins, “[...] fundaram no Rio de Janeiro a Liga para a Emancipação Internacional da Mulher¹², um grupo de estudos cuja a preocupação principal era batalhar pela igualdade política das mulheres” (Teles, 1993, p. 44) e acrescenta que:

A década de 20 foi privilegiada no que diz respeito às lutas e propostas de mudança. [...] Surge a Federação Brasileira pelo progresso Feminino, que vai dar impulso à luta da mulher pela conquista do voto. Organizada por Bertha Lutz, a federação tinha por objetivo promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina; proteger as mães e a infância; obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino; auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão; estimular o espírito de sociabilidade e cooperação entre mulheres e interessa-las pelas questões sociais e de alcance público; Assegurar a mulher direitos políticos e preparação para o exercício inteligente desses direitos; estreitar os laços de amizade com os demais países americanos. (Teles, 1993, p. 44).

Essas lutas deram base para que o direito ao voto viesse a tornar realidade na década de 1930, com a Constituição de 1934 e Teles (1993, p. 46), trazendo em suas linhas novas demandas como “questão do trabalho feminino e na proteção à maternidade e às crianças” e, para tanto, a elaboração do Estatuto da Mulher por Bertha Lutz.

Com a burguesia ganhando força capital, o início do trabalho assalariado e a exploração da classe de operárias e operários, a maioria

entendido no capitalismo.

¹² Apesar da união entre Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura para com objetivos pró-mulheres, elas acabaram por se distanciar, já que Maria Lacerda de Moura pensava que havia questões mais importantes para a vida das mulheres, que apenas o direito ao voto para apenas uma parcela destas (Mourano, 2020).

de imigrantes, Teles (1993) ressalta a marginalização dos escravos que foram libertos e as suas vidas impostas às condições de viventes às margens sociais. Ainda, essa pesquisadora (Teles, 1993) ressalta a presença de mulheres negras como chefas de família e as constantes lutas enfrentadas por mulheres operárias: “Nessa época, a mulher negra teve um papel preponderante ao garantir sozinha a sobrevivência de sua família, quando apenas ela conseguia um serviço remunerado.” (Teles, 1993, p. 41). A autora aduz que, nesse período, algumas operárias denunciaram a exploração de seus patrões e pediam a redução da jornada de trabalho para oito horas, em um manifesto publicado no Jornal Anarquista *Terra Livre*: “A vitória dos homens foi completa: oito horas, mulheres ficaram com nove horas e meia.” (Teles, 1993, p. 42).

Para Hirata e Zarifian (2009), refletindo a relação do trabalho assalariado e trabalho em níveis escravagistas, comparando a chibata com as “lentes” capitalistas, ou seja, o tempo trabalhado, o desenvolvimento das trabalhadoras e trabalhadores e seus respectivos produtos que são dos detentores de poder, a opressão teria sido redobrada no meio social, sobretudo à luz das relações sociais entre sexos. Mas, mulheres e homens e suas respectivas relações com o trabalho assalariado resultaram em opressões. Porém, no caso das mulheres, o tempo de trabalho redobrou, já que elas ainda possuem o trabalho doméstico diário, com uma relação social dos sexos, associado ao amor e afeto à família. Dessa forma, a busca pela ascensão social das mulheres mediante o trabalho, ante ao sistema capitalista, as oprimiu ainda mais e, no caso de mulheres professoras da Educação Básica, principalmente em níveis iniciais, aumenta quando soma-se a busca pela ascensão social, o salário com caracteres complementares e as características de afeto e cuidado, delas esperados socialmente: “Relega-se à esfera econômica e o trabalho assalariado ao seu triste

destino, enquanto se busca num hipotético espaço público o engendramento da elevação moral.” (Hirata, Zarifian, 2009, p. 255).

Sendo assim, é possível desmistificar a cordialidade dos homens para com as mulheres, pois, mesmo nas classes médias e altas, mulheres eram manipuladas em todos os setores sociais.

Igualmente, as questões gênero perpassam as classes sociais, logrando maior ou menor espaço de discussão e resistência de acordo com o lugar ocupado e outros aspectos que envolvem raça/cor/etnia, idade e tantas outras possíveis intersecções¹³.

Esse período foi de muita luta, com mulheres à frente, pelos direitos iguais, cada uma dentro de suas possibilidades, e essas professoras, participantes da pesquisa desenvolvida, são exemplos de parte de construções históricas da luta das mulheres. Suas tentativas de perseguirem seus sonhos, idas e vindas em suas escolhas, continuaram a existir, mesmo após perdas ou barreiras superadas ou não, por serem mulheres. A força das mulheres está na continuidade de sua luta, dentro das possibilidades dadas, do cansaço, do consciente e inconsciente em resistir.

Hilsdorf (2003) ressalta a ideia de reconstruir a nação nos anos de 1930, o que ocasionou diversas mudanças também no campo educacional, desmitificando a revolução de 1930 como um movimento da burguesia industrial, mas sim, diversificado, com

¹³ Nessa análise envolvente de trabalho feminino e docência, é possibilitada o surgimento de questões trazidas também por Carvalho (2020) que reflete o trabalho docente feminino, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica, envolvente de questões que abrangem classe e branquitude, já que menciona mulheres brancas, de classe média a alta, com vida doméstica, sendo um “divisor de águas” entre o que é público e o que é privado. Já, mulheres negras, deixavam suas vidas domésticas para cuidar da vida doméstica de mulheres brancas e de classes “superiores”. A autora (*Idem*, 2020), então, traz o questionamento sobre a feminilidade, o afeto, o cuidado tradicionalmente esperado na docência em seus anos iniciais, também, como uma relação para com mulheres brancas iniciando a profissão docente nos primórdios da feminização do magistério.

vários grupos e interesses diferentes envolvidos, como o movimento operário, classes médias viventes nas cidades, elites civis e os chamados velhos oligarcas. Reforça também as influências da igreja e dos militares e em contraponto a aprovação da constituição de 1934, abordando temas como família, cultura e educação, como resultado desse movimento diverso, que atendeu interesses diversos.

A constituição de 1934 (Hilsdorf, 2003, p. 98) propôs “[...] a descentralização das competências administrativas, percentual mínimo de aplicação de verbas públicas do ensino como obrigatórias, o ensino religioso católico facultativo, educação musical, moral e cívica[...]”

O período vivido por essas mulheres docentes abarcou a Era Vargas (1930-1945), a República Populista (1945 – 1964) e a Ditadura (1964-1985)¹⁴. Podendo notar nas vozes das docentes, as

¹⁴ A escola, nesse período era compreendida pelo Estado como mecanismo de controle e conformação, ou seja, seria a ação do Estado para controlar a sociedade com a inserção de um conjunto de valores conservadores. Ocorrendo o golpe em 1937 com a Era Vargas até 1945; a reabertura política em 1946, com Dutra, Getúlio Vargas, novamente, Juscelino e Jânio, ocorrendo novamente um golpe em 1964 pelos militares, com a reabertura política com mais uma nova Constituição em 1988 (HILSDORF, 2003). Nesse recorte temporal, uma crítica válida que é trazida ao texto de Hilsdorf (2003) coloca-se sobre a LDB de 1961, ressaltando a ambiguidade, contendo as propostas de “currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes (*Idem*, 2003, p.111) e o conservadorismo presente nas escolas nos anos de 46 a 64. A autora (*Idem*, 2003) salienta que a atenção para com o povo que foi o sucesso desse período. Sendo um período de percepção da necessidade de mobilização das massas, apelos populares e sindicatos, e da forte industrialização e latifúndios, sendo a constituição de 1946 com caráter também de apelo democrático, ocorreram reformas na educação com a Lei de 1961 que podem ser consideradas também desqualificadoras de uma educação de qualidade. Dentre as boas ações com esse movimento das massas, foi para com a educação de adultos e o método de alfabetização de quarenta horas de Paulo Freire, os movimentos culturais etc, porém, com um desmonte da organização institucional elaborada no Estado Novo, questões como quantidade de alunos em salas de aulas, infraestrutura e aprovações foram precarizadas. Por outro lado, com períodos noturnos de aula e outras proposições podem ser entendidas como inclusivas. Nota-se um modelo populista desorganizado, com

diferentes presenças e ausências de percepções sobre as ocorrências durante tais períodos ocorridos no Brasil.

Nascida na década de 1940, branca, heterossexual, casada, professora classificada na 2º geração, 76 anos, mãe de uma filha e dois filhos, “V”, ressalta suas percepções:

Pesquisadora: Entendi. Sua mãe era dona de casa?

V: Minha mãe, não. A minha mãe se viu viúva com quatro filhas, o meu pai trabalhava na MOB de Bauru, noroeste do Brasil. Ele era chefe de capítulo, então, ele tinha uma formação. Nas horas vagas ele era locutor de rádio, tinha uma voz lindíssima! E minha mãe nunca precisou trabalhar. Mas aí, quando ela se viu viúva e sem uma formação... Porque nunca imaginava... Porque meu pai tinha uma vida assim: foi criado muito bem, eles tinham o cinema local, o hotel... Então minha mãe, entre aspas, casou-se muito bem com meu pai. E meu pai era um homem lindo, inteligente... Mas aí ela se viu “E agora, não tenho formação...”.

Pesquisadora: Sim.

V: A pensão que foi deixada para minha mãe... Foi preciso entrar o... Como é que ele chama? Minha mãe chama o Getúlio Vargas que era ditador, até! De pai dos pobres. Porque ele ajudou, na época, as pensionistas! Porque elas tinham um salário, na época, que mal dava para comprar o leite das crianças e aí foi feito um movimento e elas ganharam e ele ajudou as pensionistas, no caso a minha mãe.

Ocorre que a Era Vargas não trouxe apenas avanços, mas retrocessos nas mentalidades do povo brasileiro, conforme Hilsdorf (2003), com o intuito de controle social pela escola e com a imposição de ideias de família tradicional e mulheres como tendo seus lugares

tentativas de resoluções de problemas sociais que demandam tempo para se teoriza-los, assim como para com a execução (HILSDORF, 2003).

como mães e nos lares. O reforço do nacionalismo trouxe a criação de órgãos federais como o Ministério da Saúde e Educação e o Conselho Nacional de Educação. Porém, com relação à escola, percebe-se que se distanciava de um processo de formação e se aproximava de um instrumento de construir pessoas submissas e obedientes ao Estado, sem vontade própria, “tudo pela nação”. Os pobres teriam escolas voltadas à mão de obra barata, o ensino técnico e às elites para com escolas formais, com conteúdos favoráveis e a altura de pessoas propensas a cursarem uma faculdade no futuro.

E essa mentalidade de aprendizado como algo transmitido pela docente e recebido pela aluna sem questionamentos, de forma silenciosa e submissa, pode ser notada durante a entrevista com “R” que é filha de imigrantes Sírios, refugiados de guerra que vieram para o Brasil recomeçar a vida, assim como iniciou o exercício da docência ainda sem diploma, com apenas 16 anos de idade, em 1946, na cidade de Avencas, interior de São Paulo:

Pesquisadora: E... Sabe o que eu queria saber, a senhora deu aula na época da ditadura, né. Como que era...?

R: Não, nessa época eu dei aula! Na década de 60, eu dava aula no Bezerra de Menezes. Sabe como? Naquela época os alunos eram disciplinados, não se ouvia um barulho e eles estavam ali para aprender mesmo, era a coisa mais gostosa que tinha era dar aula, porque os alunos queriam aprender. O diretor do segundo grupo... Até a dona Emérita acho que deu aula lá, hen... Não, a dona Marinha.

Sobre o ideário de aprendizado baseado na reprodução de professora-aluna, em disciplina corporal, sem a dialética, conforme trazido no relato de “R”, Saviani (2013) justifica, mencionando a articulação de um regime ditatorial que teria ocorrido também na Educação, ajustando-a ao modelo rígido, assim como aos “reclamos

postos pelo modelo econômico do capitalismo¹⁵ de mercado [...]” (SAVIANI, 2013, p. 364).

Teles (1993, p. 47) traz em suas linhas, o nascimento da “União Feminina [...] sob direção dos comunistas com o objetivo de derrubar o governo Vargas e implantar um governo popular. Suas adeptas eram principalmente intelectuais e operárias”, em 1934, e também no golpe e implantação da ditadura no Brasil em 1937 por Getúlio Vargas. Sobretudo, salienta a colaboração de muitas mulheres em todos esses movimentos políticos e socioculturais, e demonstra a lentidão com que se deram as modificações de regulamentações legislativas para com as mulheres,

Enquanto a constituição de 1934 não admitia a discriminação por sexo, a de 1946 não tratou da questão. Mas condenou o preconceito racial. Grande polêmica foi travada em torno da definição do casamento como monogâmico e indissolúvel, para evitar qualquer possibilidade posterior de liberar o divórcio. Completada a legislação reacionária, não foram reconhecidos os direitos do filho adúltero. Não concederam ao analfabeto o direito de voto, o que excluiu do direito de escolher os governantes, e, mais ainda, de serem eleitas, mais de 10 milhões de mulheres, que eram analfabetas (TELES, 1993, p. 48-49)

¹⁵ A precariedade do trabalho docente também relaciona-se ao capitalismo que não valora professoras em todo o tempo de labor, já que estas trabalham para além das horas/aula, preparando atividades, refletindo e compreendendo cada dificuldade encontrada por suas alunas. Sendo assim, a relação de cuidar e afeto trazidos da vida doméstica para os anos iniciais da Educação Básica, e, com o trabalho da escola em um mundo capitalista colabora para com a desvalorização do trabalho docente, conforme Carvalho (2020), a qual menciona um estudo feito por Pereira (CARVALHO *apud* PEREIRA, 1969) em que mulheres comparavam a escola como um segundo lar, sendo o cuidado e o afeto entendido por elas como naturais de seu sexo. E a autora (*Idem*, 2020) ressalta que em 1999 encontrou essas mesmas características nas falas de professoras que entrevistou.

Nos anos de 1940, mais especificamente em 1947 cria-se a “Federação das Mulheres do Brasil (FMB), cuja a primeira presidente foi Alice Tibiriçá. [...] A FMB se propunha impulsionar a ação das mulheres e debater questões de seu interesse, seus direitos, a proteção à infância e a paz mundial (TELES, 1993, p. 49).

Nos anos de 1950 e 1960, a luta continuou:

[...] tendo até mesmo se realizado em 1954 uma conferência sobre os direitos da mulher na América Latina. Temos que lembrar mulheres como Angelina Gonçalves, operária comunista assassinada no 1º de maio de 1950, no Rio Grande do Sul, e Zélia Magalhães, também comunista, assassinada no Rio de Janeiro em 1949, em um comício contra a Lei de segurança nacional. As mulheres trabalhadoras reivindicavam a extensão dos direitos trabalhistas às mulheres do campo, organizavam campanhas pela sindicalização da mulher e para que elas participassem também nas direções dos sindicatos. Em 1963 realizou-se o Encontro Nacional da Mulher trabalhadora. Foi defendido salário igual para trabalho igual e seu temário tratava entre outras coisas, da aplicação efetiva das leis sociais e trabalhistas a favor da mulher. Quanto aos problemas mais específicos, lutava-se contra a discriminações da mulher no Código civil., propondo-se então a anulação dos artigos discriminatórios à mulher casada. (TELES, 1993, p. 51)

“Com o Golpe de 1964 essas associações femininas praticamente desapareceram, voltando a tomar impulso a partir de 1975, com o ano internacional da mulher.” (TELES, 1993, p. 51). Teles (1993) relata esse período como extenuo às mulheres, as quais continuaram dispostas à dupla jornadas de trabalho, sem direitos, e, caso engravidassem seriam demitidas e se já estivessem grávidas não seriam contratadas, não possuindo saídas às mães que necessitavam

trabalhar e deixar seus filhos para irem em busca de empregos e sobrevivência:

Conciliar o papel de trabalhadora fora de casa com a maternidade torna-se um verdadeiro malabarismo. Para começar o empresariado não admite mulher grávida. Se engravida já trabalhando, ou é demitida, ou quando tiver o filho não terá onde deixá-lo. (...) com o desenvolvimento industrial e tecnológico, e a ampliação do mercado de trabalho, é normal o ingresso massivo das mulheres nas escolas, igualando-se aos homens sem, contudo, serem favorecidas profissionalmente. A maioria delas é incorporada nas carreiras ditas femininas. Quando passam a ocupar espaços anteriormente reservados aos homens, ocorre um acentuado rebaixamento de salários para ambos os sexos. Assim estão as mulheres no período considerado o “auge do milagre econômico”. O Brasil sagrava-se tricampeão mundial no futebol em 1970, enquanto a classe média exibia em seus carros os adesivos “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Mas a insatisfação popular podia ser medida pelos votos nulos ou em branco. (TELES, 1993, p. 58-59).

E essa insatisfação para com a vida e suas relações, sejam econômicas, sociais ou culturais, podem ser notadas nas falas das professoras que foram classificadas como da primeira geração dessa pesquisa, “E” e “B”, iniciando seus respectivos exercícios docentes na década de 1980, o que possibilita ver os entraves às suas formações como pessoas com o silenciamento e a restrição dada especialmente às mulheres, não apenas como professoras, mas no decorrer da vida desde pequenas como estudantes, como ressalta “B” e “E”, respectivamente:

B.: Não. Nenhum prestígio. Tanto é assim, que os cursos de especializações, depois de muitos anos que nós fizemos a especialização, psicopedagogia, aí que nós fomos percebendo a necessidade de tá... porque ninguém chegava... Não era como hoje que tem os cursos *online*, que ia na escola, se falava, era divulgado. Não, antigamente não. Antigamente ninguém pedia nada, ninguém falava pra gente fazer nada, ninguém incentivava, ninguém mostrava.

Pesquisadora: E para as crianças vocês ensinavam questão de sexualidade, menstruação... Nada né?

B.: Não, não podia falar...

Pesquisadora: Ainda mais nessa época... Por que era a época da ditadura né? 64, quando você nasceu, vinte e poucos anos para frente não é muito...

B.: Sim. Sim. 64, quando eu nasci, sim. Mas assim, não. A minha época de escola era uma época, assim, muito fechada, né, onde a gente não tinha liberdade de falar nada. Ninguém abria a boca.

Pesquisadora: Você já sabia o que você queria...?

E.: Já sabia... que eu queria fazer faculdade, não sabia o quê né...

Pesquisadora: Ah tá...

E.: A minha mãe falou assim né: *Bom, faz o colégio, né, continua na escola pública, você não precisa trabalhar, depois da faculdade você vê...* Eu falei: *Não! Eu vou estudar, me preparo três anos, e começo a trabalhar...* Assim fiz... Fiz os três anos de administração... Eu não gostei da parte... Já não gostava muito de matemática.... Aí com administração de empresa, calculo, gráfico, estatística, aquela “coisarada”... não é isso que eu quero... Eu sempre gostei de ciências, no ensino médio eu continuei gostando de ciências, aí eu falei: *Bom, vou pra ciências, vou pra biologia.* Porque, ali a faculdade que tem é muito antiga... a faculdade de filosofia hoje não é mais esse nome, mas é Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio... Filosofia tinha sido suspendida por causa que vivíamos uma ditadura militar, que era um ensino que eu já não tive no médio,

justamente porque já tinha sido suspenso... E história passou pra quê? Organização social e política, que ficou ciências sociais. [...] A gente cresce numa ditadura militar. Tudo cerceado, muito velado.

E.: Venho de uma escola pública, desde o primário, que naquela época era primário, de primeira à quarta série, e escolas públicas totalmente diferenciadas da que são hoje... Por que?... Vivemos em plena ditadura militar, então eu tive aulas de educação moral e cívica, organização social e política, a disciplina era uma coisa muito rígida.... aquela coisa que formar uma fila pra entrar pra sala de aula...

E.: Eu tive uma educação... artes, eu tive artes... Eu aprendi bordar...

Pesquisadora: Ah, na artes aprendeu a bordar...

E.: ... eu aprendi a tricotar, e aprendi como uma professora já mais emancipada, que hoje é oitava série... nem é oitava série, é nono ano, agora... Hoje é oitava série, naquela época, eu aprendi a fazer trabalho em palitos de madeira... Que eram coisas muito mais interessantes, que os meninos tinham as artes. Eles faziam artes com bambu, com palitos de sorvete, e nós ali naquele...

Pesquisadora: Tricotando...

E.: Tricotando...

Nos relatos trazidos às professoras, podemos notar, como a sociedade caminha em idas e vindas em relação às conquistas sociais, assim como se percebe nas vidas dessas mulheres, o efeito de condições imperiais, impostas às mulheres viventes daquele período, com as quais, as mulheres entrevistadas (1938-1985) vivenciaram. A castração à inteligência das mulheres para além-lar, o silenciamento de suas vozes, e até as escolhas de suas profissões dialogam com a história de resistência e luta de mulheres que as antecederam. Dessa forma, apresento no próximo subtítulo, as representações culturais dessas mulheres professoras, a partir de suas vozes, na escola brasileira do interior paulista.

1.3. **Movimentos de resistências na docência feminina: indícios de uma subcultura**

Neste subtítulo apresento resultados de uma discussão sobre o movimento de resistências das mulheres entrevistadas no campo docente, consciente ou inconscientemente, e essa movimentação remete à categoria bourdiana “estratégia”, sendo utilizado o quadro 4 denominado “Aspectos de uma revolução silenciosa das mulheres: privilégios de classe, condições de trabalho e salários”.

Frisa-se o conhecimento e concordância com as enfáticas críticas feministas francesas contrárias, principalmente com relação a obra *Dominação masculina* de Bourdieu (2002), o qual não fez menção à tantas obras já existentes, escritas e pensadas por mulheres na mesma temática.

Porém, enfatizo o encontro oportuno nas linhas de Bourdieu (2002) a reflexão sobre relações entre os sexos e a sociedade, com relação às estratégias aderidas para as construções e movimentações dos corpos sexuados sócio-culturalmente. Também é importante ressaltar que dialogaremos Bourdieu com Foucault estritamente no que concerne a esse ponto em comum com relação a estratégia, pois há o vislumbre dos distanciamentos entre os dois autores.

Segundo Garcia (1995, p.80), “[...] em tempos nos quais as opções de profissionalização para as mulheres eram restritas, parece que o investimento escolar consistiu na estratégia por excelência de realização dos seus desejos e conquista de uma determinada posição social [...]”.

Conforme a autora (GARCIA, 1995, p. 80):

[...] lembrando Bourdieu (1983 b), que as “escolhas profissionais ou em termos de formação profissional [...] constituíram antes estratégias de investimento em campo profissional onde as

possibilidades de obtenção de vantagens e lucros simbólicos eram maiores do que em outros campos, em virtude de um *habitus* constituído, sobretudo pela condição sexual e formação escolar e profissional. Utiliza-se aqui o conceito de estratégias com o sentido que lhe é atribuído por Bourdieu (1983b. 1990a) e estreitamente ligado ao conceito de campo. As estratégias são estendidas pelo autor como ações inteligíveis, mas não necessariamente inteligentes ou resultantes de um “cálculo” racional e “cínico” que orientam as “escolhas” e os “interesses dos agentes em função de um *habitus* adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para a obtenção e maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão [...]

Assim, em se tratando da aparente hegemonia no campo docente na Educação Básica das mulheres professoras, é possível se pensá-la como indícios de uma suposta dominação da cultura pela subcultura, abordando a escola como um espaço social, onde todos aprendem, com apropriações culturais a partir das subjetividades dos indivíduos.

As mulheres foram obrigadas a reagir a imposições masculinas, caminhando nos cotidianos do exercício dos poderes (FOUCAULT, 1982), criando assim, suas próprias culturas.

Dessa forma, exercitando os poderes em suas relações cotidianas (FOUCAULT, 1982), com suas representações culturais, reagem até hoje às imposições coloniais do patriarcado.

Sendo a Educação uma incisiva forma de luta pela igualdade (MARINI, 1991), a iniciação do professorado de categoria feminina foi uma forma de resistência das mulheres docentes, uma “estratégia”, com a possibilidade de dar libertação à sua cultura feminina, posicionando-se como docente transmissora de conhecimentos e cultura. A sala de aula possibilitou sua ascensão, mas também, mas

contribuiu com um discurso de desvalorização de uma carreira por ser de maioria feminina, presença do poder no plano micro. Como afirma Foucault (1982, p. 83), “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder [...]”.

Segundo Marini (1991, p. 351):

A partir dos anos cinquenta, cada vez mais mulheres se confrontam com o preconceito da inferioridade do sexo que pensavam ter finalmente vencido, graça/cor/etnias aos seus estudos. O paradoxo não está, pois, do lado delas, mas na situação que lhes é criada. Não teria a discriminação simplesmente se deslocado?

O ser “mulher” sobrepõe ao lugar social ocupado, já que, independentemente da posição social, estando em *locus* laboral ou nos lares, as mulheres sempre serão mulheres. A tendência é a de que perpetue esse processo em curso de construção histórica relativa ao sexo feminino, alinhando-se no que condiz às resistências (FOUCAULT, 1982, p. 135):

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente” [...] há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1982, p. 135).

Bourdieu (2002) ressalta o mundo social e suas divisões pelo sexo, arbitrárias, e que produzem efeitos simbólicos de legitimações sociais conscientes e inconscientes, o que vai se “naturalizando” com o passar do tempo, referidas divisões. Mas, também, frisa que sempre

onde há essa dominação simbólica, a resistência é factual. Refere-se aos órgãos sexuais dos homens e mulheres, em contexto exemplificativo como cheio e vazio, respectivamente. Ou seja, faz menção a ereção masculina, quando o órgão dobra de tamanho, mostrando força e poder, assim como, as hipóteses ditas sobre as mulheres possuir um “pênis invertido”, trabalhando o interno e externo como possibilidades dessa simbologia de poder. Dessa forma, sendo o feminino o interno, carregando corporalmente suas características de submissão.

Bourdieu (2002) traz o exemplo das mulheres e suas vaginas, assim como, os *tabus* envolvidos socialmente. No campo social, os órgãos genitais femininos são reduzidos a objetos internos, menores, de submissão, diferentemente dos homens, os quais simbolicamente têm em seus falos, suas “potências”. Bourdieu (2002) comenta a objetificação da vagina que se dá nos modos de vestimentas indicados como mais ou menos vulgares para as mulheres, exemplificando com as saias de cintura alta e os modos de sentar. Caminhando para além desse pesquisador (BOURDIEU, 2002), pode-se refletir sobre a aversão social, tanto masculina, quanto feminina, com relação aos cheiros naturais e menstruação que ocorrem socioculturalmente para com os órgãos genitais femininos, o que possibilita a reflexão das opressões diárias vividas por mulheres, pelo fato de serem mulheres em uma sociedade que impulsiona o sexo masculino como maior.

Dessa forma, a construção social arbitrária do sexo biológico culmina nas representações socioculturais corporais, dando vida aos dominadores, às submissões e insubmissões (BOURDIEU, 2002), com o entendimento de que é a relação dada simbolicamente pela sociedade ao corpo e não o corpo inicialmente para todo o desdobramento das diferenciações sexuais, as quais refletem em todos os aspectos socioculturais nas vidas das pessoas, inclusive na divisão

sexual do trabalho, com relação às mulheres professoras, em questão. “Essas maneiras de usar o corpo, profundamente associadas à atitude moral e à contenção que convêm às mulheres, continuam a lhes ser impostas, como que à sua revelia, mesmo quando deixaram de lhes ser impostas pela roupa.” (BOURDIEU, 2002, p. 31). Ou seja, as imposições sociais aos sexos impregnam nos corpos, conforme Bourdieu (2002), as estratégias simbólicas usadas pelas mulheres para com a dominação masculina, ainda às mantém em dominação, devido aos fins buscados com os princípios voltados às visões androcêntricas sociais, acabando por “confirmar” a inferioridade e submissão em ser mulheres na sociedade.

Dessa forma, assim como o poder que é fortificado em um “corpo social”, reproduzido na sociedade e permeando as culturas e subculturas, a resistência segue o mesmo fluxo, nascendo dos cotidianos, como é possível observar nos relatos das professoras participantes da pesquisa em andamento. Daí, a percepção das três gerações, resistências conscientes e inconscientes em ser mulheres e professoras.

Pesquisadora: Você gostava mesmo [...] é[...]

E: Da Biologia [...] é[...] laboratório, e comecei a me interessar muito pela parte de vegetais... a botânica, ... gostava bastante... Bom, aí fui aí nessa época eu estava namorando... é... não tem como não falar do pessoal, porque o pessoal vai interferir em todo o lado profissional[...]

E: Então [...] nessa época eu *tava* namorando.. não, eu já *tava* noiva [...]

Pesquisadora: E você trabalhou de dia e estudou a noite?

E: A noite[...] É pesado [...]

Pesquisadora: É[...] É pesado [...]

E: Embora você seja jovem também extenua...

Pesquisadora: Nossa, é!

E.: Bom, e nessa época eu *tava* namorando, e aí depois acabei vendo que não ia dar muito certo. Esse namoro já tinha cinco anos [...] Falei: *Não vai dar certo esse trem* [...] Ele era muito castrador, eu sempre fui muito livre. Eu sou de personalidade livre [...]

Pesquisadora: E mesmo assim, durante a faculdade, você conseguiu ficar com ele[...]

E: Eu consegui namorar [...] Dei umas ciscadas ali fora, mas eu consegui [...]

Quando na epígrafe, “E” salienta sobre as interferências das vivências pessoais no âmbito profissional, demonstra a consciência da relação de movimento subjetivo que parece ocorrer no campo social. Ao assumir-se com personalidade livre, seu corpo, o que ela é materialmente, a forma como foi criada, todo seu pensar crítico que aborda liberdade, ou seja, suas resistências culturais, “E” dialogou também em sala de aula com suas alunas.

De Certeau (1998, p. 258) salienta as vozes do corpo que “através de lendas e fantasmas, que continuam povoando a vida cotidiana, por citações sonoras, mantém-se toda uma tradição do corpo. Pode-se ouvir, mas não ver.” Sendo assim, fazendo alusão ao corpo feminino e suas representações, nota-se os *tabus*, tradições e costumes, outrora leis, se fazendo presentes na contemporaneidade, no corpo das mulheres. De Certeau (1998, p. 233) afirma que as leis e suas construções sociais são como “o sistema mecânico de uma articulação social” e ressalta os elementos de implementação e fixação de um discurso social, o qual se demonstra em carne, ou seja, nos corpos, sob a égide de uma representação da sociedade; as repetidas falas e costumes ganham forças legislativas em cada tempo e são reproduzidas pelos corpos vivos, ante a imposição com o simbolismo da força Legal. Tal processo proporciona a percepção de que esses

discursos sociais caminham por gerações em diferentes corpos, demonstrando a força individual dos corpos, sobretudo às resistências, não aceitando total e completamente o que é rígido, ressaltando vozes que ganhando mais amplitude quanto mais se permite ouvir.

As representações culturais se fazem presentes nos corpos e vozes das mulheres, reagindo às imposições. Conforme De Certeau (1998, p. 242), as experiências são diversas e não podem definir-se apenas a “grito de prazer ou de dor, [...] É escrita pelo sistema social”.

Por isso, seria necessário procurar, do lado dos gritos, aquilo que não é ‘feito’ pela ordem da instrumentalidade escriturística”.¹⁶

As transformações e inércias com relação a padrões impostos que se reproduzem de geração em geração, perpassam o meio social. A propósito, Teles (2007, p. 88) afirma que “a idade média caracterizou-se pela misoginia [...] prevalecia o poder de vida e morte dos homens sobre as mulheres [...]”, e “a legislação medieval concebia o casamento como um ato de compra [...] adultério feminino

¹⁶ Dessa forma, entendendo mulheres e suas relações de gênero em uma perspectiva de construção cultural e, no Brasil, no qual foram impostas reproduções coloniais, podemos relembrar Olympe de Gouges, europeia, lutadora pelos direitos das mulheres e seus respectivos reconhecimentos como cidadã, em 1791, na França, com a proposta de uma Declaração dos Direitos da Mulher e da cidadã com o intuito de igualdade para com a declaração dos Direitos do Homem e do cidadão (1789), a qual não fazia sequer menção às mulheres, culminou em sua morte, sendo guilhotinada em 1793 com o escopo de não valorizar as virtudes de seu sexo feminino, sendo adjetivada como desnaturada, o que demonstra, as reações quanto ao “corpo social” determinantemente masculino naquele tempo e espaço, quanto ao lugar das mulheres do Norte no planeta, desde suas primeiras lutas por reconhecimento como pessoa humana, sendo desvalorizadas e oprimidas para que assim se estabelecessem nos comandos patriarcais. (USP, 2018) Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores%C3%A0cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A91919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>.

condenado de maneira violenta”, sendo mencionada, também, a ausência das capacidades políticas e jurídicas (TELES, 2007).

Isso porque, a cidadania cabia aos homens¹⁷, mulheres foram usadas, humilhadas e construídas historicamente como objetos de pouco valor, os quais podiam ser usados e jogados nas valas dos cemitérios e para sempre silenciadas, quando não mais serviam para a sociedade.

Dialogando com o contexto histórico em que mulheres do Brasil foram submetidas, podemos notar na fala da professora aposentada “R” um entendimento de valoração da profissão que enxerga a submissão das alunas à figura docente de sua época como um grande respeito de reconhecimento às docentes, assim como elogios do Diretor de ensino e vontade dos pais em colocarem suas filhas na turma em que “R” ministrava suas aulas, o amor e a visão maternal docente está bem incrustado em suas vivências:

R.: Eu fui dar aula e fui muito bem sucedida, fui muito bem sucedida mesmo, eu me lembro como se fosse hoje, que saudade daquela época, que saudade dos meus alunos. E era uma classe que não podia matricular mais que quarenta, mas, minha classe devido a promoção da minha classe, os pais só queriam por os filhos na minha classe. Então eu tinha quarenta alunos matriculados e doze alunos ouvintes, ao todo eram cinquenta e dois alunos[...]

R: É... E ele escreveu no livro de ata, coisas maravilhosas! No livro de ata! E escreveu, falou assim que minha classe era classificada, ele deixava como classificada como classe modelo de Marília! E esse livro de ata eu sinto até hoje porque logo que eu

¹⁷ Inclusive, é importante salientar que no Brasil, apenas em 1962, com a criação do Estatuto da Mulher Casada (Lei n. 4.212/1962), mulheres que eram casadas não precisariam mais de autorização do marido para com as atividades laborais fora do lar, em 1974 foi possível que mulheres portassem cartões de crédito e a lei do divórcio só aconteceu em 1977. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/>

me casei, e a Marta Félix, você se lembra dela? Ela deu aula naquela escola também... E escreveu uma cartinha para mim se eu tinha ficado com o livro de ata e eu falei “Não, eu não fiquei” e ela disse que era porque entrou ladrão na escolinha e carregou tudo quanto é coisa e o livro de ata! E ele escreveu uma folha enorme só falando bem e bem, bem [...]

R: É... Mas, viu, é uma mudança muito grande... Porque antes, os alunos respeitavam o professor, o professor era o professor mesmo! na classe! E hoje eu vejo que está tudo mudado e não é a mesma coisa, então a gente tinha prazer em dar aula. O padre ia na entrada da minha escola, era o padre Luciano. Ele ia na escola para ver, porque eu cantava para as crianças... Eu cantava aquela música “o peixe vivo” e ele adorava ver eu cantando para as crianças! E foi minha vida, dei aula no Bezerra, em diversas escolas públicas, sempre com muito amor, fazendo de tudo pelas crianças, eu até inventava musiquinha para as crianças. Aí eu comecei a compor!

Segundo Nóvoa (1991), o complexo processo da escola pode ser compreendido nas movimentações das relações sociais, normas e representações dos lugares sociais tomados em variados momentos.

Sendo assim, importa frisar a trajetória histórica que mulheres caminharam com relação à docência, concernente as efetivações nos cursos normais, assim como, questões relativas à aceitação de rendas com caráter complementar, o que exemplifica a fala de “R”, quando não leva em consideração o fator remuneração, para serem bem sucedidas em um emprego. Saffioti (2013) analisa a entrada de mulheres no Ensino Superior em 1929 e 1930, mencionando a concentração das mulheres em “certos ramos do ensino menos valorizados socialmente” (*Idem*, 2013, p. 310) e exemplifica que, com relação à profissão de farmacêutico, a entrada das mulheres teria sido um dos motivos de sua decadência: “A maior concentração feminina nesses ramos do ensino, notadamente no ramo farmacêutico,

encontra explicações no processo de desvalorização social.” (SAFFIOTI, 2013, p. 310). Dessa forma, algumas profissões, conforme a análise da autora (SAFFIOTI, 2013), caíram em desvalor devido a maior participação feminina, e ressalta que o maior número feminino no ensino “foi do ensino profissional normal” (SAFFIOTI, 2013, p. 313). Tais reflexões permitem o surgimento de alguns questionamentos, com relação a desvalorização da profissão docente nos anos iniciais da Educação Básica. Já que as relações de gênero envolvem toda a relação sociocultural entre os sexos, e a Educação Básica possuir em sua maioria a presença de mulheres, é possível refletir e contextualizar sobre a Educação em seus anos iniciais da infância, ser desvalorizada por nossos colonizadores europeus, e, conforme Hilsdorf (2003) dada a inexistência de uma escola com foco de ensino em ler, escrever e contar. Então, às mulheres foram as responsáveis pela desvalorização da profissão docente em seus anos iniciais da Educação Básica Brasileira ou a profissão docente primária, já desvalorizada por nossos colonizadores, foi o único espaço permitido às mulheres do Brasil? É uma questão que tangencia nossa discussão.

Conforme Vianna (2011), a desvalorização salarial e condições precárias laborais, não apenas na seara docente, mas em tantas outras ocupações majoritariamente femininas, culminam em situação de “desencanto” para as docentes.

Saffioti (2013) ressalta que a procura pelo curso Normal se deu devido ao fato de existirem poucos cursos ginásiais e, além disso, esses cursos eram mistos, ou seja, tanto para moças, quanto para moços e, a tradicionalidade do momento, preocupada com a reputação das jovens, levou-as, juntamente com suas mães e pais, a procurar o curso normal:

[...] Com efeito, em 1964, as mulheres representavam 95,24% dos alunos das escolas normais de todo país [...] a escola normal uma instituição educacional destinada a qualificar força de trabalho para uma profissão de base intelectual, o que assinalava como canal de ascensão social, ela conferia também a seus alunos uma cultura geral desvinculadas de preocupações utilitárias. Na medida em que preenchia esta segunda função, a escola normal era procurada por moças sem intenções de desempenhar as atividades profissionais a que lhes daria direito o título de normalistas e que a ela acorriam em busca de uma cultura geral mais ou menos equivalente ao ensino secundário. (SAFFIOTI, 2013, p. 313-314).

Elias (1994) permite-nos o pensamento da plasticidade estrutural que a sociedade está envolvida, sejam pelas suas estruturas físicas ou psicológicas, desenhando o modo social de ação e omissão pela história da humanidade, movimentação que se pode observar nas trajetórias das mulheres professoras, participantes da pesquisa, e suas representações nos determinados modelos sociais em seus respectivos tempos, os quais refletiam e ainda refletem na forma escolar.

Vicent, Lahine e Thin (2001, p. 09) dissertaram sobre a forma escolar, como sendo “a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em outra época, e ao mesmo tempo em que outras transformações [...]” É possível afirmar que a escola e a sociedade, juntas, constituem o social, portanto, sujeitos às transformações das representações impostas socialmente.

Para Bourdieu (2002), essas imposições são reproduzidas socialmente em âmbito histórico a partir de estruturas dominantes, sendo representadas corporal e estruturadamente por homens, igreja, família, Estado e escolas. Essas estruturas de poder possuem forças invisíveis, ou seja, simbólicas e irão se sobrepor aos corpos sexuais.

Sendo assim, essas reproduções sociais, tornam-se, com efeito, um conjunto de práticas, às quais podemos caracterizar em diálogo com Burke (2005) como cultura. A cultura andocêntrica permeando todas as relações sociais e impregnando em seus corpos sexuados, assim, movimentando resistências inerentes às subculturas.

Com efeito, conforme Saffioti (2013), mesmo em épocas de ideais pré-republicanos, do Brasil, as mulheres eram impedidas socialmente de cursar o ginásio, devido aos *tabus* da Coeducação entre os sexos, assim como, os homens que cursavam, obtinham ao final do curso, a titulação favorável à docência primária. Porém, devido a maioria feminina entre as normalistas, o primário foi sendo exclusivamente dominado por estas e abandonado pela maioria dos homens, os quais, com o curso ginásial, poderiam caminhar para um curso superior, o que só foi permitido às mulheres com o decreto-lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, migrar para área de humanas com a titulação de normalista, o que explica os reflexos temporais que dialogam com a população brasileira até hoje, sobre grande maioria feminina nos cursos de humanas, assim como à docência primária. Referido decreto:

[...] dá a organização à faculdade Nacional de Filosofia, é assegurado aos normalistas o direito de ingresso em alguns dos cursos ministrados nessas faculdades: Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Letras clássicas, Geografia e História. Até mesmo aos professores não portadores do diploma da Escola Normal se estendia o direito. A Lei Orgânica do Ensino Normal, dividindo esse curso em dois ciclos – o curso de regentes do ensino primário e o curso de formação de professores primários – apenas ratifica um direito já assegurado aos normalistas pelo decreto Lei nº 1190. Para efeito de matrícula nos cursos superiores, somente em 1953 seria atingida mais ampla equivalência dos cursos de nível médio. Mas, então, já

estaria nitidamente traçada a tendência de impelir a mulher, elemento predominante das escolas normais, à realização de cursos superiores que a encaminhariam ao magistério nas escolas de grau médio. (SAFFIOTI, 2013, p. 321-322).

A Lei Orgânica, seria a do Ensino Secundário – decreto-Lei: n. 4.244 de 09 de abril de 1942, mencionada às linhas de Saffioti (2013), compreendendo-se como um retrocesso para com os direitos à categoria feminina:

“[...] discriminou as mulheres e desferiu um golpe no processo de aceitação social da coeducação em curso [...] sugere que a educação da mulher se faça em classes especiais, isto é, em classes exclusivamente femininas [...] evidenciando-se nas expressões “natureza da personalidade feminina” e a “missão da mulher no lar”. A contradição reside no fato de que o curso secundário era o único a permitir o ingresso direto nos cursos superiores. [...] De outra parte, as normalistas, cuja a formação era marcadamente profissional (embora, é verdade, um certo cunho maternal encobrisse sob o rótulo da profissão) teriam que aguardar alguns anos a fim de obterem todas as vantagens conferidas pelo curso secundário no que tange ao ingresso aos cursos superiores. (SAFFIOTI, 2013, p. 320-321).

Nas falas de “M”, podemos notar o peso social carregado por ser mulher, já que ela tinha o sonho de cursar Medicina, realizando o colegial científico no Makenzie, mas desistiu, demonstrando em sua fala a facilidade de aceitação, dada a não aprovação de seu pai naquele caminho pouco percorrido por mulheres na época... Sendo assim, concluiu o Normal, realizou um curso superior na área de humanas e, com uma bolsa de Estudos, fez um intercâmbio na França, já que seus pais possuíam instrução, o que possibilita refletir o caminho de

estudos de “M” com maior apoio do que de outras mulheres menos favorecidas financeiramente.

O paradoxo de emancipação e barreiras impostos às mulheres na docência são notados nas falas das professoras entrevistadas. “S” vivenciou o desprestígio da docência, quando ressalta que atuou como professora na roça e era maltratada, tendo que entrar pelos fundos/cozinha da casa por ordem da dona do local. E a comida que recebia da esposa do administrador da fazenda era leite.

“S” era uma jovem professora quando trabalhou em fazenda, vivenciando uma desvalorização envolvendo questões de gênero, sendo que, mesmo sendo mulher igualmente a “S”, a dona da casa grande a desvalorizava por sua classe laboral, até porque, economicamente “S” e sua irmã “M” não eram desqualificadas socialmente, possuindo apoio familiar econômico, como podemos notar em suas falas a ausência de preocupação salarial para com o exercício docente, apesar de mencionar o fator economicamente insatisfatório e o não recebimento do salário, quando é questionada sobre o porquê de ter sido professora, coloca o gostar sem mais explicações à frente, demonstrando uma profissão de *locus* mulheril construída historicamente.

Pois bem, o diálogo com as professoras classificadas, na pesquisa, como da terceira geração do recorte temporal estabelecido, leva ao seguinte questionamento: Mas, quem eram as mulheres que procuravam a carreira docente de Ensino Primário?

E as autoras Saffioti (2013) e Hilsdorf (2003) nos levam à compreensão de que essas mulheres eram da elite brasileira e, conseqüentemente, brancas, em sua maioria, já que as mulheres negras ficaram à margem social desde a abolição em 1888, e desde o início da República em 1889 aos anos crescentes de 1900, elas apenas foram oportunizadas aos serviços domésticos, comércios em nível

ambulantes de rua e industriais, sempre com direitos a menos da classe masculina. Mas, essas mulheres possuíam a desvalorização comum por serem mulheres. Conforme Saffioti (2013, p. 345):

A concepção do trabalho feminino como um trabalho subsidiário favorece a oferta e aceitação de salários mais baixos que os masculinos. A menor qualificação da força de trabalho feminina, quer entendida meramente em termos de qualificação técnica, quer compreendida como um conjunto de traços de personalidade voltada para a realização do êxito econômico, é grandemente responsável pelo fato de a mulher desempenhar as funções com pior remuneração. Esses fatores de transitoriedade com que é encarado o trabalho feminino continuam operando na sociedade brasileira de tal modo que a relação entre os salários masculinos e femininos, era em 1960, bastante próxima da verificada em 1920. O elemento feminino rareava nas posições bem mais remuneradas em todos os gêneros de atividades econômicas.

E essa desvalorização econômica do trabalho das mulheres alinha-se ao histórico educacional imposto a elas. Sendo assim, seria interessante relembrar que, em consonância com Hilsdorf (2003), a divisão política do Brasil se constituiu em três períodos, sendo eles: Colônia (1500 – 1808), Império (1822 – 1889) e República (a partir de 1889). A República teve como marco a laicidade do Estado em 1889, sendo até 1918, classificada como 1ª República. Porém, esses marcos devem ser entendidos com a cautela de que as mudanças sociais não ocorrem a partir de datas específicas, mas sim, com as vivências e resistências sociais.

De acordo Hilsdorf (2003), no Brasil Colônia, a escola ficou nas mãos da Igreja, ou seja, com os jesuítas, com a existência de escolas

de Ensino Secundário para a formação de meninos brancos, da elite com a finalidade de cursar Ensino Superior na Europa.

Para o ensino anterior ao Secundário, existiam as escolas de primeiras letras que ocorriam em ambiente doméstico, para quem obtivesse posses para bancar um professor, ou as próprias mães ensinavam os filhos o básico de ler e escrever. Em 1770 ocorreram as reformas pombalinas com o intuito de quebrar a ligação entre escola e igreja, corroborando com o ensino público de função estatal e, nessa época, foram criadas faculdades de Direito e Medicina nas cidades mais numerosas do Brasil, como Recife, Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro. Em tempos de Império, é importante frisar novamente a primeira Lei da Educação em 1827, a qual colaborou com a entrada das meninas em sala de aula e deu significado para a escola com o Ensino Superior, Ensino Primário, Escola Normal e Ensino Secundário. Com tantos “avanços”, o Brasil caminhou para a República! O atual modelo escolar com salas de aula, um professor por sala e espaços alternativos de aprendizagem que se deu em 1893 em São Paulo. (HILSDORF, 2003)

Com relação ao contexto histórico educacional brasileiro, o que é importante frisar é que, desde os tempos de Brasil como Colônia, é a ausência referida para com a ideia de escola para a Infância, baseada no aprendizado de ler, escrever e contar, atividade que era realizada no âmbito do lar, sendo que apenas pessoas com posses contratavam professores para seus filhos pequenos. A educação jesuítica calcava-se na catequização para o ensino. Em 1759 os jesuítas são expulsos e o primeiro ministro português, o mencionado Marquês de Pombal inicia o conjunto de reformas que incluem a Educação, já que para um ilustrado a cultura é essencial.

Conforme Hilsdorf (2003), nesse momento, o foco estava não mais no latim. Mas, na língua materna, o português, na utilidade e

aplicação educacional, criou-se o concurso público para professor, iniciaram as aulas régias, ou seja, o professor régio, funcionário público que possuía permissão e era contratado pelo Estado para lecionar; os alunos do Ensino Secundário precisavam percorrer os locais em que os professores ministravam suas aulas para matérias determinadas, não existia um professor para todas as disciplinas, pois, o Estado não construiu prédios escolares, mas, fornecia certa quantia para o professor alugar um local para sobreviver e praticar a profissão docente. Pode-se notar a precarização docente no que concerne ao financeiro, ser professor era apenas, foco de prestígio intelectual e cultural. Nesse momento, também não se falava em professoras ou alunas, as quais eram excluídas do saber, criadas para a maternidade, a não ser em raros casos, as meninas eram ensinadas a ler e escrever por necessidade de vida (HILSDORF, 2003).

Dessa forma, há a compreensão de que o Ensino Primário já era desvalorizado economicamente desde o Brasil em tempos de colônia, cunhando suas razões existenciais a necessidade de pessoas pró-ativas à Educação Primária, aos prestígios intelecto-culturais, ou seja, a ideia da vocação ao estudo e magistério, possibilitando a percepção de suas raízes com a relação profunda com o ato de doação.

Assim, moldada em padrões com interesses políticos, a educação constitui-se e constitui culturas e contextos sociais, por vezes, ultrapassados:

Dizer que os docentes são funcionários é uma afirmação que não é contestada por ninguém. Entretanto, ela é insuficiente se não se acrescenta que eles são funcionários de um tipo particular. Com efeito, a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais. Os docentes devem ser

vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado eles estão submetidos a um controle ideológico e político [...] por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio. Ora, como escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio significa transformar a coerção em adesão “livre”, esta última tornando-se o “refúgio” da primeira. (NÓVOA, 1991, p.122-123).

Essa transformação mencionada, de coerção em adesão, possibilita uma analogia com o movimento de mulheres professoras que passaram a exercer a docência como possibilidade de saírem do ambiente coercitivo do próprio lar.

Bourdieu (2002) ressalta a força da violência simbólica exercida sobre as mulheres no que concerne também à divisão sexual do trabalho, elucidando que as estratégias utilizadas pelas mulheres, no caso professoras, colaboraram para que elas se mantivessem em subordinação, já que esse poder simbólico, atuante sobre os sexos é construído por toda a sociedade. Assim, a divisão sexual do trabalho tem suas origens nas divisões das atividades produtivas como ideias de trabalho, mesmo nos tempos pré-capitalistas e, com a cultura andocêntrica, mulheres ainda representam o “interno”, ou seja, mantenedoras de atividades não remuneradas, como cuidar, limpar e manutenção de gerar filhos, enquanto os homens centrando atenção em atividades de provedores, ou seja, o externo, o que tem maior valor.

Dessa forma, o exercício da docência por mulheres não pode deixar de ser considerado como uma luta feminina histórico-cultural por sua emancipação, tanto econômica, como intelectual e principalmente cultural, culminando à docência com seus caminhos iniciados no prestígio sócio-cultural, para a dominância do campo educacional, principalmente Primário e Fundamental, no contexto

histórico-cultural de lutas pela liberdade feminina. Sendo assim, a desvalorização econômica continuou, como sempre existiu, e arrisque-se a possibilidade da reflexão de que o prestígio social na formação de pedagoga diminuiu até os tempos contemporâneos, devida a dominação do campo por mulheres, o que também permite uma segunda reflexão: a grande relação da desvalorização das mulheres professoras dos anos iniciais, ou seja, atuante na Educação Básica, com a desvalorização inicial da infância, ante à historicidade do Brasil, mencionada nessas linhas, com relação a desvalorização para com os estudos iniciais de aprendizado, valorando apenas o Ensino Secundário, culminando para com a desvalorização das profissionais de Ensino Básico como um todo. Dada a possível reflexão que até os dias atuais, a cobrança das escolas, assim como dos pais e mães, para com, muitas vezes, a preparação precoce da criança e adolescente para o ingresso no Ensino Superior.

“**B**”, professora classificada na primeira geração, sendo a mais nova, exemplifica em sua fala a busca pela docência como um ato de amar o ensino, às crianças, com toda sua dedicação demonstrada, assim como a tradição cultural em mulheres para com a profissão docente. Percebe-se também, a desvalorização social da infância e da docência, tanto socialmente como economicamente:

B: [...] E assim, eu sofri muita exclusão, eu fui muito excluída da família porque professor não tinha valor nenhum...

Pesquisadora: Entendi.

B: ... naquela época, mesmo os pais, eles não incentivavam a gente ser professor. Então, eles não viam assim, um futuro, eles não viam um progresso para a vida, não via uma utilidade. Eles achavam assim, que não era uma profissão que ia dar muito retorno... Nem financeiro, nem emocional para o ser humano, então era uma profissão muito desvalorizada...

Pesquisadora: Nenhum prestígio?

B: Não. Nenhum prestígio. Tanto é assim, que os cursos de especializações, depois de muitos anos que nós fizemos a especialização, psicopedagogia, aí que nós fomos percebendo a necessidade de tá... porque ninguém chegava... Não era como hoje que tem os cursos *online*, que ia na escola, se falava, era divulgado. Não, antigamente não. Antigamente ninguém pedia nada, ninguém falava pra gente fazer nada, ninguém incentivava, ninguém mostrava.

[...]

Pesquisadora: É como se não trabalhasse?

B: É! Hoje, assim, as pessoas tentam né, valorizar um pouco mais o professor. Mas assim, não é uma profissão... é... valorizada como médico, dentista, na sociedade não é. Era muito marginalizada mesmo

Burke (2005) aborda o feminismo como uma luta pela independência das mulheres, possuindo “implicações igualmente amplas para a história cultural, pois estava preocupada, tanto em desmascarar os preconceitos masculinos, como em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional.” (BURKE, 2005, p. 65).

Esse pesquisador menciona Bynum (1987), a qual estudou os simbolismos, as mulheres e suas formas específicas de crítica e subversão aos homens, em consonância à microhistória abordada pela Nova História Cultural, possibilitando estudos e compreensões da categoria feminina como uma entidade específica, ou seja, com significados, história e cultura própria.

É possível refletir essa tradição da cultura própria feminina, quando “**B**” compreende as mudanças com relação ao conceito de família pelo tempo, seus reflexos diretos na escola, assim como, apesar de seu pai, ter exercido a docência no âmbito da filosofia, entende a

profissão como admirável, porém de pouco valor socioeconômico, e, mesmo assim, caminhou para a profissão docente:

Pesquisadora: E seus pais apoiaram você a ser professora?

B.: Não... apoiavam, assim... eles não achavam... Na realidade assim, eles não viam muito futuro em ser professora né... Porque meu pai era professor...

Pesquisadora: Ah, ele era professor...

B.: Meu pai era, ele deu aula muitos anos em Ocaçu. Apesar de meus pais naquela época terem fazenda, terem sítio, eles tinham tudo... Mas meu pai não gostava da terra, então meu pai gostava de dar aula, era o que meu pai gostava. E meu pai deu aula...

Pesquisadora: Do quê?

B.: Meu pai deu aula de latim, que meu pai morou na Espanha. Meu pai deu aula de latim, meu pai dava aula de filosofia, meu pai dava aula de antropologia, meu pai é... Depois ele deu aula em Ocaçu muitos anos, muitos anos, pro ginásio...

Pesquisadora: E mesmo ele sendo professor, ele não queria que vocês fossem né... Não achava que...

B.: É... ele queria né, que a gente fizesse... Assim, ele admirava né, mas ele queria que nós tivéssemos uma outra profissão, né, que tivesse um retorno melhor, que ganhasse mais...

Pesquisadora: Entendi...

B.: ... e aí nós partimos pra essa área da Educação, né, comecei a trabalhar...

Pesquisadora: e sua mãe?

B.: Então, minha mãe, ela... ela achava... ela assim, ela admirava, ela tinha assim um certo gosto né, da gente ser professora, ser educador... Mas ela achava também que era uma profissão que não tinha muita remuneração, que era muito sofrida, né... Então ela admirava o médico né, claro né... então ela sempre falava... mas naquela época não tinha muito assim, dos pais chegarem pro filho e falar: '*Olha, vai fazer medicina que é melhor*'. Não, a gente escolhia, eles não opinavam muito né... A gente tinha o nosso... é... liberdade de escolha. Não era que nem é hoje que o pai... as

vezes o pai e mãe que escolhe a profissão do filho... Não, você vai fazer isso que ganha dinheiro... Não, antigamente não...

[...]

B: né. Hoje em dia mudou muito o conceito de família, né, mudou muito o conceito da vida. Então hoje a criança chega na escola, ela tem mil assim, é... mil necessidades que não é a escola, né, não é aquela aula que você preparou, Às vezes você vai com uma prática de aula toda quadradinha, lá, só que você chega lá, pra ela aquilo não interessa de nada, não é aquilo que ela quer... Não é... Você está dando aula aí vem uma criança: ‘*Ô prô, meu pai foi preso ontem, entrou polícia na minha casa*’ ou o pai drogado vem trazer a criança na escola...

A ideia de Burke (2005), sobre as construções das culturas em plano micro, torna possível o encontro de um caminho percorrido da integração das pessoas com o ambiente físico e social, nas reproduções individuais e coletivas, o qual pode ser definido como cultura. Para Nóvoa (1991), as representações político-sociais são geracionalmente reproduzidas, trazendo os conceitos de memória e código social, os quais, interdependentes, constroem a cultura:

Esta memória funciona como um verdadeiro código social que mantém a integridade do sistema social e da ordem, que reforça a identidade do grupo, que regula as trocas entre os diferentes grupos sociais, as modificações do ambiente e também às circunstâncias próprias a seu processo de reprodução. (NÓVOA, 1991, p.109).

Dessa forma, Nóvoa (1991, p.110) afirma que o ato incisivo de educar culturalmente é recente, sendo uma prática despercebida e antiga de educação, sendo a cultura passada pelas gerações como uma forma de “impregnação cultural”, sendo importante a sua menção à questão da civilidade dos costumes de Elias (1994) que “[...] impõe

um domínio do corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais que vão agir sobre o comportamento individual dos homens [e mulheres].” (NÓVOA, 1991, p.112).

Portanto, mediante os relatos das professoras, foi percebido que elas construíram suas trajetórias no sentido de romperem estereótipos e padrões construídos culturalmente para estarem na docência, expondo e materializando suas ideias e conhecimentos, aspectos de suas vidas elaboradas na cultura em que se inseriram, mesmo na ausência de representatividade política, a qual as persegue, também na escola.

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações do sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. (FOUCAULT, 1988, p.11).

Burke (2005) dialoga com Foucault (1988), mencionando a microfísica do poder, ressaltando a ideia dos poderes nas esferas micros, nas tantas culturas existentes, salientando os diferentes discursos, baseados nas posições sociais de controle e poder, suas afirmativas e negações como construtores culturais.

Sendo assim, pode-se observar a vivência cotidiana das mulheres professoras de forma paradoxal, a qual tenta romper padrões patriarcais e machistas, por vezes consciente e outras nem tanto, em virtude da naturalização, muitas vezes, das opressões contra as mulheres na sociedade. A propósito, Chartier (1988, p.146)

menciona o “abafamento das participantes pela sujeição cultural o que se encontra com a naturalização de situações opressivas cotidianas.”

Para Nóvoa (1991), o lugar dos profissionais da Educação se alia com seus lugares ocupados na sociedade, pois, para ele “[...] os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. [...] personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população.” (NÓVOA, 1991, p.123).

Ficou e ainda está a cargo das mulheres professoras a maior responsabilidade de luta pela contra as correntes patriarcais, já que, ao encontro de Nóvoa (1991), o exercício do professorado não se dissocia do lugar ocupado nas relações de produção, e, ainda mais, de poder. Diariamente, as mulheres professoras quebram padrões, saindo de seus lares, para exercerem a profissão de educar, se recriam social e interiormente, mediante às condições de trabalho no campo econômico e cultural:

A feminização do magistério foi um fenômeno verificado desde o início da República no Estado de São Paulo. A maior parte do corpo docente dos grupos escolares era composto por mulheres, no início do século. [...] A feminização do magistério acabou por vencer barreiras morais. (SOUZA, 1998, p. 51).

Sendo a carreira docente uma das únicas possíveis para as mulheres no século XIX, muitas seguiram esse caminho, tornando o Ensino Primário da época como espaço de atuação, majoritariamente, feminino, aspecto que evidencia que não foram apenas às barreiras morais que foram enfrentadas pela categoria feminina. Também, o enfrentamento aconteceu frente às barreiras econômicas, a desvalorização salarial que as perseguia, não na mesma proporção que

os homens, já que seus vencimentos como professoras possuíam a adjetivação de renda suplementar (NÓVOA, 1991, p. 126-127).

As representações das barreiras morais e econômicas e o fato de serem mulheres colocou as professoras em patamares diferenciados em *locus* laboral, sendo obrigadas, culturalmente, a viver paradoxalmente sua profissão, ou seja, aparentemente livres, porém em privação, já que o caminho da emancipação para as mulheres tem se delineado como de opressão.

Compreendendo a ideia de Foucault (1988) sobre controle e poder, percebe-se os discursos das mulheres que são percebidas no meio social como menores, frente o universo masculino, historicamente construído e de enaltecimento do poder controlador físico e emocional das mulheres.

Frente às posições sociais inferiorizadas, construindo suas próprias culturas, as mulheres professoras buscam emancipação, em constante luta no ambiente escolar.

À luz de De Certeau (1995, p. 195), é possível afirmar que se trata de uma subcultura, pois, por subcultura esse pesquisador compreende que pode ser definida como a cultura de um subgrupo, uma minoria com implicações sociais ratificadas em suas próprias características, ou seja, com interesses próprios.

Sobre isso, é possível mencionar Foucault (1988, p. 151) que afirma que:

É verdade que há uma diferença de qualidade entre essas unidades sociais: o problema da mulher não é o problema do bretão, nem o do consumidor [...] Mas encontros e analogias desenham-se em pontilhados. Eles tendem a constituir uma pluralidade de grupos não centralizados e colocam o problema global da estrutura da sociedade.

Os interesses de cada grupo ultrapassam e permeiam os lugares sociais, nos permitindo os processos de constituições de lutas culturais, por vezes silenciosas, as quais caminham em movimentos de idas e vindas em relação aos direitos sociais ao mesmo tempo, como é o caso das mulheres professoras.

CAPÍTULO 02

HISTÓRIA ORAL E SUBJETIVIDADES DE MULHERES NA DOCÊNCIA NA ESCOLA BRASILEIRA

Neste capítulo apresento resultados das análises de aspectos dos relatos que constituíram o Quadro 2 - “O lugar de onde eu falo”: Percepções de branquitude como privilégio docente, centralmente sobre representações das mulheres na docência na escola brasileira, à luz da Nova História Cultural, iniciando, portanto, do lugar de fala desta pesquisadora na seleção das participantes da pesquisa, além de compreender aspectos emergentes dos relatos orais das participantes quanto à atividade profissional, atividade artística, vestimenta ou outras que emergirem dos relatos orais, os quais remetem a diferentes momentos e experiências históricas de vida e da profissão docente, sinalizam para contextos também diversos em suas lutas e conquistas político-sociais cotidianas.

Essa temática centrada em história de mulheres, situadas na história social narrada a partir da cultura de homens, parece ter coerência se abordada mediante a metodologia da História Oral. Isso porque não serão as presenças, mas as ausências que serão o ponto de partida para essas histórias, as quais somente podem ser identificadas a partir de relatos das próprias mulheres.

Nesse sentido, nos relatos das mulheres professoras que constituíram o Quadro 2 mencionado e com os aportes teóricos da História oral, acredito ser possível identificar a noção de construção identitária que ocorre durante toda a vida dessas mulheres professoras, principalmente de uma mulher e, no caso da presente pesquisa, Latina Americana, com a marca do privilégio da branquitude em sua pele, que se descobre como ser humano criado em um mundo de homens. Mesmo que não mencione com completa consciência, situações opressivas cotidianas, foram vivenciadas pelo fato de ser mulher, mas serão notadas as indignações, discordâncias e concordâncias com os fatos contados, trazendo questões identitárias à reflexão de ser mulheres professoras na sociedade brasileira.

2.1. Aspectos dos processos identitários de mulheres na sociedade

“M” ressalta qu teve uma vida tão agitada de trabalho que por vezes, não sabia quem mais era. Não se reconhecia e escolheu a profissão docente, imaginando que dar aulas como professora no ginásio lhe proporcionaria um salário melhor, porém, apesar de ter maior remuneração de atuantes na Educação Básica, ainda era pouco para o sustento.

Como mencionado, a escolha dessas mulheres docentes, assim como a de “M¹⁸”, 92 anos, Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista, com quem dialogo na epígrafe acima, foi realizada da seguinte forma: Professoras, sobretudo do magistério público, do Estado de São Paulo, aposentadas. O recorte temporal da pesquisa foi delimitado após o encontro com essas professoras, considerando data mais antiga e menos antiga de ingresso no

¹⁸ A fim de ser preservado o anonimato, os nomes das professoras serão identificados pelas suas iniciais.

magistério, dentre as datas de ingresso das professoras participantes. Assim, foi delimitado o recorte temporal de 1938 a 1985, respectivamente.

Também como ressaltei, tal seleção passou por um primeiro momento de localização dessas professoras com o auxílio de uma “cadeia de informantes”, indicações pelas próprias professoras primeiramente encontradas e dispostas a participarem da pesquisa, até o momento, conforme o Quadro 1 – Professoras, participantes da pesquisa (p. 26), o qual reproduzo abaixo para facilitar a identificação das participantes.

Quadro 1 – Professoras, participantes da pesquisa¹⁹

B: 55 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 1ª geração
E: 60 anos – Professora aposentada da rede pública Estadual do interior paulista – 1ª geração
V: 76 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 2ª geração
R: 90 anos – Professora aposentada da rede pública municipal do interior paulista – 3ª geração
M: 92 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 3ª geração
S: 99 anos – Professora aposentada da rede pública estadual do interior paulista – 3ª geração

Fonte: Elaboração própria.

Mas, e sobretudo, a escolha dessas participantes surge dos questionamentos de pesquisa, considerando o meu “lugar de fala”, mulher, parda, jovem pesquisadora e bacharela, mas, ainda e sempre,

que, às vezes “não sabe mais quem é”, assim como “M” e tantas outras mulheres.

Nascida em 1938, “M” é filha de um pai que foi tropeiro e uma mãe do lar, viúva e mãe de um filho e uma filha. Foi escolhida para essa pesquisa e classificada na 3ª geração de professoras entrevistadas e a mais antiga classificação. Essa professora parece nos evidenciar ausências, as quais busquei identificar para trilhar os caminhos metodológicos da pesquisa, cujos resultados ora materializei neste livro, alinhando-as a vida dessas mulheres, as quais, como tais, viveram e cresceram, sendo o outro. Sendo o “outro” o ser mulheres, e nessa ausência do ser, o que seria ser mulheres e mães, mulheres e solteiras, mulheres e professoras?

Essa possibilidade de “não saber mais quem é” nos caminhos de vidas de mulheres que sofrem imposições de serem tantas, são na realidade, apenas uma. Essa possibilidade é característica da vontade dessas mulheres em se encontrarem realmente com o que as liga com suas respectivas essências, caminhando ao encontro da história oral, cujas especificidades são capazes de evidenciar tal possibilidade, potencializando-as.

Nesse sentido, as subjetividades que envolvem ser e existir como mulher, alinham-se à história oral, o que possibilita a ação social de uma pesquisadora que caminha em um trabalho de historiadora, frente à história viva, valorando histórias de mulheres. Trata-se, conforme Thompson (1992, p.41), de “uma das contribuições sociais essenciais que se pode ser dada pelo historiador oral, quer em projetos, quer introduzindo citações diretas na história escrita, é ajudar a fazer com que pessoas comuns confiem na própria fala.”

Segundo Thompson (1992, p. 22):

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior, e na produção da história, sejam livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Desse modo, as motivações do uso do processo metodológico da história oral nas pesquisas científicas sobre mulheres possibilitam dar voz às que foram, por tempos, “forçadas” a se calarem; exercita a confiança e autoestima feminina, além da contribuição com a construção histórica da sociedade em que vivemos. Sobre isso, Louro (1990), afirma a importância do trabalho da história oral com as mulheres, ao encontro da valorização feminina, por séculos subordinada às vozes masculinas.

Para Thompson (1992), a história deve ser ação, ou seja, inconformista com os fatos, para que assim as mudanças possam acontecer, tornando-se o mais democrática possível, as entrevistas, rompendo fronteiras sociais, como de classe, gênero, raça/cor/etnia, geração, assim como com o universo acadêmico.

Nesse sentido, estudos²⁰ afirmam que mulheres são vistas como “outro”, sendo subjugadas por séculos, e no caso de mulheres

²⁰ Fez parte dos nossos estudos uma bibliografia complementar com um olhar de valorização de estudos feministas em suas variáveis vertentes apresentadas teoricamente nas denominadas “ondas” feministas. Pois acreditamos na perspectiva da não exclusão de pesquisas envoltas de gênero, já que teorias feministas vão sendo pensadas e caminham conforme a os progressos, retrocessos e estagnações sociais, por vezes à frente. Beauvoir (1980), traz a ideia

brasileiras, carregam consigo às “bagagens coloniais” (AKOTIRENE, 2019), sendo assim, foram criadas em uma cultura que as ensinou a agir e viver subjetivamente para suas respectivas sobrevivências. Caminhando pelas linhas do “ser” e “existir” como mulheres (BEAUVOIR, 1980), construíram suas respectivas caminhadas. A propósito, Possas (2001, p. 116) ressalta que “[...] os discursos e as imagens podem ser analisados pelo que representam ainda no imaginário coletivo social”, sendo assim, pode-se dialogar com Beauvoir (1980) sobre questões fisiológicas entre homens e mulheres e entende que o quê os constrói nessa relação são os costumes impostos socialmente:

Finalmente, uma sociedade não é uma espécie: nela, a espécie realiza-se como existência; transcende-se para o mundo e para o futuro; seus costumes não se deduzem da biologia; os indivíduos nunca são abandonados à sua natureza; obedecem a essa segunda natureza que é o costume e na qual se refletem os desejos e os temores que traduzem sua atitude ontológica. Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza. [...] A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade

das mulheres como “o outro” e a construção da sociedade para com os sexos. Também, apresenta a discussão sobre ser e existir como mulheres. E, Ribeiro (2019) continua a discussão da ideia sobre “ser” e ressalta a menoridade posta às mulheres ante situações históricas. Akotirene (2019) salienta a interseccionalidade necessária para um estudo com mulheres e as diferenciações postas, principalmente, pelas “bagagens coloniais” que carregam mulheres brasileiras, por exemplo, quando denomina o “atlântico como um *locus* de opressões cruzadas” (AKOTIRENE, 2019, p.20). Sendo assim, mulheres são discriminadas por serem mulheres e dentro da categoria de mulheres há sobreposições (RIBEIRO, 2019) de desigualdades.

vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? (BEAUVOIR, 1980, p. 56 -57)

Dessa maneira, compreende-se, com Beauvoir (1980), que a existência das mulheres se constrói pela compreensão do que é ser mulheres no meio social, dos *tabus* e imposições de uma sociedade que reproduz valores patriarcais.

Ao início do patriarcado, advindo dos colonizadores europeus e imposto aos povos residentes do Brasil, Lerner (1990) ressalta que quando homens e mulheres eram nômades, ainda não existia a relação de poder entre ambos os sexos, já que o objetivo dos grupos humanos era de proteger uns aos outros contra animais selvagens e ocorrências da natureza. Porém, com a propriedade privada, as mulheres foram colocadas estritamente na função reprodutora, gerando mais filhos para a continuação da vida e trabalho, e o homem saiu para a caça e outras atividades fora do âmbito privado, sendo essa o início da trajetória das sociedades de classes, conforme LERNER (1990). Porém não podemos entender tal forma de relação entre os sexos de maneira totalizadora, para tanto, caminhamos para além da trajetória de relações de poder que o autor menciona (Lerner, 1990), já que, as localidades e culturas influíram em cada grupo social de formas específicas.

A partir de então, ocorreu um desequilíbrio entre o feminino e masculino e, conforme Saffioti (2015) esse desequilíbrio pode ser justificado quando menciona Jung (SAFFIOTI apud JUNG, 1992) com relação ao desequilíbrio entre *animus e anima*, princípios masculino e feminino, respectivamente, enfatizando que todos os seres humanos possuem esses dois princípios, refletindo que “o par da diferença é a identidade” (SAFFIOTI, 2015, p. 39) numa sociedade

como a brasileira que é multicultural, essas identidades deveriam coexistirem em equilíbrio para o exercício real democrático.

Conforme a autora:

Ou seja, o patriarcado, quando se trata da coletividade, apoia-se nesse desequilíbrio resultante de um desenvolvimento desigual de animus e de anima e, simultaneamente o produz. Como todas as pessoas são a história de suas relações sociais, pode-se afirmar da perspectiva sociológica, que a implantação lenta e gradual da primazia masculina produziu o desequilíbrio entre *animus* e *anima* em homens e mulheres, assim como resultou deste desequilíbrio. Ora, a democracia exige igualdade social. Isto não significa que todos os *socii*, membros da sociedade, devam ser iguais. [...] lamentavelmente, porém, em função de não se haver alcançado o desejável degrau de democracia, há uma intolerância muito grande em relação às diferenças. (SAFFIOTI, 2015, p. 39)

Sendo assim, para além da compreensão da origem patriarcal a partir da propriedade privada, essas relações aconteceram de diferentes formas nas variadas localidades do planeta Terra, podendo salientar terras Africanas²¹ e Brasileiras²², antes do processo de colonização Europeu instaurado no Brasil, o que justifica a importância eloquência de que há uma pluralidade de entendimento para com as relações que envolvem opressões entre os sexos e, nessa pesquisa, apesar de abarcarmos patriarcado como ordem da sociedade construída e baseada no controle social sexista, conforme Saffioti

²¹ Conforme Akotirene (2019, p. 77-84) nas epistemologias africanas, “o macho não é a norma. [...] As mulheres negras têm umbigos diferentes e seus cordões foram cortados em contextos diferentes”

²² Rezutti (2018) relata a existência de tribos apenas de mulheres no Brasil, e conta que estas retiravam um dos seios para facilitar o manuseio dos arcos e flechas. Em referida tribo, essas mulheres usavam os homens apenas para a procriação e após tal feito, os matavam, assim como matavam bebês que nasciam com o sexo biológico masculino.

(2015), não negligenciamos outros pontos de vistas para além dessa definição, pois a história dessas mulheres foi construída na pluralidade, ou seja, diversas relações de opressão, diversas histórias e lugares ocupados.

Com relação à opressão advinda de um sistema envolvente de sexo e gênero, Almeida (2020) menciona a pesquisadora Rubin (1975):

Rubin também rechaça o uso do termo patriarcado, pois este seria apenas um dos modos históricos de exercer a dominação masculina, e defende o termo sistema de sexo-gênero, que permite ver como a desigualdade se forma em diversas sociedades e épocas distintas. Para ela, usar o termo patriarcado como sinônimo de opressão feminina é um equívoco conceitual do próprio feminismo. (ALMEIDA, 2020, p. 36).

Rubin (1975) entende o termo patriarcado com especificidade destinada à “pais e patriarcas” (Rubin, 1975, p. 14) e que esse poder que são submetidas às mulheres deveria dar o enfoque ao poder coletivo dos homens. Assim, mediante referidas conceituações, é crível compreender que o patriarcado ou sistema sexo e gênero, são relações prejudiciais tanto aos homens, como mulheres.

Ante as duas abordagens envolvidas no referido conceito, o enfoque desse poderio coletivo de homens acontece independentemente da posição de ser ou não pai, mas sim, de nascer biologicamente como homem ou se reconhecer como um, o qual foi criado por uma sociedade que reproduz mencionados valores sexistas, advindos dos colonizadores do Brasil.

Nunes (2019, p.60) entende os valores patriarcais como trazidos ao Brasil com o processo de colonização:

O patriarcado está culturalmente reconhecido e instituído oficialmente na negação de direitos políticos às mulheres, bem como na restrição de sua liberdade de inserção nos espaços públicos definidos socialmente; sistematizado na realidade do continente europeu, essa ordem sociocultural generificada transfere-se para o território brasileiro no período colonial, quando esse se encontra sob o domínio do Estado e direito português, na figura de seus agentes mandatários e na execução do texto jurídico que o representa. O direito português está reafirmando uma valoração moral que desqualifica o feminino, em que o feminino é alienado de si mesmo quanto às posições que ocupa e/ou poderá ocupar, é impedido de deliberar quanto às condições materiais e simbólicas de sua existência enquanto agente. (NUNES, 2019, p. 60).

Podemos perceber a força colonizadora patriarcal na sociedade brasileira até mesmo em relações homoafetivas femininas, quando uma das parceiras toma a posição de homem em perspectiva heteronormativa, exercendo a função de provedora ou do poder de mandos e desmandos sobre a outra companheira, o que leva a reflexão que o patriarcado foi incrustado como uma característica em ser ou sentir-se homem, vivente de uma sociedade com padrões heteronormativos, os quais permeiam até mesmo relações homoafetivas.

O sistema sexo/gênero de Rubin (1975) traz reflexões da sociedade, pairando sobre a sexualidade e a transformando no que necessita: “Um “sistema de sexo/gênero”, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas.” (RUBIN, 1975, p.3).

Ser mulheres é reproduzir, em concordância com Possas (2001), sem qualquer crítica, mencionados valores construídos pela

história imposta às mulheres. Dessa forma, seria necessária a consciência de existência como mulher, em concordância com Beauvoir (1980).

Trazendo à lume a consciência de existência, seria não negar, também, a existência de outras condições vivenciadas para com as mulheres viventes no Sul do planeta, anteriormente à invasão europeia. Afinal o que é ser mulher? É definida pela carne que constitui o corpo? Pelos hormônios? Por uma construção cultural? Para Rubin (1975, p. 10), “sexo é sexo, mas o que interessa em matéria de sexo é igualmente determinado e obtido culturalmente.”

Penso que o trabalho de dar visibilidade aos sujeitos anônimos e excluídos da história seja apenas um aspecto, pois devem ser captados com um novo olhar do historiador sobre o passado, não para enfatizar o caráter de repetição dos fatos e de natureza pedagógica, mas para desconstruir os mitos sobre a presença da mulher que reforçaram a construção do imaginário, ora de culpabilidade, ora de sua inferioridade intelectual. Ao fazer a releitura do passado, a partir de situações concretas e colhendo todos os fragmentos e indícios possíveis, é possível observar as mulheres improvisando outros papéis, enfrentando as normas prescritas e revelando formas distintas de estar presentes no cotidiano e na sociedade. (POSSAS, 2007, p. 70)

Possas (2007) salienta que mulheres constroem suas próprias histórias e assim entendemos que também são construtoras de suas respectivas culturas. Ao olharmos para o cotidiano e vivências de mulheres e diferentes realidades, podemos identificar as quebras de padrões e fazer a leitura de uma história universal construída por homens; é possível vislumbrar a forte presença feminina e suas subjetividades para resistir e existir.

2.2. A representação das mulheres e do trabalho doméstico como “nada”

“S”, professora aposentada classificada na 3ª geração, com 99 anos de idade, solteira e irmã de “M”, iniciou a profissão da docência nos finais dos anos 30 do século XX e, em seus relatos, apresenta definições para as atividades naturalizadas como de mulher, desqualificando-as em relação aos outros trabalhos valorizados socialmente, quando “S” foi questionada sobre as profissões de seu pai e mãe, ressaltou que o pai era tropeiro e sua mãe era “nada”, era do lar.

A representação das mulheres e do trabalho doméstico como nada, na epígrafe referida por “S”, ante a noção de construção identitária que ocorre durante toda a vida, principalmente de mulheres, mesmo que inconscientemente, descobrindo-se como pessoas criadas em um mundo de homens, demonstra em suas falas que situações opressivas cotidianas foram vivenciadas pelo fato de ser mulher e foram notadas pela pesquisadora deste trabalho; as indignações, discordâncias e concordâncias com os fatos contados, trazendo questões identitárias à reflexão de ser mulheres professoras na sociedade brasileira. Meihy (2002, p. 73) salienta a identidade como “[...] um fator original redefinindo mediante uma herança cultural submetida a situações desafiadoras.”

Louro (2014, p. 21) salienta sobre os lugares socialmente permitidos às mulheres e por consequência, desvalorizados:

[...] É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes

trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas a assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. [...] (LOURO, 2014, p. 21).

Essa marca identitária em ser mulheres foi construída historicamente, conforme Piscitelli (2002), pois a subordinação feminina permeia entre vários tempos históricos e lugares do globo terrestre, além de afirmar essa situação das mulheres como algo construído socialmente, “Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o espaço social por elas ocupado.” (PISCITELLI, 2002, p.2).

Sendo assim, a partir de memórias individuais, as subjetividades em existir e ser mulher, suas microhistórias, se encontraram numa vertente histórica, uma das tantas realidades vividas por mulheres e, assim, essa construção e análise científica de suas falas e subjetividades, além de documentos e objetos particulares que foram encontrados durante a entrevista, poderão enaltecer as vozes femininas que foram caladas, por tanto tempo [...]. Conforme Thompson (1992, p. 25) “[...] uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo possa ser utilizada como matéria-prima, a história oral ganha nova dimensão” e menciona a possibilidade da pesquisadora poder caminhar ao encontro do descobrimento de suas próprias questões e evidências conforme o desenvolvimento da pesquisa, encontrando documentos que seriam perdidos em uma história que

não ampliasse ao plano micro, como por exemplo documentos particulares como cartas, fotografias, escritas de poesias, etc.

Podemos parafrasear: O que é uma mulher do lar? Uma fêmea da espécie. Uma explicação é tão boa quanto a outra. Ela só se transforma numa criada, numa esposa, numa escrava, numa coelhinha da Playboy, numa prostituta, num ditafone humano dentro de determinadas relações. Apartada dessas relações, ela já não é a companheira do homem mais do que o ouro é dinheiro... etc. O que são, então, essas relações pelas quais uma mulher se transforma numa mulher oprimida? (RUBIN, 1975, p. 2)

Sociedade e cultura caminham juntas; algo como ação e reação (CHARTIER, 1988), ganhando força e capacidade de transformação social.

No tangente às mulheres, ante imposições de uma sociedade marcada pelo poderio dos homens, foi necessário caminhar socialmente em sua própria cultura, a qual se pode dizer que apesar de nascida em um meio social machista, criou meios de sobrevivência e também abriu caminhos para mudanças sociais. Burke (2005) denominou como subculturas, essas reações ante à cultura de maior poder social, sendo a classificação “sub” não com significância de menoridade de importância, mas sim, com significações de diversidade cultural, sendo esta explanação cultural detentora de força e justificativa da importância da história oral e sua validade.

Para Freitas (2006, p. 67), a importância das pesquisas com relatos orais acontece na percepção das omissões e seleções das participantes entrevistadas e salienta que “a subjetividade está presente em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais.”

E essa subjetividade das fontes ocorre de acordo com o olhar de cada pesquisadora²³, pois uma mesma história pode ser contada de várias maneiras. Daí, desse “lugar” de fala ser possível nova repartição cultural, segundo De Certeau (1995), quando uma pesquisadora se depara com as fontes, perante sua construção histórica cultural.

Thompson (1992) ressalta quanto às intenções de documentos oficiais escritos majoritariamente por homens, o que também pode justificar a importância da história oral e das evidências que ela proporciona, não somente à esta, mas para tantas pesquisas, principalmente às com enfoque nas microhistórias e sobre mulheres. Para esse pesquisador (*Idem*, 1992, p. 145) “[...] o material de entrevistas gravadas, todos eles representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, a percepção social dos fatos; [...] com essas formas de evidencia, o que chega até nós é o significado social [...]”

Dessa forma, os relatos de mulheres que atuaram na docência, também ganham validade, ressaltando suas histórias, a vida cotidiana de mulheres e suas lutas. Nos estudos de Akotirene (2019), mulheres são constantemente desvalorizadas em suas conquistas sócio-culturais sob olhares patriarcais. Dessa forma, durante as entrevistas com mulheres professoras para a formulação dessas escritas, foi dada voz às suas reações ante o que foi imposto socialmente à essas mulheres com o intuito de ampliar o olhar da história geral da sociedade, englobando pessoas que foram deixadas à margem e silenciadas perante uma sociedade valorizadora dos mandos e desmandos do macho e das posições de famílias que seguem um padrão heteronormativo, para a autora (*Idem*, 2019); são “produtores de avenidas identitárias [...] o racismo, o capitalismo e o

²³ Utilizarei pesquisadora no feminino, enfatizando o meu lugar de mulher no campo científico, assim como, enaltecendo a presença de mulheres na pesquisa.

cisheteropatriarcado²⁴” (AKOTIRENE, 2019, p. 19). A respeito de padrões que “naturalizam” opressões cotidianas, Louro (2014) relata que a escola também é reprodutora de tais naturalizações “[...] a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural. Afinal, [...] é preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? [...]” (LOURO, 2014, p. 67)

Foi percebida a forte relação entre ser mulheres com os serviços de cuidar, trabalhos estes realizados por mulheres, em sua maioria, e desvalorizados pelo mesmo motivo.

Quando “S” refere-se à uma mulher do lar, como “nada”, é possível a percepção do que foi cunhado em seu ser sobre ser mulher na sociedade em que vivemos. Além de ser mulher, é necessário mais. Sempre se espera mais de uma mulher, mas, dentro dos limites impostos a classe feminina, ser professora é um exemplo do paradoxo vivido por mulheres, as quais, possuem liberdades e ao mesmo tempo encontram barreiras sociais.

Para Butler (2018, p. 21):

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou

²⁴ Quando dizemos que uma pessoa é “cis”, ela segue a vida em concordância com seu sexo e gênero, sendo assim, cisheteropatriarcado enfatiza a sociedade como segregadora de padrões fora da heterossexualidade e patriarcais.

impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

As mulheres presentes nessa pesquisa “soltam” a voz, mostrando que seus caminhos não foram de obediência e submissão, mas de luta, indignação e coragem de seguir, viventes em diferentes contextos históricos culturais de suas respectivas gerações.

2.3. Caminhos de vida e atuação ao encontro de uma identidade

“E”, classificada como da primeira geração das mulheres participantes dessa pesquisa, nascida na década de 50, mãe solo fruto de adoção, filha, também adotiva, de um pai que era gerente de posto de gasolina e sua mãe exercia os trabalhos do lar. “E” é casada com uma mulher e se considera bissexual. Em suas falas percebe-se a vontade de mudar o mundo com seus próprios atos. Foi criada com liberdade de escolha e expressão e escolheu a área da Educação pelo seu gosto pelo estudo, porém, anterior ao caminho das aulas, percorreu outras áreas de atuação, às quais lhe deram experiências de vida sobre as significâncias em ser mulheres para a atuação em sala:

Pesquisadora: E sobre você sendo mulher, professora... O que você sente assim, das pessoas, da sociedade...?

E.: Eu sinto “*Tá certo a sua profissão você tem que ser professora*”. Agora quando eu trabalhei com a cultivo de plantas de mudas de árvores nativas eu lidava com peão de roça... Menina...

Pesquisadora: Eles não te ouviam...

E.: Eles não ouviam, mas eu sei mandar...

“E” relata os desafios encontrados por ser mulher e o consenso em ser mulher professora. Sendo assim, nota-se a grande relação do corpo das mulheres e do corpo docente da Educação Básica ser feminino, em sua maioria. Piscitelli (2002) menciona variadas vertentes feministas sobre as significações de mulheres e suas construções e ressalta mulheres ligadas à subjetivação do corpo, termo nascido no feminismo radical, ou seja, são construções sociais e sofrem opressão por suas experiências em serem mulheres, todas, independentemente de qualquer outro fator, entendendo a necessária observância das vidas cotidianas das mulheres para a compreensão das violências sofridas pelo fato de serem mulheres. Essa formulação dialoga com Rubin (1975) que entende a cultura sobrepondo a natureza no que tange à diferença sexual, ou seja, “no que se refere à diferença sexual, a cultura se sobrepõe à natureza. Na perspectiva da pesquisadora, se a natureza fornece “dados”, esses dados mostrariam que a “diferença” é, sobretudo, cultural.” (RUBIN, 1975 *apud* PISCITELLI, 2002, p. 9). E no que foi percebido com relação às mulheres inseridas nessa pesquisa, é possível afirmar que tiveram seus corpos subjetivados às imposições de uma cultura machista, por vezes, ressoando em suas falas o poder dos machos. Apesar dessas mulheres terem criados suas próprias linhas de vida, estavam submetidas à uma sociedade que valoriza e que é reprodutora das vontades de homens.

O corpo das mulheres também aprendeu a obedecer às imposições sociais, mas ele dialoga e, por vezes, grita para ser ouvido ante a estrutura social e predominantemente masculina existente.

Porter (1992) ressalta sobre o corpo e a construção cultural que são impostas à ele “chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores

que unem a disciplina aos desejos, a polidez ao policiamento.” (PORTER, 1992, p. 325). Sendo assim o pesquisador aborda a ideia do corpo como possuindo “uma presença suprimida.” (*Idem*, 1992, p. 326), ou seja, permite a reflexão que a matéria corpo é “engolida” pela cultura.

“**R**”, filha de imigrantes Sírios, refugiados de guerra que vieram para o Brasil recomeçar a vida como comerciantes. “**R**” é mãe de duas filhas e um filho, professora aposentada classificada na terceira geração, começou a dar aula com 16 anos de idade, em 1946, na cidade de Avencas, interior de São Paulo, e só obteve diploma como professora com 45 anos de idade, 1975, na associação de Ensino na cidade de Marília/ SP.

R: É... Mas eu dei um ano aula em Avencas e depois eu vim para Marília, eu fui estudar com os padres. Com os padres em latim, porque eu precisava aprender latim, porque eu estava estudando na época... O latim era necessário e o francês também, então eu fui estudar com os padres, com o padre Luciano, com o padre Izidório... E aí o padre Luciano falou para o padre Izidório “essa menina tem muito jeito, ela é calma, tem muito jeito para dar aula, nós estamos precisando de uma professora na escola paroquial”, aí eu falei “mas eu não sou formada, eu dei aula já, mas eu não sou formada”... “não, nós precisamos, você eu acho que daria uma excelente professora”.

“**R**” nasceu em uma família que possuía valores com padrões heteronormativos e sexistas, ou seja, viver conforme as regras sociais impostas à cada sexo, criando uma separação entre os sexos, como lembra “Papai dizia que mulher tinha que saber bordar, costurar e fazer comida”, e também trouxe em sua fala valores que se encontram

maternalmente com o ofício de ser professora: “E no final do ano, passavam todos, porque eu tinha um verdadeiro amor pelo ensino!”.

Dessa forma, a corporificação em ser mulheres e a construção cultural de sua condição feminina, percorreu a sua competência em formar suas alunas, resumindo em amor e cuidados maternos. Para Teles (2018, p. 178), “[...] a feminização do cuidado é histórica e se mantém como se fosse naturalizada [...] E para haver um efeito transformador é preciso [...] de políticas de equidade de gênero.”

Chagas (1995) salienta as imposições que constroem às mulheres em seus atos, desejos, corporificando-as ante o poder masculino, classificando mulheres como “o outro”, diante de um poder do macho com reproduções que caminham de Norte a Sul do planeta: “é na ambiguidade desses processos que se criam possibilidades de vida intensa, não inteira para as mulheres.” (CHAGAS, 1995, p. 127). Dessa forma, o feminino passa à frente de qualquer modo de agir. Primeiramente a professora é mulher; logo, o amor e a docilidade do feminino, construídos socialmente, devem estar presentes, anterior a qualquer profissão, fato evidenciado na fala de “R”, situando o amor à frente de sua competência como docente.

Vianna (2002, p. 90) menciona sobre a organização da sociedade e questões da feminilidade e profissões escolhidas:

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

“R”, como mulher à frente de seu tempo, quebrou padrões e valores tradicionais, enfrentando como mulher, colocando seu corpo à prova de mencionados padrões da cultura maior dominante, a qual oprimia as mulheres de diferentes formas:

C²⁵: Ah, e deixa eu falar uma coisa que me veio em mente agora. Quando a senhora dava aula no Bezerra, na época, as mulheres não usavam muito calças compridas como hoje, né. E a minha mãe começou a usar calças compridas e os homens da família ficaram indignados!

R: Falavam que só mulher da *zona* que usavam calça comprida. Então, o Vanderlei falou para mim há pouco tempo... Você conheceu o Vanderlei?

C: O irmão do meu pai.

[...]

Pesquisadora: E a senhora nem ligava para os comentários?

R: Não, depois ele ficou sabendo. Ele é o cunhado que sempre gostou muito de mim, sabe. Como cunhada, né! E ele de vez em quando lembra disso e que ficou sabendo que escola tinha que ir de calça comprida e depois ele contou essas coisas para mim.

Mulheres que partiram rumo à Educação, como professoras, ultrapassaram limites impostos ao seu sexo socialmente construído, enfrentando diversos preconceitos, caminharam na profissão, dominando a categoria com o feminino posto à prova, ou seja, apesar da atividade de ser professora caminhasse ao lado das adjetivações do ser mulher, a categoria conseguiu sua dominância nesse espaço laboral não doméstico. Dessa forma, colocaram as subjetividades de seu

²⁵ Filha de “R”, é importante ressaltar a percepção das filhas sobre vivências de suas mães, das dificuldades encontradas dentro e fora da família pelo fato de ser mulher ante ao que era socialmente imposto.

corpo frente ao professorado, o que contribuiu para com que outras mulheres pudessem encarar o socialmente imposto aos seus corpos.

Bruhns (1995, p. 79) elucida questões relativas às mulheres com conceitos de decência e indecência “os quais variam em diferentes culturas”, sendo questões de vestimentas fortemente impostas, independentemente das partes corporais, fazendo com que o pudor percorra os corpos das mulheres de acordo com a cultura em que nasceram.

Essa pesquisadora (*Idem*, 1995) também salienta a questão da religião e controle dos corpos femininos, colocando Eva como sendo criada para ser a companheira de Adão, o qual foi feito do barro e ela, por sua vez, da costela dele, sendo apenas uma parte deste, não possuindo origem própria, o que é uma questão a se refletir.

Para Chagas (1995, p.127-128):

Parto então do lugar de um social inacabado, marcado pela desigualdade e pela irreverência das possibilidades múltiplas de construção de vida, permeado por relações de poder que circulam, transitam disformes, fazem agir, imprimem sobre o corpo marcas da cultura, produzem regimes da verdade, discursos sobre o sexo, o futuro, a vida e a morte, a mulher e o homem. Esse social de vida intensa e de morte da cidadania num mesmo movimento é cruel com o corpo e, portanto, produtor de realidade. [...] O poder circula, produz modos de subjetivação, enuncia formas múltiplas de existência, de conduzir a vida, de seduzir o outro para o consumo de mercadorias, de arte, de drogas de todas as espécies e de vida.

O corpo das mulheres possui suas particularidades. A questão da reprodução transforma os corpos não apenas materialmente, mas subjetivamente também, as emoções se modificam, fazendo presente, ainda mais, as suas subjetividades.

O lugar praticado pelas mulheres no ambiente docente enfrentou muitas barreiras com relação ao modo de lidar nas relações profissionais e domésticas, além da compreensão dos homens e até mesmo de mulheres nesse espaço.

Segundo Teles (2018, p. 164):

As feministas protagonizam a oposição da sociedade patriarcal que impõe a maternidade compulsória – ditada pela heteronormatividade – que coloca como destino das mulheres o ser mãe. Nasceram para ser mães e cuidadoras, e é assim que a sociedade as vê. A naturalização da maternagem tem sido, ao longo de décadas e décadas, criticada e questionada. As feministas colocaram e reafirmam a maternidade como uma construção social, histórica e política. A maternidade tem uma função social e deve ser assumida também por toda a sociedade. [...] Não é por acaso que a criança malcriada é tratada num sentido pejorativo, como “filha da mãe” [...]

Nesse sentido, “**V**”, sempre teve como objetivo ser a melhor e conseguir “vencer na vida”, com uma ideia de meritocracia marcante.

Esforçou-se ao máximo para conseguir, como filha mais velha, suprir a falta do pai em sua casa, o qual faleceu aos 33 anos:

V.: ...Eu fechava a porta e eles ficavam desesperados, alucinados atrás da mãe... com a babá e ela não sabia o que fazia ... então eles foram muito privados, meus três filhos...

Pesquisadora: Não, mas você assim... você se cobrava?

V.: Nossa Senhora! Eu ia chorando!!! Para Quintana no ônibus eu ia chorando... nossa!

Pesquisadora: Mas ao mesmo tempo você amava a sua profissão... E você não... Então não tinha como...

V.: Demais! Chegava lá, eu esquecia o problema... Assim, os supervisores eram de Tupã, teve um dia que eu faltei, eu estava grávida, e ele foi fazer uma visita na escola e eu não *tava*.

Pesquisadora: Nossa!

V.: Tinha faltado, nossa, foi uma coisa! Deixou um termo de ocorrência

Pesquisadora: Mas você *tá* grávida e ele nem ligou né, que era esse, né, o motivo...

V.: Não, deixou um termo de ocorrência... Na escola lá de Quintana:...

Pesquisadora: ... Não existia essa desculpa, estar grávida...

V.: Não! “*Eu não encontrei a professora*”... Nossa, aquilo acabou a minha vida, porque eu era certinha, no dia que eu precisei faltar, eu não lembro se foi por causa das crianças ou se foi por causa de mim mesma, mas foi assim, eu *tava* num final de gravidez e ele foi...

“[...] o corpo feminino fala no espaço do invisível e cria sentindo para além das significações massificantes e homogeneizadoras. Às mulheres foi definido o espaço privado para falar com o corpo, e sua linguagem estabelece outra ordem [...]” (CHAGAS, 1995, p. 129).

Sendo assim, mulheres pensam e agem diferentemente de homens no mesmo tempo/espaço e essas variáveis construídas subjetivamente pelo social falocêntrico tiveram e ainda têm que compreender que os espaços permitem diferentes corpos em atividade. Mulheres docentes que estão grávidas, ainda continuam sendo docentes, mesmo com suas transformações corporais, assim como continuam sendo mulheres e necessitam de um olhar humano para com suas subjetividades femininas.

Dessa maneira, “**S**” relaciona as mulheres que não possuem um emprego formal como nada; “**R**” julgada por suas vestes, as quais lhe permitiam mais conforto na lida com as crianças da escola; “**V**”, existindo como se uma gravidez não pudesse alterar seu corpo e tendo que trabalhar como se não estivesse grávida, sem a possibilidade de

justificativas de falta no trabalho em um final de gravidez; “E”, com a percepção de manutenção das mulheres como professoras em uma sociedade machista, exercendo durante sua carreira, outras profissões como chefe de homens e percebendo a resistência destes pelo fato de ela ser uma mulher. Mesmo assim, não perdeu a própria credibilidade em sua competência. Ainda, “M”, resumindo todas essas situações e outras invisíveis aos olhos sócio-culturalmente criados e ensinados em uma sociedade machista, quando diz não saber mais quem é, nos permite a reflexão das subjetividades femininas e suas lutas, e do que está gravado no imaginário social e as realidades sobre ser mulher.

Conforme Chagas (1995, p. 133) “Mulheres que fazem do corpo uma máquina de guerra, saltitam sobre/saltos altos, equilibram a vida a duras penas e constroem formas de existências inimagináveis, únicas, singulares.”

Sendo assim, esse exercício de uma vida de ser mulheres envolve questões abrangentes de gênero. Conforme Scott (1995, p. 86): “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, o sexo é sócio-culturalmente construído.

E essas relações caminham pelas classes sociais, pelas cores das peles das mulheres, por suas idades, em continuações, rupturas e permanências que estruturam histórias de ser e existir como mulher.

Assim como as professoras que participaram com seus relatos orais para a elaboração desse texto, a pesquisadora percorre caminhos de resistência por ser mulher, principalmente por meio da arte, a dança do ventre e dança cigana fazem parte de quem é desde 2014, quando se permitiu aceitar seu corpo, desconstruindo padrões socialmente impostos. Os caminhos do ventre pairavam suas ideias

desde pequenininha, mas só aceitou a liberdade que a dança traz para mulheres quando se permitiu não ter medo de expor quem é.

Assim como esta pesquisadora, algumas das professoras também percorreram caminhos artísticos ao lado da profissão docente:

E.: A arte me ajuda demais a me encontrar. Terminei meu noivado. Meus pais numa boa, cinco anos, estado novo. Mulher vai ficar mal falada, pipipi papapa. *Que fique falada, foda-se. Dane-se.* Minha mãe falou: *O noivado era seu, o noivo era seu, se não acha que não vai dar certo...*

Pesquisadora: É...

E.: Então, tudo lindo, tá tudo ótimo. Bom, esse noivo começou a me encher o saco, ficar me perseguindo, tal... Indo em casa, fazer escândalo...

Pesquisadora: Para terminar, ele...

E.: Não, eu terminei! Porque ele chegou pra mim: *Eu não gosto que você faça teatro.* Eu falei: *Ah, o que é que eu posso fazer?* E eu vivia nas festas do teatro.

Pesquisadora: Sim...

E.: Um dia ele chegou para mim e falou assim: *Você vai ter que escolher: O teatro ou eu.* Falei: *Ah...*

Pesquisadora: O teatro.

E.: *O teatro, tchau.* Bati a porta do carro, e saí... E assim foi, que eu faço teatro até hoje. A gente vai falar sobre isso...

“E” é enfática com relação à importância da arte em sua vida, trazendo a força da liberdade e menos culpa em escolher o que é melhor para si mesma, dificuldades pesadas que mulheres encontram ao longo de suas vidas. “E” deu aulas de Ciências e Biologia, e possui consciência da necessidade do feminismo para com os direitos das mulheres, inclusive de Educação sexual, na década de 1980,

demonstrando facilidade em conversar com alunas e alunos sobre, desmistificando *tabus*.

Dessa forma, encontramos nas falas das professoras participantes dessa pesquisa, questões envolventes de gênero, as quais caminharam por seus lares, trabalhos, por suas vidas.

E, cada uma a sua forma resistiu e existiu dentro das possibilidades vividas e, por vezes, as recriando conforme suas vontades e necessidades. Conforme Scott (1992, p. 67-68), “o feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e suas vidas.”

“E” trabalhou por 12 anos em uma escola agrícola, no interior de São Paulo, com meninos internos na faixa etária de 15 a 18 anos e ganhou o respeito como docente, consciente das dificuldades que encontraria por ser mulher jovem dando aula para meninos:

E: Os adolescentes eram internos...Então o que acontece? Meninos de 15, 16 e até 18 anos, internado, era um horror. Eles estão longe de casa, desamparados, sentindo-se desamparados...

Pesquisadora: O comportamento era...

E: O comportamento...Perante a sociedade da época... Isso foi 1985... perante a sociedade da época, era um horror... falavam: Você vai aguentar a escola agrícola? Falava: Preciso! E vou dar aula de Biologia, porque Ciências eu sabia que era para os pequenos. Eu não tenho empatia com os menores. Falei, bom, entrei nessa turma que são os cinquentões hoje... dois grupos de 1985 até hoje nós nos encontramos, eu tenho eles no *Whatsapp*...

“E” gostava de estudar e de ensinar. Assim, mostra a consciência na competência de exercer a profissão docente, respeitando suas preferências nas idades maiores de seus alunos e

alunas. E também percebe, diferentemente das demais entrevistadas, a maior presença e importância para a categoria feminina de mulheres na direção, e traz ao diálogo a ausência de mulheres negras nos cargos de docência:

Pesquisadora: E você teve discriminação por ser mulher dando aula nessa escola?

E.: A gente tinha muitas mulheres, engenheiras, agrônomas, veterinário... o cargo de direção era de uma mulher...

Pesquisadora: Nossa!

E.: Era de uma mulher! E foi minha professora de educação física...

Pesquisadora: Sim... Isso já é em 85...

E.: Isso em 85... É... Tinha umas professoras... agora negra? Nenhuma! Nós tínhamos o que trabalhava no almoxarifado, um negro, professor de Educação física.

Pesquisadora: Serviço físico...

E.: Na cozinha, duas negras...

Pesquisadora: Sim... Morena, dando aula, também não. Negra de pele retinta... Você percebia esse colorismo ou não?

E.: Percebia... Já estava começando a melhorar... A perceber que tinha...

Pesquisadora: Já tinha morena, assim, dando aula...

E.: Tinha morena... Já estava começando a ficar diferente... Aquela visão mais alienada já estava mudando... Estava começando a perceber, porque que não... começando a perceber que os alunos, a grande maioria era branca...

Pesquisadora: Branca... é...

E.: Por que também tinham que ser mantidos dentro da escola... Eles não vinham de uma família pobre... A gente tinha, abre aspas aí, a gente tinha a ideia de que pobre era o negro, né?

“E” aparenta uma mulher livre! Sempre envolvida nas Artes. Anterior a ser professora, viajou pelo Brasil, vendendo artesanatos nas praias de Salvador- BA e Rio de Janeiro-RJ.

Trabalhou em empresas em São Paulo e quando decidiu ficar mais tranquila, se fixar em um lugar, resolveu exercer a profissão docente. Essa experiência de liberdade e de ser mulher, com seus privilégios abrangentes de raça/cor/etnia e classe, deu-lhe segurança na vida como mulher. Nos relatos de “E”, são perceptíveis as experiências e consciência com relação às questões de gênero levadas para a sala de aula, a qual permitiu o exercício subjetivo de Educação, já que os corpos e suas posições socioculturais, dialogam com as alunas.

Recapitulando a trajetória histórica do conceito de gênero, conforme Facchini (2018), no Brasil, a abordagem se iniciou entre 1970 e 1990, e traz como acontecimentos importantes e favoráveis para a propagação desse estudo à redemocratização do Brasil, a maior visibilidade às violências contra às mulheres, com a criação de delegacias de defesa das mulheres (1960), e, a epidemia do HIV/Aids (1980). Porém, a primeira vez que foi usada a categoria de gênero, pensando a relação do sexo biológico dado ao nascimento das pessoas, foi em 1958 por Robert Stoller que era um psicanalista estadunidense que estudava a questão das pessoas transsexuais.

E nos anos 1970, estadunidense também, Gayle Rubin (1975) pensava questões envolventes de gênero como um “sistema sexo e gênero”, enfatizando sua autonômica e a negativa de explicação apenas em questões econômicas:

Para ela, essa organização estaria relacionada aos sistemas de parentesco, entendidos como formas culturais específicas de organização dos fatos relacionados à produção, e que estariam

baseados na divisão do gênero, na heterossexualidade obrigatória e no controle da sexualidade da mulher (FACCHINI, 2018, p. 43).

E a partir dessa trajetória estadunidense, a autora (*Idem*, 2018) ressalta a perspectiva feminista que aborda questões de gênero, como sendo bem citadas, em sua maioria, no Brasil como Joan Scott e Judith Butler, entre 1980 e 1990. Gênero, para Judith Butler, não se separa do biológico (FACCHINI, 2018, p. 44) “o sexo, desde sempre foi gênero, pois é a partir de categorias sociais, marcadas por convenções e relações de poder, que nós tomamos contato e podemos perceber diferenças anatômicas e/ou fisiológicas.”

Outrossim, para Scott (1992) gênero é compreendido como categoria analítica e descritiva das relações, entre homens e mulheres, abordando sociedade e cultura e, sendo usada a categoria de gênero, primeiramente, para análise das “diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença”. Conforme Facchini (2018, p. 44) no entendimento de Scott:

Quando se fala em “diferenças percebidas entre os sexos”, está se referindo a algo que é do campo social, contrapondo-se à ideia de uma diferença que seja estritamente biológica ou que anteceda o social. Ela não nega as diferenças anatômicas ou fisiológicas entre homens e mulheres, mas enfatiza que as relações de poder estão relacionadas ao modo como essas diferenças são percebidas pelas sociedades humanas, e aí está seu foco de análise. (FACCHINI, 2018, p. 44).

Ou seja, quando mencionamos “mulheres” englobamos a pluralidade existente entre elas, e assim, podemos concluir com a autora (SCOTT, 1992), gênero, como um conceito de uma categoria de análise que também aborda mulheres em suas variadas intersecções com raça/cor/etnia, classe e gerações. Digo, também, pois, quando

gênero é trazido à *lume*, não se frisa apenas, por exemplo, mulheres, mas, vislumbra-se também, as masculinidades, binariedade e não-binariedade, ou seja toda a relação existente entre os sexos²⁶.

A questão das diferenças dentro da diferença trouxe à tona um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise. Uma dessas articulações serve-se do trabalho nas ciências sociais sobre os sistemas ou estruturas do gênero; presume uma oposição fixa entre os homens e as mulheres, e identidades (ou papéis) separadas para os sexos, que operam consistentemente em todas as esferas da vida social. (SCOTT, 1992, p.88).

Essas diferenciações a partir das pluralidades de mulheres, faz identificar às necessárias intersecções na abordagem dos estudos de gênero, com relação a classe, raça/cor/etnia, geração, orientação sexual, etc.

Saffioti (2015) ressalta a existente relação de poder que norteia homens e mulheres, englobando questões de raça/cor/etnia, classe e gênero. E, exemplifica essas intersecções com os casamentos entre homens negros e mulheres brancas, com tentativas de equalizar as desigualdades ou sobreposição de poder, já que aquele ganha por ser homem e essa perde por ser mulher, porém, a questão racial o inferioriza perante a esposa loura. Sendo essa relação prejudicial às mulheres negras que ficam, em sua maioria, solteiras.

²⁶ Para Vianna (2011) o sistema binário caminha para além do ser homem e mulher, estendendo-se por exemplo no que é ser uma professora e um professor na sociedade em que vivemos e ressalta que “Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais” (VIANNA, 2011, p. 109). A autora (*Idem*, 2011) ainda frisa sobre o ato de cuidar, o qual é entendido socioculturalmente como uma característica feminina, como algo envolvente de compromisso moral.

A autora (*Idem*, 2015) também menciona as diferenciações corporais e seus entendimentos históricos socioculturais, relacionando o pênis do homem com a significação de poder, ou seja, o *phallus*, e o corpo das mulheres como sendo amor em sua integridade, já que elas possuem a sexualidade no corpo inteiro: “Assim, falar em zonas erógenas para as mulheres, não é correto, pois todo seu corpo é. Poder-se-ia também afirmar que o corpo das mulheres é inteiramente amor, na medida em que erógeno deriva do Eros, deus do amor, na mitologia grega.” (SAFFIOTI, 2015, p. 33-34). A ausência do poder e a supremacia do amor presente no corpo das mulheres foi mais uma das justificativas históricas de subjugação de mulheres.

Saffioti (2015) frisa rivalidades invejosas entre homens e mulheres, com relação à maternidade, a força psicológica e física das mulheres, mesmo que abafadas nos séculos, justificadas inversamente por Freud, como inveja do *phallus* dos homens, pelas mulheres, descrito pela autora como “o maior misógino da humanidade” (*Idem*, 2015, p. 34).

Dessa forma, Saffioti (2015) traz à reflexão do sexismo e sua profunda relação com a estrutura social de poder que atinge tanto homens como mulheres: “No fundo, parece que ambos, homens e mulheres, casam-se com o poder. Se esta hipótese for verdadeira, é possível encontrar o homem-ser-humano e a mulher-ser-humano em meio a tanto poder?” (SAFFIOTI, 2015, p. 33)

As professoras encontradas para essa pesquisa são em sua totalidade brancas, em sua maioria heterossexuais e de classe média, culminando na percepção das ausências das mulheres pretas e pardas.

Almeida (2020, p. 34) aborda o conceito de gênero como um fato construído culturalmente e cita regiões diferentes da África, as quais possuíam diferentes relações concernentes à comportamentos

de homens e mulheres, em oposição aos Estados Unidos, ou seja, no Ocidente, em que a feminilidade se concretizou como um padrão a ser seguido por mulheres. As relações de gênero se modificam entre diferentes culturas, porém, “E”, apesar de viver no Brasil, colonizado e reprodutor de valores patriarcais, parece ter construído seus caminhos com coragem e determinação de uma mulher dona de si.

E: Bom, eu saía de casa dez horas da manhã, porque eu ia de carona... Esticava uma plaquinha “Itu-São Paulo”... Descia na pista, descia na Castelo, depois eu pegava um ônibus urbano, ia pro centro de Itapevi, ou pegava uma outra carona e ia pro centro de Itapevi. Depois do outro lado da plaquinha “São Paulo-Itu”... Descia na Castelo de novo...

Pesquisadora: E paravam bastante? Você não tinha medo... Se fosse homem...

E: Nunca tive medo...

Pesquisadora: E nunca aconteceu nada...

E: Não... (risos) Mesmo em 2006...

Pesquisadora: Mas os caras não te cantavam...?

E: Não! Não tinha jeito... Como que eu ia dar aula em Itapevi, morando em Itu, pagando aluguel, com um filho de doze anos, pagando ônibus?

“E”, mulher branca e brasileira, professora e bissexual, fazendo parte da chamada classe média paulista, criada de forma livre, podendo fazer suas próprias escolhas, viveu e vive intensamente como mulheres que possuem privilégios de liberdades que antes eram de posse da classe masculina, sendo um exemplo da necessária atenção às resistências presentes nas subculturas femininas (BURKE, 2005), além da valentia ancestral de mulheres do Brasil, frutos de uma mistura cultural. E as culturas trazidas e tentadas ao esquecimento não devem ser esquecidas, pois existem corporificadas nas ausências percebidas ou não, seja nos antepassados ou nos próprios corpos não

brancos desqualificados, ou até mesmo como foi percebido nessa pesquisa: na ausência. Onde estavam as professoras negras?

A branquitude entre as professoras no recorte temporal escolhido chamou a atenção e com os relatos orais foi encontrada a necessidade de um diálogo entre Norte e Sul, não apenas (re)fazendo uma apropriação dos saberes de nossos colonizadores, mas, promovendo trocas de forma não exclusiva, abordando questões trazidas pelo feminismo interseccional, o qual é necessário mencionar que possui suas raízes no feminismo negro, mas pode ser trabalhado na pesquisa em andamento pelo fato das intersecções de raça/cor/etnia com relação a branquitude em comum das professoras e de classe.

“V” é filha de professor e uma mãe do lar. Como já mencionado nessas linhas, seu pai faleceu cedo, aos 33 anos, e sua mãe teve que trabalhar fora de casa para o fornecimento do sustento da família. Sua mãe trabalhou como servente da escola em que “V” e suas irmãs estudavam, dando exemplo de força e superação para as meninas. Por ser a filha mais velha, “V” construiu seus objetivos a fim de prover a mãe:

V: Sérió, bem? Então, mas eu sempre fui, não digo excelente, mas procurei ser... Porque é uma questão compensatória. Eu era “rimo de família”, eu era a mais velha, então eu precisava ser uma boa aluna e porque eu já enxergava lá longe. Eu precisava ajudar a minha mãe. Qual era meu sonho? Tirar minha mãe de servente da escola. Eu queria isso para mim. Eu sempre fui uma aluna dedicada! No magistério foi a mesma coisa. Aí chegou no magistério, deixa eu te contar uma coisa, teve o exame e na primeira demanda eu não passei. Eu chorei tanto de ficar com o olho desse tamanho e a minha mãe disse “para, tem tanta coisa para fazer...”, mas, eu falava que “não mamãe, eu não tenho esse tempo”.

“V” demonstra em suas falas o peso carregado durante sua vida em sempre ser a melhor.

Como irmã mais velha, ela se sentia responsável pela mãe e pelas irmãs quando o seu pai faleceu. “V” tinha apenas seis anos de idade e se construiu na ideia de prover a mãe, para poder retirá-la do serviço “além-casa”:

“V”: Aí eu peguei a primeira nota e fui trabalhar na São João. Aí vinham me buscar de charrete, eu pegava meu dinheiro limpinho, entregava na mão da minha mãe e minha mãe “Ah, mas eu não vou sair da escola, isso aí é temporário”, mas eu “não, nem se for para eu trabalhar em qualquer outro lugar! Mãe, eu não tenho vergonha da senhora, mas é muito sofrido para você! Você tem que cuidar de nós”, eu falava, e foi... Aí ela aceitou. Aí minha mãe pediu as contas e eu nunca mais parei. Aí eu fiz o magistério, como falei para você e trabalhei como professora. E no mesmo ano, no período da tarde, eu era estagiária e você perguntou sobre diretoras, os dois grupos escolares eram diretores, não havia mulher na direção.

“V” conseguiu seu primeiro emprego como professora no lugar em que queria, na Fazenda São João, no interior de São Paulo. O interesse em trabalhar nessa fazenda era em que o dono disponibilizava uma charrete para buscar a professora. Dessa forma, ela não teria gastos com condução. Com esforço, ela afirmou ter conseguido quase tudo o que almejava:

Pesquisadora: E você levava a profissão, V., como... como que eu posso dizer isso? Você levava só como trabalho ou como também um ato de amor? Vocação... eu tenho vocação para ser professora...

V: Olha, super vocação, mas se eu te contar uma coisa, você pode nem entender como eu fui tão, com tanta devoção no magistério... até hoje eu sou assim

V: Até hoje eu sou assim... é que eu, quando eu vim para Marília, eu morava numa casa cuja menina que fazia fisioterapia em São Paulo, em escola particular, e ela vinha só nas férias... ela tinha umas amigadas que as meninas namoravam os moços da FAMEMA... três delas. Eu ficava babando... *“Mas porque que eu não posso fazer medicina?”* ... Bom, naquele tempo era pago, começava por aí, não podia. E segundo, era integral, e eu não podia, precisava ajudar a minha mãe...

Pesquisadora: Porque você foi para ciências... Então tem a ver... você sempre teve vontade...

V: Para você ver... sempre, sempre era biologia e ciências que eu queria fazer né, aí eu nunca pude, então como eu sonhei com isso e eu vi que não havia possibilidade... tanto é que quando o André entrou na medicina, meu filho mais velho, eu dei todo apoio e eu me realizei nele, porque ele também, como eu, era também um apaixonado pela medicina. Ele fez Odontologia, foi trabalhar, mas ele sonhava com a medicina dia e noite, ele nunca largava isso.

O que impossibilitou “V” de fazer medicina foi sua classe social e a necessidade de prover de sua mãe. Dessa forma, ela encontrou caminhos em ser professora de Biologia e Ciências para se aproximar do sonho que não conseguiu alcançar apenas com esforço.

Mulheres professoras detêm poderes aparentes de subjetividades à cultura masculina, já que a profissão docente às permitiu contato com a intelectualidade, abrindo portas para o mercado de trabalho. Sendo assim, às subjetividades relativas à cultura do poderio do macho, em ser professora, possibilitou a ocupação de cargos como de chefas de família, ou seja, a chance de serem donas de si, de adquirir bens.

Por essas linhas envolvidas de chances de liberdade, falamos de mulheres brancas, até porque, segundo Gonzalez (2020, p. 40) “as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão” e anterior a possível ascensão das mulheres com a feminização do magistério, já existiam as mencionadas chefas de família (GONZALEZ, 1988), sendo percebida no recorte temporal dessa pesquisa, datado em 1938-1985, a ausência de mulheres negras presentes no professorado brasileiro.

Os lugares sociais das mulheres que estão na pesquisa em andamento possuem em comum serem mulheres professoras, brasileiras, do interior de São Paulo e a branquitude, interseccionalizando com os distanciamentos e aproximações percebidas perante às diferentes classes sociais e as gerações.

Questões relativas ao gênero pairam essas classes sociais. É, portanto, possível fazer referência às vivências de mulheres em uma cultura masculina, a qual foi construída ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, é possível a reflexão de que o mundo com características patriarcais, sexistas e machistas, as quais foram reproduzidos em âmbito Norte – Sul do globo terrestre, possui questões a serem compreendidas ante as reações femininas às opressões impostas diante do elemento segregação, o vácuo construído socialmente e existente até os dias atuais, entre homens e mulheres.

Burke (2005) disserta sobre a ideia de representação como uma construção da sociedade ante à situações impostas socialmente e os modos de compreensões distintas de diversos pontos de vistas pessoais entre a sociedade, desmitificando assim, a ideia de representação como uma cópia, mas sim, como reações construídas mediante vivências pessoais, “[...] Historiadoras feministas tentaram

não apenas tornar mulheres “visíveis” na história, mas também escrever acerca do passado sob um ponto de vista feminino” (BURKE, 2005, p.101).

Com base em Prins (1992), mesmo revelando a grandiosidade das subjetividades, a história oral também revela as dificuldades encontradas por historiadoras para trabalhar com a palavra não escrita. “Mas os historiadores são pessoas alfabetizadas *par excellence* e para eles a palavra escrita é soberana” (PRINS, 1992, p. 169). Essa abordagem de superioridade para com documentos escritos encontra-se com a força colonial e, nesse sentido, com relação ao Brasil, sendo formado por povos originários desta terra, os renomeados índios, pretas e pretos trazidos de África e colonizados por Europeus, pode-se notar o esquecimento quanto à importância oral para o não apagamento de histórias dos indígenas e de africanas(os).

A oralidade na tradição Africana se faz muito presente e Oyěwùmí (2017), ressaltando a imposição de visões ocidentais perante a cultura africana, generalizando suas histórias e ressalta a existência de rainhas e não definição de gênero em vários termos, como traz o exemplo dessa ocorrência, na cultura africana em nomes próprios, o que dificultaria para uma historiadora ocidental, além da dificuldade de tradução, a interpretação da existência de rainhas e, possivelmente, vestindo o véu representativo de sua cultura para prever a possibilidade maior dessas autoridades serem homens:

Por consiguiente, cuando Johnson escribió, por ejemplo, que la corona competía a Aganju, hijo de Ájàkà, o que Onigbogi era uno de los hijos de Oluaso, posiblemente tradujo la palabra Yorùbá ọmọ al inglés “hijo”. Esta palabra debió haberse traducido como “hija o hijo de” o “hermano o hermana de” (en el caso de hermanos y hermanas de diferentes generaciones, quien era más joven se calificaba como ọmọ de quien tenía más

edad). De hecho, en este contexto, la mejor traducción de $\text{òm}\text{ò}$ sería “descendiente de o pariente de”. También debe señalarse que no había indicios del ana sexo de la descendiente o el descendiente: con frecuencia tampoco los había del de la madre o del padre y, dado que alguien podía heredar.²⁷ (OYEWÙMÍ, 2017, p.168).

Os diferentes olhares devem ser enfatizados, pois, ao se analisar um fato ou uma história de outras pessoas, é necessária a consciência de onde a pesquisadora fala, ou seja, o seu lugar. Uma pesquisadora com lentes ocidentais, ao traduzir histórias de África, desconhecendo como lá são as relações de gênero, possivelmente interpretará como se sente nessa relação, na tradição em que foi criada. Dessa forma, percebe-se a importância de ouvir outras vozes e com a tentativa de desprendimento de sua própria cultura para outras. Com certeza é um trabalho árduo. Porém, é necessário para que haja menor possibilidade de “criar uma história em um vácuo cultural”, como menciona Oyěwùmí (2017, p. 174):

Muchos historiadores e historiadoras contemporáneas parecen estar creando la historia en un vacío cultural; si pusieran atención a otras instituciones, valores y prácticas culturales, sería evidente que algunas de sus presuposiciones más elementales necesitarían de una explicación.²⁸

²⁷ Portanto, quando Johnson escreveu, por exemplo, que a coroa competia com Aganju, filho de Ájàkà, ou que Onigbogi era um dos filhos de Oluaso, ele possivelmente traduziu a palavra Yorubá $\text{òm}\text{ò}$ para o inglês “filho”. Esta palavra deveria ter sido traduzida como “filha ou filho de” ou “irmão ou irmã de” (no caso de irmãos e irmãs de diferentes gerações, quem era mais jovem era qualificado como $\text{òm}\text{ò}$ de quem era mais velho). De fato, neste contexto, a melhor tradução de $\text{òm}\text{ò}$ seria “descendente ou parente de”. Deve-se notar também que não havia indicações do sexo da prole ou da prole: frequentemente também não havia sinais da mãe ou do pai e, já que alguém poderia herdar (tradução nossa)

²⁸ Muitos historiadoras e historiadores contemporâneos parecen estar criando história em

Sendo assim, a consciência de uma pesquisa com mulheres brancas, brasileiras e suas respectivas classes sociais e gerações se faz valer no presente caminhar deste estudo com mulheres professoras. Prins (1992, p. 169) classifica os meios de comunicação existentes em diferentes culturas, “culturas orais, culturas escritas e culturas compostas”, sendo que as culturas que se compõem tanto da oralidade como da escrita, possuem a dominância de poder dos registros escritos, o que é fato excludente de vozes que também são importantes para construções históricas.

Em acordo com Fernández (2000, p. 40) “Las feministas necesitamos tanto la deconstrucción como la reconstrucción²⁹”. Dessa forma, a consciência do movimento feminista ter se iniciado com mulheres brancas e de classe média, o ganho de força das minorias de direitos na década de 1980, são fatos que se aliam a Nova História Cultural (BURKE, 2005) com atenção às vidas cotidianas e a movimentação dos poderes que circundam as sociedades, demonstrando as representações culturais exercidas pelas mulheres.

Na próxima capítulo, apresento resultados das análises de aspectos dos relatos que constituíram o Quadro 3 – Mulheres professoras e os arquétipos maternais impostos socialmente: vivências e as questões de gênero permeando os lugares e poderes em nossa sociedade.

um vácuo cultural; Se prestassem atenção a outras instituições, valores e práticas culturais, seria evidente que alguns de seus pressupostos mais elementares precisariam de uma explicação. (tradução nossa)

²⁹ As feministas necessitam tanto da desconstrução como da reconstrução. (tradução nossa).

CAPÍTULO 03

MULHERES PROFESSORAS E OS ARQUÉTIPOS MATERNAS IMPOSTOS SOCIALMENTE: VIVÊNCIAS E AS QUESTÕES DE GÊNEROS PERMEANDO OS LUGARES E PODERES EM NOSSA SOCIEDADE

Neste capítulo apresento o resultado das análises dos relatos das participantes, os quais constituíram o Quadro 3 (APÊNDICE A), com o mesmo título deste capítulo, porém, sempre dando continuidade a abordagem de cada um dos aspectos emergentes desses relatos, sempre do “lugar de fala” desta pesquisadora.

Assim, logo de início apresento caracteres geracionais de enfrentamento das mulheres docentes na sociedade brasileira.

3.1. Características geracionais de enfrentamento das mulheres docentes na sociedade

B.: Hoje em dia se tem diretoras, coordenadoras... e naquela época não... [...] E assim, a gente percebe que a mulher... Ela tem assim, um olhar bem mais sensível do que o homem, né... Para muitas coisas... Tanto é que na escola que eu trabalhava, fizeram concurso e entrou diretores de outras cidades... Bauru, Marília... [...] E aí, o quê que aconteceu, é... as coordenadoras que ensinavam eles, que vão guiando eles, que vão mostrando o caminho porque eles não sabem fazer nada sozinhos. Eles não

conseguem, eles não têm aquela visão, sabe, aquela visão sensível. [...] A mulher é mais sensível, e outra, ela é muito assim, de conversar com as pessoas né... O homem, ele é muito assim, no geral, né... [...] a mulher, ela vê o problema de cada um, ela tenta conciliar... o homem não...

Pesquisadora: Isso é da criação né? Você acha que é da criação?

B: Ah, eu acho que sim, porque o homem, ele é muito mais suscinto, muito mais objetivo, mas nessa objetividade, eu acho assim, é uma objetividade negativa. Porque não é uma coisa positiva. Porque essa objetividade do homem, o que acontece... algumas coisas acabam se perdendo. Às vezes umas coisas na escola, planos, planejamentos, muitas atitudes ou mudanças que tem que acontecer não acontecem por conta dessa atitude masculina, você entendeu? Porque eles não dão abertura...

Pesquisadora: Entendi...

B: Mas hoje em dia mudou...

Pesquisadora: Então você prefere mulher na direção...

B: Ah, eu prefiro mulher na direção. Com certeza.

“**B**” é mulher professora aposentada, possui 55 anos de idade, é mãe de uma filha e trabalhou na rede pública estadual do interior Paulista, sendo classificada nesta pesquisa como a primeira geração encontrada, iniciando o exercício da docência na década de 80.

É filha de uma mãe que foi do lar e um pai que exerceu a profissão da docência. Essa professora tem um olhar sensível para com o ensino, percebe a necessidade das alunas em trazer suas inquietações emocionais para a sala de aula e, devido a essas percepções, além de possuir o diploma do curso Normal e de Pedagogia, buscou mais profundidade nos estudos para colaborar com a sua profissão, fazendo um curso de Psicopedagogia.

“**B**” chamou atenção por trazer à *lume* uma questão que permeia socialmente às mulheres professoras, a sensibilidade feminina construída historicamente.

Mulheres professoras encontraram na docência uma das possibilidades de resistir à cultura machista imposta socialmente, e caminham entre os nuances dos poderes e resistências. Lagrave (1991, p.506 - 507) enfatiza:

Ora, no mundo da educação e do trabalho, a lei da alternância não tem peso: as posições dominantes são sempre ocupadas por homens, as posições desvalorizadas por mulheres. Por exemplo, uma profissão feminizada já não se masculiniza [...] quando as mulheres progredem numa profissão ou numa disciplina, os homens abandonaram-na, ou já antes a tinham abandonado. Não é uma situação de rivalidade, nem sequer de justa concorrência, é um abandono silencioso. [...] Exorta-se os homens ao trabalho para suprirem as necessidades da família a troco de um salário complementar. Os homens fazem uma carreira e as mulheres abandonam o lar. [...] O século XX escreveu, portanto a história da entrada maciça das mulheres na educação e no salariado, mas eivada de uma desigualdade das possibilidades escolares e da não miscibilidade das profissões. Ele continua assim, a escrever através de variações, mas também de invariantes, a história da vulgar segregação.

Sobre posições dominantes entre homens e mulheres, essas relações se fazem e desfazem cotidianamente e podemos notar em suas linhas (LAGRAVE, 1991), as possibilidades históricas dadas as mulheres, e, agora, podemos refletir as sobreposições de desigualdades pela construção histórica de ser mulheres nas relações de poder, em concordância com Ribeiro (2019).

“S” e “M” iniciaram suas atuações na docência nas décadas de 1930 e 1950, respectivamente, e, essas mulheres mostram que o peso social imposto às mulheres nos dias atuais tem raízes que às impediram de seguir seus sonhos, já que “S” tentou fazer um curso de

aviação na cidade de Marília -SP, mas acabou sendo impedida pela mãe, e teve que seguir carreira docente.

Além de “S”, sua irmã “M” também possuía outras vontades que caminhavam na contramão da docência, pois, realizou colegial científico no Mackenzie na cidade de São Paulo e apesar de querer cursar medicina, acabou não realizando o exame do vestibular.

“M” queria fazer Medicina e conseguiu fazer colegial científico no Mackenzie, sendo a única mulher da sua turma, porém, também seguiu a carreira docente. Mas, após passar um tempo atuando na escola com pequenos, atual Educação Infantil, passou a atuar também com adolescentes, atualmente, à Educação Básica II, realizando após o então Curso Normal e o Colegial Científico, o curso de Letras, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, nomeada FAFI, atualmente a Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – FFC/UNESP-Campus de Marília.

Mulheres e Educação, um caminho construído historicamente, de forma que a proibição se modificou em uma espécie de “permissão assistida” ou com limites demarcatórios, como salienta Foucault (1982).

Pensando em lugares e representações culturais das mulheres professoras, muito há para se investigar e refletir sobre a cultura de resistência e luta das mulheres. Para tanto, os relatos orais são fundamentais. A propósito, numa investigação de abordagem histórica e mediante relatos orais, Chartier (1988) observa a linha tênue entre as fontes, como, por exemplo, entre os documentos oficiais e documentos produzidos a partir de relatos e propõe a seguinte reflexão: “O que é provar em história?” (CHARTIER, 1988, p. 85). Isso porque acredita na necessidade de não investir em passos rígidos, propondo se pensar na flexibilização, o que se pode refletir ao abordar aspectos dos cotidianos de mulheres professoras de variadas

gerações, classes sociais e suas individualidades e coletividades ao reagir às imposições sociais, mediante os vários tipos de fontes.

Dessa forma, ao encontro das representações culturais das mulheres professoras, de suas próprias histórias cotidianas, ou seja, as microhistórias, Meihy (2002) ressalta como um bom par metodológico a história oral, a qual permite a continuidade de experiências, sendo um documento que se produz com pessoas vivas “Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida com história viva” (MEIHY, 2002, p.13), possibilitando, assim, a ampliação do olhar para além das histórias dos detentores de poder, as chamadas histórias oficiais, salientando o autor (*Idem*, 2002) que os embates com relação ao científico e a história oral são desmistificados quando é exatamente nas subjetividades dos relatos em que a pesquisa toma corpo: “Há dois alvos para atacar a cientificidade da história oral: 1) o caráter de documento feito por relatos orais; e 2) as derivações naturais da transferência do estágio oral para o escrito.” (MEIHY, 2002, p.47).

Conforme Meihy (2002, p.47),

“[...] mora na emoção e mesmo na paixão de quem narra a subjetividade que interessa à história oral.” E acrescenta que a “objetividade reclamada da história oral é a mesma que deve ser cobrada de qualquer outro documento escrito pois limitações idênticas permeiam a produção de documentos oficiais” (*Idem*, 2002, p. 48).

Freitas (2006, p. 62) ressalta a importância da singularidade da história oral e que o “discurso oral – natural e espontâneo – é muito mais detalhado e expressivo, ao passo que o discurso escrito é mais forma, elaborado e estereotipado” e ilumina questões a respeito de memórias, principalmente de pessoas mais velhas, as quais são

participantes da pesquisa, cujos resultados parciais ora são apresentados. Freitas (2006), embasada em autores da Neurociência e Psicologia, afirma que as memórias antigas são sempre as mais preservadas e detalhadas, além do mais, a pesquisa com base em história oral, também busca nas linhas ditas, fatos relatados que por vezes são inconscientes de seus pesos históricos, de seus significados formais.

Validamente as afirmações de Meihy (2002) dão sentido às microhistórias, além de marcar as histórias oficiais, com as subjetividades. Dessa forma, consideramos os documentos históricos oficiais como fontes complementares da pesquisa, ante a validade dos relatos orais e das histórias no plano micro que majoritariamente não são contadas e existem às sombras dos maiores.

Salientando o entrecruzamento da história oral com as representações, o que se pode perceber nas representações culturais, nessa pesquisa com mulheres professoras, conforme Freitas (2006) “recordar é reviver integralmente o passado. A relação entre o autor e o conteúdo de sua lembrança é privilegiada, reforçando-se a importância do que é lembrado” (FREITAS, 2006, p.64).

Nesse sentido, apresento Neste capítulo as discussões metodológicas sobre a importância da pesquisa histórica mediante relatos orais, de maneira a ressaltar às reações diversas de mulheres em suas épocas de atuações na docência, dependendo dos meios sociais viventes, sobretudo no que diz respeito aos arquétipos maternos impostos socialmente às mulheres professoras, além das vivências dessas mulheres, mutuamente, entre suas respectivas profissões docentes e com o trabalho doméstico não remunerado, pois, tanto em tempos de mudanças, quanto naquilo que é denominado de constâncias de pensamento, não sendo constituídas com as vozes de todos, melhor dizendo de todas, não representam parcelas sociais

minoradas no âmbito de dada cultura dominante. A propósito, nos relatos que compõem o Quadro 3, com os quais compus esta capítulo, é possível afirmar que, muitas dessas mulheres que trabalharam para sustentar famílias, tiveram atitudes consideradas “inapropriadas” para mulheres de suas respectivas épocas, com atitudes e vontades concebidas pelo feminismo, distanciando-se e mesmo não se considerando feministas.

Vejam os “R” em quem se observa forte presença do ideal do que chama de “vocação” e “amor” para com o ensino e com a profissão professora. Parece que, inconscientemente, entende a necessidade do ensino integral das alunas e alunos, não apenas conteudística. Porém, quando surge a questão sobre respeito e violência contra as mulheres por serem mulheres, em sua compreensão é um assunto não tão polêmico e conduz a discussão como um problema em âmbito geral:

Pesquisadora: Que lindo!! Dona “R” a senhora também ensinava sobre cidadania e respeito nas aulas?

R: Ah, eu ensinava sim!

Pesquisadora: E como que era? Respeito com o mais velho, respeito com o próximo?

R: Ah, isso sempre! Sempre falava sobre a educação, sobre [...] Então, tinha assim, nas minhas aulas, cada mês tinha um tema para ser desenvolvido com as crianças.

Pesquisadora: Eu perguntei isso para a senhora porque hoje tem professoras que ensinam sobre o respeito [...] Que agora estão mais visíveis mulheres que apanham em casa, então tem professoras que ensinam a respeitar as meninas, né. E eu queria saber se na época da senhora tinha isso...

R: Ah, eu ensinava! Na época eu fazia um apanhado de tudo.

Pesquisadora: E a senhora acha importante esse ensino de respeito a mulher?

R: Nossa, muito importante! Tem que respeitar sim, o respeito aos mais velhos. Porque muitos não respeitam os mais velhos.

Tem que respeitar de um modo geral, não só os mais velhos, todos! Todos aqui somos iguais, eu falava. Até porque eu tinha alunos excepcionais na minha classe. Não há diferença.

R: Então, Ana Laura foi muito bom ter relembrado tudo! Ah, e eu fazia questão! Os meus alunos até plantavam feijão numa latinha para ver o desenvolvimento.

Os relatos, portanto, são essenciais como documentos em pesquisa histórica com mulheres, e em nossa, particularmente, pois, conforme Meihy (2002, p. 51) “história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida. Quanto mais elas contarem a seu modo, mais eficiente será seu depoimento” e salienta a memória como aspecto importante da história oral, frisando a relação memória, indivíduo e sociedade e seus aspectos envolvidos.

Meihy (2002, p. 56) menciona a ligação da história oral com categorias da memória como “classe social, etnia, gênero e circunstância histórica”, salientando que essas categorias funcionam de forma coletiva, ou seja, se entrecruzam, dando vozes e caminhando por tais categorias, quebrando o silêncio das não ouvidas, pois, “as histórias escritas precisam mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros.” (OLIVEIRA, 2018, p. 132). Dessa forma, pesquisando mulheres professoras brasileiras, de diferentes gerações, caminharemos interseccionalizando essas categorias.

Além disso, trabalhando com vertente da história oral temática, conforme Meihy (2002), tem sido possível a observação dos relatos das mulheres entrevistadas com o foco em ser mulheres e professoras e, a partir deste ponto em comum, ampliar o olhar para com as aproximações e distanciamentos vividos por elas, também considerando a possibilidade de analisar tais aproximações e

distanciamentos mediante outros documentos sobre mulheres professoras.

Demartini (1993) salienta as mudanças no final do Império sobre a maior admissão de mulheres na Escola Normal e justifica essa feminização como única opção das mulheres continuarem os estudos, já que o ensino secundário não era permitido a elas. Sendo assim, interessadas em carreira docente, ou não, a elas era dada essa única opção de continuação acadêmica. A propósito, é possível afirmar que, “em São Paulo, a mulher só teve real acesso à Escola Normal em 1875, com a criação de uma capítulo feminina anexa ao seminário das Educandas.” (DEMARTINI, 1993, p.06).

Com relação à maioria feminina no Ensino Primário da época, conforme Bruschini e Amado (1988), isso também adveio com a construção sócio-cultural do sexo biológico feminino, já que a feminilidade e a crença das mulheres possuírem características maternas, posicionou-as com competência para o ato de cuidar de crianças no então Ensino Primário, com pequenas, desvalorizando a educação desde a mais tenra idade, construindo a ideia de serventia única e simplesmente de cuidados nos primeiros anos de vida das crianças pequenas, e não como um direito da criança.

Mulheres professoras encontravam muitas dificuldades em suas trajetórias profissionais devido, também às suas escolhas pessoais de casamento e ou maternidade (DEMARTINI, 1993), o que não ocorria com os homens, os quais construía suas carreiras, muitas vezes por meios políticos com extrema facilidade, como é possível demonstrar em entrevista apresentada por Demartini (1993, p.09): “Muitas vezes o inspetor me ofereceu: ‘O senhor não quer ser diretor de escolas reunidas de tal lugar, assim, assim?’ Então, a gente era promovido.”

Sobre a maior valoração do homem no campo educacional “M”, comentou que sempre houveram diferenças entre homens e mulheres na escola e que sentia essa diferença principalmente na valorização dos alunos por professores homens.

“R” e “M” são classificadas na mesma geração de professoras participantes da pesquisa – 3ª geração. Em seus relatos pode-se observar ausências e presenças de compreensões sobre questões com relação ao respeito para com as mulheres. Essas segregações a respeito das construções das carreiras e o exercício da profissão docente ressaltam uma feminização da profissão docente e do ingresso de mulheres na academia, mediante o Ensino Normal – de formação de professoras, como foi mencionado. Esse fato pode ser vislumbrado como um processo falacioso em seu início, visto a tentativa de ocultação das desigualdades sexuais quanto ao acesso à espaços, ofertando oportunidades paradoxas e regalias ao sexo de maior prestígio no constructo sociocultural.

Entretanto, sendo a escola também um espaço que possui finalidades, objetivos e histórias vivas de pessoas em decorrência do ato de ensinar e aprender em diferentes e momentos temporais, ela é uma instituição que também e essencialmente é cara social e culturalmente. Conforme Frago e Escolano (2001, p.75) “o espaço não é neutro, sempre educa” e, ante essa percepção é possível o questionamento: essa educação seria para quem e com qual objetivo? Possuindo a noção de lugar como a estabilidade da ordem dos elementos em suas diversas relações, sendo sua respectiva prática ou materialização denominada como espaço, ao encontro de De Certeau (1995), docentes e alunas (os) aprendem em suas vivências e representações, construindo e caminhado por espaços já demarcados, sendo as noções de história e cultura de grande valia ao aprendizado de transformações e estagnações das denominadas subculturas das

minorias, ou seja, das vozes abafadas no decorrer do tempo, no caso, das mulheres.

A escola passou por fases de dominação (NÓVOA, 1991) e ainda passa. Nesse sentido, existiram tempos históricos marcantes quanto à constante supervisão dos mestres por seus entes dominantes, sendo possível afirmar que, apesar da caracterização burocrática inserida no processo de escolarização, ainda “[...] é a escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural.” (NÓVOA, 1991, p. 114).

A geração que “**B**” foi classificada na docência, obteve maior percepção da necessária dialética entre professora e aluna para uma educação que não apenas seja conteudista:

B: É[...] Eu escolhi né, eu optei por ser professora porque naquela época os pais, assim, não incentivavam a gente a fazer a escolha das profissões. Eu comecei a fazer o magistério, e eu, assim, eu me identifiquei demais... é... em trabalhar com crianças, mas assim, eu fiz um trabalho voluntário antes de começar o magistério, e eu me identifiquei demais com o trabalho voluntário... é... de ajudar as crianças assim, e perceber... o que mais me chamou atenção, o que elas precisavam, né... o que elas *tavam* sentindo do que elas precisavam, porque a escola tinha o conteúdo, como até hoje a escola tem... Só que assim, cada uma tinha uma necessidade, cada uma tinha uma prontidão, e então eu fiz um estágio antes de ingressar, com uma professora, que ela me ofereceu, e ela me falou que... ela... ela assim... ela me ajudou muito porque lá tinham crianças que tinham muitas necessidades especiais, então foi a partir dali que eu comecei... eu fazia esse estágio, e eu comecei a pegar o gosto pelo magistério, né... eu comecei assim... me identificar com o magistério de ver que eu podia ajudar as crianças, mas assim, não só com o conteúdo da escola, mas o emocional da criança. Então quando a gente percebe as crianças individualmente, que a gente vê que elas... é...

Antigamente elas iam na escola, elas tinham um problema emocional, mas elas iam mais para ouvir, não iam para falar, hoje é o contrário. Hoje a criança vai na escola para buscar uma resposta para seus conflitos, é diferente de antigamente. Antigamente, até na minha época, né, de escola...

Sendo assim, “**B**” demonstra inclinação para com o trabalho social com pessoas, alinhando a escolha da docência como profissão em sua aptidão com trabalhos voluntários, o que evidencia a característica, ainda marcante de doação para com a profissão docente. Porém, em seus relatos também fica demonstrada um percurso da Educação para além do conteúdo e em direção ao pensamento crítico-social, às percepções das necessidades de formação das crianças e jovens como seres humanos que compreendem suas realidades. Nesse sentido, Chartier (1991, p.184) ressalta a pluralidade de “clivagens” existentes nas sociedades, abordando para além das classes sociais, salientando as representações das pessoas que compõem o meio social com ausências e presenças, ou seja, no entendimento de ausências seria “uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou pessoa.” Chatier (1988) afirma que as ausências ficam mais no campo da simbologia, da moral e as presenças mais com relação à substituição do ser ou objeto, sendo próximos ou não em suas semelhanças, sendo que, em um uso descabido das representações, essas não se apresentam como devem ser, mas “teatralizando” a vida cotidiana, fazendo com que a pessoa real não exista perante os outros, apenas sua imagem construída para a sociedade. Assim, “[...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão” (CHARTIER, 1991, p. 185-186). E, é nesse sentido que é possível afirmar que as representações das mulheres que são reproduzidas até os dias atuais,

no tocante às suas próprias culturas, foram construídas, nessa movimentação de ações e reações ante às imposições sociais.

Burke (2005, p. 43) ressalta o termo cultura e enfatiza que, primeiramente, era colocado à referência das “Artes e Ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares [...] Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos e práticas”, culminando à aproximação do termo cultura com a Antropologia e caminhando ao encontro da Nova História Cultural. Dessa maneira, a ênfase recaiu sobre as sociedades, seus diálogos, contradições, aparências construídas e realidades vividas. Burke (2005) apresenta a ideia de subculturas com foco nas pluralidades, trazendo como exemplo à diversidade humana como homens, mulheres, jovens e idosos e salienta “pode ser mais esclarecedor pensar em termos de culturas ou ‘subculturas’ femininas mais ou menos autônomas ou demarcadas.” (BURKE, 2005, p. 41).

Esse olhar amplo e aberto às individualidades coloca-se ao dispor das histórias não contadas e silenciadas pelos tempos, às denominadas microhistórias propostas por Burke (2005), as quais, por sua vez, são grandes, mas, banalizadas em um mundo que enalteceu e ainda assim o faz, em relação às histórias dos detentores de poder, podendo citar aqui às vozes masculinas.

Mulheres carregam suas bagagens históricas desvalorizadoras e culturas intrínsecas, com caracteres próprios de resistência, luta e coragem (AKOTIRENE, 2019) e, correlacionado à Nova História Cultural, com enfoque nas microhistórias (BURKE, 2005), existentes apesar de posições sociais às margens das histórias de maior eloquência que permeiam as culturas.

Em consonância com De Certeau (1998, p.201-202) compreende-se como definição de lugar e espaço que “[...] um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma

indicação de estabilidade. [...] em suma, o espaço é um lugar praticado.” (DE CERTEAU, 1998, p.202).

Refletindo o paradoxo da escola como emancipadora e ao mesmo tempo limitadora, ou seja, primordialmente como sendo única opção possível de uma mulher continuar seus estudos, inquietação aflorou-se no que tange ao lugar das mulheres professoras.

Dessa forma, percebe-se a luta das docentes posta em suas respectivas condições ante a perspectiva de ser mulheres e do lugar ocupado e construído historicamente. Refletindo sobre o lugar das mulheres professoras como pessoas históricas, construídas em uma sociedade de homens, a qual desde longínquos tempos escolheu onde as mulheres deveriam estar, Louro (2014) disserta sobre representações das professoras, sendo estas opostas a um reflexo real, como um “espelho”, mas caminhando ao encontro de uma construção do que será real, a partir de então, atingindo essas mulheres que estão sob a ação dessas construções impostas.

Louro (2014) ressalta que a construção das representações das mulheres professoras aconteceu pelos homens, ligando à elas uma extensão da maternidade desde o início, até mesmo para as que não atingiram o “objetivo de ser mulher”, o qual era a procriação e a constituição de uma família como prerrogativas às professoras mulheres professoras que ficaram sem a proteção de um provedor; sem o casamento, porém, professora, ocupação próxima à caridade.

Louro (2014, p. 103) menciona também as contraposições das representações e caracteriza como “formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), pois, as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente”, apresentando, tanto as mulheres, quanto os diversos grupos que possuem algo em comum na sociedade.

A definição de lugar atrela-se com as condições históricas coletivas e individuais, ou seja, com as diversas culturas existentes. De Certeau (1998, p. 201-202) menciona lugar e espaço, sendo o primeiro definido como “ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem os elementos nas relações de coexistência [...] Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.” E, o segundo, como a prática do lugar, ou seja, reflexo do lugar “em suma, o espaço é um lugar praticado.” (DE CERTEAU, 1998, p. 202).

Essas demarcações iniciadas com os lugares socioculturais e reproduzidas nos espaços são estruturas estáveis que têm a capacidade de permear por séculos nas culturas humanas, passando pelas resistências e lutas, transformando-se em suas maneiras de se apresentar, mas, mantendo a existência. É o que se pode observar nas questões relativas ao gênero, sendo uma construção cultural do sexo, conforme Scott (1995), sendo essas questões referentes às relações humanas, demonstrando às relações hierarquizadas entre homens e mulheres, ou até entre os mesmos sexos, conforme Teles (2007).

Por sua vez, Louro (2014) salienta o paradoxo construído em ser mulheres professoras, próximo ao mundo masculino, no que se refere a subsistência, porém falha pelo fato de ser uma mulher, com casa e filhos, ressaltando o poder envolvente nas representações. Portanto, “o que é importante notar é que nelas sempre estão implicadas jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder.” (LOURO, 2014, p. 106).

Dessa forma, nessa movimentação em que o lugar das mulheres professoras se constrói, é possível o diálogo com Foucault (1982, p. 81), quando ele menciona a existência de um “corpo social” sobre a ligação do poder com o corpo: “Ora, não é o consenso que faz

surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos.”

Assim, para esse pesquisador (*Idem*,1982), os poderes se articulam nos cotidianos, no plano micro e se fortalecem nessa articulação, e esse corpo social, no que concerne às mulheres, pode ser evidenciado nas práticas sexistas, machistas e patriarcais cotidianas, ganhando força quando construído socialmente e caminhando pelas reproduções por mulheres, assim como, perdendo força quando atacado por estas; “o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado... O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (FOUCAULT, 1982, p.82).

Essas instabilidades demarcadas pelos poderes que se movimentam nos corpos denominados de femininos e masculinos caminham ao encontro do lugar de hoje ocupado pelas mulheres que foi projeto de uma construção histórica colonial. Dessa forma, Ribeiro (2019), com ênfase nas mulheres negras, ressalta a necessidade de interseccionalizar, ou seja, englobando mulheres e seus lugares, com classe e raça/cor/etnia.

Conforme Foucault (1982, p. 82) o poder “pode recuar, se deslocar, investir em outros lugares [...] e a batalha continua. [...] A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro [...] É preciso aceitar o indefinido da luta”, o que permite o encontro com Ribeiro (2019) que, analisando vozes diversas em relação aos seus lugares e espaços, aportando-se da ideia de discurso de Foucault, afirma que se trata de “um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle” (2019, p. 55).

Caminhando pelas linhas estruturais da sociedade, Ribeiro (2019) ressalta a importância da posição social, gênero, raça/cor/etnia e classe para a valoração ou não de seu discurso, o que se pode

interpretar como sendo um “elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática” (FOUCAULT, 1982, p. 137), permitindo um encontro à Nova História Cultural (BURKE, 2005), caminhando além, ao interior da estrutural social, percebendo o micro, as construções e valorações nos grupos sociais, nas subculturas das mulheres.

É possível refletir com Marini (1991) a ideia de cultura feminina e o seu posicionamento de uma construção pelas mulheres de sua própria cultura, com limitações demarcadas e impostas. Essa pesquisadora menciona cultura como sendo construída pelos homens que demarcavam limites impositivos às mulheres.

Essa percepção, em primeiro momento, pode parecer afastar-se da ideia de subcultura de Burke (2005), o qual coloca subcultura como ramificações de cultura, ou seja, as culturas no plural, com a ideia de diversidade, porém, a indagação que circunda é: realmente as mulheres possuíam sua própria cultura diversa livremente? Ao encontro do pensamento desse pesquisador (*Idem*, 2005), são percebidas as diferenças culturais femininas e masculinas, os nuances femininos de sobrevivência em um mundo de homens. Mas, não se podem negar uma leitura possível e necessária sobre a necessidade de sobrevivência feminina encontrada em sua subcultura. Uma inquietante observação nas linhas de Marini (1991, p. 355) faz perceber o necessário entendimento e importância do lugar ocupado pelas mulheres: “[...] não foram às mulheres que quiseram se constituir como uma categoria a parte; esta posição foi-lhes sempre imposta”. Nesse sentido, Marini (1991) ressalta a razão dos homens, pura e simplesmente por o sê-lo e a falta desta para com a categoria feminina, o que caracteriza a imposição social que permeou a história das mulheres, a qual reflete e se reproduz e se reinventa de geração em

geração, como na pesquisa por mim desenvolvida e neste livro apresentada.

CONCLUSÃO

Relacionando o meio social e laboral com a Educação, em consonância com a vinculação que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁰ (BRASIL, 2015), assim como com o respeito à liberdade humana, a temática de “mulheres na docência” abordada nas linhas deste livro, foi construída permeando os diálogos socioculturais, nas movimentações de ações e reações (CHARTIER, 1988), com enfoque no plano das microhistórias (BURKE, 2005) a partir dos relatos orais das professoras que participaram dessa pesquisa.

Os caminhos femininos podem ter sido impostos por homens, mas, o desenvolver do caminhar, os “túneis” e “pontes” foram construídos por elas próprias. No presente livro, mulheres são entendidas e enxergadas como pessoas humanas, com vivências histórico-culturais, com culturas próprias. Sendo assim, ante a primeira questão posta ao início do projeto de pesquisa que culminou nessas escritas “quais representações que professoras brasileiras de gerações distintas relatam sobre o olhar da comunidade escolar acerca das mulheres na docência?”, as mulheres professoras participantes mostraram a partir de suas falas, às suas histórias “por elas mesmas” e as ausências e presenças de consciências sobre suas próprias histórias.

A relação de socialização entre homens e mulheres, para Vianna (2011) culminam em interferências e modos de atuações nas profissões escolhidas por ambos sexos, o que encontra-se com os

³⁰ N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

relatos trazidos *à lume*, que demonstraram vivências socioculturais de mulheres Latinas Americanas, brasileiras, professoras, interseccionalizadas em classe social e geracional, com o ponto de encontro na branquitude e classe laboral, com consciências e inconsciências sobre o que é ser mulheres no meio social, construindo assim, os caminhos de resistência, o que encontra com o primeiro objetivo específico trazido pela pesquisadora que a partir de seu lugar de fala (DE CERTEAU, 1979) pôde compreender a interseccionalidade em seus distanciamentos e aproximações entre as professoras participantes.

E esses caminhos abriram espaços para que mulheres negras, indígenas, trans, lésbicas, entre tantas outras, pudessem seguir a profissão docente. Uma profissão iniciada meio a tantos *tabus*, dada a historicidade cultural sexista da feminização do magistério, com relação à vestimentas, modos de conduta, características físicas etc, foi mobilizada pelas próprias mulheres, no que concerne ao impacto corporal feminino em grande maioria nos anos iniciais da Educação Básica.

Dessa forma, sendo o segundo objetivo específico desenvolvido neste livro para compreender aspectos emergentes dos relatos orais das participantes quanto às suas vivências, vestimentas, atividades artísticas, dentre outras como os arquétipos maternais socialmente impostos às mulheres professoras, que ressaltam as questões de gênero, permeando os lugares e os poderes em nossa sociedade, e as quais sinalizam para contextos também diversos em suas lutas e conquistas político-sociais, os corpos das mulheres que desde tempos longínquos com permanências contemporâneas que ainda é subjugado, no entanto, mulheres professoras conseguiram se massificar em um ambiente laboral intelectual. A subcultura feminina lutou estrategicamente por seu espaço corpo-socio-cultural.

Digo corpo, pois este é lido socialmente há séculos como frágil, em sua carne e mente, impuro em suas características naturais procriativas, justificando às incompetências físicas e intelectuais destinadas às mulheres. Com relação as imposições sociais às mulheres brasileiras com o patriarcado reproduzido de Norte a Sul, estas, não às impediram de reagir e movimentar a estrutura de poder masculinizada, possibilitando assim, a criação de uma subcultura feminina que resiste até nossos ares contemporâneos. O que alude ao último e terceiro objetivo desenvolvido com base em analisar aspectos dos relatos que indicam a revolução silenciosa feminina das mulheres entrevistadas no campo docente.

Os encontros com as participantes dessa pesquisa, ficarão guardados na mente e coração, tanto da pesquisadora como de sua orientadora, dada a riqueza e profundidade das trocas de vivências nos diálogos “de mulher para mulher” no momento das entrevistas e reflexões destas. Encontros esses que possibilitaram diálogos e reflexões com De Certeau (1979), sendo de grande valia a minuciosidade dada as vozes dessas mulheres, a partir do lugar de fala da pesquisadora, oportunando a dialética entre vivências e teorias, partindo da reflexão de que todas as pessoas carregam em seus seres, suas histórias das relações sociais, em acordo com Saffioti (2015).

Os relatos de todas as mulheres professoras que participaram da pesquisa resultante neste livro, foram de grande valia para compreensões do que é ser mulheres em uma sociedade capitalista e que reproduz valores patriarcais. Sempre esperando mais das mulheres, apesar de enxergá-las como “menos”.

“S”, classificada na terceira geração, com 99 anos, chamou atenção quando referiu-se a sua mãe, mulher do lar, como “nada”. Pois, mulheres carregam esse “nada” em suas bagagens históricas, o “nada” foi socialmente colocado junto à elas, e, esse vazio histórico de

ser mulher, corrobora com o paradoxo de liberdade e barreiras morais postas às mulheres docentes. O ambiente escolar naturalizou opressões às mulheres professoras e também gerou uma movimentação de poderes socioculturais conforme Foucault (1982), possibilitando assim as representações culturais existentes no cotidiano laboral das docentes, o que é exemplificado quando ouvimos os relatos de “E”, professora classificada na primeira geração, com 60 anos, dizendo sobre a percepção de sua profissão de professora estar certa socialmente, porém, entusiasma-se ao contar que trabalhou com peões de roça e que apesar deles não a ouvirem, ela sabia mandar.

Foram percebidas, entre as três gerações encontradas na pesquisa, a força de luta e resistência feminina, usando de estratégias para com o poderio do *macho*, para caminhar socialmente. Porém, essas estratégias aparentes de dominação do campo docente da Educação Básica em seus anos iniciais, pela subcultura feminina não ocorreram de formas completamente conscientes, já que se iniciou mais como uma fuga da opressão doméstica (HILSDORF, 2003), sendo que a escola também é uma instituição que reproduz conforme Bourdieu (2002), simbolicamente, opressões com relação aos sexos socialmente construídos.

Como observado em outros momentos, durante a escrita deste text, o movimento da feminização do magistério, ocorreu com mulheres da elite, conseqüentemente brancas, em sua maioria, tendo as negras, anteriormente, já caminhado por processos minizantes em questões tanto de valor social quanto monetário em seus trabalhos, logo após a abolição.

Ou seja, a questão da branquitude presente na classe de professoras inicialmente e seus desdobramentos sociais afetaram diretamente como se deu o processo de representações culturais das docentes, já que as atividades de cuidar, de afetuosidades e não

necessidade de rendas superiores a questões complementares, são caracteres postos inicialmente com a feminização do magistério por mulheres elitizadas.

Além do mais, a proposta pesquisa culminou na percepção de que a luta das mulheres não pode ser apartada da luta das crianças, dada características mencionadas, assim, como da desvalorização para com a infância desde o Brasil colônia, conforme Hilsdorf (2003), fato histórico que também se perpetua no meio sociocultural contemporaneamente.

Sendo assim, a busca das mulheres pela elevação moral em um espaço público (HIRATA, ZARIFIAN, 2009), especificamente à docência exercida na Educação Básica, mais especificamente nos seus anos iniciais, às submeteram ainda mais nas relações opressoras de poder. A subcultura feminina, desde o início da feminização do magistério, vive o paradoxo de ser e existir como mulheres em uma sociedade que valora maior poder aos homens.

Dessa forma, expectativa é a de que, a investigação realizada, abordando a subcultura feminina e suas representações culturais no ambiente docente, venha a integrar o conjunto dos estudos sobre as temáticas que envolvem, os quais, embora realizados com os diferentes enfoques e considerando os vários aspectos que envolvem a temática central, oferecem relevante contribuição para a análise e interpretação aprofundada desses vários aspectos e para o fortalecimento desse campo de pesquisa histórica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Heloísa Buarque de. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. **Mulheres na Filosofia**, v. 6 n. 3, p. 33-43, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/bfnwQ. Acesso em: 12 jan. 2020.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANUNCIADA, Patrícia. A poesia de Audre Lorde. **Portal Geledés**, Instituto da Mulher Negra, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-poesia-de-audre-lorde/>. Acesso em: 25 jul.2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1980.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, **Anais...**, p. 133-147.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2002.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do. (1988). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 01 jan 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRUHNS, Heloisa Turini. Corpos femininos na relação com a cultura. *In*: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p.71-98.

BRUSCHINI, Cristiana Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. p. 04-13, 1988. Disponível: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179/1184>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), p. 607-630, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/vHPT8. Acesso em: 20 abr. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. **Portal Geledés, Instituto da Mulher Negra**, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Interseccionalidade**: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. v. 50, n. 176. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 2020. P. 360-374.

CHAGAS, Elaine Pardo. O corpo feminino do detalhe... Uma possibilidade de construção de Novos Territórios para a subjetividade feminina. *In*: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo**,

mulher e sociedade. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p. 125-134.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1 abr. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **A Interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero**, Painel: Cruzamento: raça e gênero. Ação Educativa, 2012. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf> Acesso em: 10 Set. 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.86, ago., p. 05-14, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>. Acesso em 08 jul. 2019.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural.** Tradução: Enid Abreu Dobrânszky. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. *In:* Le Goff, Jacques; Nora, Pierre. **História:** novos problemas. Tradução: Theo Santiago. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1995, p. 17- 48.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. 2. ed. Tradução: Rui Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERNÁNDEZ, Josefina. Foucault: Marido o amante? Algunas tensiones entre Foucault y el feminismo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p. 127-148, 2000. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11925>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRAGO, Antônio, Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da didática no Ensino-Superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, nº 1, p. 73-91. 1995. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewFile/3047/362>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93; 69-82, jan./jun., 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas descoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 38-51.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. Contexto: São Paulo, 2008. p. 291-300.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo, 2003.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (o conceito de). *In*: HIRATA, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène; Senotier, Danièle (orgs). **Dicionário crítico do feminismo**. Ed. UNESP: São Paulo, 2009. P. 251 -256.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Introdução**. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas descoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 10 - 37.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. *In*: DUBY, G; PERROT, M. **A história das mulheres no Ocidente**. v. 5, o Século XX. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 1991. p. 505-530.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da educação: Algumas Reflexões. **Em aberto**, n. 47, v.9, Brasília, DF, 1990. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1781/1752>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARINI, Marcelle. O lugar das mulheres na produção cultural. O exemplo da França. *In*: DUBY, George; PERROT, Michelle. **A história das mulheres no Ocidente**. v. 5, o século XX. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 1991, p. 351-380.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOURANO, Tatiana Ranzani. **A condição feminina em Maria Lacerda de Moura**. 1. ed. São Paulo: Scortecci, 2020.

NOTHAFT, Raíssa Jeanine; LISBOA, Teresa Kleba; BAMBIRRA, Natércia Ventura. A colonialidade do gênero e suas implicações para os estudos feministas. *In*: SANTOS, Jenniffer Simpson dos; FACHINETTO, Rochele Fellini; SILVA, Rosimeri Aquino da. **Descolonizar a prática e o sexo**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 145-168.

NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da... *In*: SILVA, Thomaz Tadeu da. (Ed.) **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991. p.109 -139.

NUNES, Ana Tereza da Silva. **Gênero e branquitude: representações docentes no Brasil**. 2019. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29291/1/G%3%aa%20nerobranquituderepresenta%3%a7%3%b5es.pdf>. Acesso em: 10 mai.2020.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da historiografia**, Ouro Preto, v. 11, n. 28, set-dez. p.104 -140, 2018.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? *In*: ALGRANTI, Leila Mezan. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, nº 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002, p. 7-42.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. Revendo a história das cidades paulistas: a inserção feminina e a (re) leitura do cotidiano. **Esboços** (UFSC), Florianópolis, v. 1, p. 57-73, 2007.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **Mulheres, trens e trilhos**: Modernidade no sertão paulista. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

PRADO, Vagner Matias do; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Identidade e Gênero: Reflexões sobre Feminismos e o Pensamento de Alain Touraine. *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura acadêmica, 2015, p.73-96.

PRINS, Gwyn. **História oral**. *In*: BURKE, Peter (Org.). A Escrita da história. LOPES, Magda (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 163-198.

RIBEIRO, Djamila. **O lugar de fala**. Feminismos plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ROSA, Ezio. Negro demais para os brancos, branco demais para os negros. **Portal Geledés**, Instituto da Mulher Negra: 2015.
Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negro-demais-para-os-brancos-branco-demais-para-os-negros/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OYEWÙMÍ, Oyèronké. **La invención de las mujeres.** Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Trad.: Alejandro Montelongo González. Bogotá: Editorial en la frontera, 2017.

PORTER, Roy. História do corpo. *In*: BURKE, Peter (Org.); LOPES, Magda. (Trad.). A Escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

REZZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil:** a história não contada. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

RUBIN, Gayle. The traffic in Women. Notes on the Political Economy of Sex. *In*: REITER, Rayna. **Toward na Anthropology of Women.** Monthy Review Press, New York, 1975, p. 1-62.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abreu, Expressão Popular, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes.** Mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4^a ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade,** Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Joan Wallach. **História das Mulheres.** *In*: A Escrita da história: novas perspectivas. BURKE, Peter (Org.); LOPES, Magda. (Trad.) São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 63- 96.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são os Direitos Humanos das mulheres?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de Direitos! *In*:TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 163 -179.

THOMPSON, P. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos**, São Paulo. Disponível em: encurtador.com.br/otyAQ. Acesso em: 04 jun. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas n. 17-18, p. 81-103. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 10 jul.2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de Educação:** das ações coletivas aos planos e programas federais. Tese de Livre Docência em Gênero e Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011. 253 p.

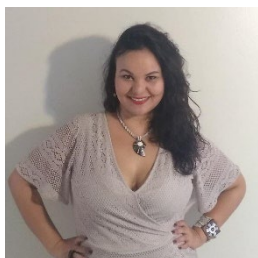
VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez., 2014.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7- 47, 2001.

ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Falando sobre gênero e educação: entrevista com Marília Pinto de Carvalho. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 443-454, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1833> Acesso em 03-08-2023.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

SOBRE AUTORA



ANA LAURA BONINI RODRIGUES DE SOUZA

Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília - SP (2022), onde também realizou seu mestrado em Educação (2021). É Pedagoga (Unesp, 2023), Bacharela em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM, 2017). Tem como interesse de pesquisa os seguintes temas: Educação, História da Educação, Direitos Humanos das mulheres, representações culturais de professoras, relações de gêneros e a branquitude. Faz parte do corpo editorial da Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília – IPPMar. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HiDEA-Brasil-História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (Saberes, práticas e culturas escolares e acadêmicas), do NUDISE - Núcleo de gênero e diversidade sexual na Educação, e, LIEG - Laboratório Interdisciplinar de Cultura e Gênero, todos na Unesp/campus de Marília. Contato: ana.bonini@unesp.br.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamilla Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

ISBN 978-65-5954-514-8



9 786559 545148