

MULHERES COMO (RE)EXISTÊNCIA EM SUAS PRÓPRIAS REALIDADES: UMA INTERSECÇÃO COM A MEMÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM O SABER

WOMEN AS (RE) EXISTENCE IN THEIR OWN REALITIES: AN INTERSECTION WITH MEMORY AND ITS RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE

LAS MUJERES COMO (RE)EXISTÊNCIA EM SUS PROPIAS REALIDADES: UNA INTERSECCIÓN COM LA MEMORIA Y SUS RELACIONES CON EL SABER

Naiara Chierici da Rocha ¹

Manuscrito recebido em: 14 de abril de 2021.

Aprovado em: 11 de dezembro de 2021.

Publicado em: 01 de janeiro de 2022.

Resumo

Apresentar uma discussão analítica sobre a relação com o saber de mulheres e professoras é o objetivo desse texto. Foi utilizado a entrevista narrativa como dispositivo de escuta para materializar as narrativas autobiográficas das colaboradoras do estudo. São quatro vozes que auxiliaram nas composições analíticas, professoras que atuam há mais de dez anos na Educação Básica no município de São Paulo – SP. A base teórica do estudo é a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Com as narrativas e aprofundamentos analíticos foi possível desvelar que a relação com o saber de mulheres e professoras permeia os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual. Lembrar e narrar possibilitou para essas quatro mulheres um momento de reflexão sobre si mesmas e dos seus lugares em seus tempos próprios, evidenciando também tensões essenciais da vida de mulheres.

Palavras-chave: Relação com o saber; Autobiografia; Mulheres; Professoras.

Abstract

Presenting an analytical discussion about the relationship to knowledge of women and teachers is the objective of this article. The narrative interview was used as listening device to materialize the autobiographical narratives of the study collaborators. There are four voices that helped in the analytical compositions, teachers who have been working for more than ten years in São Paulo - SP Basic Education. The theoretical basis of the study is Bernard Charlot's Theory of Relationship to Knowledge. Narratives enable to reveal that the relationship to knowledge of women and teachers permeates the ways of being and being in the profession, in the construction of their teaching identities, in the mobilizations they carry out and in the meanings they attribute to work and their current school practices. To Remember and to narrate allowed to these four women a moment of reflection about themselves and their places in their own times, also showing the essential tensions of life of women.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora na rede privada de educação no município de Salvador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6436-9710> Contato: naiaracr27@gmail.com

Keywords: Relationship to Knowledge; (Auto)biography; Women; Teachers.

Resumen

Presentar una discusión analítica sobre la relación con el saber de mujeres y docentes es el objetivo de este texto. La entrevista narrativa se utilizó como dispositivo de escucha para materializar las narrativas autobiográficas de los colaboradores del estudio. Son cuatro las voces que ayudaron en las composiciones analíticas, docentes que trabajan desde hace más de diez años en Educación Básica en el municipio de São Paulo - SP. La base teórica del estudio es la Teoría de la relación con el conocimiento de Bernard Charlot. Con las narrativas y la profundización analítica se pudo evidenciar que la relación con el saber de mujeres y docentes permea las formas de ser y ser en la profesión, en la construcción de sus identidades docentes, en las movilizaciones que realizan y en los significados atribuyen al trabajo y sus prácticas escolares actuales. Recordar y narrar permitió a estas cuatro mujeres reflexionar sobre sí mismas y sus lugares en su propio tiempo, destacando también tensiones esenciales en la vida de las mujeres.

Palabras clave: Relación con el saber; Autobiografía; Mujeres; Profesoras.

Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar uma discussão analítica sobre a relação com o saber de mulheres e professoras por meio de narrativas autobiográficas. Essa discussão centra-se nas memórias narradas de quatro professoras sobre os momentos iniciais de suas vidas escolares e profissionais até os dias atuais em suas práticas docentes cotidianas. As narrativas foram desenvolvidas por meio da entrevista narrativa² que foi desenvolvida em uma pesquisa de Doutorado³ intitulada “*histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão*”. Essa pesquisa teve por objetivo analisar, por meio de narrativas de professoras, as mobilizações para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo a partir das relações que estabelecem com o saber em suas trajetórias de vida.

Participaram do estudo quatro professoras que atuam na Educação Básica e na Educação Especial no município de São Paulo- SP. Essas professoras são: Ana⁴, 43 anos, nasceu e reside na cidade de São Paulo. Atua na Educação básica há 25 anos, sendo 20 anos na prefeitura de São Paulo. Bia, 37 anos, nasceu em São Bernardo do Campo -SP e mora em

² Schütze (2011); Jovchelovich e Bauer (2002)

³ Ainda não publicada. Previsão de publicação em maio de 2021.

⁴ Tendo em vista as questões de ética e rigor que envolvem as pesquisas com seres humanos, nesta pesquisa, o uso dos nomes reais foi autorizado pelas professoras mediante termo de consentimento livre e esclarecido e termo de autorização de uso da entrevista.

São Paulo há 35 anos. Atua na Educação básica há 11 anos. Dani, 38 anos, nasceu em Osasco-SP e atualmente mora em Carapicuíba –SP. Atua na Educação básica há 20 anos. Mari, não revelou sua idade. Nasceu e reside na cidade de São Paulo e atua na Educação básica há mais de 20 anos.

Desse modo, em toda a tese de doutorado foram analisadas três dimensões analíticas que emergiram das narrativas das professoras, sendo: 1) *Mulheres como (re) existência em suas próprias realidades*, que configura os momentos iniciais narrativos onde se recordam de suas trajetórias escolares e a escolha pela profissão. 2) *ser professora é estar com pessoas*, momento em que narram especificidades de suas realidades enquanto docentes e a escolha por cursar a pós-graduação em Educação Especial e iniciar processos de aprendizagem na área da inclusão escolar. 3) *Mulheres que encontraram as suas vozes*, momento em que narram seus sentidos, suas mobilizações e esperanças para um futuro na educação pública atual, refletindo sobre a realidade e as necessidades de mudanças para uma escola de qualidade para todos.

No presente texto apresenta-se nuances sobre a primeira dimensão analítica da tese – mulheres como (re) existência em suas próprias realidades. A partir desta dimensão é que foi possível fazer a seguinte afirmativa defendida na tese: a relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual.

Para a construção dessa afirmativa, foi necessário partir do entendimento e noção geral da relação com o saber que é a relação de uma pessoa com o mundo, consigo mesmo e com os outros. É o mundo como espaço, as quais certas atividades de uma pessoa inscrevem-se no tempo. Essa relação possui três dimensões: identidade, social e epistêmica. Elas se manifestam no espaço-tempo partilhado com outras pessoas (CHARLOT, 2000).

Destaco, portanto, e imprimo o protagonismo do espaço-tempo e da partilha de mulheres, evidenciando a categoria gênero como essencial a essa noção de relação com o saber na vida de professoras. Assim, a seguir apresento uma síntese analítica da primeira dimensão das narrativas das professoras, dando destaque as suas vidas escolares, sonhos e formações e os impactos e relações que intersectam as relações com o saber.

As relações que impactam os cotidianos, as escolhas e a formação de mulheres

Ana, Mari, Dani e Bia iniciaram suas narrativas com as marcas de suas escolhas que culminaram em suas carreiras docentes atuais. Foi possível notar que em algumas narrativas houve fatores representativos do que é ser mulher e autônomas de suas próprias carreiras profissionais. A escolha da carreira docente para mulheres e principalmente para mulheres de baixa renda e classe média expressam realidades e impactos diretos no que tange as relações com os outros, em especial, nessas narrativas o outro em relação ao gênero. Além disso, as posições sociais objetivas e subjetivas desvelam camadas analíticas essenciais sobre classe e raça, fundamentais para o aprofundamento e potencialidade no campo da Teoria da Relação com o Saber.

As camadas narrativas aqui apresentadas, expressam os momentos iniciais das lembranças e ressignificados das quatro professoras em relação as suas vidas. São momentos que puderem refletir sobre seus próprios percursos de vida de formação. Em cada uma das histórias desvelou-se tempos, lugares e realidades distintas, aspectos fundamentais para compreender suas próprias relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo, em momentos essenciais de suas vidas. Por sermos mulheres isso se torna ainda mais evidente quando marcas e presenças masculinas direcionam de certa forma nossos sonhos e decisões, como, por exemplo, o “sonho” em ser professora para facilitar a constituição da família tradicional brasileira. Além disso, há expressos em uma das narrativas outra marca histórica de nossa sociedade: o racismo estrutural.

São quatro mulheres que construíram suas relações, seus cotidianos entrelaçados com a escola, com a família, com a maternidade e com “escolha” da formação superior. As estratégias estabelecidas para as suas (re)existências em uma sociedade desigual compõem esses elementos narrativos. Trata-se da análise e da reflexão do direito dessas quatro mulheres, como sujeitos de resistências a partir de suas próprias realidades. Evidentemente que os limites dessas páginas não me permitirão trazer todo o conteúdo narrativo. Desse modo, apresento a seguir uma síntese dos principais elementos narrados.

Ana...

Quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de professora. Todas as minhas brincadeiras, elas sempre acabavam em uma sala de aula. Eu pegava minhas bonecas, eu colocava as minhas bonecas todas sentadas, eu dava aulas para as minhas bonecas. Mas, eu sempre fui muito firme dizendo que eu nunca seria professora, sempre, porque minha maior brincadeira era essa. Então, sempre que um adulto falava “você vai ser professora” eu falava “não vou ser professora”, eu sempre tinha essa afirmação muito grande de que eu não seria professora.

Meu pai, era uma pessoa muito bacana, porém muito machista. E, quando eu entrei nessa fase de começar a escolher a profissão, ele tinha certeza que eu ia querer ser professora. Então ele falava **“você vai ser professora, porque é profissão de mulher, porque todas as mulheres são professoras”** Eu queria fazer engenharia civil, ele acabava comigo falava que isso era uma profissão de homem que eu não posso, que eu não podia fazer engenharia porque era uma profissão muito masculina.

Sou muito da área de exatas, gosto muito de exatas, eu queria fazer Matemática, e ele sempre afirmando que isso era profissão de homem. **Quando eu tinha 14 anos eu falei para ele que eu queria trabalhar, que eu queria trabalhar em qualquer coisa porque eu queria ter meu dinheiro**, e ele falou que eu só poderia trabalhar se fosse na escola da amiga dele como auxiliar de sala da amiga dele que naquela época podia.

E eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar. Então eu comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil, a dona da escola falava para mim “você vai ser professora?” Eu falava “não”, sempre assim, eu tinha certeza absoluta que eu não ia ser professora, não queria sabe... a própria dona da escola falava “porque você faz tão bonitinho, você faz isso, você faz aquilo” ela me elogiava e falava “pensa bem” e eu falava **“não adianta, eu não quero ser professora”**. E aí quando eu fui prestar o vestibular eu não tive coragem de prestar outra coisa, foi assim falta de coragem, não é falta de opção que nem as pessoas dizem. **Foi falta de coragem de achar que meu pai não iria me apoiar de achar que eu iria enfrentar uma batalha** e eu falei “eu vou prestar Pedagogia” e eu prestei Pedagogia, mas eu não vim contrariada para a Pedagogia, eu falei “ok, é para ser professora, então eu vou ser uma boa professora”, já que eu vou ser professora então eu vou ter que ser uma boa professora (Trecho extraído da entrevista concedida por Ana).

Mari...

...eu morei em várias casas durante toda a minha trajetória da infância e eu vou contar um pouco disso, é pessoal, mas eu acho que faz parte da Marineusa que eu sou hoje.

A minha mãe ela sempre trabalhou em casas de família, como empregada doméstica e ela me teve com 22 anos, muito nova, mãe solteira. **Então, na minha época de primeira infância eu fui criada pelas minhas tias e pela minha avó, porque a minha mãe dormia nestas casas e ela só vinha aos finais de semana me visitar** e neste processo eu ganhei uma bolsa de estudos para o colégio adventista que era um externato lá em Itapeverica da Serra, interior de São Paulo. E neste externato da pré-escola foi onde eu aprendi, **foi a minha primeira vez que eu disse que eu queria ser professora**. E aí como eu era a maior da turma, a única negra e afrodescendente da turma também, a gente brincava muito de escolinha e **eu era muito apegada a minha professora da pré-escola a dona Rute. Que é aquela professora que ensina a gente a ler e a escrever e a gente nunca mais esquece**. E a dona Rute por eu ser bolsista, ela tinha todo um carinho diferenciado comigo, **então eu lembro que tinha e eu não entendia isso na época, mas tinha toda aquela questão do racismo institucional e das questões de eu ser a única bolsista negra daquele externato, mas por um outro lado tinha esse acolhimento dessa professora e foi uma pré-escola muito feliz**. Eu era anjinho nas peças de natal, eu declamava, eu era auxiliar da professora e eu vivi neste contexto dos quatro aos sete anos. Aí nesse período minha mãe casou e eu mudei aqui para a cidade de São Paulo na região do Jabaquara, eu a minha mãe e o meu padrasto e eu mudei desta escola, e eu fui para uma outra escola adventista **e ali foi o meu inferno de Dante, porque eu não consegui me enquadrar as regras da escola, como bolsista eu tinha uma série de restrições: “você não pode porque você é bolsista, você não pode porque você é negra, você não pode porque a sua mãe não está pagando a escola”**, algumas coisas neste tipo. E eu era meio que uma menina diferenciada, assim, eu nunca aceitei muito o não como resposta. E por causa da minha altura do meu desenvolvimento, eu já fui para esta escola no meu primeiro ano sabendo ler e escrever, e ler livros e outras coisas. Eu comecei a ficar uma menina muito arredia e a aprontar todas no colégio.

... E tantas foram que no terceiro ano já do ensino fundamental eu fui convidada pela primeira vez a me retirar da escola. Eu perdi uma bolsa que era da educação infantil a universidade na época, e aí a minha mãe ficou maluca, que não sabia o que ia fazer comigo, né? Você estava em uma escola de período integral, bolsista e de repente você é convidada a sair, porque eu realmente só aprontava. E aí eu fui morar durante um tempo, porque a minha mãe continuava mesmo casada morando nessas casas ali do Morumbi, eu fui morar com a família do meu padrasto do outro lado da cidade.

... E na família do meu padrasto, tinha a minha avó paterna. Todas as histórias que eu sei hoje da infância, ela era muito engraçada, **era a avó Divina**, ela juntava aqueles 12, 13, 15 netos, 8 bisnetos ao redor da cama dela e ela ia costurando uma colcha de retalhos, e ela fez isso até ela completar uma colcha de retalhos para cada um dos netos e bisnetos. **Então ela costurava e contava histórias da infância dela em Minas Gerais**, e era, hoje eu sei né? Eram contos populares, muitas lendas, muitas histórias de terror, de mistério, e toda noite, aquele bando, era um bando mesmo, porque não tinha menos de 15. A gente deitava ao redor da cama dela e ela contava essas histórias. **E lá também, a gente tinha um quintal, um pomar bem bacana, que aí a gente ficava brincando muito e imitando a nossa avó recontando as histórias que ela contava a noite. Essa para mim é uma parte muito feliz da minha infância...**

Minha mãe ficou grávida e eu tive que sair da casa da minha avó paterna para morar com ela. Como ficou grávida, os patrões falaram “não dá para você ficar aqui grávida com uma criança” e aí voltei a morar com a minha mãe e meu padrasto e com o meu irmão. E aí foi o grande “boom” da minha vida, eu voltei para uma outra escola que eu não gostava. Depois eu dei aula nesta escola. **E lá nesta escola eu também aprontei, porque eu não gostava, eu não me sentia aceita nesta escola de maneira nenhuma** e eu cometi as mesmas coisas que eu tinha cometido lá no colégio adventista e aí eu já estava no quinto/sexto ano, e aí eu fui convidada a sair também, **é a segunda escola que eu fui expulsa.** Fui convidada a me retirar da escola, porque eu era muito do enfrentamento né? E aí já maior, que eu vim disso né? De ser moleca mesmo, de brigar na rua, de andar de carrinho de rolimã, de jogar bola, de empinar pipa, essa foi a minha trajetória com a minha avó **e aí quando eu fui para essa escola, uma escola super quadradinha que parecia, que parecia não, parece realmente uma prisão até hoje**, e aí eu fui expulsa e minha mãe enlouqueceu, não sabia mais o que fazer comigo, e aí eu fui morar com a família do meu pai biológico...

Fiquei até o sétimo ano, meu irmão foi para um colégio para o primeiro ano em uma outra escola, longe da minha avó e aí eu também fui convidada novamente a sair da escola que estava, porque eu **brigava todo o santo dia, brigava com o professor, brigava com inspetor de aluno, brigava com os alunos, meu rendimento era baixíssimo eu fui retida por dois anos no sétimo ano e a escola não dava conta e aí me convidaram de novo a me retirar.** E eu fui para uma escola perto do metrô Jabaquara com a desculpa que era para cuidar do meu irmão, **e ali eu sosseguei, eu fui acolhida e tinha uma professora linda, o nome dela era professora Estela de Educação Física, foi a minha primeira professora negra na trajetória**, isso eu já estava no sétimo ano, porque eu repeti e fiz o sétimo e oitavo lá. E nesta escola do sétimo para o oitavo ano, eles faziam aqueles desfiles né? De sete de setembro, **e o que mais me marcou foi a forma como essa professora me acolheu. Então nós tínhamos que representar diversos continentes e ela me chamou para representar o**

continente africano. E aí já veio na minha cabeça toda aquelas coisas que a gente aprendeu na escola né? Os escravos... e falei “aí eu não vou ficar andando com corrente no pé. Desfilarmos aqui na avenida principal com corrente no pé, eu não vou.” E ela assim “você está louca? Você é maluca? Imagina que eu vou te colocar numa situação dessa.” Aí falei “tá, mas e aí vai fazer o que?” **Porque a ideia que eu tinha a época no sétimo ano era que a África era isso né? E ela sentou, com o grupo todo de alunos e ela começou a contar dos reis da África, colocar toda a questão mesmo do trabalho, das invenções,** falava naquela época já dos heróis de todo o tempo e isso vai fazer uns 30 anos atrás, e aí assim, **contou uma série de coisas e falou assim “não, vocês vão se vestir como reis e rainhas”** e aí a metade da sala falou “ah, mas a gente nunca viu um rei e rainha negro, como que vai ser isso?” **E essa mulher chega no dia do desfile com um monte de pulseiras, de brincos, de maquiagens, de turbantes, que não fazia parte do nosso cotidiano e ela colocou toda a realeza de Zumbi⁵ na avenida principal do Jabaquara.**

Aquilo cresceu a minha autoestima de um jeito assim, porque foi a primeira pessoa que me olhou nos olhos e falou assim “você é mais que aquilo que você acha que você é” e ela queria saber e ela se aproximou muito de mim no sentido assim “porque você foi reprovada” “o seu histórico é assim” e começou a me falar de possibilidades, começou, **que nem a professora Rute, ela me acolheu de verdade sabe?** E ela ficou comigo até o oitavo ano na formatura. No oitavo ano ela me falou assim “Mari tem a questão do magistério” (que era o CEFAM⁶) “e tem o ensino médio normal, o que você vai querer fazer enquanto carreira?” **A princípio eu respondi que eu queria ser aeromoça, advogada ou piloto de avião.** Ela, “bom, mas você não quer ser atleta? Você gosta né, você me auxilia, você gosta de praticar esportes, você é uma menina muito alta” **e ela me colocou como aprendiz de handebol no time do São Paulo futebol clube e aí eu tinha que ir para o Morumbi sempre, fazer, ir lá treinar.** Só que a minha mãe falava assim “não, você é muito nova totalmente destrambelhada não dá para eu te deixar ir treinar no Morumbi”. **E aí eu perdi esta bolsa, fiquei muito chateada e ela falou assim “não, vamos fazer outras coisas”,** então ela me falou do Senai, me falou do Instituto Federal, da possibilidade de vários cursos, da Fatec, falou do ensino médio, falou do Brasília Machado. E o ensino médio naquela época não era para todo mundo, eu me lembro que a minha mãe e meu padrasto dormiram dois dias na porta da escola para conseguir uma vaga para mim.

⁵ Referindo-se a Zumbi dos Palmares líder Quilombola brasileiro (Quilombo dos Palmares) o maior Quilombo no período Colonial.

⁶ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.



O handebol não deu certo. Eu joguei durante uns seis meses, depois minha mãe não deixou eu ir mais e eu falava que eu não queria ser professora (risos), não queria ser professora e aí eu fui fazer o ensino médio normal para fazer o cursinho para entrar em uma universidade. E foi isso que eu fiz. Fui para o Brasília Machado⁷ que era uma escola padrão na época, minhas amigas todas foram para o CEFAM. Todas, todas, todas, todas. Eu não quis, fui fazer outras coisas. Porque eu não queria dar aula de jeito nenhum até por causa dessa minha trajetória não muito boa na escola.

No ensino médio, já com esta intervenção da professora Estela, eu consegui tomar gosto pelos estudos. Então, eu tinha o professor de História, que era um professor que eu acho que ele era turco, ele tinha uma proposta no ensino médio de mostrar para a gente a cidade. Então ele dava aula na pinacoteca, no centro cultural vergueiro, levava a gente para a USP, levava a gente no museu do Ipiranga, dava aula no Ibirapuera. A aula dele era nesses espaços e você ganhava ponto de você estar ali. Então, eu comecei a conhecer a cidade com ele, de uma maneira diferenciada, e eu adorei a forma que ele deu aula, sabe assim? Saiu daquele mundinho quadrado. E aí começaram já no segundo ano do ensino médio a apresentação, a fazer seminários, fazer trabalhos, fui para o grupo de teatro, fui para o grêmio tudo aquela coisa que eu tinha de liderança e outros percursos eu comecei a desenvolver lá com o pessoal do ensino médio.

E aí no terceiro ano do ensino médio que a minha mãe disse que a única herança que ela ia me dar era a Educação, que nem se fosse a última coisa que ela faria na vida eu ia terminar o ensino médio e ela me colocou no curso de datilografia, me colocou no curso de informática na época quando estava começando, me colocou em um curso de inglês e hoje assim eu fico pensando em todo o sacrifício que ela fez, porque assim, eram cursos caros na época e da minha turma da região onde eu morava eu era a única que fazia, que era uma região de, era uma favela, lá da região do Jabaquara...

Então eu estudava durante a manhã de preferência, praticamente todo o meu ensino médio foi de manhã e de tarde eu ia fazer esses cursos. Chegou no terceiro ano, sem dinheiro eu prestei PUC, USP, UNESP, Metodista e Mackenzie⁸. E aí a minha primeira opção foi Direito, não era Pedagogia. Era Direito, Jornalismo, Propaganda e Publicidade e por último Pedagogia.

⁷ Escola Estadual Brasília Machado localizada na cidade de São Paulo.

⁸ PUC – Pontifícia Universidade Católica. USP – Universidade de São Paulo. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Metodista – Universidade Metodista de São Paulo. Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Mas, nesse momento no colégio também eu conheci uma amiga que era da igreja metodista, e ela trabalhava numa associação metodista de ação social que eles chamavam de Espaço Gente Jovem. Então a criança ficava meio período na escola e meio período nessa instituição e eu comecei a trabalhar lá como voluntária, monitora. **E aí eu contava histórias, as histórias da minha avó, dava teatro, teatro que eu aprendi no ensino médio, fazia atividades de artesanato com essas crianças da comunidade que é do buraco quente ali da região do aeroporto da igreja metodista de campo belo e foi o meu primeiro trabalho registrado.** Eu não passei em nenhuma das universidades logo que eu prestei o vestibular que eu terminei o ensino médio. Fiquei um ano trabalhando nesta instituição com esses meninos - um ano não, quase três anos, três anos trabalhando, eu ficava com a turma de 7 aos 14 anos, eu tinha 19 anos na época. **Esta foi a minha primeira experiência de sala de aula e nós dávamos reforço escolar. Então eu frequentava esta igreja, trabalha ali naquele local, primeiro como voluntária e depois como monitora educacional contratada, foi o meu primeiro trabalho registrado.**

No segundo ano eu prestei vestibular, e aí eu prestei Direito de novo e prestei Pedagogia como segunda opção, prestei Fuvest⁹ e prestei PUC só desta vez. Na Fuvest eu não passei na primeira chamada e desencanei. Na PUC eu passei na primeira chamada para Direito, só que era de manhã e aí eu não teria condições de largar o trabalho na época para estudar. E aí lá na PUC falaram assim: “olha, então você passou na segunda opção e para Pedagogia tem a noite” e eu falei “ah é?” “Não, mas depois de uns seis meses pode surgir uma vaga e você pode mudar de curso” e eu “ah é?” Falei, eu não vou, com todos os meus amigos já na Universidade, eu falei, eu não vou perder mais um ano da minha vida, porque eu já tinha sido reprovada duas vezes né, no sétimo ano eu já estava atrasada na minha concepção e eu não vou perder mais um ano da minha vida prestando o vestibular, eu vou na PUC mesmo, trabalho durante o dia e eu faço a PUC a noite e depois eu vou mudando. E aí todo o meu salário, mais metade do salário da minha mãe era para pagar a Universidade e aí uma amiga dela foi fiadora e aí eu consegui uma bolsa, primeiro um FIES¹⁰ e depois uma bolsa da própria PUC. **E aí eu fui para dentro da sala de Pedagogia. E aí foi um choque né? Porque todo mundo da sala de Pedagogia tinha feito o bendito CEFAM, o magistério, era aquelas meninhas todas cheias de “fluflu” que davam aula no colégio batista e eu dando aula para a comunidade. E eu falei “aí gente o que eu estou fazendo neste lugar?”...** (Trecho extraído da entrevista concedida por Mari).

⁹ Fundação Universitária para o Vestibular, responsável pela realização do vestibular da USP.

¹⁰ Financiamento Estudantil.

Dani...

Eu sou a primeira filha do meu pai e da minha mãe, tenho uma irmã um ano e dez meses mais nova que eu, só nós duas. Nós duas frequentamos a EMEI¹¹, que a partir dos quatro anos já estávamos na escola, **porque eu sempre gostei de escola**. Aí fiz educação infantil de dois anos né? **Fui para o primeiro ano sempre em escola pública, nunca estudei em escola particular**. Quando eu terminei a oitava série do fundamental, eu prestei Vestibulinho para fazer CEFAM que era o magistério na época, isso foi em 99 - é, fiz o CEFAM, não em 97 eu entrei no CEFAM. Em 2000 eu me formei. O CEFAM eu não sei se você conheceu, já ouviu falar? Então eu estudava em período integral e ganhava uma bolsa, um salário mínimo do governo para você se manter ali durante o curso. **É, concluí em 2000, já estava casada que eu casei em 99, estava estudando**. Em 2001 eu comecei a trabalhar na prefeitura de Osasco, 2003 eu prestei concurso na prefeitura de São Paulo, para trabalhar na Educação Infantil, 2004 eu tomei posse do cargo. Primeiramente eu trabalhei no CEU¹² da marmelou que é na região de Pirituba. Aí em 2005 eu pedi remoção para o CEU Butantã. Fiquei no CEU Butantã até 2011 e a partir de 2011 eu fui para um CEI¹³ na região de Butantã.

Nesse percurso, quando foi 2007, a prefeitura ofereceu o curso de graduação para os professores que não tinham o curso superior, **porque eu ingressei na prefeitura só com o magistério**. Aí eu fiz. Nós fizemos pela Uniararas o curso que a prefeitura forneceu para gente, aí concluí em 2009 né? (Trecho extraído da entrevista concedida por Dani).

Após a narração central em que Dani finalizou a narrativa que perpassou sua trajetória escolar e profissional, eu retomei a questão de sua infância, do fato dela sempre gostar de escola e já ter a certeza de querer ser professora.

Eu e minha irmã a gente brincava muito de escolinha. Eu queria muito ser professora, meu sonho era ser professora. Ser professora, pensava assim “ah, vou trabalhar meio período, outro meio período, eu quero ter filhos”. Eu já pensava em ter filhos pequena, eu queria ter filhos, né, na época. **E, consegui realizar esse sonho né?** Fiz o magistério, adorei ter feito o CEFAM, lamento que tenha acabado esse programa, porque foi um período muito bom. A maioria das pessoas que estão trabalhando na Educação hoje comigo fizeram CEFAM também (Trecho extraído da entrevista concedida por Dani).

¹¹ Escolas Municipais de Educação Infantil

¹² Centros Educacionais Unificados

¹³ Centro de Educação Infantil

Bia...

Desde pequena eu sempre gostei de estudar, sou a única filha mulher, tenho um irmão né? Então somos dois, um irmão mais velho. Eu sempre estudei muito e meu irmão não. **Então, eu era toda certinha e ele todo doidão. Sempre foi assim, mas ele sempre foi muito mais inteligente, porque ele aprendia por auditivo, né? Ele é muito mais. Eu já tenho que escrever, me esforçar, estudar para conseguir assimilar as coisas.** Sempre foi assim. A gente sempre teve essa diferença, né? Eu fui crescendo, meu irmão na época da faculdade – eu vou pular para faculdade que já vai dar para entender um pouquinho meu percurso. Ele prestou várias faculdades e entrou tudo na área de exatas, e foi fazer projetos mecânicos na FATEC¹⁴. **E aí, eu três anos mais nova também quis fazer, prestar as mesmas coisas porque eu não sabia o que queria da vida. Eu queria fazer oftalmologia, queria fazer direito, queria fazer qualquer coisa.** E eram áreas totalmente fora de qualquer linearidade. Aí prestei as mesmas que ele. **E passei na FATEC igual a ele. Aí, quis fazer o mesmo curso de projetos mecânicos.** Então, durante dois anos e pouco eu estudei na FATEC em projetos mecânicos no ano de 2000.

Só que, conforme eu fazia o curso eu percebia que eu tinha muita dificuldade na área de exatas. Então eu não conseguia enxergar as máquinas e os projetos em terceira dimensão eu tenho uma dificuldade nisso, e as contas, as integrais eram... as partes decorativas eu ia bem, só que a parte de você transformar aquela parte decorativa em algo que seja movimento, que faça alguma coisa pela humanidade ou por algum bem, eu não conseguia. E, nesse meio tempo do caminho eu acabei engravidando, casei e aí quando minha filha tinha uns dois aninhos eu não quis mais ir para a FATEC. Como eu estava fazendo só as disciplinas que reprovei, não era o que eu queria e desde novinha, **eu queria ter feito magistério e minha família “não, não vai ser professora, vai fazer publicidade”**, fiz publicidade o técnico e ficava com aquilo na cabeça que eu queria ser professora, mas estava guardadinho né? Conforme eu tive a minha filha, eu conversei com os meus pais, que eu acabei morando com eles né? Aí, falei **“ah, eu queria fazer Pedagogia, porque trabalha meio período, né? Por todas as questões que trazem”**. Eu larguei a FATEC e fui fazer Pedagogia (Trecho extraído da entrevista concedida por Bia).

¹⁴ Faculdade de Tecnologia e Ciências

Os elementos narrativos resgatados nas memórias das professoras no início da entrevista desvelam desejos narrados, e me permite resgatar as dimensões que imperam nos “sonhos sonhados” para essas mulheres. Apresento algumas problematizações sobre os fatores que condicionaram as vidas dessas quatro professoras, e, portanto, suas mobilizações (ou não) para a decisão do ser professora.

Coube a Ana seguir a profissão ideal da mulher na visão machista de seu pai. Para Dani o magistério era decisão tomada desde muito nova - o seu lugar profissional era o do cuidado, o de mulher, de mãe e professora. Coube a Mari encontrar o seu lugar por meio da luta e da representatividade feminina e negra, de liderança e luta social. Coube a Bia seguir os anseios de seu irmão e quando mãe, viu a possibilidade de se formar professora, mesmo sem o apoio inicial de sua família. Não se trata aqui de questionar tais escolhas e caminhos percorridos. Ao contrário, trata-se de problematizar o quanto nós mulheres perdemos as nossas vozes e nos fazemos mediante opressões sexistas de nossas épocas, mesmo quando nem nos damos conta disso. Para bell¹⁵ hooks “não há entre nós quem não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis” (p. 104). E friso mais uma vez, pois nem sempre nos damos conta disso.

Ser professora ou não para essas quatro mulheres marcam momentos, mobilizações e relação com o saber distintas. Suas histórias transcritas pelas lembranças que evocaram ao me narrar trazem mensagens e transmitem sentidos. Porém, a essência está no espírito que suas palavras ordenam, tais palavras declaram em todo lugar que há uma realidade vivida. São destes lugares, destas realidades que suas relações com o saber se fizeram, pois, a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo. É a posição e o lugar social que cada uma delas possuem e ocupam, os seus lugares nesse mundo, portadora e movida por seus desejos, cada uma com suas histórias particulares (porém inscritas nos processos históricos e sociais), que circundam as suas singularidades e suas maneiras de darem sentido a esse mundo (CHARLOT, 2000).

¹⁵ O nome escrito em letras minúsculas é a forma como a autora gosta de ser referenciada, e, portanto, aqui sempre será respeitado esse modo de escrever o seu nome.

Desse modo, é preciso partir de tais conjunturas históricas da vida da mulher em nossa sociedade, da posição social que elas ocupam. Para compreender as relações com o saber é preciso evocar além da objetividade do conteúdo da fala, mas o que as levaram a isso. Trata-se de compreender na relação epistêmica porque buscaram o saber objetivado no curso de Pedagogia, na relação pessoal o que desejaram em suas vidas, o que as fizeram se mobilizar a procura do saber enquanto um objeto que fizesse sentido a elas. Na relação social, e que talvez aqui neste início seja fundamental, é necessário entender as posições sociais objetivas que definiram o contexto inicial de suas vidas e o impacto e aspirações de outros com relação a essas mulheres, bem como as suas interpretações disso (posição social subjetiva)¹⁶.

É fundamental contemplar nessa análise as concepções do feminino no contexto histórico da nossa sociedade, pois impactam a sua estrutura atual e principalmente as configurações políticas e de poder nas estruturas de ensino, o que ensinamos e como ensinamos. Destaco um breve percurso da história, para evidenciar as marcas sociais e históricas que permearam de alguma forma os caminhos iniciais profissionais de Ana, Mari, Dani e Bia.

No início da nossa história a figura da mulher era a de demoníaca, sedutora e feiticeira. Porém, com o período do renascimento (séculos XV e XVI) esta figura do feminino foi se transformando para uma figura do recato e pureza. As incansáveis tentativas dos homens de silenciar ou para o “bem” ou para “mal” a figura do feminino na sociedade culminou nas realidades de escravização da mulher ou ao confinamento às casas, com atividades domésticas, ao lugar do cuidado. A imagem do feminino como frágil é uma construção objetiva da misoginia do patriarcado sempre presente na sociedade. Tal fragilidade vai ganhando corpo com a posição da mulher como subalterna e dependente frente ao masculino e isso representa desde do século XV uma estratégia fundante para as frentes do “progresso” que são: a nova ordem capitalista; a colonização dos territórios invadidos e a modernidade (SOUZA, 2016).

¹⁶ Posição social objetiva é aquela em que se infere pelo exterior, classificando a família por uma escala de categorias sociais. A posição social subjetiva é aquela em que ocupa em nossa mente, pensamento. Trata-se de uma interpretação de nossa posição social. (CHARLOT, 2005).

Esse ponto me faz retomar o início narrativo de Mari “...eu morei em várias casas durante toda a minha trajetória da infância A minha mãe ela sempre trabalhou em casas de família...” A potência dessa afirmação de Mari é significativa, pois, inconscientemente há a afirmativa de que morou em várias casas. Já a sua mãe trabalhou em várias casas de família. As casas que Mari morou não seguem o adjetivo “família”, pois não expressa o que comumente consideramos denominar como família na sociedade burguesa e isso revela profundas desigualdades e inúmeros problemas, em especial na vida das mulheres periféricas e negras que perdem o direito de educarem os seus filhos.

Por que afirmo isso? A resposta é simples: o ideal de sociedade baseado na família que é guiada pelo pai, cuidada pela mãe, cabendo aos filhos o respeito. As mulheres enquanto mães e boas esposas possuem o papel de ter pulso firme para cuidar dos filhos, obedecendo as regras do pai, comandar a vida doméstica, porém sem interferir no poder do comando do homem. Nas linhas tortuosas que a sociedade atual se fez, me parece que ao menos esse projeto do ideal familiar do patriarcado burguês deu certo.

Atualmente os novos arranjos familiares, em especial no Brasil, tem mudado conforme se redefine as relações de gênero, isto é, no deslocamento dos papéis convencionais, nos quais o homem é considerado o provedor e o feminino tem o seu papel demarcado na dimensão de domesticidade. No entanto, mesmo havendo esses novos arranjos onde a mulher passa a ocupar a “chefia” e tornam-se provedoras de suas casas isso coexiste com a permanência do machismo e a falta de políticas públicas adequadas para resolução da vulnerabilidade que recai sobre os nossos corpos.

Outro ponto fundamental da história e que muitas mulheres carregam consigo até hoje, e é expresso na narrativa de Dani, é o fato do sonho de ser mãe. Crescemos com esse ideal maternal, do casamento e da procriação. Isso advém do discurso cientificista médico que reforçou a noção de “[...] que a função natural da mulher era a procriação”. (DEL PRIORE, 1993, p.27). Era um pensamento atrelado aos preceitos religiosos que contaminava o pensamento imaginário colonial da ciência médica da época, e selava o destino das mulheres ao da maternidade.

Os fisiologistas e médicos não estudavam apenas a anatomia e a patologia da mulher, mas tentavam entender a natureza feminina, isolando os fins para os quais ela teria sido criada ou aos quais ela obedeceria. Os documentos da medicina que então se praticava davam-se por objetivo sutil definir uma normalidade – o que é um conceito polimorfo, e ao mesmo tempo fisiológico e moral -, que exprimisse o destino biológico da mulher. (DEL PRIORE, 1993, p.30)

Nesta perspectiva, é muito comum ao se aprofundar nas histórias e períodos coloniais compreender que muitas mulheres só tinham serventia se pudessem procriar. Sem isso, tornavam-se dispensáveis e sem relevância alguma, principalmente em contextos onde se faziam casamentos para a continuação de legado familiares. Não importava o imaginário ideal feminino da época, mas uma mulher sempre teve que se fazer presente seguindo as regras do patriarcado operante a cada época, um paradigma masculino universal.

Sobre isso, Miguel e Biroli (2014, p. 11) nos ajuda a compreender que esta realidade posta condiciona a desvantagens históricas que temos em comparação aos homens, pois,

A falta de creches e de políticas adequadas para a conciliação entre a rotina de trabalho e o cuidado com filhos pequenos penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, em sociedades nas quais a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino. As mulheres continuam a ter a responsabilidade exclusiva ou principal na criação dos filhos e no trabalho em casa.

No Brasil, reproduzimos muito bem os referenciais da modernidade junto aos dogmas medievais sobre o feminino como sendo o sexo frágil e merecedor de proteção, que reforçam e até mesmo naturalizam o fato de nós mulheres sermos subjugadas, e diminuídas social e profissionalmente. Ora, que “proteção” é essa que legitima os discursos masculinos e machistas sobre quem somos e o que podemos ser e fazer? Tais discursos masculinos como o do pai de Ana introduz um “desequilíbrio entre o abrigo e o desamparo que gera instabilidade nas representações que recaem sobre o gênero feminino as quais, muito provavelmente, o afetam em vários campos da existência” (SOUZA, 2016, p.33).

Assim como Bia, que ao iniciar sua história não consegue contar sem estar articulada aos desejos e decisões do irmão, atrelados aos anseios de sua família. Porém, ela não quer fazer o mesmo que o irmão. Ela só quer a liberdade que ele tem para ser o que era. Bia sabe de sua inteligência e competência, mas, com o patriarcado e o reforço do ideal da família

burguesa ela acredita que repetindo o que ele fez poderia ter essa liberdade. A escolha de Bia pela Pedagogia pode ser compreendida como um ato de rebeldia, pois é nesta escolha que Bia trilha o seu caminho para a liberdade em relação a sua família, ao mesmo tempo como um reforço desse lugar de proteção e cuidado à qual sempre foi colocada por ser mulher.

É por isso, que ainda hoje mulheres quando ocupam cargo de chefia ou de protagonismo encontram diversas formas de resistência e aceitação de seus papéis como protagonistas de discursos ou tomada de decisões. A história nunca nos aceitou como grandes pensadoras. Por que o nosso lugar sempre foi na cozinha, nos quartos colocando as crianças para dormir? Sempre fomos nós quem nos incumbimos de ensinar “[...] a andar, a falar (a língua não é materna?), a vestir, a comer. Encomendam e pranteiam os mortos da família e da cidade. Tudo isso as mulheres faziam antes que a escola fosse um espaço ocupado quase integralmente por elas” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.59).

Com os avanços do capitalismo no mundo, tomando como palco inicial a revolução industrial, as posições de trabalho da mulher entraram no debate da elite burguesa, obviamente regidos por homens e em sua supremacia branca. As discussões eram centradas sobre quem, quanto, em que poderiam trabalhar, e fundamentalmente nos valores morais, éticos e sociais que o trabalho das mulheres deveria cumprir para a sociedade. Além disso, a separação de classes sociais já ficava evidente, pois cada classe social das mulheres deveria cumprir um papel na sociedade. Seguia-se então, a lógica “[...] se as mulheres podiam exercer uma importante influência na esfera privada, [...] poderiam exercer um importante papel, também, na esfera pública da sociedade, trabalhando em prol de reformas morais e sociais” (CHAMON, 2005, p. 56).

Se percebe aí que às mulheres burguesas cabiam o papel moralizador e ideológico, no qual mantinham-se o trabalho de serem boas esposas e gerirem bem o trabalho doméstico no interior de suas belas casas, a ordem de suas famílias e o serviço da criadagem. Se, saíssem bem nesse papel o homem chefe de sua família era quem recebia o mérito e prestígio do bom trabalho gerenciado por sua esposa. Constitui-se, assim, a moral doméstica da ideologia patriarcal (CHAMON, 2005). Não podemos esquecer que esse “privilegio” de gestão doméstica era o de mulheres brancas, pois as mulheres negras assim como a mãe de Mari era quem exercia esse tipo de atividade supervisionada por suas patroas brancas, privando-se da participação plena da infância de seus filhos.

Assim, sustentou-se a lógica do poder econômico centrado na figura masculina que, “de um lado, o pensamento vitoriano conclamando a parcela elitizada do sexo feminino a atuar em favor da moralização e da difusão de valores patrióticos na esfera pública” que reforçava o ideal doméstico de feminilidade e regulava as diferenças de classes sociais. “De outro lado a ideologia capitalista, ao arregimentar largamente junto às camadas pobres a força de trabalho feminina - e também a infantil-, como forma de ampliar a mais-valia¹⁷...” (SOUZA, 2016, p. 35). Fica evidente, portanto, que essa ideologia atinge a população feminina não só em referência ao gênero, como também de classe social.

A partir disso não fica difícil compreender a inserção da mulher brasileira no magistério. Assim como já anunciado, a república brasileira também se fundamenta nos princípios do patriarcado, onde a mulher no campo profissional só teria sentido se trouxessem benefícios para o universo familiar reverberando-se nos valores moralizantes para o Estado brasileiro. Não à toa o ensino torou-se o local público mais propício e profissional para a disseminação destas ideias, pois, “[...] o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria [...]” (ALMEIDA, 1998, p.33).

Além disso, em contexto brasileiro após o período da industrialização por necessidades econômicas as mulheres iniciaram a contribuir com os salários dentro dos seus lares, e com isso, houve uma entrada significativa da mulher no magistério. O magistério marca a passagem de muitas mulheres brasileiras, que deixaram o círculo doméstico para compor o mundo social do trabalho, no entanto, esta entrada é vista como o “casamento perfeito” entre o trabalho e a maternagem, isto é, a “natural aptidão” da mulher à maternidade não encontrou obstáculos na atividade docente, muito vinculada ao cuidado” (SOUZA, 2016, P. 40).

¹⁷ Mais- valia diz respeito a um termo utilizado na teoria marxista para explicar a diferença do valor final de uma mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do trabalho que é o que sustenta o lucro no sistema capitalista de produção.

Foi sob este cenário que o magistério se consolidou como uma profissão marcada como a adequada para a mulher no Brasil. Assim, entre os séculos XIX e XX, as mulheres, principalmente as de elite, fizeram suas vozes ecoar ainda que de forma tímida socialmente e politicamente por meio do magistério. No entanto, isso não significou o enfraquecimento das imposições patriarcais e machistas frente as posições, corpos e escolhas das mulheres, tanto em esferas domésticas quanto nas coletivas, bem como vimos explícitos na escolha (ou falta dela) de Ana, no sonho maternal de Dani, na estrutura familiar de Mari e nos hiatos de Bia em sua formação e o papel de sua família.

As transformações foram ocorrendo ao longo dos anos e da contemporaneidade. As mulheres passam a se formar, principalmente seguindo a carreira do magistério, porém, desde que sigam as vozes comandadas por uma autoridade masculina. Exceto Mari que não apresenta a figura masculina como detentora de uma certa razão em suas escolhas, há sempre o imperativo de sua classe social e raça que perpassou suas decisões. No caso de Mari há o fator do machismo e da supremacia branca que a privou do crescimento da infância com a sua mãe, por exemplo. Na matriz histórica escravocrata brasileira as mulheres e mães negras moravam (e ainda moram) nas casas da elite branca para auxiliar e serem coordenadas nas atividades domésticas que cabiam as mulheres.

As discussões históricas da posição da mulher e do trabalho na sociedade capitalista e no patriarcado não se findam aqui, pelo contrário, caberia infinitas páginas para aprofundar as múltiplas camadas dessa história e conjuntura atual. Porém, o ponto que preciso chegar é que estas questões postas fundam e dizem respeito aos lugares das mulheres (como sujeitas de suas próprias histórias) na relação com o saber.

A descoberta de sentidos com a escolha acadêmica e profissional

Ao iniciarem os estudos e aprendizagens na Pedagogia, as professoras passam a estabelecer uma relação com a escolha da formação até então apenas certa para Dani. Todas as quatro são unânimes em afirmar sobre isso ao recordar o início da formação inicial em Pedagogia. Resgato a importante afirmação de Bernard Charlot, “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (CHARLOT, 2005, p.57).

Ana...

Eu comecei a entrar nesse mundo, nessa aprendizagem, amei o curso de Pedagogia desde o início, **foi uma descoberta muito grande, porque como era algo que eu não queria eu nunca busquei nada, nenhum conhecimento sobre, então tudo para mim era novidade**, por exemplo, no curso de Pedagogia tinham muitas professoras que já vinham do magistério então elas já estavam super familiarizadas com os assuntos e para mim tudo era muito “ual” e as vezes elas falavam “ué você já não sabe disso” e eu “não, que legal” então eu achei muito legal (Trecho extraído da entrevista concedida por Ana).

Mari...

... para a minha surpresa eu não pedi para mudar, porque eu falei “ah não vou começar tudo de novo”, continuei trabalhando lá na associação, foram 3 anos que eu fiquei lá, e aí eu vi um cartaz na parede pedindo estudantes de Pedagogia, Assistência Social e Psicologia na PUC, **que era da disciplina de Educação Popular, que era um curso na época para trabalhar com meninos e meninas em situação de rua**. ... Participei do processo seletivo uma primeira vez, já conhecia algumas pessoas do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente por causa da associação que eu trabalhava, e aí eu fui me envolvendo nesse meio, comecei a namorar com Valter que era um dos coordenadores desse curso, o Valter era o presidente do centro acadêmico de Pedagogia da PUC, **e aí eu fui me envolvendo com esta questão meia política né?**

... eu comecei a pegar gosto. O Valter me ensinou muita coisa é, texto, leitura, sarau, para você ter uma ideia eu ficava na PUC de sexta e pernoitava de sexta para sábado e de sábado para domingo, a gente estudando, nós ganhamos a executiva estadual de estudantes de pedagogia, isso foi em 96, gestão 96/97, então nós íamos para a USP, ia para São Carlos, ia para as federais conversar. Isso tudo eu acho que me ajudou muito nesta minha trajetória enquanto educadora, porque estava naquela mudança da LDB e a gente participou disso efetivamente de 95 e 96 com todas aquelas conferências que se tinha, a PUC foi muito incisiva neste contexto todo, a executiva de Pedagogia também, a regularização do curso, as mudanças daquelas habilitações todas que tinham. Então, assim, toda esta turbulência eu estava ali no chão da universidade acompanhando (Trecho extraído da entrevista concedida por Mari).

Dani...

Porque assim, eu sempre gostei muito. De estar na escola, de estar com as crianças. **Isso me realiza.** Eu me frustrei um pouco quando eu fui para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) trabalhar com os adolescentes, porque eu não me identifico. **Agora, educação infantil para mim é uma maravilha, eu gosto muito** (Trecho extraído da entrevista concedida por Dani).

Bia...

Aí eu me encontrei, foi tudo muito fácil. Pessoal fala que o curso é chato, para mim não. Foi tão natural as coisas. Os professores falavam e sem eu ter estudado eu entendia o que eles estavam falando. **Não era difícil estudar, não era, era natural.** Só que toda vez que eu passava em frente a essa faculdade, né? Lá na Tiradentes me dava um aperto no coração, toda vez dava um aperto de eu ter abandonado a FATEC e tudo que eu teria conquistado ali. **Eu era uma das poucas meninas que estudavam ali. Então o leque de oportunidades fora do Brasil era muito grande. E aí, eu estudei, me formei** (Trecho extraído da entrevista concedida por Bia).

É um momento de reconhecimento da mulher como sujeito de direitos e de desejos. Historicamente, como vimos brevemente, isso nos foi roubado e, desse modo, construir a identidade profissional docente é um processo que não é natural como a herança patriarcal poderia imaginar, uma vez que há a subversiva ideia de que o magistério e a maternidade constituem a essência e natureza feminina. Embora todas afirmem que de certa forma passaram a gostar da formação que “escolheram” há a construção do signo da submissão em alguma dimensão. O ser natural em Bia não minimizou suas incertezas sobre a formação anterior. A Ana sem expectativas e sem esperar nada compreendeu novas possibilidades já que nada tinha. Mari fez da Pedagogia um meio de luta e liderança. Dani estabelecia naquela fase sua auto realização com amar e estar na escola.

Além disso, o processo de profissionalização docente no Brasil ocorreu de forma frágil justamente porque houve esse processo de feminização da profissão docente. Nóvoa (1987) faz um estudo sobre a trajetória da profissionalização docente em diversos países ocidentais, sendo o Brasil um deles. É evidente o desmonte da desvalorização da docência em termos salariais devido as relações capitalistas de produção e expropriação do saber, mas, além disso, na docência isso impacta ainda mais as mulheres, uma vez que

predominamos historicamente nessa profissão, enquanto homens retiram-se dela com o constructo social do falso “dom feminino” para o cuidado e escolarização das crianças. O contraponto se vê no ensino superior, uma vez que em áreas de maior destaque e valorização predomina docentes e pesquisadores homens e brancos. Ensinar às crianças é nobre, porém economicamente desvalorizado e majoritariamente feminino.

Quando a família de Bia diz “não, não vai ser professora” trata-se de um viés de classe, neste caso de classe média e trabalhadora¹⁸ que enxerga a educação como um meio para um fim e não como o fim em si, isto é, como uma finalidade de trabalho de ser profissional da Educação, em especial o da docência. Nos dias atuais a desvalorização da carreira docente é ainda mais latente. Os jovens e seus familiares possuem a pretensão de ingressarem no ensino superior para melhorar suas condições econômicas. É a máxima de “estudar para ser alguém na vida”, de estudar para ganhar dinheiro, constituir família e conquistar coisas. Tal visão rege a noção de Educação em nossa sociedade e principalmente o modo como costumamos a pensar e agir sobre o porquê é importante ir à escola e condiciona a noção de sucesso ou fracasso escolar.

As constituições profissionais dessas quatro mulheres professoras trazem o simbólico desfavorável da condição feminina do que é ser uma “boa professora” que implicava

[...] ser boazinha, caprichosa, delicada, dedicada e discreta. Ignorando o fato de que, se as referências do masculino universal eram e ainda são prevalentes, as mulheres, diante dos conflitos e da oposição entre as características definidoras da profissionalidade (objetividade, rapidez, racionalidade) e da feminilidade (subjetividade, suavidade, emotividade), puderam elaborar modos particulares de construir conhecimento e de se apropriarem da profissão[...] (SOUZA, 2016, p. 49-50).

¹⁸ O uso do termo classe média e trabalhadora se faz por corroborar com a noção de classe média segundo Marx, que usou a expressão no sentido de “pequena burguesia”, para designar a classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária, e que cresce consideravelmente no modo de produção capitalista (BOTTOMORE, 2001).

E aqui relembro o sujeito em Charlot que implica na sua relação com o saber. Se somos relações conosco, com o outro e com o mundo e nos constituímos como tal, nos singularizamos a partir da presença do outro, aprendemos sermos mulheres e homens nas relações que estabelecemos entre nós e os outros. Então, concordo com a contestação de Souza (2016, p.50) “somos mulheres em oposição e em aceitação ao masculino, que é o nosso outro imediato nas relações entre os gêneros”.

Essa noção remete a identidade de gênero como uma construção social, principalmente atrelada a noção de justiça e relações de trabalho. Isso ocorre, pois, ao reivindicar a igualdade no viés do liberalismo se buscou uma universalidade que não é neutra, uma vez que, já estava preenchida com as características do “masculino”, assim como, a ideia da cidadania foi concebida com base na posição do homem (em especial do homem branco) em uma sociedade que é desigual no que tange a gênero, raça e classe. Esse ideal maternal de “boazinha”, “caprichosa” do afeto “positivo” que sempre imperou nas relações de trabalho e da vida privada em nós mulheres só reforça a divisão sexual do trabalho como uma das causas da dominação masculina. Afinal, porque nossas atividades domésticas e maternais das quais fomos submetidas historicamente não nos deram a supremacia sobre o homem ou igualdade com eles?

Historicamente sempre nos fazemos em relação a esse outro imediato nas relações de gênero – O pai da Ana em suas decisões e posições, a família e a figura “livre” e inteligente do irmão de Bia, a estrutura racial e social que imperou no crescimento da Mari longe de sua mãe, e o papel do cuidado/maternal e da constituição familiar do sonho sonhado de Dani. Esse pensamento maternal e essa ideia do feminino como desvelo nas relações de trabalho é uma armadilha que segrega as mulheres em posições predeterminadas e subalternas seja no campo político, social e do trabalho. Além disso, corrobora para estereótipos de comportamentos e papéis que devemos cumprir na sociedade e reforçam a hierarquia de gêneros. Miguel (2014, p. 70) me permite concluir esta posição, pois,

O apelo à noção de uma voz especificamente feminina, porém, está perigosamente próximo da naturalização de identidades que decorrem de processos históricos de oposição entre a esfera pública e à privada. É uma voz que está associada ao insulamento das mulheres na esfera doméstica e à sua responsabilidade exclusiva com o cuidado e a atenção aos mais vulneráveis.

Mas, como isso se relaciona com o trabalho? Com a docência? Se relaciona à medida que compreendemos o trabalho como uma tarefa a ser executada organicamente na vida cotidiana e como atividade diária que é objetiva e genérica. Quando se perde a auto realização no trabalho, há uma parte nele que se torna inorgânico, servindo apenas a realização e exploração do capital, apenas para a conservação da particularidade (SOUZA, 2016).

Logo, a identificação imediata mediada pelas relações sociais estabelecidas na vida de Ana, Mari, Dani e Bia reverberam que a constituição de identidades docentes a partir das diferenças de gênero mira-se efetivamente na sua majoritariedade feminina das escolhas nem sempre decididas por nós mesmas, mas em alguma medida “jogadas” como possibilidades e “desejos”, logo atrativa e aceita por nós por entendermos que estamos no lugar certo, fazendo o que nos foi predestinado. Trata-se mais da esfera inorgânica do trabalho que a docência foi capaz de nos dar e que nos foi predestinado como o trabalho da mulher. Desse modo, a imposição primeira não é auto realização, sendo assim é preciso compreender o que nos tornamos e como nos fazemos após isso.

Outro fator fundamental a se destacar e que corresponde a esta análise é a questão do silenciamento imposto a nós mulheres ao longo dos anos e como isso vem mudando, principalmente na última década. As mudanças e lutas das mulheres expressam uma identidade e subjetividade própria do feminino. Souza (2016, p. 53) abordou muito bem isso, quando explicou que,

[...] atualmente, as mulheres utilizam cada vez menos o “silêncio” e/ou a “delicadeza” diante dos dispositivos de sujeição. Ao contrário, suas vozes e posicionamentos têm reverberado sobre todas as esferas da sociedade, questionando esses dispositivos de sujeição, destacadamente, a sexualidade. Creio que isso se deva à assunção de novas posições como “sujeito” do discurso que têm colocado para o sexo feminino questionamentos a respeito dos efeitos do poder e do saber sobre a constituição do ser mulher. São questões da ordem da ontologia que interrogam o como, não o porquê: Como nos tornamos objetos e sujeitos do conhecimento? Como nos tornamos objetos e sujeitos do poder? Como nos representamos para nós e para o outro? Como usamos o saber, como objeto e sujeito, frente ao poder? Quem podemos nos tornar?

A questão posta é que não se torna tão simples compreender as mobilizações e suas relações com o saber, pois por serem mulheres os obstáculos para tal já foram mais complexos. É preciso demarcar nesse início analítico que as relações de gênero perpassam toda a sociedade, isto é, seus sentidos e efeitos não estão limitados apenas às mulheres, pois o gênero é um dos eixos centrais que organizam nossas experiências no mundo social, e, portanto, as relações que nós mulheres estabelecemos com o saber devem compreender e atravessar essa análise. Isso importa, pois, os distanciamentos e aproximações dessas quatro histórias revelam que “onde há desigualdades que atendem a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e homens – ainda que o gênero não o faça isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade” (MIGUEL E BIROLI, 2014, p. 8).

Além disso, percebemos que Mari constitui sua jornada estabelecendo diversas relações essenciais com outros sujeitos que a conduziram a processos e atividades de identificação profissional. Novamente encontra agora numa figura masculina a representatividade da Educação Popular com o seu parceiro Valter. Sua relação com a Pedagogia está articulada com a sua identificação primeira com a Educação Popular, com o seu envolvimento político e consciência de classe¹⁹. Dani, Ana e Bia tiveram a identificação primeira numa relação epistêmica (da apropriação de novos saberes) e reforçada pelo espectro do lugar feminino profissional. Isso nos mostra que a transversalidade entre gênero, raça e classe social é fundamental para esta compreensão. Além disso, o trabalho (neste caso o ser professora para essas quatro mulheres) medeia também as suas relações com o mundo, mas ele não é a constituição primeira do que são.

As lutas, os conflitos, as resistências e enfrentamentos por sermos mulheres impactam e afetam o ser professora e estar nesta profissão. Ao mesmo tempo em que ser professora pode constituir na negação desses elementos e no reforço de outros. Por isso, Nóvoa (2007), já havia refletido de forma bastante esclarecedora sobre a questão da identidade docente, afirmando que a identidade nunca pode ser vista como um produto, um dado que é adquirido, uma propriedade fixa. Pelo contrário, a identidade docente “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16).

¹⁹ A percepção do próprio papel no sistema produtivo, seja como produtor de riqueza, seja como proprietário dos meios de gerar riqueza na sociedade capitalista.

Essa noção é importante, pois afeta profundamente a compreensão das histórias dessas quatro mulheres, e em especial suas identificações, mobilizações e relações com o saber. Essa perspectiva de Nóvoa corrobora com a noção de uma identidade docente que não é uma construção isolada, mas sim coletiva e comunicada pela narrativa da história e da vida. Bolívar (2012) afirmou que é pela narrativa de vida que conseguimos expressar dimensões da experiência que vivenciamos, como também, a própria experiência que configura a construção social da realidade que vivemos. É um caminho para acessar a subjetividade marcada pelas construções históricas e sociais que vivemos. É buscar nas experiências pessoais e profissionais de Ana, Mari, Dani e Bia as camadas significativas de suas narrativas que contam suas histórias e como se constituíram professoras.

De fato, tomemos agora maior atenção ao início da história de Mari. Após sua experiência com a professora Rute, não se sentia mais aceita na escola, não se sentiu mais pertencente e afirmou não gostar de estudar até encontrar com a professora Estela. Farei um paralelo aqui da trajetória de Mari com a da escritora e professora negra bell hooks que também teve marcas de uma trajetória escolar de exclusão e não aceitação ao ir estudar na época da dessegregação americana em escolas brancas. As épocas são distintas, os territórios também, mas ambas foram meninas negras que eram vistas como objetos e não sujeitos no espaço escolar.

Beel Hooks também se recorda de suas professoras negras, ainda no sistema escolar segregado (escola só para negros). Para ela, estas professoras eram pedagogas críticas, que a proporcionara paradigmas libertadores. A prática da professora Estela, quando contrapõe todas as experiências anteriores que até então Mari havia tido a respeito do dia sete de setembro e ao colocar a realeza de Zumbi dos Palmares e toda soberania real negra na avenida, fez com que pela primeira vez Mari enxergasse além do possível que lhe era mostrado. Mari se enxergou, se percebeu como sujeito, atribuiu sentido ao espaço escolar, sua singularidade foi permitida, sua relação com o saber considerada. O encontro com a professora Estela lhe permitiu ser criança com desejo do aprender, de ser ouvida, compreendida, o que lhe permitiu se reconhecer naquele espaço.

Professores e professoras em sua supremacia branca contam e recontam fatos históricos no viés da branquitude²⁰ e isso se configura como uma opção política por apenas aceitar sem contestações críticas do real. O reforço do lugar do negro logrado à senzala é uma opção política que toma corpo de neutralidade quando contada pela branquitude. bell hooks explora tal fato mencionando que nenhuma educação é politicamente neutra e, de fato, ela exemplifica isso de uma forma muito simples - quando um professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala e trabalha com obras escritas por “grandes homens brancos” está ali evidenciando sua posição política. A potência desse exemplo simples desvela que enquanto professores se negarem a política do racismo, do sexismo do heterossexismo e aqui acrescento do direito à educação das pessoas com deficiência, isto ainda determinará o que ensinamos e como ensinamos (bell hooks, 2017).

Essas reflexões que emergiram dos contextos de vida de cada uma das professoras são essenciais não só para compreender as dimensões estruturantes de suas vidas profissionais, como também os seus desejos, suas subjetividades (consigo mesmas) e o pertencimento delas no meio social em que vivem (suas relações com os outros). Nós professoras refletimos sobre o nosso ensino, sobre a nossa profissão, mas não só isso, pois sermos professoras expressamos antes de tudo um sentimento e um pertencimento a tudo que permeia o ensino e a aprendizagem.

Todos os aspectos que procurei abordar nesse primeiro momento analítico impactam diretamente na relação com o saber dessas professoras nesses episódios narrados de suas trajetórias, pois condicionam os seus lugares no mundo e, portanto, o modo como o saber é apropriado por elas (na dimensão epistêmica com o saber), o que lhes fazem sentido, suas histórias e expectativas, ou seja, o saber enquanto objeto de desejo e suas mobilizações à sua procura (na dimensão pessoal/ de identidade com o saber), por fim, suas posições sociais objetivas que definem os contextos iniciais de suas

²⁰ A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar aos outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (Müller e Cardoso, 2017, p.15) – MÜLLER, Tânia. M.P. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: Estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

vidas e o modo como elas próprias as interpretam e os impactos desse lugar em suas vidas, pois nesse meio o saber possui valores dados em decorrência desses lugares, tempos e pessoas (na dimensão social com o saber).

É claro que nesse primeiro momento não haverá ainda relações explícitas com o segmento de relações com o ensino e aprendizagem (enquanto atividade desenvolvida por elas), pois ainda não chegaram nesse episódio de suas vidas. Mas, encontramos nesse primeiro momento dimensões que estruturam suas atividades posteriores. Faço, então, algumas sínteses desse primeiro eixo estruturante das narrativas de Ana, Mari, Dani e Bia.

Todo esse início narrativo de Ana, o fato de sempre afirmar não querer ser professora, pois queria ser Engenheira ou fazer Matemática, porque gostava da área de exatas, revela uma dimensão pessoal com o saber, suas expectativas, seus desejos e o que ela quer ou espera para ser e aprender. Trata-se de sua singularidade, uma relação de identidade pessoal com o saber. Porém, como vimos no constructo histórico social o lugar do feminino, o machismo estruturante movimenta a Ana a aceitar a decisão do pai, pelo receio de contrariá-lo. Ela evidencia *“e eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar”*, *“foi falta de coragem de achar que meu pai não iria me apoiar de achar que eu iria enfrentar uma batalha”* o que revela o seu lugar social objetivo, ou seja, mesmo sendo mulher de classe média e branca há aqui o impacto que a estrutura patriarcal e machista impõe aos seus desejos e as suas expectativas. Sua relação social com o saber está aqui marcada e permeará a sua formação superior e suas práticas cotidianas. Quando passa a gostar do curso “escolhido” relata sua descoberta sobre o conhecimento de tudo que envolvia a Pedagogia, o que já nos dá indícios de seu pertencimento em relação ao ensino (enquanto atividade a ser compreendida por ela), ou seja, sua relação epistêmica, o modo como ela vai passar a se apropriar e compreender os conteúdos de sua formação, bem como, atribuir sentido (ou não) aos conteúdos e tudo o que envolverá sua identificação profissional.

A história de Mari revela muitas marcas históricas de nossa sociedade. Não é tarefa simples compreender toda a complexidade que envolve a sua luta diária. Mari teve encontros fundamentais e representativos em sua trajetória escolar. Encontros que permearam sua relação com o saber. O lugar social objetivo e a consciência que ela possui dele faz Mari narrar sua história já compreendendo o seu papel social e os impactos de cada

decisão em sua vida. Expressa suas relações pessoais e sociais com o saber. Do seu inferno de Dante ao Handebol, ao seu direito à cidade e ao ingresso na PUC, Mari expressa sua personalidade, sua origem e dá lugar aos interstícios estáticos de vidas de mulheres como ela.

Quando relata, assim como Ana, que não queria ser professora expressa não só um desejo primeiro em relação a uma formação, mas todo o impacto que sua trajetória escolar desvelou em si. Mas, mesmo assim Mari inicia a formação em Pedagogia, aqui não foi o machismo que prevaleceu, mas sim a construção social e econômica que recai sobre Mari e sobre a sua escolha. Quando decidiu não modificar o curso por Direito após o primeiro ano em Pedagogia, percebemos que há uma identificação muito maior com as atividades desenvolvidas na Educação Popular e com os encontros com outras pessoas, como, por exemplo Valter, que se sobressaem nas escolhas de Mari. São essas ações que Mari identifica como sendo essenciais para as suas características de liderança e gestão. Há o seu pertencimento social de estar e lutar pela Educação Popular, onde talvez Mari enxergue a si mesma nesses “outros” sujeitos. Identifico também suas primeiras aproximações e relações com o ensino pois passa a refletir e compreendê-lo como sua atividade a ser desenvolvida, sua formação e sobre o seu próprio desenvolvimento como educadora. Mari expressa tal atividade na Educação Popular como prática política e de luta social, e aqui compreendo que talvez seja esta relação fundamental que a fez não mudar o curso de Pedagogia e continuar sua formação como professora.

Dani revela em seu enredo narrativo maior linearidade de fatos em relação as outras professoras. Seu lugar social demonstra a sua intrínseca relação com a escola pública, um fato que reverbera toda a sua história enquanto educadora, desde sua formação no CEFAM ao modo como ingressou no curso superior de Pedagogia e, como veremos em breve, sua decisão em cursar uma pós-graduação. Quando afirma “*eu sempre gostei de escola*” revela sua relação pessoal e social com o saber, tendo a escola como um lugar de pertencimento e a docência como desejo de carreira. Já problematizei tal fato desse lugar que a própria Dani atrelou ao ser professora, mãe e esposa. Além disso, nesse primeiro momento narrativo expressa sua identificação com a educação infantil, e o quanto gosta de estar com as crianças, diferentemente com o ensino fundamental e adolescentes. Tal passagem

rápida me permite afirmar que Dani já demonstra também sua relação epistêmica com a atividade de ensino, isto é, o ensino como atividade compreendida por ela, o seu próprio desenvolvimento e identidade enquanto professora e o que buscará a partir disso, sempre articulada às suas relações pessoais e sociais.

Bia sempre gostou de estudar, ou seja, ela afirma que sempre estabeleceu uma relação pessoal e epistêmica com o saber, com a aprendizagem. Perceberemos muito em Bia daqui para frente suas constantes buscas por novos conhecimentos à medida que desafios surgem em sua sala de aula, buscando também compreender as diversas maneiras que os alunos compreendem o conteúdo, suas dificuldades e necessidades.

Retomo o importante momento de quando se coloca em relação ao seu irmão para afirmar as formas distintas de como aprendem e estudam fica evidenciado o impacto que as escolhas e caminhos de seu irmão irão agregar nas suas. Trata-se aqui da Bia em relação ao “outro” e nesse caso esse outro é o seu irmão. Quando ela afirma que foi prestar as mesmas coisas que ele, pois não sabia o que queria, é uma forma específica que ela encontrou para se apropriar do saber no mundo, em uma dimensão epistêmica buscando compreender o conteúdo do curso, que até então não lhe fazia sentido algum. Ao mesmo tempo, Bia estabelece uma relação social e pessoal recalcando os seus próprios desejos nas escolhas do irmão, que era uma figura de importância em sua vida, que representava até então o sucesso escolar.

E somente quando engravida e por todas as questões que impactam na vida de uma mulher ao se tornar mãe, o magistério surge como uma condição suficiente para a sua formação superior. O tempo, o lugar e a viabilidade da profissão determinou Bia a voltar a pensar em ser professora. Em sua posição social objetiva percebemos a ligeira reprovação de sua família com a escolha pela Pedagogia, o que possibilita compreender sua relação social com o saber até então, ou seja, o seu lugar de pertencimento e até mesmo a falta dele e, por consequência, a sua relação com o seu irmão para as mesmas escolhas formativas.

Ao ingressar no curso de Pedagogia ela afirma que se encontrou, que foi um processo natural e que estudar já não era mais difícil. Bia passa a estabelecer sua relação pessoal, de identidade com o querer estudar e aprender com a Pedagogia, o conteúdo passa a fazer sentido para ela e dar-se início a construção de identidade com a docência. No entanto, percebemos que a formação interrompida na FATEC é, ainda nesse momento narrativo, uma questão não resolvida para ela, não há ainda um rompimento com suas expectativas de formação junto a figura de seu irmão. A figura masculina representada fortemente pelo seu irmão permeará em seu caminho inicial da prática docente. Porém, Bia tomará seu protagonismo sendo professora e construindo sua formação continuada a partir de seus próprios desejos.

As narrativas das professoras continuaram dando voz e materialidade a partir de diversos outros percursos profissionais de suas vidas. Porém, com o objetivo desse texto interrompo aqui as contribuições dessas quatro mulheres para o campo da Relação com o Saber. A seguir concluo o texto, tecendo considerações sobre a importância das intersecções históricas no que tange as relações de gênero e sociais que possibilitaram ressignificar a própria noção de relação com o saber no campo profissional de mulheres e professoras.

Conclusão

Para analisar a partir da história de vida de professoras suas mobilizações e relações com o saber, foi necessário desvendar a todo instante as camadas históricas e materiais que impactam as vidas de todas as mulheres, aqui em especial de professoras. Tomei isso como necessidade, pois a teoria da Relação com o Saber se constituiu em um campo da sociologia do sujeito, mas de um sujeito singular, histórico e social. Porém ao aprofundar as necessidades e reflexões que a vida de mulheres demandam percebi as lacunas que a própria teoria possuía sobre as discussões de outras relações de poder históricas, em especial as de gênero. Por isso, como esse texto emergiu da pesquisa de doutorado já mencionada na introdução, junto a esses elementos aqui apresentados e diversas outras camadas analíticas e narrativas que compõe a tese de doutorado foi possível tecer essas

lacunas a partir da construção dialética entre a noção de leitura positiva e negativa, para afirmar que a relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual.

As experiências das professoras Ana, Dani, Mari e Bia e suas relações com o saber impactaram em seus trabalhos pedagógicos e na construção de suas identidades docentes. A relação com o(s) outro(s) permearam de modo significativo toda a vida das quatro professoras, e com isso, intensificou a relação consigo mesmas. De modo mais evidente em Ana com a relação e o machismo do seu pai. Isso impactou sua relação com a escola e com os conflitos iniciais da docência. A Bia e sua relação com o seu irmão, suas decisões e escolhas permeadas pela estrutura familiar, do seu lugar de privilégio social que a conduziu no conflito do ser e estar na e pela educação pública. A Mari e sua práxis. Sua infância e sua posição social marca o modo como cresceu e se relacionou com a escola e com o estudar e configura profundamente o seu encontro com os outros. Sua relação com a educação popular é significativa e conduziu suas atividades de militância, liderança e gestão. Dani e a sua relação com o ser mãe e professora teve os seus desejos relacionados a esse papel que encarou como sendo o seu lugar e o seu tempo, ou seja, o que deveria ser desenvolvido por ela.

A relação com o saber é de fato a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo numa perspectiva de olhar “por dentro” as histórias e experiências de cada sujeito, porém, não há análise dessa relação que possa ser feita sem que se pense na intersecção de gênero, raça e classe, principalmente quando estamos a analisar as inter-relações de gênero e as relações de poder históricas que são inerentes ao corpo da mulher. Portanto, revisitar as próprias memórias e narrar possibilitou para essas quatro mulheres um momento de reflexão sobre si mesmas e dos seus lugares em seus tempos próprios, evidenciando também tensões essenciais da vida de mulheres.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais). p. 27-69.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, L. F. A igualdade e a diferença. In: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^a-XX^a siècle)**. v. 1-2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, V. L. **História de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si.** 2016, 204f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP.