

# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 30 - número 63 - jul./set. 2021



## Educação de Mulheres e Formação



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

# Educação de Mulheres e Formação





Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato (UNEB)

**Editores Científicas:** Jane Adriana Pacheco Rios (UNEB); Lívia Alessandra Fialho Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadoras do n. 63:** Lia Machado Fiuza Fialho (UECE); Liége Maria Queiroz Sitja (UNEB)

**Revisor do Periódico:** Luiz Fernando Sarno

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 63, p. 1-378, jul./set. 2021

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade trimestral.

Quadrimestral até o volume 28, n. 56 (2019)

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO DE MULHERES E FORMAÇÃO

### 12 APRESENTAÇÃO

*Lia Machado Fiuza Fialho; Liége Maria Queiroz Sitja*

### 16 A MULHER NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARAENSE NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA

*Monika Reschke; João Lúcio Mazzini; Alberto Damasceno*

### 30 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE MULHERES: A REVISTA BEM-TE-VI NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

*Cristiane Pereira Peres; Alessandra Cristina Furtado*

### 46 OS BAILES AXIXAENSES COMO LUGARES EDUCATIVOS PARA MULHERES (DÉCADA DE 1960)

*Delcineide M<sup>a</sup> Ferreira Segadilha; Darlan Mélo*

### 65 EM BENEFÍCIO DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE FEMININA: PRÁTICAS NA ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1970)

*Pâmella de Sousa; Isabela Tristão; Fabiana Sena*

### 80 REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DA EDUCAÇÃO FEMININA EM JORNAL ESCOLAR DO ENSINO SECUNDÁRIO

*Cintia Medeiros Robles Aguiar; Jacira Helena do Valle Pereira Assis*

### 95 BOLETIM DO PROFESSOR: IDEAL PEDAGÓGICO EM DISCURSOS FEMININOS

*Rosa Lydia Teixeira Corrêa*

### 110 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CEARÁ: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM)

*Lia Pinheiro Barbosa; Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha*

### 131 AS MULHERES DA EJA: DO SILENCIAMENTO DE VOZES À ESCUTA HUMANIZADORA

*Francisca Vieira Lima; Andreia Faxina Wiese; Sonia Maria Chaves Haracemiv*

### 151 UMA MULHER INSERIDA EM SEU TEMPO: OS ESCRITOS DE FRANCISCA CLOTILDE NA REVISTA A QUINZENA

*Cleidiane da Silva Morais*

### 166 IRACY DOYLE: RETRATO FEMININO DA CIÊNCIA

*Marlon Silveira da Silva; Vanessa Lima Blaudt; Marcio Caetano*

### 181 O CENTENÁRIO DE MARIA YEDDA LEITE LINHARES: MEMÓRIAS DA SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Lia Ciomar Macedo de Faria; Rose Maria Josefa Vieira da Silva*

### 193 ENTRE O PROFESSORADO E A MILITÂNCIA POLÍTICA: O CASO DE MARIA CELESTE VIDAL (1929-1998)

*Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; Raquel Barreto Nascimento*

### 207 HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE UMA INTERIORANA DESCENDENTE DE BOÊMIOS (1939-1955)

*Lia Machado Fiuza Fialho; Cristine Brandenburg; José María Hernández Díaz*

- 223 A VIDA ACTIVA ESTUDANTIL E EDUCATIVA DE MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)**  
*Marta Maria de Araújo; Cristina C. Vieira*
- 239 AIAS, GOVERNANTAS E PRECEPTORAS: MULHERES COM A ATRIBUIÇÃO DE EDUCAR**  
*Maria Celi Chaves Vasconcelos; Ana Cristina B. López M. Francisco*
- 257 O MUNDO DO TRABALHO COMO ESPAÇO FORMATIVO FEMININO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**  
*Karina Regalio Campagnoli*
- 270 O PROGRAMA MULHERES MIL NO CAMPUS CANGUARETAMA DO IFRN: ANÁLISE SOCIOECONÔMICA E EDUCATIVA**  
*Gisele Dias Quirino; Avelino Aldo de Lima Neto*
- 290 EXPERIÊNCIAS DOCENTES: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS FORMATIVAS EM CINCO PELES EXISTENCIAIS**  
*Liége Maria Queiroz Sitja; Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira*

## ESTUDOS

- 310 RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE “LEITORES PENSANTES”**  
*Ana Carolina Perrusi Brandão; Ana Raquel da Rocha Bezerra; Jane Rafaela Pereira da Silva*
- 327 ESCOLA PÚBLICA ESTATAL E A FORMAÇÃO HUMANA**  
*Eraldo Leme Batista; Jeferson Anibal Gonzalez; Lidiane Teixeira*
- 343 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: SEGMENTAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**  
*Joelma Lucia Vieira Pires*

## ENTREVISTA

- 363 PAULO FREIRE ONTEM, HOJE E “MAIS QUE NUNCA”: UMA CONVERSA COM WALTER KOHAN**  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio; Walter Kohan*
- 372 TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2022**
- 373 NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

# CONTENTS

## WOMEN'S EDUCATION AND TRAINING

### 12 PRESENTATION

*Lia Machado Fiuza Fialho; Liége Maria Queiroz Sitja*

### 16 THE WOMAN IN PARAENSE EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE TRANSITION FROM THE EMPIRE TO THE REPUBLIC

*Monika Reschke; João Lúcio Mazzini; Alberto Damasceno*

### 30 EDUCATION AND TRAINING FOR WOMEN: THE *BEM-TE-VI* MAGAZINE IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

*Cristiane Pereira Peres; Alessandra Cristina Furtado*

### 46 BAILES AXIXAENSES AS EDUCATIONAL PLACES FOR WOMEN (1960s)

*Delcineide M<sup>a</sup> Ferreira Segadilha; Darlan Mélo*

### 65 FOR THE BENEFIT OF THE FORMATION OF FEMALE YOUTH: PRACTICES IN THE ESCOLA NORMAL ESTADUAL IN CAMPINA GRANDE (1970)

*Pâmella de Sousa; Isabela Tristão; Fabiana Sena*

### 80 SYMBOLIC REPRESENTATIONS OF FEMALE EDUCATION IN A SCHOOL JOURNAL OF SECONDARY EDUCATION

*Cintia Medeiros Robles Aguiar; Jacira Helena do Valle Pereira Assis*

### 95 TEACHER'S BULLETIN: PEDAGOGICAL IDEAL IN FEMALE SPEECHES

*Rosa Lydia Teixeira Corrêa*

### 110 THE FEMINIZATION OF EDUCATION IN CEARÁ, BRAZIL: THE CASE OF THE TEACHER TRAINING COURSE AT THE DOM AURELIANO MATOS PHILOSOPHY FACULTY (FAFIDAM)

*Lia Pinheiro Barbosa; Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha*

### 131 THE WOMEN OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM THE SILENCE OF VOICES TO THE HUMANIZING LISTENING

*Francisca Vieira Lima; Andreia Faxina Wiese; Sonia Maria Chaves Haracemiv*

### 151 A WOMAN INSERTED IN HER TIME: THE WRITINGS OF FRANCISCA CLOTILDE IN THE MAGAZINE *A QUINZENA*

*Cleidiane da Silva Morais*

### 166 IRACY DOYLE: FEMALE PORTRAIT OF SCIENCE

*Marlon Silveira da Silva; Vanessa Lima Blaudt; Marcio Caetano*

### 181 THE CENTENARY OF MARIA YEDDA LEITE LINHARES: MEMORIES OF HER PERFORMANCE IN EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

*Lia Ciomar Macedo de Faria; Rose Maria Josefa Vieira da Silva*

### 193 BETWEEN TEACHING AND POLITICAL ACTIVISM: MISS VIDAL CASE (1929-1998)

*Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; Raquel Barreto Nascimento*

### 207 HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTORY OF THE EDUCATION OF A DESCENDANT INTERIOR OF BOHEMIANS (1939-1955)

*Lia Machado Fiuza Fialho; Cristine Brandenburg; José María Hernández Díaz*

- 223 THE ACTIVE STUDENT AND EDUCATIONAL LIFE OF MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)**  
*Marta Maria de Araújo; Cristina C. Vieira*
- 239 “AYAS”, GOVERNESSES AND PRECEPTORS: WOMEN WHOSE TASK WAS EDUCATING**  
*Maria Celi Chaves Vasconcelos; Ana Cristina B. López M. Francisco*
- 257 THE WORLD OF WORK AS A WOMEN’S FORMATION SPACE IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY**  
*Karina Regalio Campagnoli*
- 270 THE MULHERES MIL PROGRAM AT THE IFRN CANGUARETAMA CAMPUS: SOCIO-ECONOMIC AND EDUCATIONAL ANALYSIS**  
*Gisele Dias Quirino; Avelino Aldo de Lima Neto*
- 290 TEACHING EXPERIENCES: MEMORIES AND FORMATIVE STORIES IN FIVE EXISTING SKINS**  
*Liége Maria Queiroz Sitja; Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira*

## STUDIES

- 310 READING SESSIONS IN KINDERGARTEN: FOSTERING “THOUGHTFUL READERS”**  
*Ana Carolina Perrusi Brandão; Ana Raquel da Rocha Bezerra; Jane Rafaela Pereira da Silva*
- 327 STATE PUBLIC SCHOOL AND HUMAN FORMATION**  
*Eraldo Leme Batista; Jeferson Anibal Gonzalez; Lidiane Teixeira*
- 343 LARGE-SCALE ASSESSMENTS: SEGMENTATION AND PRIVATIZATION OF SCHOOL EDUCATION**  
*Joelma Lucia Vieira Pires*

## INTERVIEW

- 363 PAULO FREIRE YESTERDAY, TODAY AND “MORE THAN EVER”: A CONVERSATION WITH WALTER KOHAN**  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio; Walter Kohan*

## 376 NORMS FOR PUBLICATION

# SUMARIO

## MUJERES EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

### 12 PRESENTACIÓN

*Lia Machado Fiuza Fialho; Liége Maria Queiroz Sitja*

### 16 LA MUJER EN LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARAENSE EN LA TRANSICIÓN DEL IMPERIO A LA REPÚBLICA

*Monika Reschke; João Lúcio Mazzini; Alberto Damasceno*

### 30 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE MUJERES: LA REVISTA BEM-TE-VI EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

*Cristiane Pereira Peres; Alessandra Cristina Furtado*

### 46 BAILES AXIXAENSES COMO PLAZAS EDUCATIVAS PARA MUJERES (AÑOS 60)

*Delcineide M<sup>a</sup> Ferreira Segadilha; Darlan Mélo*

### 65 POR LA FORMACIÓN DE LA JUVENTUD FEMENINA: PRÁCTICAS EN LA ESCUELA ESTATAL NORMAL DE CAMPINA GRANDE (1970)

*Pâmella de Sousa; Isabela Tristão; Fabiana Sena*

### 80 REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN UNA REVISTA ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Cintia Medeiros Robles Aguiar; Jacira Helena do Valle Pereira Assis*

### 95 BOLETÍN DEL PROFESOR: IDEAL PEDAGÓGICO EN DISCURSOS FEMENINOS

*Rosa Lydia Teixeira Corrêa*

### 110 LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN CEARÁ: EL CASO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM)

*Lia Pinheiro Barbosa; Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha*

### 131 LAS MUJERES DE EJA: DEL SILENCIO DE LAS VOCES A LA ESCUCHA HUMANIZADORA

*Francisca Vieira Lima; Andreia Faxina Wiese; Sonia Maria Chaves Haracemiv*

### 151 UNA MUJER INSERTADA EN SU TIEMPO: LOS ESCRITOS DE FRANCISCA CLOTILDE EN LA REVISTA A QUINZENA

*Cleidiane da Silva Morais*

### 166 IRACY DOYLE: RETRATO DE CIENCIA FEMENINO

*Marlon Silveira da Silva; Vanessa Lima Blaudt; Marcio Caetano*

### 181 EL CENTENARIO DE MARIA YEDDA LEITE LINHARES: RECUERDOS DE SU DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

*Lia Ciomar Macedo de Faria; Rose Maria Josefa Vieira da Silva*

### 193 ENTRE EL PROFESSORADO Y LA MILITANCIA POLÍTICA: EL CASO DE MARÍA CELESTE VIDAL (1929-1998)

*Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; Raquel Barreto Nascimento*

### 207 HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE UN INTERIOR DESCENDENTE DE BOHEMIOS (1939-1955)

*Lia Machado Fiuza Fialho; Cristine Brandenburg; José María Hernández Díaz*

- 223 LA VIDA ACTIVA ESTUDIANTIL Y EDUCATIVA DE MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)**  
*Marta Maria de Araújo; Cristina C. Vieira*
- 239 AYAS, INSTITUTRICES Y PRECEPTORAS: MUJERES CON LA ATRIBUCIÓN DE EDUCAR**  
*Maria Celi Chaves Vasconcelos; Ana Cristina B. López M. Francisco*
- 257 EL MUNDO DEL TRABAJO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE MUJERES EM LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX**  
*Karina Regalio Campagnoli*
- 270 EL PROGRAMA MULHERES MIL EN EL CAMPUS DE CANGUARETAMA DEL IFRN: ANÁLISIS SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO**  
*Gisele Dias Quirino; Avelino Aldo de Lima Neto*
- 290 EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS: RECUERDOS E HISTORIAS FORMATIVAS EN CINCO PIELES EXISTENTES**  
*Liége Maria Queiroz Sitja; Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira*

## ESTUDIOS

- 310 LECTURAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA FORMACIÓN DE “LECTORES PENSANTES”**  
*Ana Carolina Perrusi Brandão; Ana Raquel da Rocha Bezerra; Jane Rafaela Pereira da Silva*
- 327 ESCUELA PÚBLICA ESTATAL Y FORMACIÓN HUMANA**  
*Eraldo Leme Batista; Jeferson Anibal Gonzalez; Lidiane Teixeira*
- 343 EVALUACIONES A GRAN ESCALA: SEGMENTACIÓN Y PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR**  
*Joelma Lucia Vieira Pires*

## ENTREVISTA

- 363 PAULO FREIRE AYER, HOY Y “MÁS QUE NUNCA”: UNA CONVERSACIÓN CON WALTER KOHAN**  
*Tiago Ribeiro; Carmen Sanches Sampaio; Walter Kohan*

# APRESENTAÇÃO

## Educação de Mulheres e Formação

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígio. (PERROT, 2017, p. 21).

O dossiê intitulado *Educação de Mulheres e Formação* traz para o primeiro plano questões teóricas pertinentes ao campo da história da educação, com ênfase na história de mulheres, ao lançar lume aos vestígios e às narrativas que possibilitam dar a ver a presença do feminino na sociedade patriarcal. Afinal, como a epígrafe permite refletir, as mulheres foram historicamente apagadas, silenciadas, relegadas a segundo plano de importância; logo, resgatar a memória de mulheres de *Lethe* – rio do esquecimento na mitologia grega –, por intermédio de pesquisas científicas, possibilita contribuir tanto para questionar sua invisibilidade social, quanto para fomentar resistência e superação de preconceitos que ainda causam assimetria de gênero, ao impor de forma generalizada epistemologias dominantes que produzem hierarquias que subalternizam as mulheres.

Problematiza-se como se constituiu a história das mulheres ao considerar as formações educativas e as suas identidades, com maior visibilidade à participação social e política de mulheres que durante muito tempo ocuparam espaços mínimos e, até certo ponto, marginais, embora tenham atuado ativamente como sujeitos históricos. Elaboram-se narrativas referenciadas por abordagens da História das Mulheres, da História da Educação, da História Cultural, da História Social e do enfoque de Gênero, e em conformidade com um *corpus* documental diverso e extenso, permitindo refletir sobre as linguagens e os procedimentos

que foram suscetíveis à educação das mulheres para a dimensão de sua formação humana e profissional.

Composto por 18 artigos originais e inéditos, o dossiê traz uma rica compilação de estudos sobre educação de mulheres, circunscritos em dois enfoques principais: os que centram ênfase em contextos micro-históricos nos quais a mulher foi paulatinamente galgando visibilidade; e os que priorizam o estudo da história da educação a partir do enredo da trajetória de vida de uma mulher protagonista na interface com o contexto de seu tempo.

Destacam-se oito artigos que analisaram fontes históricas que permitiram compreender a educação feminina em cenários circunscritos. *A mulher na legislação educacional paraense na transição do Império para a República*, de autoria de Monika Reschke, João Lúcio Mazzini e Alberto Damasceno, trata da legislação educacional paraense a partir do último regulamento da instrução pública no Império, Portaria de 29 de abril de 1871, fazendo um paralelo com o Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890, primeiro do período republicano, com o mote de identificar as principais semelhanças e diferenças nessas legislações mencionadas e verificar o processo de inserção da mulher, tanto como discente quanto docente, no sistema público de instrução para caracterizar a educação feminina. *Educação e formação de mulheres: a revista Bem-te-vi na primeira metade do século XX*, escrito por Cristiane Pereira Peres e Alessandra Cristina Furtado, busca compreender como os conteúdos editados nas páginas da revista Bem-te-vi na primeira metade do século XX, direcionados à educação e à formação das mulheres, eram usados na Escola da Missão na Reserva Indígena de Doura com o propósito de incutir padrões do universo feminino ocidental

às meninas e mulheres indígenas. *Os bailes axi-xaenses como lugares educativos para mulheres (década de 1960)*, produzido por Delcineide Maria Ferreira Segadilha e Darlan Mélo, tem como escopo problematizar como os “Bailes de Primeira” e de “Segunda” funcionavam como lugares educativos para mulheres por meio de sua dinâmica e práticas que educavam as mulheres sobre quais os seus lugares na sociedade local. *Em benefício da formação da juventude feminina: práticas na Escola Normal Estadual de Campina Grande (1970)*, redigido por Pâmella de Sousa, Isabela Tristão e Fabiana Sena tem como objetivo dar visibilidade às principais práticas educativas implementadas para mulheres nessa escola normal. *Representações simbólicas da educação feminina em jornal escolar do ensino secundário*, desenvolvido por Cintia Medeiros Robles Aguiar e Jacira Helena do Valle Pereira Assis, busca compreender “como a divisão entre os sexos está presente em estado objetivado e em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, agindo como representações da educação formal feminina”. *Boletim do Professor: ideal pedagógico em discursos femininos*, de autoria de Rosa Lydia Teixeira Corrêa, tem o propósito de analisar textos de professoras primárias, direcionados aos professores rurais do estado do Paraná, com prescrições que divulgavam um conjunto de orientações instituindo como deveria ser realizado o trabalho docente. *A feminização do magistério no Ceará: o caso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)*, elaborado por Lia Pinheiro Barbosa e Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha, apresenta a mulher como principal alvo de formação para atuar na docência com crianças desde dois fatores antagônicos: a falta de oportunidades para conseguir empreender outros caminhos formativos; e o desejo pessoal decorrente de uma construção familiar e/ou social para o magistério. *As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizadora*, de autoria de Francisca Vieira Lima, Andreia Faxina Wise e sonia Maria Chaves Haracemiv,

reflete as trajetórias escolares de mulheres alunas da EJA, destacando as dificuldades formativas e a necessidade do desenvolvimento de propostas pedagógicas que considerem o histórico contexto de exclusão em que essas estudantes foram submetidas.

No que se refere aos artigos que partem de biografias de mulheres protagonistas e sua intersecção com a história, ressaltando as lutas femininas, progressos e retrocessos que permeiam a história de formação educativa e profissionalização feminina, o dossiê reúne 10 textos. *Uma mulher inserida em seu tempo: os escritos de Francisca Clotilde na revista A Quinzena*, elaborado por Cleidiane da Silva Moraes, busca investigar a atuação de professoras mulheres no espaço público, especialmente nas funções de inspetores e diretores escolares, ou como sócias de agremiações literárias e sociedades diversas. *Iracy Doyle: retrato feminino da ciência*, escrito por Marlon Silveira da Silva, Vanessa Lima Blaudt e Marcio Caetano, que trata da primeira mulher médica brasileira a escrever uma tese sobre a homossexualidade feminina, destacando contradições no tocante às causas que levariam à categoria interpretativa disfuncional de “inversão sexual das mulheres”. *O centenário de vida de Maria Yedda Leite Linhares: memórias da sua atuação na educação no estado do Rio de Janeiro*, de autoria de Lia Ciomar Macedo de Faria e Rose Maria Josefa Vieira da Silva, analisa a gestão dessa historiadora na secretaria municipal de educação, destacando suas práticas pedagógicas, pois elas representaram um processo de ruptura com a política educacional instalada pelos governos anteriores, especialmente no que concerne à reorganização das diretrizes da alfabetização. *Entre o professorado e a militância política: o caso de Maria Celeste Vidal (1929-1998)*, desenvolvido por Raylane Andreza Dias Navarro Barreto e Raquel Barreto Nascimento, possibilita lançar visibilidade à trajetória de vida dessa professora primária e presa política por intermédio de suas experiências em prol dos trabalhadores rurais, quando a ação

individual do ser mulher se associou ao *habitus* professoral, à militância política e às redes de relacionamentos nos enfrentamentos às estruturas política e de gênero da década de 1960. *Hilda Agnes Hübner Flores: história da educação de uma interiorana descendente de boêmios (1939-1955)*, assinado por Lia Machado Fiuza Fialho, Cristine Brandesburg e José Hernandez Diaz, objetivou reconstituir historicamente a biografia dessa educadora com ênfase na análise do seu percurso formativo nas escolas riograndenses, destacando o seu rompimento com paradigmas socioculturais que relegavam a mulher ao semianalfabetismo e à vida doméstica. *A vida activa estudantil e educativa de Maria Salonilde Ferreira (1951-2014)*, redigido por Marta Maria de Araújo e Cristina C. Vieira, reconstitui as experiências formativas e formadoras da vida estudantil e da aluna, professora e pesquisadora Maria Salonilde Ferreira. *Aias, governantas e preceptoras: mulheres com a atribuição de educar*, escrito por Maria Celi Chaves Vasconcelos e Ana Cristina B. López M. Francisco, tem o mote de analisar as atribuições destinadas às mulheres que se encarregavam da educação de crianças da aristocracia, no século XIX, um dos únicos ofícios permitidos às mulheres naquele tempo e contexto. *O mundo do trabalho como espaço formativo feminino nas primeiras décadas do século XX*, de autoria de Karina Regalio Campagnoli, reflete sobre algumas possibilidades de formação feminina por meio da gradativa inserção das mulheres no universo do trabalho remunerado fora do lar, durante as três primeiras décadas do século XX. *O programa Mulheres Mil no Campus Canguaretama do IFRN: análise socioeconômica e educativa*, elaborado por Gisele Dias Quirino e Avelino Aldo de Lima Neto, retrata uma política pública nacional cujo objetivo era formar profissionalmente mulheres em situação de vulnerabilidade social, principalmente aquelas advindas de áreas rurais, marcadas pelas consequências da divisão sexual do trabalho e de uma política ineficaz para a Educação de Jovens e Adultos. *Experiências docentes:*

*memórias e histórias formativas em cinco peles existenciais*, produzido por Liége Maria Queiroz Sitja e Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira, constitui um mosaico de pigmentos simbólicos, uma espécie de grafismo, a partir das narrativas de cinco mulheres professoras sobre a constituição da identidade docente.

Os artigos, bem descritos metodologicamente e com um rico e variado referencial teórico, são relevantes, pois tratam de dar visibilidade à vida individual e coletiva, de maneira indissociada, de inúmeras mulheres que colaboraram para tensionar o lugar instituído ao feminino em tempos e espaços distintos. Proporcionam novas narrativas, a partir da história e da memória de mulheres, ampliando-se os conhecimentos sobre a configuração identitária, educacional, política, ideológica e cultural do feminino.

O Dossiê traz implícitas as singularidades, as permanências e as alteridades, além das transversalidades da educação das mulheres nos ambientes familiares, escolares e não escolares, pelo entrelaçamento com a dimensão da formação como parâmetro analítico-histórico. Dar a ver os diferentes sentidos dos movimentos formativos que transcendem as instituições formais de aprendizagens e repercutem na vida cotidiana e nas esferas políticas e culturais foram desafios importantes que consideramos qualitativamente atingidos pelo conjunto dos textos que compõe este dossiê.

Esses trabalhos científicos, com narrativas envolventes que consideram as subjetividades do feminino, possibilitam o registro, a preservação e a produção de conhecimentos acerca da História das Mulheres, ao tempo em que amparam discussões contemporâneas sobre os paradigmas que subjagam o feminino, repercutindo em desigualdade de gênero, e dificultando a equiparação da participação feminina nos espaços profissionais e socioculturais, ainda no século XXI, especialmente em tempos de conservadorismo político.

Para finalizar, contamos com três artigos que compõem a sessão Estudos e uma entrevista,

no formato de conversa. O primeiro artigo, *Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”*, de autoria de Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Ana Raquel da Rocha Bezerra e Jane Rafaela Pereira da Silva, investiga a mediação da leitura de textos literários na Educação Infantil, envolvendo crianças de quatro e cinco anos. *Escola pública estatal e a formação humana*, de autoria de Eraldo Leme Batista, Jeferson Anibal Gonzalez e Lidiane Teixeira, trata de um estudo sobre o papel da escola pública no processo de formação da classe trabalhadora, fundamentado na Pedagogia histórico-crítica. O artigo *Avaliações em larga escala: segmentação e privatização da educação escolar*, de Joelma Lúcia Vieira Pires, discute a propagação das avaliações escolares em larga escala na relação com o fortalecimento das hegemonias capitalistas.

Esse número é encerrado de forma comemorativa com uma Conversa, de autoria de Tiago Ribeiro e Carmen Sanches Sampaio, com o filósofo e educador Walter Kohan, que, de forma dialógica, aborda a atualidade política e pedagógica de Paulo Freire.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Machado Fiuza Fialho – UECE  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liége Maria Queiroz Sitja – UNEB

## REFERÊNCIAS

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Correia. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

# A MULHER NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARAENSE NA TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA

*Monika Reschke\**

*Secretaria Municipal de Educação*  
<https://orcid.org/0000-0002-4756-9179>

*João Lúcio Mazzini\*\**

*Secretaria de Estado de Educação*  
<https://orcid.org/0000-0003-0697-3834>

*Alberto Damasceno\*\*\**

*Universidade Federal do Pará*  
<https://orcid.org/0000-0003-1620-6735>

## RESUMO

Este artigo analisa a legislação educacional paraense a partir do regulamento da instrução pública no Império, Portaria de 29 de abril de 1871, fazendo um paralelo com o Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890, primeiro do período republicano. A indagação foi se houve avanços nos direitos femininos relativos à instrução pública nesses documentos legais? Para responder traçamos os objetivos de identificar as principais semelhanças e diferenças nas legislações mencionadas; verificar o processo de inserção da mulher tanto como discente quanto docente no sistema público de instrução e detectar as principais características da educação feminina. Trata-se de uma pesquisa histórica, bibliográfica e documental. Após seleção e análise das fontes com base em Franco (2018), foi possível inferir que houve uma maior participação das mulheres na instrução a partir do advento da República, inclusive com o direito de voto e candidatura a cargo no Conselho Superior de Instrução Pública.

**Palavras-chave:** legislação educacional; instrução pública; educação feminina.

## ABSTRACT

### THE WOMAN IN PARAENSE EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE TRANSITION FROM THE EMPIRE TO THE REPUBLIC

This article analyzes the paraense educational legislation from the regulation of the public instruction in the Empire, Ordinance of 29 of April of 1871, making a parallel with the Decree nº 149 of 7 of May of 1890, first of the republican period. The question was whether there were advances in women's rights

\* Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Técnica em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ananindeua, Pará, Brasil. E-mail: [reschke.monik@gmail.com](mailto:reschke.monik@gmail.com)

\*\* Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Belém, Pará, Brasil. Servidor do Arquivo Público do Estado do Pará. E-mail: [jlmazzinidacosta@gmail.com](mailto:jlmazzinidacosta@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: [albertod@ufpa.br](mailto:albertod@ufpa.br)

regarding public education in these legal documents? In order to answer, we outlined the objectives of identifying the main similarities and differences in the aforementioned legislation; to verify the process of insertion of women both as a student and as a teacher in the public education system and to detect the main characteristics of female education. It is a historical, bibliographical and documentary research. After selecting and analyzing the sources based on Franco (2018), it was possible to infer that there was a greater participation of women in education since the advent of the Republic, including the right to vote and stand for office in the Higher Council for Public Instruction.

**Keywords:** educational legislation; public instruction; female education.

## RESUMEN

### LA MUJER EN LEGISLACIÓN EDUCATIVA PARAENSE EN LA TRANSICIÓN DEL IMPERIO A LA REPÚBLICA

Este artículo analiza la legislación educativa paraense a partir del reglamento de la instrucción pública en el Imperio, Orden del 29 de abril de 1871, haciendo un paralelo con el Decreto nº 149 del 7 de mayo de 1890, primero del período republicano. La pregunta era si hubo avances en los derechos de las mujeres en materia de educación pública en estos documentos legales. Para dar respuesta, delineamos los objetivos de identificar las principales similitudes y diferencias en la legislación antes mencionada; verificar el proceso de inserción de la mujer tanto como alumna como docente en el sistema educativo público y detectar las principales características de la educación femenina. Es una investigación histórica, bibliográfica y documental. Luego de seleccionar y analizar las fuentes con base en Franco (2018), se pudo inferir que hubo una mayor participación de las mujeres en la educación desde el advenimiento de la República, incluyendo el derecho a votar y a postularse en el Consejo Superior de Instrucción Pública.

**Palabras clave:** legislación educativa; instrucción pública; educación femenina.

## Introdução<sup>1</sup>

Partimos da análise da educação da mulher e do magistério como profissão essencialmente feminina. Situamos este artigo no âmbito de uma investigação histórica que buscou compreender o projeto de instrução e formação das mulheres subjacente à Portaria de 29 de abril de 1871 (PARÁ, 1871) e ao Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890 (PARÁ, 1890), com o intuito de resgatar a luta das mulheres pelo direito à educação e à profissionalização por meio do magistério.

A mulher, ao longo da história, sempre precisou de muita luta para ter acesso a escolaridade e participação no mercado de trabalho. Há algumas décadas, estudos referentes à questão do gênero vêm tomando uma importância significativa, principalmente na educação. Acompanhando um movimento de caráter internacional, que tomou impulso na década de 1970, também no Brasil surgiram, nesta época, grupos de estudo no meio acadêmico que passaram a pesquisar questões sobre a mulher ou a refletir sobre as relações homem/mulher em nossa sociedade (LOURO, 1994).

Em meio aos estudos sobre gênero, Louro (1994) faz referência às pesquisas de Scott

1 O estudo foi realizado seguindo todos os cuidados éticos que os pesquisadores devem levar em consideração durante a execução da pesquisa, sem negligenciar as bases teóricas e o cuidado com a análise das fontes.

(1990) apresentadas no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, no qual essa autora constrói sua definição de gênero na intenção de propor, principalmente aos historiadores, uma ferramenta com potencial analítico. Para Scott (1990), o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Dada essa conclusão, pergunta-se: onde ou como se observaria esse elemento? Para Scott (1990 apud LOURO, 1994, p. 32), são muitos os segmentos na sociedade em que se observa a diferença entre os sexos, nomeados da seguinte forma:

[...] nos símbolos culturalmente invocados por uma sociedade; nos conceitos normativos que interpretam esses símbolos e que usualmente estão expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas; na política, nas instituições sociais e na própria organização social, e por fim, nas identidades subjetivas, ou seja, ‘nas maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas’ (Scott, ob. cit., p. 15) pelos sujeitos concretos. (LOURO, 1994, p. 32).

Outro elemento também relevante nessa análise de gênero refere-se à afirmação de que este é “um primeiro modo de dar significado as relações de poder” (LOURO, 1994, p. 33). Dessa forma,

[...] uma vez que os conceitos de gênero que atravessam uma sociedade acabam por estruturar tanto a percepção quanto a organização-concreta e simbólica- da vida social, decorre daí que ‘gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo’ (Scott, ob. cit. pp. 14-16). Portanto, segundo essa autora, o gênero seria um campo no qual foi e é vivida a história, e, para os(as) historiadores(as), um elemento que pode provocar não só novas questões, mas novas respostas para velhas questões, além de colocar novos ativos e visíveis sujeitos que usualmente têm estado escondidos nas análises mais tradicionais. (LOURO, 1994, p. 33).

Dessa forma, falar em gênero é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Os inúmeros trabalhos

dedicados a investigar gênero contribuem enormemente para o entendimento de uma dimensão importante das relações sociais e suas variações ao longo da história (STERNS, 2017).

Nesse sentido, este trabalho vem com a necessidade de levantar mais pesquisas nessa área, com o intuito de contribuir para os estudos de gênero, que a cada dia vêm dando maior visibilidade a essa causa, apoiando essa luta, que para a historiografia contemporânea é de grande valia, levando à reflexão da luta da mulher ao longo da história como uma pessoa de direitos e não só de deveres. Objetiva-se neste trabalho analisar a legislação educacional paraense à luz do regulamento da instrução pública da província do império, a portaria de 29 de abril de 1871 (PARÁ, 1871), fazendo uma comparação com o Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890 (PARÁ, 1890), decreto este que vem a ser o primeiro do período republicano no Pará. Para nortear este estudo nos perguntamos: houve avanços nos direitos femininos relativos à instrução pública nesses documentos, visto que se passaram 19 anos desde o último regulamento no Império até o primeiro decreto da República?

Diante dessa indagação procuraremos identificar as principais semelhanças e diferenças nessas legislações, verificando como se deu o processo de inserção da mulher como aluna e como professora no sistema público de instrução nos dois períodos, final do Império e início da República. As fontes documentais foram selecionadas após busca no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP), e, após sua análise, nos permitimos produzir inferências a respeito da situação da mulher no contexto educacional durante o período acima citado.

## A instrução pública na transição do Império para a República

Com a independência do Brasil em relação a Portugal em 1822, a nova nação brasileira teve

necessidade de se organizar como Estado e de promulgar uma Constituição própria, fato que fortaleceu também o debate sobre a exigência de um novo modelo de escola. Nesse contexto, Dom Pedro I, em 1823, inaugurou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa e, no discurso de sua inauguração, “assinalou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública” (SAVIANI, 2014, p. 11). A partir de então, a sociedade brasileira passou por um processo de modernização, com a criação de algumas universidades, faculdades e escolas técnicas, que vieram a contribuir significativamente com a expansão do ensino superior e profissional. Segundo Nascimento (1999), nesse período foram criadas várias instituições, dentre as quais se destacam: o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1873; o Liceu Imperial de 1838, em São Paulo; o Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro; a Escola Normal de Niterói, ideia que, posteriormente, se expandiu para outras localidades brasileiras.

Apesar de um certo esforço do Governo Imperial em instituir leis para promover o acesso ao ensino no país, isto se deu muito lentamente durante a primeira metade do século XIX, e padecendo de problemas graves como a

[...] falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuía, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. (SAVIANI, 2014, p. 17).

Vale destacar a ineficácia do método lancasteriano ou de ensino mútuo que consistia, segundo Nunes (2008), na estratégia de o professor ensinar a lição para os discentes mais adiantados e inteligentes para que depois estes ensinassem aos alunos mais atrasados, os quais eram divididos em vários pequenos grupos. O método, desenvolvido na Inglaterra

no final do século XVIII e início do século XIX por Andrew Bell e Joseph Lancaster, fundava-se na ideia de que

[...] qualquer número de estudantes pode formar uma classe, sem limite a um número determinado. [...] Desta maneira, cada classe tem um número apropriado de lições. A sua atenção se ocupará simplesmente com um objeto, e os estudantes de uma classe não se devem misturar ou sentar-se com os outros de outra classe. Os meninos, aprendendo o alfabeto, aprenderão a escrever as letras na areia ou na lousa. Logo que um estudante tiver excedido a primeira classe, aprenderá a fazer seu alfabeto, em qualquer classe que estiver, e escreverá na lousa aquilo que ler ou soletrar nas suas lições. Se estiver na classe de duas letras, escreverá palavras de duas letras; se na de três letras, palavras de três letras. (LANCASTER, 1823, p. 13-14).

Como se vê, mesmo com alguns avanços, a instrução pública necessitava de uma reforma mais ampla, pois o governo garantia apenas o acesso à escola de primeiras letras sem a garantia da continuidade dos estudos. Ao final do Segundo Império, já se manifestava a vontade de expandir o ensino técnico e superior em outras regiões para além do Sudeste, como também se discutia a criação de um Ministério exclusivo para a instrução pública.<sup>2</sup>

No entanto, com o fim do Império e o início da República, diversos fatos transformaram a sociedade brasileira, como o elevado crescimento econômico, a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e, sobretudo, a busca pela construção de uma identidade nacional, para a qual era essencial uma educação pública e massiva, responsável pela moralização e civilização do povo, com a finalidade de fortalecer o novo regime político que se instaurava naquele momento.

2 Após reformulação da política educacional da União, ficou reestabelecido o Ministério da Instrução Pública no ano de 1890. Com isso se “tornaria dever do Governo Federal, promover e estimular o ensino primário, secundário e profissional em todo o País, com acordos entre União, estados e municípios, bem como subsídios para escolas particulares. Será a Lei Orçamentária de 1923 que permitirá a reorganização da instrução secundária e superior; e a reformulação da administração federal de ensino” (ALMEIDA, Jane Maria, 2009, p. 108).

O movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros governos republicanos teve um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e de democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos –, mas, também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2014, p. 50).

Assim, é possível afirmar que o projeto educacional estava em consonância com o próprio projeto político-social da nação brasileira, o que exigia um caráter de urgência na sua implantação, na medida em que a expansão da instrução pública nos moldes republicanos em todo o território nacional era considerada essencial para a consolidação dos ideais do novo regime.

## A instrução voltada para mulheres

No início do Império, com a chegada da família real, surgiram inovações no que concerne à educação feminina a partir da criação de escolas leigas para as mulheres da elite. Segundo Aranha (1994), o ensino era ministrado por preceptoras de origem europeia que ensinavam nas residências das alunas. Este ensino abrangia noções básicas de leitura, escrita, matemática e doutrina cristã. Em que pese a existência dessa instrução inicial, a preocupação central da época era desenvolver habilidades domésticas que permitissem à mulher ser uma boa mãe e uma esposa dócil.

Desde 1549 o ensino no Brasil era focado exclusivamente na catequização e civilização, pelos primeiros religiosos que aqui desembarcaram. A educação pensada estava sintonizada com a Igreja Católica e com o governo português, que se afinava com o objetivo de contribuir para a salvação da alma do índio, e civilizá-lo, no intuito de formar cidadãos tementes e Deus, mas que servissem para seus

objetivos de colonização (POMPA, 2002). O europeu português que aqui chegou trazia em sua bagagem suas tradições, suas culturas, padrões, fé, que foram disseminados na formação de um novo povo. Em sua tradição, de uma sociedade patriarcal e androcêntrica, o povo português expõe o seu modo de viver ao mostrar como criar seus filhos e filhas.

Esses eram os modelos de família e de cultura que por aqui desembarcaram e perpetuaram. A educação no Brasil Colônia era direcionada somente para os homens. As mulheres não tinham acesso aos colégios. Essa característica também seguiu para o Império, em que havia também o domínio da Igreja, que exercia o controle da sexualidade feminina, na medida em que a mulher era vista como propensa ao pecado e devia obediência a um homem que, em um primeiro momento era seu genitor e, posteriormente, seu esposo. O controle da sexualidade da mulher por meio do matrimônio se dava pelo “interesse de fazer da família o eixo irradiador da moral cristã” (DEL PRIORE, 1989, p. 16).

Segundo Mariano (2013), o caminho percorrido pelas mulheres na história do Brasil, desde a chegada das primeiras portuguesas, constituiu-se de uma via tortuosa. Essas mulheres tiveram que viver encarceradas por um lado pelo patriarcalismo, e por outro pelas determinações religiosas. Elementos estes suficientes para sufocarem qualquer tipo de anseio feminino que estivesse além dos afazeres domésticos e da preocupação com a reprodução.

De acordo com Gondra e Schueler (2008), na sociedade brasileira oitocentista os espaços domésticos e familiares eram lócus de educação e instrução, geralmente transmitidas pelas mães, criadas e outras mulheres das famílias, ou, ainda, pela ação de professores particulares e preceptoras, contratadas pelas camadas mais abastadas para a educação de meninos e meninas.

As meninas e mulheres das elites seguiam a mesma finalidade de modelo de formação na aprendizagem de saberes dirigidos à adminis-

tração da vida familiar, bem como a aquisição de normas de conduta e hábitos de civilidade e sociabilidade, tão apropriados para uma cultura urbana e burguesa europeia, que tinha como requisitos a aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo a francesa, além da música, do canto e da dança de salão (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Durante o período do Império brasileiro, ainda que as mulheres tenham começado a ter acesso à instrução das primeiras letras, eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, cuja função era preparar os homens para o ensino superior. O ensino superior foi uma realidade para as mulheres em 1879, quando o governo imperial permitiu, condicionalmente, a entrada feminina nas faculdades.

Com a Assembleia Constituinte de 1823, surge a proposição de um projeto de instrução pública que visava ao ensino da juventude brasileira dos dois sexos. Alguns anos depois, em 1827, foi assinada pelo Imperador D. Pedro I a primeira norma relativa às escolas públicas primárias, que

[...] buscou dar forma ao disposto na Constituição Imperial de 1824 em que esta última estabelecia a instrução primária gratuita como componente da cidadania de acordo com o seu art. 179, XXXII. A lei geral de 1827 previa, em poucos artigos, a organização pedagógica, o currículo, o piso salarial igual para professores e professoras e a abertura de escolas. (CURY, 2017).

Nesse diploma legal, três artigos mencionavam as mulheres. O artigo 11 dispunha que haveria escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas nas quais os presidentes em conselho julgassem necessário. No artigo 12 era estabelecido que as mestras, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética somente às suas quatro operações, ensinariam também as prendas que servem à economia doméstica, sendo nomeadas aquelas que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrassem com mais conhecimentos nos exames feitos. Finalmente, o artigo 13 determinava que as mestras

receberiam os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres (BRASIL, 1827).

Contudo, mesmo que esses dispositivos legais contassem com a possibilidade de escolas para as mulheres, de professoras lecionando e de pagamentos iguais aos dos homens, é de se questionar as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, visto que o pensamento dominante da época tinha a mulher como pessoa de pouca ou nenhuma formação, além da mentalidade, bastante difundida e aceita, de que a pessoa do sexo feminino deveria estar voltada para o cumprimento dos afazeres domésticos. Vidal (1996) constata que, ao longo do Império, para a mulher ser professora deveria ter virtudes morais e cristãs, além de ensinar conhecimentos práticos da vida doméstica. Nesse período prevaleciam os valores monárquicos que reproduziam o estereótipo feminino de “mulher frágil e abnegada” (ALMEIDA, Jane Soares, 1998, p. 114).

Dessa forma, a participação das mulheres no cotidiano escolar era norteadada pela preocupação de desenvolver nelas habilidades manuais para trabalhos voltados à administração do lar. Todavia, ainda que a educação estivesse vinculada ao desenvolvimento de aptidões domésticas, é indubitável que este acesso à instrução foi um passo importante para que elas adentrassem no campo profissional.

A mentalidade de que a mulher era um ser dócil e submisso ainda permaneceu com o início da Primeira República, cujo estereótipo feminino era o da mulher sendo “rainha do lar” e dedicando-se integralmente à família e aos serviços domésticos (ALMEIDA, Jane Soares, 1998). No campo da medicina social, pesquisas “provavam” que essa fragilidade característica das mulheres era decorrência de fatores biológicos e naturais, pois, do ponto de vista da doutrina higienista, a atuação da mulher “não podia extravasar as fronteiras da casa e do consumo de bens e ideias que reforçassem a imagem da mulher-mãe. Por isso, sua presença nas catedrais da ciência era intolerável. A mulher intelectual dava mau exemplo às outras mulheres.” (COSTA, 1979, p. 260).

Por tudo isso é possível afirmar que na transição do Império para a Primeira República pouco mudou no que tange à instrução feminina, pois continuou a prevalecer a visão conservadora de supremacia dos homens, mesmo que houvesse uma preocupação dos republicanos em consolidar o novo regime e formar o cidadão por meio da instrução pública, função da qual a mulher também fazia parte preponderante.

## A instrução feminina paraense à luz das normas do final do Império e início da República

A instrução da mulher passou por transformações que, mesmo de forma lenta, deram

início a um processo de abertura do campo educacional e, com ele, ao ingresso no mercado de trabalho. Para verificarmos essas mudanças, utilizamos a legislação educacional vigente na transição do Império para a Primeira República, que foram a Portaria de 29 de abril de 1871 (PARÁ, 1871) e o Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890 (PARÁ, 1890). Nestes documentos, entre os artigos de cada uma das normas, selecionamos aqueles que fazem alguma menção aos termos: mulher(es), menina(as), feminino. Esta seleção ocorreu mediante a utilização da análise de conteúdo à luz de Franco (2018), a partir do qual realizamos uma leitura inicial dos documentos, seleção das informações referentes ao objeto de estudo e posterior análise do material. Após esse processo chegamos ao Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Principais dispositivos legais referentes à educação da mulher

Norma	Conteúdo
Portaria de 29/4/1871 (Dá novo Regulamento á Instrucção publica da Provincia)	<p>“Art. 17. em cada freguezia da província haverá pelo menos uma escola publica primaria para cada um dos sexos. Parágrafo único. suspender-se-há o ensino na escola, que não tiver sido effectivamente frequentada em tres semestres, por quinze alumnos, ou por dez alumnas.</p> <p>Art. 18. Dando-se o caso figurado no § antecedente, e havendo no lugar escola particular, que goze de bom conceito, o director geral, ouvido o respectivo conselho de districto e com approvação do presidente da província, contractará a admissão de alumnos pobres até o numero de dez meninos ou oito meninas, mediante a subvenção mensal de dous mil réis por cada um.”</p> <p>“Art. 22. Nos logares em que não houver escola publica do sexo feminino, nem particular nos termos do art. 18, poderão professor publico, que fôr casado, ensinar, mediante a gratificação do dito artigo, á certo numero de meninas, fóra das horas regulares, incumbindo-se sua mulher de ensinar-lhes á coser.</p> <p>Art. 23. Como ensaio poderão ser admittidos nas escolas do sexo feminino, precedendo audiencia do conselho de districto, meninos até a idade de oito annos, principalmente se forem irmãos, tios, primos, ou sobrinhos de alguma das alumnas, do que se dará parte ao director geral.”</p> <p>“Art. 121. Aos alumnos-mestres e alumnas-mestras que concluírem o curso normal, e forem approvados se lhes dará um diploma segundo o modelo que for estabelecido, e lhes servirá de titulo de habilitação para entrarem em curso para provimento de cadeira de 1ª entrancia, e para poderem ser nomeados professores provisorios.”</p>

<p>Decreto nº 149, de 7/5/1890 (Dá Regulamento á Instrução pubica)</p>	<p>“Art. 3º. O ensino secundário é dado: no Lyceu Paraense em um curso de preparatorios exigidos para a matricula nos cursos superiores da Republica. Nas escólas normaes para a formação de professores de ambos os sexos.”</p> <p>“Art. 13. a direcção superior da instrucção publica constará de: Um director geral. Um secretario geral. Um conselho superior de instrucção publica, assim composto: [...] IX- uma professora publica da capital eleita pelas suas collegas.”</p> <p>“Art. 32. são considerados aptos para votar nas eleições escólares: II- as mulheres casadas. III- as viuvas que vivam honestamente. IV- as solteiras maiores de 21 annos, que estejam na mesma situação.”</p> <p>“Art. 36. as mulheres e os estrangeiros qualificam-se requerendo ao director geral e apresentando os documentos que, de comum, abonam ou provam os requisitos exigidos.”</p> <p>“Art. 57. as mulheres são elegíveis, quer para o conselho superior, quer para os conselhos escólares. Não podem porém ser eleitas para a vice-presidencia do conselho superior.”</p> <p>“Art. 92. nas escolas do sexo feminino, duas vezes por semana, á tarde, nos dias designados para os exercícios phisicos dos rapazes, a ultima hora será empregada no ensino de prendas e trabalhos femininos, dando-se preferencia ao corte e confecção de peças do vestuario feminino e masculino e á custura.”</p> <p>“Art. 129. nenhuma professora ou professor de escóla popular poder-se-á ocupar de mais de quarenta alumnos.”</p> <p>“Art. 200. as escólas elementares do sexo feminino podem receber meninos até dez annos. As escólas populares podem tambem receber no curso elementar e no curso médio meninos até aquella idade, devendo as respectivas professoras dar disto conhecimento ás auctoridades competentes.”</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Pará (1871, 1890).

Em uma análise preliminar, o que chama atenção é a maior complexidade da norma do período republicano, que conta com 218 dispositivos, enquanto a do Império é composta por 121 artigos.

Na Portaria do período monárquico, a referência feita à instrução feminina diz respeito ao ensino primário, enquanto o Decreto republicano menciona também o ensino secundário oferecido pelo Lyceu Paraense, como também se refere à formação de professores de ambos os sexos pela Escola Normal.

Era previsto pela Portaria de 1871 que nos lugares em que não houvesse o quantitativo suficiente de alunos frequentando – o mínimo

de 15 meninos ou de 10 meninas – ao longo de três semestres, haveria a possibilidade de suspender o ensino da escola pública e a substituição desta, caso houvesse uma nas proximidades, por uma escola particular, a qual deveria apresentar um bom conceito. Após análise e aprovação dos órgãos responsáveis, o local poderia ser contratado por um valor de dois mil réis por cada aluno que frequentasse esse estabelecimento, sendo admitidos alunos pobres no máximo de dez meninos ou de oito meninas.

Destacamos que as escolas eram separadas para cada sexo, como também vale mencionar que a escola no período monárquico tinha ca-

racterísticas diferentes das escolas atuais, funcionando em “espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21) ou em espaços alugados pela administração pública, que na maioria das vezes era a própria residência do professor, o qual ministrava suas aulas para um grupo de alunos, sem uma divisão por séries.

Contudo, no período republicano, o ambiente escolar passou a ter uma nova formação com a criação da escola primária denominada de graduada, que compreendia a “classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira. Esse tipo de escola primária, denominada Grupo Escolar, foi implantado no estado de São Paulo no início da década de 1890” (SOUZA, 2014, p. 35).

A criação dos grupos escolares também chegou ao Pará com o surgimento do primeiro grupo escolar no estado, sediado no município de Alenquer, em 1899, por meio do Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899 (PARÁ, 1899).

O Grupo Escolar de Alenquer originou-se da reunião das escolas públicas isoladas, elementares e complementares existentes naquela localidade. As aulas foram organizadas em duas seções distintas: a feminina funcionava das 7h30 às 11h30 e a masculina das 13h às 17. Os corpos administrativo e pedagógico foram nomeados de acordo com o estabelecido no Regulamento Geral da Instrução Pública de 1899. Esse grupo, em 10 de fevereiro de 1900, foi denominado de Fulgêncio Simões. (FRANÇA, 2013, p. 7).

Nos casos em que não havia nem escola pública nem particular para atender o sexo feminino, o artigo 22 da norma monárquica assegurava que o ensino para as meninas poderia ser ministrado por professor público fora das suas horas regulares, mas exigia que este docente fosse casado e que a sua esposa ensinasse para as alunas a arte de costurar. Esta exigência reforçava a ideia de que caberia à mulher o papel “de ser ‘esposa’, ‘mãe’, ‘rainha do lar’, com atributos de docilidade, recato, fragili-

dade, submissão e passividade” (DAMASCENO et al., 2018, p. 572).

No documento do Império verificamos um primeiro sinal do que seriam, anos depois, as escolas mistas, pois alguns estabelecimentos permitiam a presença de ambos os sexos. Também era permitida nas escolas femininas, após a aprovação das instâncias responsáveis, a presença de meninos com a idade máxima de até oito anos, tendo como critérios facilitadores para seu ingresso o fato de serem irmãos, tios, primos ou sobrinhos de alguma aluna. Na norma republicana essa mescla de sexos nas escolas ficou menos criteriosa, sendo permitido nas escolas elementares e no curso médio do sexo feminino a presença de meninos de até dez anos, tendo a professora a responsabilidade de informar às autoridades competentes o fato.

Percebemos também na norma do Império um início da profissionalização da mulher no campo do magistério, ao assegurar às alunas que concluíssem o curso normal, e que fossem aprovadas, um diploma que servia como título para sua habilitação para provimento de cadeiras e, com isso, poder ser nomeada como professora provisória.

Na norma republicana verificamos um modesto mas significativo alargamento dos direitos das mulheres, uma vez que, tratando da composição da direção superior da instrução pública, determinava que um dos seus componentes era uma professora pública da capital, a qual deveria ser eleita por suas colegas de profissão. Além disso, as mulheres aparecerem como aptas a votar nas eleições escolares, mas com algumas exigências como ser casada ou viúva que “vivesse honestamente”, ou, se solteira, que tivesse mais de 21 anos e que também levasse uma “vida honesta”. Outro direito conquistado foi a elegibilidade para o Conselho Superior e para os Conselhos Escolares, entretanto sem poder assumir o cargo de vice-presidente do conselho superior, como vislumbra o artigo 57.

Destacamos mais especificamente o Decreto nº 149, que criou o Regulamento Geral da

Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará (PARÁ, 1890). O Regulamento Geral da Instrução Pública e Ensino Especial do Estado do Pará estava dividido em 15 capítulos, a saber: Da organização do ensino; Da direção geral do ensino; Do diretor geral; Do secretário geral; Do conselho superior; Dos conselhos escolares; Das eleições escolares; Da obrigatoriedade escolar; Do fundo escolar; Do ensino primário; Da criação das escolas e nomeações de professores; Dos professores públicos, seus direitos e deveres; Dos exames primários e do certificado de estudos primários; Da disciplina e economia escolar; e, finalmente, Das disposições gerais.

O ensino público estava dividido em primário, secundário e profissional ou técnico. O ensino primário seria ministrado nas escolas elementares, no Colégio do Amparo e no Instituto Paraense de Educandos e Artífices. O regulamento não afirmou que as mulheres pudessem participar como alunas ou professoras no Instituto paraense de educandos e artífices. Vejamos os pontos de interesse deste decreto: o art. 13 tratou da composição da Direção superior da instrução pública, órgão vinculado à diretoria geral de instrução pública que era responsável pela fiscalização do funcionamento da instrução; o art. 16, que tratou da nomeação para o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública, é omissivo quanto à possibilidade de serem nomeadas mulheres para o cargo. O inciso IX do mesmo artigo estabeleceu a eleição de uma professora entre

as professoras do ensino primário para tomar assento na composição da direção.

O art. 20 estabeleceu que o governador nomearia Secretário-Geral para auxiliar o Diretor-Geral. É omissivo quanto a uma mulher exercer o cargo. O art. 27 tratou das atribuições e da eleição para preencher o Conselho Escolar municipal. O art. 32 estabeleceu que podiam votar nas eleições do conselho as pessoas que soubessem ler e escrever, as mulheres que podiam votar eram as que estavam incluídas nos seguintes parágrafos: II- As mulheres casadas; III- As viúvas que vivam honestamente; IV- As solteiras maiores de 21 anos que estejam nas mesmas condições.

O art. 36 estabeleceu que as mulheres aptas a votar deveriam requerer as credenciais perante o Diretor-Geral e apresentar os documentos comprobatórios. O art. 57 estabeleceu que as mulheres eram vetadas para o cargo de vice-presidente do Conselho Superior. O art. 65 determinou que as crianças em idade escolar (dos 6 aos 13 anos) eram obrigadas a frequentar as escolas primárias nas cidades, vilas e povoações onde residam ou num raio de um quilômetro da escola. O Estado reconhecia que as crianças ensinadas em casa estavam desobrigadas de frequentar as escolas.

O art. 86 tratou do ensino primário, do método de ensino, das disciplinas e do conteúdo das disciplinas. As escolas estavam divididas por sexo, todavia as disciplinas eram comuns aos sexos, como podemos ver no Quadro 2.

**Quadro 2** – Disciplinas para o ensino primário nas escolas elementares

Disciplinas para o ensino primário nas escolas elementares, conforme o artigo 86
I - Ensino concreto das formas, cores, números dimensões, tempo, sons, qualidade dos objetos, medidas, seu uso e aplicação.
II - Geometria prática e noções sobre a mediação das áreas e capacidades.
III - Escrita e leitura.
IV - Ensino prático da língua materna, merecendo sobretudo atenção a construção correta das frases e a ortografia.
V - Aritmética prática compreendendo as quatro operações, frações decimais e ordinárias, sistema métrico, proporções, regra de três, cálculo de juros. Problemas concretamente formulados.
VI - Geografia do Estado e noções gerais da geografia do Brasil. Ideia geral da geografia universal.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base em Decreto nº 149 (PARÁ, 1890).

O art. 88 criou a instrução primária integral que seria ministrada nas escolas populares. A duração seria de seis anos, sendo dividido dois anos para o curso elementar, dois anos para o

curso médio e dois anos para o curso superior. As disciplinas do curso elementar são apresentadas no Quadro 3.

**Quadro 3** – Disciplinas conforme o artigo 88

DISCIPLINAS PARA AS ESCOLAS POPULARES
I - Ensino concreto das formas, cores, números dimensões, tempo, sons, qualidade dos objetos, medidas, seu uso e aplicação. Pequenas lições de coisas.
II - Escrita e leitura.
III - Ensino prático da língua materna.
IV - Aritmética prática até a divisão por dois números. Problemas fáceis, sempre concretamente formulados.
V - Cultura moral. Comentário moral das narrativas do livro de leitura e dos atos da vida escolar.
DISCIPLINAS DO CURSO MÉDIO
I - Leitura e escrita. Ditados.
II - Língua portuguesa (no primeiro ano, gramática prática lida, explicada e largamente exemplificada; no segundo ano, primeiros rudimentos teóricos dos fatos da linguagem praticamente ensinados pelo método intuitivo; construções de frases).
III - Noções científicas das coisas, os três reinos da natureza, distinções entre cada uma delas. Usos gerais que o homem faz dos diversos elementos que o compõem.
IV- Aritmética prática até regra de três simples. Sistema métrico. Cálculos práticos e problemas concretos. Prática do sistema métrico.
V- Geometria prática. Construção prática das figuras planas no quadro preto. Medição prática das áreas e capacidades.
VI- Geografia. Estudo topográfico da escola e do sitio escolar, passando progressivamente a localidade e depois ao município, indicados não só os acidentes físicos como população, administração, produções, comércio e indústria. Primeiros elementos do desenho de mapas. Geografia física, política e econômica do Estado. Noções gerais de geografia física da terra.
VII- História da pátria. Leituras pelos alunos e comentários e explicações do mestre, depois repetidas por eles. Biografia de brasileiros ilustres da época colonial.
DISCIPLINAS DO CURSO SUPERIOR
I - Leitura expressiva e comentada dos autores brasileiros de boa nota. Declamação: trechos de prosa e verso, aprendidos de cor e recitados.
II - Exercícios de composição e estilo. Estudo teórico-prático da gramática portuguesa. Análise das proposições segundo o método das relações, desprezadas as classificações antigas.
III - Aritmética prática e teórica até as raízes quadradas e cúbicas excluídas os logaritmos. Noções práticas de escrituração mercantil. Cálculos comerciais.
IV- Geometria, estudo dos sólidos, representação gráfica dos sólidos no quadro preto. Rudimentos práticos de trigonometria e agrimensura.
V- Lições das coisas, noções de ciências práticas. Leitura e comentário de livros especiais. Exames de amostras e objetos próprios a estas lições, obtidos pelo mestre e pelos alunos.

VI - Geografia geral. Noções sumárias de geografia física e política, especialmente da América.
VII - Geografia pátria. Estado geral da geografia física, econômica e política do país. Fronteiras. Estudo físico e econômico das principais bacias fluviais. Estudo de cada um dos Estados. Desenho, na pedra de cartas geográficas gerais e parciais do Brasil.
VIII - História universal. Ideias gerais sobre as grandes divisões da história. Principais nações e povos da antiguidade, da idade média e dos tempos modernos. Datas essenciais da cronologia.
IX - História do Brasil até a eliminação da monarquia.
X - Cultura cívica. Leitura e explicação da Constituição Federal e da do Estado.
XI - Disposições fundamentais das principais leis federais e do Estado. Noções sucintas e práticas do direito pátrio.
XII - Cultura moral. Observações sobre fatos da vida escolar, da vida prática e da história. Exposição dos principais deveres do homem para com a pátria, para com a humanidade e para com os seus cidadãos. Noções e exposição prática da solidariedade social e humana. Preceitos de civilidade.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base no Decreto nº 149 (PARÁ, 1890).

A essa divisão o art. 91 acrescentou a disciplina educação física. O conteúdo foi estabelecido nos itens listados no Quadro 4.

#### Quadro 4 – Conteúdo da disciplina educação física

I - Noções práticas de higiene particular sobre os alimentos, o vestuário, a casa, os exercícios, a distribuição do tempo de trabalho ou do repouso de cor e recitados.
II - Cuidados de asseio exigido e recomendados.
III - Exercícios físicos, marchas, saltos, movimento a pé firme e outros exercícios calistênicos* feitos durante os recreios e ao menos duas vezes por semana em uma sessão especial de uma hora, à tarde.
IV - Jogos e brinquedos ao ar livre.

\* Exercícios efetuados com o próprio peso do corpo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo com base no Decreto nº 149 (PARÁ, 1890).

No art. 92 ficou estabelecido que a diferença entre meninos e meninas é que as meninas ao menos duas vezes na semana teriam, em vez de aulas de educação física, aulas de prendas e trabalhos femininos. A matéria principal era o curso de corte de fazendas e costura de peças que compunham o vestuário feminino e masculino. Estabeleceu o art. 93 os horários das aulas: nas escolas elementares iniciariam às 8 horas,

findando às 12 horas; as escolas populares tinham duas sessões, pela manhã a entrada era às 7h30 e a saída, às 11 horas, retornando pelo período da tarde, das 15 às 17 horas. Os livros, para serem adotados nas escolas, teriam que ser aprovados primeiramente pelo Diretor-Geral de ensino. E, por fim, o art. 225 estabeleceu que cabia ao governo fornecer o material permanente, bem como o material de consumo.

Descrito o protagonismo das alunas no ensino primário, vejamos o ensino secundário. Aqui destacamos o Lyceu Paraense e a Escola Normal. O regulamento é omissivo quanto às mulheres ocuparem a direção do Lyceu e da Escola Normal. Novamente o regulamento é omissivo quanto ao ingresso das mulheres como alunas no Lyceu Paraense. O ensino profissional foi ministrado no Instituto Paraense de Educandos e Artífices. O ensino, diferentemente do período anterior, é declarado leigo, o primário gratuito e obrigatório. Permitia-se o ensino pago.

No entanto, mesmo verificando alguns avanços legais no Decreto republicano, algumas características da instrução feminina foram mantidas sob o argumento da necessidade moral e social de se preservar a família, por esta razão o ensino das mulheres não se restringia aos conhecimentos escolares, mas deveria incluir o ensino de prendas domésticas.

Ao compararmos as normas verificamos que, mesmo com a permanência de exigências como a obrigação do ensino doméstico, houve um avanço indiscutível dos direitos à educação feminina e a introdução da mulher no mercado de trabalho por meio da docência. A profissão de professora parecia ser ideal para as mulheres da época, visto que a docência era considerada uma extensão do lar e exigia dotes maternos, como amor e ternura, para educar as crianças. Mesmo com essa tentativa de equiparar a docência à maternidade, o acesso das mulheres à regência de uma escola revelou avanços conquistados ao longo da história do magistério primário feminino brasileiro que é, “principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade” (ALMEIDA, Jane Soares, 1998, p. 77).

## Considerações finais

Verificamos com este breve estudo que houve avanços dos direitos femininos relativos à instrução se compararmos o período do Império com o da República, o que pode ser observado a partir da Portaria de 29 de abril de 1871 (PARÁ, 1871) e do Decreto nº 149, de 7 de maio de 1890 (PARÁ, 1890).

Percebemos que nos dois períodos a instrução feminina se constituía por matrizes curriculares mínimas. A mulher deveria saber apenas o essencial para a sua vida pessoal, religiosa e conjugal, por esta razão as escolas se limitavam a transmitir-lhe conhecimentos elementares, além de ensinamentos cristãos e domésticos.

Constatamos também que, com a ampliação das escolas primárias, houve o crescimento da necessidade de professores para atender as demandas, principalmente na República, que necessitava de uma população letrada para consolidar o novo regime. Para atender essa demanda, as mulheres foram ingressando na docência, o que ocasionou uma feminização do magistério primário, apoiada pela ideia de que o ensino voltado às crianças teria uma relação

direta com a maternidade e que as mulheres teriam as características essenciais para lidar com este público infantil, devido a sua doçura e generosidade.

Com a República, a legislação modificou a participação das mulheres no sistema educacional, possibilitando dois avanços importantes. O primeiro foi a participação de uma professora eleita entre as professoras primárias para compor o Conselho Superior de Instrução Pública, órgão de assessoramento do Diretor-Geral de Instrução Pública e de fiscalização do funcionamento do ensino público no Estado do Pará. Importante destacar que os municípios também constituíram seus Conselhos de Educação com a mesma competência estabelecida no Decreto.

O outro avanço, não menos importante, foi a diminuição da diferenciação do conteúdo das disciplinas ministrado para meninos e meninas nas escolas primárias. A questão salarial, pelo que vimos na legislação, não era um fator de diferenciação entre professoras e professores, configurando-se em outro avanço.

Em síntese, foi possível concluir que, ao longo da sua trajetória histórica, a mulher conquistou avanços sociais e profissionais, uma vez que, mesmo com um ensino limitado a conteúdos mínimos, conseguiu iniciar uma jornada com novas perspectivas, entre elas a de se tornar professora, iniciando seu processo de consolidação no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Maria Fernandes de. **A Reforma da Instrução Pública do Ceará de 1922**: as diretrizes da política educacional do governo Justiniano de Serpa. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2009.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EdUNESP, 1998.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1994.
- BRASIL. Lei geral da instrução pública, de 15 de

- outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1827. v. 1, pt. I (versão original). p. 71.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: um caminho percorrido, um presente desafiante. 2017. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-ed-nacional-um-caminho-percorrido-um-presente-desafiante-prof-jamil-cury/>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- DAMASCENO, Alberto et al. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 569-584, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/853/pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- DEL PRIORE, Mary. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A implantação dos grupos escolares no estado do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2013.
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LANCASTER, José. **Sistema britânico de educação**. Tradução de Guilherme Skinner. Porto: Tip. Da Viúva de Alvarez & Filips, 1823.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Revista Projeto História**, v. 11, p. 31-46, nov. 1994.
- MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. A educação como forma de projeção feminina no Brasil colônia e império. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 11., 2013, Paraná. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 20953- 20965.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: EdUEL, 1999.
- NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- PARÁ. Portaria S/N, de 29 de abril de 1871. **Coleções das Leis e dos Atos do Governo Provinciais do Pará**. Tomo XXXIII. Belém: Tipografia do Diário do Grão-Pará, 1871.
- PARÁ. Decreto nº 149, de 07 de maio de 1890. **Atos do Governo Provisório do Estado do Pará**. Belém: Typ. do Diário Oficial, 1890. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/2016-12-13-19-43-03/actos-do-poder-executivo-do-para-1890>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- PARÁ. **Decreto nº 722, de 10 de julho de 1899**. Manda que as escolas de Alenquer funcionem em grupo escolar. Belém: Imprensa Oficial do Pará, 1899.
- POMPA, Maria Cristina. O lugar da utopia: os jesuítas e a catequese indígena. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 64, p. 83-92, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 7-26.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al (org.). **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 33-66.
- STERNS, Peter N. **História das relações de gênero**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- VIDAL, Diana Gonçalves. “Educação doméstica” e reforma da instrução pública do Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 30-35, nov. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/783/795>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Recebido em: 15/03/2021  
Aprovado em: 26/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE MULHERES: A REVISTA BEM-TE-VI NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

*Cristiane Pereira Peres\**

*Universidade Federal da Grande Dourados*

<https://orcid.org/0000-0002-5906-2834>

*Alessandra Cristina Furtado\*\**

*Universidade Federal da Grande Dourados*

<https://orcid.org/0000-0002-6084-2299>

## RESUMO

Este artigo analisa como a educação e a formação de mulheres foram pensadas em espaços para além da fé protestante, na primeira metade do século XX. Para isso, toma-se como fonte principal de pesquisa um impresso periódico protestante, revista *Bem-te-vi*, que circulou nesse período na Escola da Missão (Escola Primária General Rondon) na Reserva Indígena de Dourados (RID). Além do periódico, também se analisa o jornal *O Puritano*. As fontes mobilizadas foram analisadas a partir dos pressupostos teóricos da História Cultural. O estudo dos conteúdos editados nas páginas da revista *Bem-te-vi* na primeira metade do século XX e direcionados à educação e à formação das mulheres, usados na Escola da Missão na RID, buscavam incutir padrões do universo feminino às meninas e mulheres indígenas, construídos e legitimados pela cultura ocidental. Constata-se, assim, que a Revista em análise, no período, constitui-se em um veículo de divulgação dos valores protestantes metodistas que ultrapassa os espaços de fé do protestantismo, que, juntamente com o jornal *O Puritano*, permitiu compreender e refletir sobre os processos educativos e formativos de mulheres em espaços indígenas.

**Palavras-chave:** imprensa metodista; conteúdos de educação feminina; mulheres indígenas.

## ABSTRACT

### EDUCATION AND TRAINING FOR WOMEN: THE *BEM-TE-VI* MAGAZINE IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

This article analyzes how the education and training of women were conceived in spaces beyond the Protestant faith, in the first half of the 20th century. For this,

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul. Brasil. E-mail: [cristiapereira@hotmail.com](mailto:cristiapereira@hotmail.com)

\*\* Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul. Brasil. E-mail: [alessandrafurtado@ufgd.edu.br](mailto:alessandrafurtado@ufgd.edu.br)

the main source of research is a Protestant periodical printed in the magazine *Bem-te-vi*, which circulated during this period at the Mission School (Escola Geral Geral General Rondon) in the Indigenous Reserve of Dourados (RID). In addition to the periodical, the newspaper *O Puritano* is also analyzed. The sources mobilized were analyzed from the theoretical assumptions of Cultural History. The study of the contents edited on the pages of *Bem-te-vi* magazine in the first half of the 20th century and aimed at the education and training of women, used at the School of Mission in the RID, sought to instill patterns of the feminine universe in indigenous girls and women, built and legitimized by Western culture. It can be seen, therefore, that the journal under analysis, in the period, constitutes a vehicle for the dissemination of Protestant Methodist values that surpasses the spaces of faith of Protestantism, which together with the newspaper *O Puritano*, allowed to understand and reflect on the educational and training processes of women in indigenous spaces.

**Keywords:** methodist press; female education content; indigenous women.

## RESUMEN

### EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE MUJERES: LA REVISTA BEM-TE-VI EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Este artículo analiza cómo se pensó la educación y formación de la mujer en espacios más allá de la fe protestante, en la primera mitad del siglo XX. Para ello, la principal fuente de investigación es un periódico protestante impreso en la revista *Bem-te-vi*, que circuló durante este período en la Escuela Misionera (Escola Geral Geral General Rondon) en la Reserva Indígena de Dourados (RID). Además del periódico, también se analiza el diario *O Puritano*. Las fuentes movilizadas fueron analizadas a partir de los supuestos teóricos de la Historia Cultural. El estudio de los contenidos editados en las páginas de la revista *Bem-te-vi* en la primera mitad del siglo XX y orientados a la educación y formación de la mujer, utilizados en la Escuela de Misión del RID, buscó inculcar patrones de la universo femenino en niñas y mujeres indígenas, construido y legitimado por la cultura occidental. Parece, por tanto, que la revista bajo análisis, en el período, constituye un vehículo de difusión de los valores metodistas protestantes que supera los espacios de fe del protestantismo, que junto con el diario *O Puritano*, permitió comprender y reflexionar sobre los procesos educativos y de formación de las mujeres en los espacios indígenas.

**Palabras clave:** prensa metodista; contenido de educación femenina; mujeres indígenas.

## Introdução

Com a renovação da pesquisa em História da Educação no Brasil, nas últimas décadas, novos objetos e temas, assim como novos problemas e procedimentos de análise, integraram-se à investigação, favorecendo outros caminhos para o seu estudo. Entre esses novos domínios está a imprensa periódica para a realização de estudos e pesquisas com a escrita da História da Educação. O interesse por essa imprensa com caráter historiográfico sobre a educação brasileira remete ao final da década de 1980,<sup>1</sup> intensificando-se a partir da década de 1990,<sup>2</sup> quando esses trabalhos se tornaram mais recorrentes na produção acadêmica.

A revolução historiográfica estabelecida pela Escola dos Annales e da Nova História culminou, dentre outros fatores, na expansão documental como fonte de investigação, e o uso da imprensa começou a ser disseminado nos diversos campos de pesquisa, principalmente nos inseridos na perspectiva da Nova História Cultural, proporcionando o distanciamento “[...] de um tempo em que a imprensa era considerada como fonte suspeita, a ser usada com cautela, pois apresentava problemas de credibilidade” (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 254).

No campo da pesquisa em História da Educação, o impresso periódico vem sendo tomado tanto como fonte ou como objeto, quanto como fonte e objeto. No entendimento de Oliveira (2003, p. 79), é preciso reconhecer a dupla possibilidade de utilização desses impressos periódicos pela história da educação: como fonte e como objeto, “Partindo das possibilidades apresentadas pela análise de periódicos para a escrita da história da educação, naquilo que diz respeito especificamente à conformação das práticas escolares, bem como os objetivos desse trabalho.”

1 A esse respeito, pode-se consultar a pesquisa de Catani (1988).

2 A esse respeito, pode-se consultar as produções a partir da década de 1990, como Bastos (1994), Catani (1996, 2003), Catani e Sousa (1999), Oliveira (2003), Pinto (2001), Catani e Bastos (2002), Biccias (2008), Zanlorenzi (2010), Silva (2012), Panizzolo (2014).

No caso, os impressos periódicos podem ser considerados como fontes para compreender o campo educacional, uma vez que permite ao “[...] pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (CATANI; BASTOS, 2002, p. 5). Além disso, possibilita a percepção da realidade e de metodologias utilizadas em outros momentos, retratando a trajetória da educação em diversos aspectos, permitindo, assim, apreender reflexões muito próximas ao acontecimento.

É certo que os impressos periódicos fazem circular em seus conteúdos “[...] o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas”, conforme assinalam Catani e Bastos (2002, p. 7). Além disso, possibilitam fazer a relação entre concepções pedagógicas e estratégias editoriais, destacando a produção, a circulação e o seu uso. Assim, esses impressos permitem compreender as diversas dimensões do campo pedagógico e entrever o que determinados grupos e atores pensavam em um determinado período. Do mesmo modo, proporcionam a compreensão das formas de funcionamento da educação, uma vez que fazem circular elementos que facilitam entender o trabalho pedagógico, o ensino das disciplinas, a organização e outros fatores relacionados à educação, próprio do seu caráter “[...] fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico [...] da educação e da pedagogia” (NÓVOA, 2002, p. 31).

Em outra publicação, Nóvoa (1993) assinala que a imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática, ou seja, o senso comum, que perpassa as páginas dos jornais e das revistas. Isso porque esclarece uma das qualidades

de um discurso educacional que se constrói a partir dos diversos autores em presença.

É dentro do quadro anteriormente delineado dos impressos periódicos que este artigo emerge com o objetivo de analisar como a educação e a formação de mulheres foram pensadas em espaços para além da fé protestante, na primeira metade do século XX, tomando como fonte principal de pesquisa um impresso periódico protestante, a revista *Bem-te-vi*, que circulou também nesse período na Escola da Missão (Escola Primária General Rondon) na Reserva Indígena de Dourados (RID). Para tanto, o problema visa contribuir para a compreensão da seguinte questão: como a revista *Bem-te-vi* tratou em suas páginas os conteúdos sobre a educação e a formação de mulheres, sendo os referidos conteúdos inseridos em espaços para além da fé protestante, e ainda serviu para reforçar o ideário protestante, na primeira metade do século XX.

Dito isso, este estudo partiu da hipótese de que os protestantes recorreram à imprensa para a propagação de seu credo religioso, com a publicação da revista *Bem-te-vi*, no início da década de 1920, em um período marcado pelo movimento de restauração católica, em que a Igreja Católica buscava o restabelecimento de seus privilégios, que perdeu com a Proclamação da República no Brasil, com a separação entre a Igreja e o Estado. Com isso, puderam tratar, inclusive, nas páginas dessa Revista questões relacionadas a educação e a formação de mulheres, podendo, assim, inserir esses conteúdos em espaços para além da fé protestante, na primeira metade do século XX.

A delimitação do recorte temporal deste artigo justifica-se em razão de a revista *Bem-te-vi*, tomada como fonte principal do estudo, ter sido escrita a partir de 1922 e inserida na RID pelos missionários protestantes metodistas após o ano de 1929, período em que se instalaram na Reserva.<sup>3</sup>

3 Nesse período, em Dourados, os católicos já haviam se instalado, com a construção da primeira Capela Nossa Senhora Imaculada Conceição, no ano de 1925; posteriormente, em 1935, foi criada a Paróquia Nossa Senhora Imaculada

Em se tratando do campo de pesquisa da História da Educação, eleger um impresso de natureza religiosa e pedagógica como fonte de pesquisa tornou-se possível com as contribuições da Nova História Cultural, a partir da década de 1990, que reconheceu a necessidade de “[...] investigação da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres” (HUNT, 1992, p. 2). Esse é, então, o período em que a história compreende “Novos objetos, problemas e sentidos se ensaiam, marcados por um ecletismo teórico e um grande apelo em termos de fascínio temático” (PESAVENTO, 1995, p. 9-10).

No Brasil, as inovações trazidas pela Nova História Cultural, difundidas especialmente por meio dos trabalhos do historiador francês Roger Chartier, “[...] vem impactando e marcando a produção historiográfica contemporânea e de modo particular a história da educação” (BICCAS, 2008, p. 27), no sentido de apresentar indicações e possibilidades sobre como abordar impressos periódicos em estudos historiográficos.

Para desenvolver este artigo, além da revista *Bem-te-vi*, foi necessário recorrermos também ao jornal *O Puritano* como fonte de pesquisa, que circulou com informações sobre o trabalho dos missionários protestantes e as atividades desenvolvidas com as mulheres indígenas na RID. É preciso compreender que os impressos periódicos como veículos de comunicação não são destituídos de ideologias políticas, sociais, religiosas, dentre outras, dos seus autores. Sendo assim, isto requer que os conteúdos da revista *Bem-te-vi*, tomada aqui como fonte principal de análise, e os conteúdos do jornal *O Puritano* não sejam analisados como textos inocentes, conforme

Conceição, e em 1957, a Diocese de Dourados (LARA, 2017). Nesse contexto, pode-se afirmar que, na primeira metade do século XX, católicos e protestantes passaram a disputar espaços religiosos, mas também assistenciais, sociais, educacionais e políticos em Dourados, com a chegada dos protestantes no ano de 1929; a construção da Igreja Presbiteriana em 1936, da Escola Erasmo Braga em 1939 e, no ano de 1946, com a criação do Hospital Evangélico. Sobre esse tema, conferir ainda: Gonçalves (2011), Gressler e Swensson (1988), Marin (2011) e Moreira (1990).

adverte Chartier (1990, p. 18), pois “[...] os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias.” Para tanto, foram analisadas, neste estudo, as edições da Revista de dezembro de 1933, março de 1942 e os números de janeiro a dezembro de 1939.

Utilizamos, ainda, as referências bibliográficas ligadas à história, à história da educação, à história das mulheres, à história da educação da mulher.

Sobre a organização deste estudo, o artigo divide-se em duas seções. Na primeira apresentamos a revista *Bem-te-vi* e o espaço de circulação deste impresso na RID, na primeira metade do século XX. Em seguida discutimos a educação e a formação de mulheres que circularam nas páginas da revista *Bem-te-vi*, com foco para uma proposta missionária para educar e formar mulheres indígenas.

## A circulação da revista *Bem-Te-Vi* para além dos espaços de fé protestante

A revista *Bem-te-vi*, ainda com publicação atual, foi criada pelos protestantes metodistas no ano de 1922, para atender às crianças cristãs não indígenas, e constituiu-se em um dos primeiros periódicos voltados às crianças brasileiras. Até o ano de 1967, foi elaborado com o propósito de atender de forma especial às crianças cristãs, sem restrição à denominação religiosa. A partir deste período, sua publicação passou a ter “[...] um caráter instrumental voltado à catequese metodista, tendo sua destinação especificamente voltada para uso nas aulas das escolas dominicais” (PANIZZOLO, 2014, p. 274). Assim, após o ano de 1967, passou a ser utilizada especificamente nas escolas dominicais, no desenvolvimento das aulas da catequese metodista.

Não se pode deixar de mencionar aqui que a criação da revista *Bem-te-vi* ocorreu na dé-

cada de 1920, conforme apontado em nossa hipótese neste artigo, em um período de movimento de restauração católica. Esse movimento buscava o restabelecimento de uma condição perdida pela Igreja Católica com a Proclamação da República em 1889, que estabeleceu legalmente a separação entre a Igreja e o Estado brasileiro e fez com que essa perdesse os seus privilégios, bem como sua condição de religião do Estado. Assim, com um Estado laico, a Igreja perderia também suas vantagens materiais com a secularização.

Com o intuito de recuperar e ampliar a sua presença junto ao poder, na condução da nação brasileira, durante a primeira República (1889-1930), a Igreja colocou em prática estratégias para unificar o episcopado brasileiro, entre elas a produção de documentos de doutrinação e o acionamento de parte da intelectualidade católica para difundir a Igreja país adentro. Tais estratégias se agruparam no emprego intenso da imprensa para espalhar o ideário católico, na hierarquia de poder (COELHO; ROMERA, 2016).

É justamente nesse contexto que a Igreja, buscando se rearticular institucionalmente e socialmente, reuniu e mobilizou forças em nome de uma unidade com respaldo do papado, conforme trata Azzi (1979). Nesse período, foi o cardeal dom Sebastião Leme que liderou e mobilizou intelectuais<sup>4</sup> a se engajarem no movimento de restauração católica, por meio de suas intervenções, que se iniciaram em 1916, quando era arcebispo de Olinda e Recife, em Pernambuco, e se ampliaram a partir de 1921, quando se tornou arcebispo no Rio de Janeiro, onde exerceu liderança ativa nos propósitos da Igreja de restabelecer (elevar) sua posição (AZZI, 1979; COELHO; ROMERA, 2016).

4 Dom Leme conseguiu ser apoiado pelos representantes mais destacados do episcopado brasileiro, a saber: Dom Antônio dos Santos Cabral, Dom João Becker, Dom Duarte Leopoldo e Silva, Dom Joaquim Silvério de Souza e Dom Francisco de Aquino Correia. Também recebeu o apoio de grandes nomes da intelectualidade católica, como o padre jesuíta Leonel Franca. Entre os leigos destacaram-se na liderança do Centro Dom Vital, a ação prática-beligerante de Jackson de Figueiredo (IGLÉSIAS, 1971).

Nesse cenário, “O ‘Centro Dom Vital’ e a ‘Revista A Ordem’ atuaram na mobilização da intelectualidade católica com ações direcionadas ao desafio de defender e propagar o ideário católico e de pensar a reação” (COELHO; ROMERA, 2016, p. 121). No início da década de 1920, a linha católica concentrou-se na defesa do catolicismo como religião universal e nas críticas ao protestantismo e ao espiritismo. De fato, o movimento de restauração católica realizou ações políticas objetivas para legitimar o *status* da Igreja como instituição corresponsável pelo governo do Brasil (AZZI, 1979; COELHO; ROMERA, 2016).

Provavelmente, diante desse cenário, pode-se dizer que a revista *Bem-te-vi* foi criada em 1922 pelos protestantes, para difusão do seu ideário religioso, mas não por acaso, e sim com o interesse de funcionar como um dispositivo que se contrapunha a esse movimento de restauração católica no período.

A revista *Bem-te-vi*, com publicação mensal, privilegiou, na primeira metade do século XX, conteúdos que priorizaram a confissão protestante, as festas cristãs, a civilidade e a moralidade, a importância do trabalho, as receitas culinárias, os hinos e suas partituras e a educação feminina.

Para despertar o interesse das crianças para a leitura, a presença de animais nas histórias era marcante, como gatos, cachorros, cavalos, coelhos, elefantes e outros. É preciso reconhecer que a presença de animais nas histórias acabava por contribuir com a construção do cuidado, do respeito e do carinho das crianças para com os animais.

Essa Revista, mesmo tendo cunho pedagógico, e também moral, apresentou no período da sua criação abordagens inovadoras quanto à educação da criança, ao buscar atender às propostas das novas correntes educacionais que se desenvolviam no Brasil, como a da Escola Nova, assim como as das manifestações culturais organizadas pela Semana da Arte Moderna em 1922. Cumpre lembrarmos aqui que a Escola Nova foi uma crítica à escola

tradicional, que possuía uma conduta voltada para a memorização dos saberes, ou seja, para a mecanização da repetição, permanecendo o aluno como ser passivo e reproduzidor do professor que ensina e sem questionamentos. Desse modo, a Escola Nova introduziu uma nova maneira de fazer a educação, possibilitando uma maior participação do aluno, avaliando seu aprendizado de maneira qualitativa e sem tanta rigidez de memorização, posições necessárias devido às exigências vigentes no contexto social (VIDAL, 2000). Vidal (2000, p. 498) registra, ainda, que a Escola Nova “[...] pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente.”

Nessa perspectiva, a Revista trazia em seus números mensais conteúdos de uma pedagogia tradicionalista, mas também de abordagens pedagógicas mais atualizadas. Assim, por meio da escrita, os impressos consolidam “[...] as sociabilidades e prescrevem os comportamentos, atravessam o foro privado e a praça pública, levam a crer, a fazer ou a imaginar [...]” (CHAR-TIER, 1990, p. 138).

Ao atentar-se às especificações dessa Revista, foi possível observarmos que os seus conteúdos estiveram relacionados ao projeto republicano da política educacional brasileira de formar uma sociedade civilizada, cívica e trabalhadora. Imperava nesse projeto uma construção nacional de pátria e família (CARVALHO, J., 2017).

A revista *Bem-te-vi*, ainda na primeira metade do século XX, não ficou restrita ao universo cristão, pois foi inserida nos espaços em que os missionários protestantes instalaram as missões, como na RID. É preciso explicar que essa Reserva foi criada no ano de 1917, sendo povoada pelas etnias Kaiowá, Guarani e Terena. E no ano de 1929 foi instalada na RID a Missão Evangélica Caiuá (MEC), que passou a realizar “[...] os serviços agrícolas, assistên-

cia médica dentária, e ensino primário e da Palavra de Deus” (O PURITANO, 1929b, p. 7). Tais serviços foram viabilizados com a construção, durante a primeira metade do século XX, da escola primária e escola dominical, do hospital, do orfanato e da igreja, objetivando civilizar, escolarizar e evangelizar os indígenas.

Os textos que circulavam pela revista *Bem-te-vi* voltam-se a um leitor infantil. Desse modo, os textos utilizam expressões mais simples, com conteúdos direcionados aos supostos interesses das crianças e adotam personagens associados ao universo infantil e à imaginação das crianças, como fadas, príncipes e serviços transcritos e interpretados de acordo com os princípios morais protestantes, visando a modelar o comportamento dos pequenos leitores (PANIZZOLO, 2014).

Assim, a primeira equipe que fundou a MEC foi organizada para atender aos indígenas na educação, saúde, trabalho e religião, sendo composta pelo reverendo presbiteriano Alberto Sidney Maxwell e por sua esposa Mabel Davis Maxwell, pelo médico metodista Nelson de Araújo, o professor e dentista presbiteriano Esthon Marques e o agrônomo presbiteriano João José da Silva, em companhia da sua esposa Guilhermina Alves da Silva (professora) e de seu filho Erasmo (O PURITANO, 1929a).

Nesse contexto, “[...] as fronteiras são, frequentemente, palcos de encontros culturais” (BURKE, 2008, p. 154). Na RID, metodistas, presbiterianos, indígenas com culturas e línguas diferentes passaram a conviver e tiveram de construir novas maneiras para se relacionarem no espaço multiétnico formado a partir das frentes de colonização e expansão religiosa protestantes no sul de Mato Grosso na primeira metade do século XX.

Nesses espaços, os protestantes, por meio da evangelização e da escolarização, inseriram novos conhecimentos com o objetivo de construir entre os indígenas novos valores, comportamentos, crenças, hábitos quanto ao trabalho e à higiene, e novas relações sociais e

familiares. Para os missionários, a MEC estava “[...] entre o índio e a civilização como o desvio do mal [...]” (O PURITANO, 1952, p. 4).

Os indígenas passaram a receber as primeiras instruções religiosas e escolares assim que os missionários se instalaram na Reserva, em uma construção improvisada próxima à sede do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, entre os anos de 1929 e 1930. Essa inserção efetivou-se por meio da alfabetização de adultos, dos encontros religiosos e das aulas na escola dominical.

Ao passo que foram se estruturando na RID, os missionários deixaram de ocupar os espaços improvisados, utilizados para os cultos, as aulas na escola primária e na escola dominical, e foram construindo a sede da MEC para ampliar o projeto missionário protestante e melhor acomodar os missionários e atender aos indígenas.

No ano de 1939, foi construído o templo-escola, um espaço destinado à igreja e à escola, em que eram realizadas as aulas da escola primária, da escola dominical e da evangelização. Ampliar e melhor estruturar a Escola da Missão poderia atrair um maior número de matrículas, contribuindo com a efetivação do projeto protestante de civilizar, assimilar, escolarizar, evangelizar e integrar os indígenas à sociedade não indígena. Para esse alcance, contou com a educação e a formação de mulheres contidas na revista *Bem-te-vi*.

## A revista *Bem-Te-Vi* usada como proposta para educar e formar mulheres indígenas na RID

Os conteúdos de educação feminina que compõem a revista *Bem-te-vi* passaram a ser utilizados pelos professores na escolarização desenvolvida na Escola da Missão, assim que o ensino escolar passou a acontecer na MEC, embora os referidos conteúdos não tivessem sido elaborados para atender às crianças indígenas.

Diante da ausência de material didático, os professores recorreram aos impressos protes-

tantes e à cartilha de alfabetização do período (LOURENÇO FILHO, 1943) para alfabetizar as crianças e os adultos indígenas (CARVALHO, R., 2004).

O manuseio do material pelas crianças e adultos aproximava-os da cultura não indígena, objetivo do protejo de evangelização e escolarização da MEC. Nesse contexto, ao folhear as páginas da revista *Bem-te-vi*, os Kaiowá, Guarani e Terena recebiam informações e conteúdos referentes à educação feminina; o que contribuiria com a inserção de novos comportamentos civilizados entre as mulheres indígenas. Nessa perspectiva, entendemos que o processo civilizador se estabelece “[...] numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais” (ELIAS, 2011, p. 193-194).

Cabe apresentar que a educação da criança foi priorizada pelos missionários após experiências de escolarização sem sucesso com os adultos, entre os anos de 1929 e 1930. Os protestantes perceberam que as crianças, por estarem no momento da construção de sua identidade e cultura, apresentavam menos resistência às novas informações passadas na Escola. Assim, com a frequência das crianças na Instituição, poder-se-ia aproximar os pais dos ensinamentos, mesmo que fosse com interesse ao que era oferecido aos alunos, como alimentação e presentes.

No contexto exposto, a infância representa “[...] mais do que um período definido biologi-

camente, surge como categoria social ao longo das transformações que a sociedade vai sofrendo e se apresenta como referência histórica, cultural e social” (SARAT, 2009, p. 8), sendo construída a partir das vivências com as pessoas adultas e os ensinamentos que recebem.

Assim, aproximar as meninas e as mulheres indígenas da educação feminina não indígena colaborava com a formação de novos comportamentos, hábitos e valores entre os Kaiowá, os Guarani e os Terena, tendo como objetivo transformá-las em pessoas desenvolvidas, cívicas, cristãs, trabalhadoras e asseadas. Conforme apontou Pallares-Burke (1998), jornais e revistas disseminam e organizam informações, criam valores, atitudes e ideias que influenciam seus leitores. De tal modo, também para as mulheres, como sinalizou Luca (2012), as revistas, assim como outros periódicos, ensinam, aconselham, propõem formas de feminilidade consideradas como “normais”, indicam condutas, o que fazer ou vestir, como agir ou se portar, do que gostar, o que é de bom ou mal tom em situações específicas de convívio do não indígena.

Na Revista, na primeira metade do século XX, as mulheres aparecem nas imagens sempre realizando serviços manuais/domésticos, como cozinhar, organizar a casa, cuidar dos filhos, passando a mensagem de que a mulher é responsável pelo desenvolvimento dos serviços domésticos e pela paz e harmonia da família, como é possível observar nas Figuras 1, 2 e 3 a seguir.

**Figura 1** – Participação da mulher mãe nas tarefas escolares dos filhos(as)



Fonte: Bem-te-vi (1942, p. 71).

**Figura 2** – A presença da mulher mãe em atividade de leitura e lazer com os filhos(as)



Fonte: Bem-te-vi (1933, p. 277).

**Figura 3** – Participação da mulher mãe no banho do bebê com a ajuda da filha



Fonte: Bem-te-vi (1939a, p. 2).

Dessas três figuras da Revista, depreendemos o modo de as mulheres ocuparem os seus espaços no cotidiano familiar e doméstico dentro dos seus lares. É importante destacarmos que essas mulheres são retratadas como pessoas dedicadas, amorosas, conselheiras, delicadas e religiosas, representando que cabe à mulher a organização e a realização dos trabalhos domésticos diários, como também o zelo pela educação dos filhos e pela felicidade da família. Assim, apoiava-se justamente no tripé composto pela supervalorização da mãe zelosa, da esposa amorosa e da dona de casa exemplar (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Todavia, não podemos deixar de registrar aqui que

na história das mulheres e, mais precisamente, na história da educação das mulheres, este tipo de educação lhes proporcionava uma formação para “[...] um sólido ambiente familiar, lar acolhedor, filhos educados e a esposa dedicada ao marido e sua companheira na vida social são considerados um verdadeiro tesouro [...]” (DEL PRIORE, 1997, p. 223), situação essa que perdurou por muitas décadas e marcou a geração, a formação e a educação de muitas mulheres.

Ainda não podemos deixar de dizer que a educação feminina, desse modo, acompanhava o movimento da lógica estabelecida para as mulheres que deveriam tornar-se boas esposas/mães, educadoras, formadoras de futuros cidadãos, conforme mencionado por Louro (2004, p. 446):

Elas precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educação das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos.

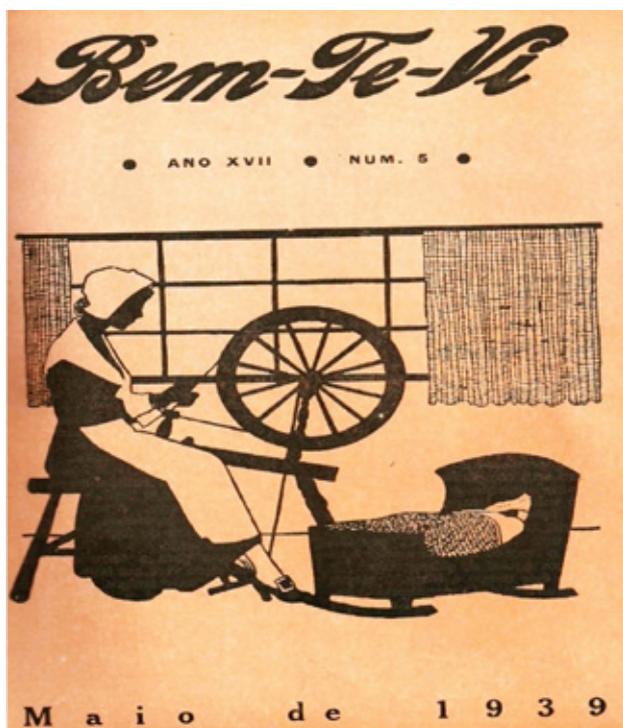
Aliás, foi justamente por essa porta que, nesse período da República, nas primeiras décadas do século XX, de construção de uma nação com civilidade, cívica e cristã, a mulher simbolizava a humanidade (CARVALHO, J., 2017).

Certamente essas três imagens de mulheres apresentadas às meninas e mulheres indígenas buscaram construir novos comportamentos e relações com a família, a individualidade e a casa, que não pertenciam às culturas indígenas e à realidade social e econômica. Como lembra Chartier (1990, p. 17), pode-se dizer que as imagens que circularam nas páginas da revista *Bem-te-vi*, “[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas”, pois é certo que os cuidados com os filhos, a relação com a casa e a família nas comunidades indígenas ocorrem de modo diferente da realidade dos não indígenas. Contudo, nas relações estabelecidas pelos missionários protestantes na Escola da Missão, as culturas, as crenças e os saberes tradicionais indígenas não foram (re)

conhecidos nem respeitados. Desse modo, buscou-se romper com as manifestações culturais indígenas e com seus saberes para inculcar a cultura ocidental caracterizada como civilizada. Percebemos, assim, que a revista *Bem-te-vi*, com os seus discursos postos em circulação na MEC, não apresenta um discurso neutro, pois, de acordo com Chartier (1990, p. 17), “[...] tendem a autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas”. Desse modo, acaba tendo como estratégia legitimar às mulheres indígenas uma educação e formação no modelo da cultura ocidental.

Outro indício da revista *Bem-te-vi* na formação e na educação das mulheres também se fez presente nas capas desse impresso. A capa referente à edição da Revista de maio de 1939, por exemplo, no mês em que é comemorado o dia das mães, reforça a imagem da mulher e mãe dedicada ao lar, carinhosa, presente e habilidosa nos trabalhos manuais, como a tecelagem. Ao mesmo tempo que tece, a mãe cuida do filho, como podemos observar na Figura 4 a seguir.

**Figura 4** – Capa da Revista da edição de maio de 1939



Fonte: Bem-te-vi (1939b).

Percebemos que essa capa busca evidenciar a valorização e os ensinamentos dos trabalhos

manuais pertencentes à cultura ocidental, passados pela Revista. Assim, pudemos verificar que, na RID, as meninas e as mulheres indígenas receberam aulas de costura e tecelagem, que também eram valorizadas na revista *Bem-te-vi*. Nessas circunstâncias, cumpre inferirmos que as mulheres indígenas receberam aulas de costura e tecelagem com o objetivo de torná-las “civilizadas”, capazes de conviverem na sociedade nacional e contribuírem com a formação da grande nação brasileira idealizada pelos republicanos. “Além da escola diária para as crianças, há uma escola noturna para adultos, bem como aulas de costura para as mulheres” (O PURITANO, 1949, p. 1). “Há uma modesta Escola Vocacional em formação, já com curso de Tecelagem. 16 teares civilizados lá estão, modestos, mas com um programa bom pela frente” (BRASIL PRESBITERIANO, 1962, p. 6).<sup>5</sup>

Embora, neste artigo, as fotografias não sejam o foco de nossas análises, a foto reproduzida a seguir possibilita reforçar os conteúdos da revista *Bem-te-vi* sobre a existência de curso de tecelagem para as mulheres na RID. Conforme adverte Ginzburg (2007), o fio do relato nos ajuda a orientarmos-nos pelo labirinto da realidade com os rastros. Sendo assim, precisamos nos atentar para as minúcias e os detalhes dessa fotografia, pois ela nos apresenta esses rastros, ao evidenciar a presença de alunas indígenas do curso de tecelagem ministrado pela professora da MEC, Loide Bonfim Andrade.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> A partir de 1962 o jornal mudou de nome, de O Puritano para Brasil Presbiteriano, deixando de ser editado no Rio de Janeiro e passando a ser editado no Recife.

<sup>6</sup> Nascida em 24/12/1917 em Caetitê, na Bahia, filha de Alexandre Soares Bonfim e Rita Andrade Angélica Teixeira, Loide concluiu o curso ginásial no Colégio Anglo-Americano em São Paulo, onde aprendeu fluentemente o inglês; foi estudar Pedagogia da Educação Religiosa no Instituto Bíblico Eduardo Lane (IBEL) em Patrocínio/MG. Passou a se interessar pelos trabalhos desenvolvidos com os indígenas e, em 1938, veio para Dourados/MT trabalhar como professora missionária na Missão Evangélica Caiuá (MEC). Em 1942, casou-se com o Reverendo Orlando Andrade e, em 1943, juntos assumiram a direção da MEC em substituição ao Reverendo Albert Maxwell, fundador da Missão, que por problemas de saúde precisou retornar para os Estados Unidos.

**Figura 5** – Professora e alunas indígenas do curso de tecelagem



**Fonte:** Arquivo pessoal da família Bonfim Andrade.

Não é novidade que a fotografia permite entrever talvez até mesmo um momento de celebração de formatura das alunas indígenas no curso de tecelagem, uma vez que apresenta as alunas juntamente com a professora. As indígenas usam poncho e uma faixa do mesmo tecido do poncho na cabeça, e algumas delas seguram um papel de cor branca nas mãos, que, provavelmente, deve ser o certificado de conclusão do curso. Embora com algumas delas o papel esteja mais evidente, com outras alunas este papel aparece mais escondido. A professora Loide Bonfim Andrade aparece na fotografia, da direita para a esquerda, como a terceira mulher, em pé, vestida com uma blusa com estampas e com uma calça de cor escura; usa óculos e está rodeada pelas alunas, e também por uma outra mulher não-indígena, mais ao fundo, que não foi possível identificar.

Mesmo que as aulas de tecelagem tivessem objetivo de assimilar, civilizar e integrar as mulheres indígenas à sociedade nacional, “Dia virá quando em cada lar indígena haverá um desses

teares, com índias trabalhando para prover a casa de recursos para a família” (BRASIL PRESBITERIANO, 1962, p. 6). A confecção e o uso de ponchos, por exemplo, poderiam ajudá-las a permanecer e conviver no cenário multiétnico que se configurava na RID e enfrentar os dias frios.

Aqui ainda cumpre inferirmos que a revista *Bem-te-vi*, com os seus conteúdos, e os conteúdos do jornal *O Puritano*, e a fotografia que retrata a formatura do curso de tecelagem, acabavam também buscando a educação e a formação de mulheres para além de donas de casa, mulheres prendadas em seus afazeres domésticos: boas mães de família, mas também mulheres que fossem capazes, com os seus trabalhos manuais, de buscarem recursos para proverem a sua casa e família.

Importa destacarmos também que a circularidade de ideias e prescrições relacionadas aos trabalhos domésticos também circularam pelos conteúdos da revista *Bem-te-Vi*, uma vez que as meninas aparecem representadas nos conteúdos sempre realizando os trabalhos do-

mésticos juntamente com as mães, o que deixa claro um processo educativo e de aprendizado da mulher para os trabalhos domésticos. Além disso, nesses conteúdos, essas meninas aparecem representadas sempre como educadas, comportadas, obedientes, o que permite compreender que estão sendo educadas e formadas para, quando estiverem adultas, serem mulheres responsáveis pelos filhos, pela família e cuidadosas com as suas casas, conforme esclarecem alguns estudos como os de Bruschini

e Amado (1988), Del Priore (1997) e Louro (2002). Esses estudos apontam a formação das mulheres como donas de casa prendadas em seus afazeres domésticos, cuidadoras dos filhos, boas mães e esposas.

Ademais, há de se registrar aqui também que ensinar a cozinhar foi uma atividade doméstica bastante abordada pela Revista, pois em cada edição está presente uma receita voltada para as crianças, denominadas de “Petiscos para os Bem-te-vistas”, como mostra a Figura 6 a seguir.

**Figura 6** – Receita: petiscos para os bem-te-vistas

*PETISCOS para os Bem-Te-Vistas*

**DELÍCIA TURCA**

4 col. rasas de gelatina.  
 1/2 ch. de água fria.  
 2 ch. de açúcar.  
 1/2 ch. de água fervendo.  
 Casca ralada de uma laranja.  
 1/3 ch. de caldo de laranja.  
 3 col. de mesa de caldo de limão.  
 Colorido vermelho ou verde.  
 Açúcar.

Embeber a gelatina em água fria por 10 m. no mínimo. Misturar o açúcar com a água fervendo e adicionar a gelatina. Deixar ferver por 20 m. em fogo lento. Tirar do fogo e acrescentar a casca de laranja ralada, caldo de laranja, de limão e o colorido. Passar uma fôrma em água fria e pôr nela a mistura de gelatina, deixando da grossura de 2½ cm. Esfriar e então tirar da fôrma e cortar em cubos de 2 cm. Polvilhar de todos os lados com açúcar.

Fonte: Bem-te-vi (1939, p. 279).

Receitas como a da delícia turca, exposta na Figura 6, foi uma entre as receitas publicadas na seção denominada na revista como “Petiscos para os Bem-te-vistas”, na qual sempre estavam presentes os mais diferentes tipos de receitas culinárias. O que possibilita perceber que nessa Revista os conteúdos com essas receitas buscavam aproximar as crianças do ato de cozinhar. Podemos dizer que servia como um instrumento de comunicação social que fazia parte da vida cotidiana das crianças e

dos adultos. Desse modo, tornava-se também espaço de presença de educação, além de permanente ação educativa, conforme assinala Biccas (2008).

Todavia, as publicações destinadas ao trabalho doméstico quase sempre apresentavam a criança na companhia da mãe, pois a realização desse trabalho ia se construindo como natural e de responsabilidade centralizada nas mulheres, como podemos observar na Figura 7 a seguir.

**Figura 7** – A participação da mulher mãe nas atividades de culinária com as filhas



Fonte: Bem-te-vi (1939a, p. 15).

Ao analisar a imagem do trabalho doméstico na revista *Bem-te-vi*, podemos inferir que inculcar essa prática nas mulheres indígenas, em que a mãe pertencente à cultura ocidental aparece em seu cotidiano dentro de casa, mais especificamente em sua cozinha trabalhando junto com a filha em uma atividade de culinária, para os missionários era uma estratégia de torná-las cada vez mais próximas dos comportamentos e hábitos das mulheres ocidentais, elegidas como civilizadas. Essa aproximação possibilitava o aprendizado dos trabalhos domésticos: “A índia vai aprendendo a trabalhar e cuidar do filhinho – já lava roupa e cuida das criações” (O PURITANO, 1944, p. 7).

Como as mulheres indígenas realizavam os trabalhos de modo diferente das mulheres não indígenas, para os missionários protestantes, elas não sabiam realizá-los. Por isso, aos olhos dos religiosos não se dedicavam o esperado para o lar e a família, pois apresentavam, a partir das diferenças culturais, formas e tempos distintos para realizar os trabalhos na comunidade indígena, sendo consideradas como desorganizadas, sujas e preguiçosas. Conforme postula Chartier (1991, p. 177), não há “[...] prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles.” Era necessário, então, para os não indígenas, civilizá-las, para tirá-las da incivilidade e da incultura, sendo a educação feminina uma alternativa para efetivar o projeto civilizador protestante.

Os conteúdos editados nas páginas da revista *Bem-te-vi*, na primeira metade do século XX, direcionados à educação e à formação das mulheres, podem ser caracterizados também como veículos de divulgação dos protestantes os quais vão além dos espaços de fé do protestantismo, como foi o caso ocorrido na Escola da Missão, nesse período, buscando, por meio dos conteúdos desse impresso, a educação e a formação das meninas e mulheres indígenas.

Podemos afirmar, de acordo com Chartier (1990), que a representação criada e difundida

nas páginas da revista *Bem-te-vi* sobre educação e formação das mulheres na primeira metade do século XX acabava por funcionar como uma força reguladora da vida coletiva imposta por aqueles que detêm o poder de classificar, legitimando valores. Aqui vale lembrarmos que mesmo a Revista não se direcionando diretamente às meninas e mulheres indígenas, o seu uso na MEC também buscou regular a vida coletiva dessas mulheres, procurando legitimar valores não pertencentes às culturas indígenas. Particularmente, por meio dos conteúdos veiculados nas páginas da revista *Bem-te-vi*, os seus usos em relação à educação e à formação das mulheres na MEC buscavam incutir padrões do universo feminino às meninas e mulheres indígenas, construídos e legitimados pela cultura ocidental.

## Considerações Finais

Um artigo desta natureza permitiu-nos compreender e refletir sobre os processos educativos e formativos de mulheres, a fim de analisar a forma como a educação e a formação de mulheres foram pensadas em espaços para além da fé protestante, na primeira metade do século XX, tomando como fonte principal de pesquisa um impresso periódico protestante, a revista *Bem-te-vi*, que circulou também nesse período na Escola da Missão (Escola Primária General Rondon) na RID. Assim, podemos dizer que os impressos periódicos, enquanto fontes privilegiadas para pesquisa, constituem-se como indícios, pistas e vestígios do discurso que se constrói a partir dos diversos autores que escrevem nesses impressos postos em circulação no cotidiano, em espaços como igrejas, escolas, entre outros.

Nesse contexto, podemos afirmar que a revista *Bem-te-vi*, tomada como fonte principal da pesquisa, juntamente com o jornal *O Puritano*, ambos de origem protestante, constituíram-se como fontes importantes para a compreensão da formação e da educação das meninas e mulheres que estiveram presentes, na primeira

metade do século XX, na RID. No caso da revista *Bem-te-vi*, à medida que seus conteúdos acerca da educação e da formação de mulheres foram abordados e direcionados às crianças cristãs na primeira metade do século XX, objetivou-se a construção de novos hábitos e comportamentos entre as mulheres indígenas, por meio da substituição das culturas indígenas pela cultura ocidental. Isso porque a inserção de novos conhecimentos e práticas domésticas buscou direcionar as mulheres indígenas para os serviços domésticos e para dedicação à família, tendo como modelo a cultura do não indígena. Assim, foram inseridos novos valores quanto ao cuidado com a casa e a forma pela qual deveriam se relacionar com a família, que também contribuíram com a permanência indígena e as relações mantidas no cenário multiétnico e multicultural que se formava na RID na primeira metade do século XX.

Os impressos, aqui, são analisados pela óptica das contribuições da Nova História Cultural, que possibilitou o alargamento das fontes e permitiu considerar documentos não oficiais como materiais possíveis de serem tomados como fonte de pesquisa, concedendo novos olhares e constituindo-se como novos campos da pesquisa em História da Educação. Assim, eleger como fonte de pesquisa a revista *Bem-te-vi* e o jornal *O Puritano* possibilita-nos contribuir com a escrita da História da Educação a partir da seleção de novos objetos, novas fontes e abordagens teórico-metodológicas na compreensão de temáticas.

Por fim, esperamos que este artigo traga oportunidades para que outros pesquisadores acrescentem novos conhecimentos, dando continuidade a pesquisas que focalizam sob a perspectiva histórica da educação para os indígenas, pois não se esgotam aqui as possibilidades de investigações em torno da educação e da formação das mulheres indígenas, bem como a inclusão de novas fontes, novas abordagens e novas problemáticas em seu estudo. Para além desta perspectiva, esperamos também que este artigo abra novas possibilidades de pesquisas

em torno da criação da revista *Bem-te-vi*, nos anos de 1920, e que seja analisado o seu papel, em contraposição ao movimento de restauração católica vigente no período, de difusão do ideário do protestantismo.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, Riolando. O fortalecimento da restauração católica no Brasil (1930-1940). **Síntese**: Revista de Filosofia, v. 6, n. 17, p. 61-89, 1979. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2291>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **O novo e o nacional em revista**: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994.
- BEM-TE-VI. São Paulo, ano XI, n. 12, dez. 1933.
- BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 1, jan. 1939a.
- BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 5, maio 1939b.
- BEM-TE-VI. São Paulo, ano XVII, n. 12, dez. 1939c.
- BEM-TE-VI. São Paulo, ano XX, n. 3, mar. 1942.
- BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação** - revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.
- BRASIL PRESBITERIANO. Recife, n. 5, maio 1962.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e a educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CARVALHO, Raquel Alves de. **Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1944)**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, 2004.
- CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do

- campo educacional. **Educação e Filosofia**, n. 10, v. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.
- CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia luz**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1988.
- CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira. **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêidade, 1999.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade)
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- COELHO, Claudio Marcio; ROMERA, Edison. Reação católica e “questão religiosa” no Brasil Republicano. **Estudos de Religião**, v. 30, n. 3, p. 111-128, set./dez. 2016.
- CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p. 1-141, dez. 2007.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GONÇALVES, Carlos Barros. **Até aos confins da terra: o movimento ecumênico protestante no Brasil e a evangelização dos povos indígenas**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.
- GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados**. Dourados, MS: L.A. Gressler, 1988.
- HUNT, Lynn. **Nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- IGLÉSIAS, Francisco. **História e ideologia**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- LARA, Camila de Brito Quadros. **O patrimônio cultural religioso: história e memória da igreja Nossa Senhora Imaculada Conceição de Dourados/MS**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2017.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente**. São Paulo: Melhoramentos, 1943.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 441-481.
- LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto: UNESP, 2004. p. 443-481.
- LUCA, Tania Regina de. Mulher em Revista. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 447- 468.
- MARIN, Jéri Roberto. **A Igreja Católica e o centenário da Diocese de Corumbá: história e imagens**. Campo Grande, MS: UCDB, 2011.
- MOREIRA, Regina Heloiza Targa. **Memória fotográfica de Dourados**. Campo Grande, MS: UFMS, 1990.
- NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (século XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1461, 06 abr. 1929a.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1465, 11 maio 1929b.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1819, jan. 1944.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1954, 25 out. 1949.
- O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 2018, 10 set. 1952.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Políticas públicas para a educação física escolar no Brasil durante a Ditadura Militar: uma só representação?

**Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 151-178, jan./jun. 2003.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 144- 161, 1998.

PANIZZOLO, Claudia. A revista Bem-te-vi e o projeto civilizatório metodista nas mãos da criança brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 14, n. 2, p. 271-293, maio/ago. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

PINTO, Adriana Aparecida. **A Eschola Publica**: um estudo da pedagogia paulista no século XIX (1893-1897). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2001.

SARAT, Magda. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade: *In*: SARAT, Magda.

**Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá, PR: Eduem, 2009. p. 9-21.

SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo da. **A Revista Brasileira de Educação**: apropriações do discurso acerca dos temas da infância e da história da infância – (1995 a 2010). 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Michelle.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. História da Educação, fontes e a imprensa. **Revista Histedbr On-line**, v. 10, n. 40, p. 60-71, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.86398>. Acesso em: 14 mar. 2021.

Recebido em: 25/03/2021  
Aprovado em: 02/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# OS BAILES AXIXAENSES COMO LUGARES EDUCATIVOS PARA MULHERES (DÉCADA DE 1960)

*Delcineide M<sup>a</sup> Ferreira Segadilha\**  
Universidade Federal do Maranhão  
<https://orcid.org/0000-0002-9727-909X>

*Darlan Mélo\*\**  
Secretaria Municipal de Educação  
<https://orcid.org/0000-0002-4489-2130>

## RESUMO

Neste artigo, objetivou-se compreender em que medida bailes classificados como de Primeira e de Segunda funcionavam como lugares educativos para mulheres na sociedade de Axixá, Maranhão, da década de 1960. A ancorou-se na dimensão da História Cultural; metodologia da história oral. Realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Usou-se entrevista semiestruturada com 6 (seis) pessoas idosas locais. Sustentou-se teoricamente em: Chartier (2002a, 2002b, 2010) e Bourdieu (2007, 2012). Identificou-se, na sociedade axixaense da década de 1960, a existência de bailes classificados como de “Primeira” e de “Segunda”, sendo para as mulheres rigidamente definido os que poderiam frequentar. Concluiu-se que os “Bailes de Primeira” e de “Segunda” funcionavam como lugares educativos para mulheres, na medida em que, por meio de sua dinâmica e práticas, educavam as mulheres sobre quais os seus lugares na sociedade local.

**Palavras-chave:** mulheres; bailes; representação; distinção.

## ABSTRACT

### BAILES AXIXAENSES AS EDUCATIONAL PLACES FOR WOMEN (1960S)

This article aimed to understand the extent to which dances classified as First and Second functioned as places of educational for women in the society of Axixá, Maranhão, in the 1960s. It was anchored in the dimension of Cultural History; methodology of oral history. Bibliographic and field research was carried out. Semi-structured interviews were used with 6 (six) local old people. It was theoretically supported in: Chartier (2002a, 2002b, 2010) and Bourdieu (2007, 2012). It was identified, in axixaense society of the 1960s, the existence of dances

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, Maranhão. Brasil. E-mail: [delcineide.mf@hotmail.com](mailto:delcineide.mf@hotmail.com)

\*\* Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor de História da Rede de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/SJR/MA. São Luís, Maranhão. Brasil. E-mail: [dmelo9117@gmail.com](mailto:dmelo9117@gmail.com)

classified as “First” and “Second”, being for women rigidly defined those who could attend. It was concluded that the “First and Fore dances” and “Monday” functioned as educational places for women, since, through their dynamics and practices, they educated women about their places in local society.

**Keywords:** women; dances; representation; distinction.

## RESUMEN

### BAILES AXIXAENSES COMO PLAZAS EDUCATIVAS PARA MUJERES (AÑOS 60)

Este artículo tenía como objetivo entender hasta qué punto los bailes clasificados como Primera y Segunda funcionaban como lugares educativos para mujeres en la sociedad de Axixá, Maranhão, en la década de 1960. Estaba anclado en la dimensión de la Historia Cultural; metodología de la historia oral. Se llevó a cabo una investigación bibliográfica y de campo. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con 6 (seis) ancianos locales. Teóricamente se apoyó en: Chartier (2002a, 2002b, 2010) y Bourdieu (2007, 2012). Se identificó, en la sociedad axixaense de la década de 1960, la existencia de bailes clasificados como “Primero” y “Segundo”, siendo para las mujeres rígidamente definidas las que podían asistir. Se concluyó que las “Primeras y Fore dances” y “Lunes” funcionaban como lugares educativos para las mujeres, ya que, a través de sus dinámicas y prácticas, educaban a las mujeres sobre sus lugares en la sociedad local.

**Palabras clave:** mujeres; bailes; representación; distinción.

## Introdução

O debate acerca da educação de mulheres tem se ampliado bastante nos últimos anos. Gradativamente, tem-se desvelado modos e maneiras de inculcação de modelos de educação para mulheres, desde os ambientes aparentemente mais inofensivos, como a família e a igreja, por exemplo. Mesmo chegando tardiamente às escolas, as mulheres desde muito cedo estiveram expostas a modelos educativos eficientes e duradouros. De modo sutil, concepções sobre como as mulheres devem se comportar na vida pública e/ou privada são internalizadas como naturais.

Estamos acostumados(as) a pensar processos educativos somente a partir da formação escolar, percebendo como “naturais” verdadeiros mecanismos educativos de disciplinarização de mentes e corpos. Contudo, os diversos processos de socialização a que sempre estamos expostos, seja no âmbito da família ou

socialmente, exerceram e exercem relevante persuasão na formação humana. As discussões de gênero, especialmente, têm colocado em evidência como mulheres e homens aprenderam/aprendem a definir as suas posições no mundo, inculcações que ocorrem em distintos âmbitos sociais. É nesse sentido que abordamos, neste artigo, histórias como as dos “Bailes de Primeira” e de “Segunda” do município de Axixá, Maranhão.

No município de Axixá, que dista aproximadamente 97 km da capital maranhense, São Luís, existiam na década de 1960 dois bailes classificados/denominados “Baile de Primeira” e “Baile de Segunda”. A fim de situar o/a leitor(a) das dificuldades de acesso terrestre e de telecomunicações vivenciadas por esse município nessa década, ressaltamos que a estrada que conduzia até a capital era sedimentada por piçarra, e na época da estação chuvosa da

região (janeiro a julho), essas estradas ficavam intrafegáveis devido à grande quantidade de lama, sendo as embarcações o meio de transporte mais utilizado nessa época. Os caminhos abertos pela areia branca no município eram chamados de rua pelos moradores de Axixá. O único meio de informação existente era o rádio, não havia telefone nem Correios.

Os/as antigos moradores(as), entrevistados(as) desta pesquisa, relataram que os bailes pesquisados possuíam destaque social, sendo a mulher um dos principais sujeitos diferenciadores deles, pois cada mulher deveria frequentar um local festivo específico, possuindo estes um padrão social, moral e, conseqüentemente, educativo. Dessa forma, esses bailes serviram como elementos sociadores, isto é, esses espaços festivos construíam efeitos recíprocos sobre os outros. Entretanto, no modo de sociação – formas ou modos como os indivíduos, atores sociais, se relacionam (SIMMEL, 2006), conceito ainda atual e sem edições mais recentes – dos bailes havia uma burla, a de que o sujeito masculino, frequentador do “Baile de Primeira”, poderia frequentar também o “Baile de Segunda”, no entanto, o sujeito masculino deste não poderia frequentar aquele baile. Assim, observamos que no “Baile de Segunda” existia certa liquidez na moral das pessoas que o frequentavam, possuindo um significado concreto na sociedade axixaense, características próprias da sociação, conforme definição de Simmel (2006, p. 60-61):

A sociação é, portanto, a forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela casualidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Sejam eles sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, casuais ou teleológicos, formam a base da sociedade humana.

Esses espaços festivos foram caracterizados nesta pesquisa por meio dos relatos de 05 (cinco) antigos(as) moradores(as) de Axixá que

chegaram a frequentar esses bailes. De maneira lúcida, esses(as) moradores(as) dispuseram sons, vozes e cores dos referidos bailes. Diante dos relatos expostos, passamos à compreensão de como se deu a legitimação desses espaços festivos, da natureza de sua constituição.

Identificamos a relevância desta pesquisa na possibilidade de incentivo à produção acadêmica acerca da história das mulheres maranhenses, o que envolve lutas, preconceitos e representações, muito pouco investigados, conforme reitera Campos (2010, p. 39), em uma obra já com mais de 10 (dez) anos, mas sobre tal circunstância ainda vigente:

Mas ainda que as pesquisas sobre a temática (história das mulheres) no Brasil venham crescendo, alguns entraves, como a escassez e a fragmentação de documentos, a existência de um mercado editorial tímido para as publicações, a falta de debates sobre o tema e a concentração de pesquisas nas regiões sul-sudeste permanecem conservando lacunas em regiões como por exemplo, o Maranhão, onde as pesquisas históricas sobre as mulheres estão em fase inicial.

Diante do exposto, e agregando-se ao objeto de estudo, reafirmamos a riqueza que o campo de pesquisa da história das mulheres pode proporcionar à produção historiográfica, contribuindo para a compreensão de épocas passadas. Sobre o assunto, Tilly (2007, p. 34), em literatura clássica, comenta: “A história das mulheres certamente contribuiu para identificar e expandir nossa compreensão sobre novos fatos do passado, para incrementar nossos conhecimentos históricos.” Nesse sentido, o campo da História das mulheres se insere no contexto historiográfico da humanidade como uma nova especialidade, devendo apoiar-se em especialidades mais antigas como a história econômica, política, social e as demais que compõem o complexo conjunto de domínios historiográficos.

A história da educação das mulheres vem sendo introduzida principalmente desde viragens da pesquisa histórica impulsionadas pelo movimento dos *Annales*, responsável pela introdução na pesquisa histórica de novas abor-

dagens e novos objetos de estudo e pesquisa. Um processo de construção relevante para dar início a procedimentos de sensibilização no âmbito da produção historiográfica acerca da inclusão da ênfase ao protagonismo feminino nos estudos de diferentes contextos.

Como professores/pesquisadores da área da História, esse processo de construção de posturas investigativas acerca das mulheres na produção historiográfica sempre nos preocupou, no sentido de compreender como determinadas condições sociais das mulheres se construíram em contextos sociais e culturais não explorados, como na cidade de Axixá, Maranhão. Preocupação esta embasada nas dificuldades recorrentes de produção da história local, notadamente acerca de campos não visitados pela história tradicional, como a educação de mulheres.

Desse modo, a partir do conhecimento, durante a realização de pesquisas sobre a sociedade axixaense, da existência em décadas passadas, na cidade de Axixá, da realização de bailes classificatórios nos quais às mulheres era dispensado um tratamento extremamente diferenciado, cresceu nosso interesse em aprofundar a pesquisa pela história oral, visto que as fontes escritas sobre a temática são escassas, constituindo objeto dessa pesquisa: os bailes axixaenses da década de 1960 como lugares de educação para mulheres.

Assim, pensar a preocupação com a construção da história das mulheres em localidades como Axixá exigiria a compreensão de como essa preocupação se insere no contexto local. Nesse direcionamento, esboçar posturas de pesquisa sobre a história das mulheres em Axixá por meio da análise dos bailes axixaenses da década de 1960 envolve compreensões sobre: 1) a luta das mulheres na história; 2) a dinâmica dos bailes axixaenses da década de 1960; 3) o lugar da moral católica no contexto das representações dos bailes em Axixá; 4) e a inclusão/exclusão da mulher nos bailes de Axixá como prática educativa. Logo, elencamos como questões norteadoras desta pesquisa:

Quais alguns dos elementos da luta das mulheres pela conquista de visibilidade significativa em seu percurso histórico? Qual a dinâmica dos “Bailes de Primeira” e de Segunda” realizados em Axixá, na década de 1960? Qual o lugar do catolicismo na cimentação das concepções sobre os comportamentos sociais no contexto das festas realizadas em Axixá? Qual o lugar dos bailes de “Primeira” e de “Segunda” na educação das mulheres axixaenses da década de 1960?

Definidos objeto e questões norteadoras da pesquisa, passamos a delinear o nosso objetivo geral, que consiste em: compreender em que medida bailes classificados como de Primeira e de Segunda funcionavam como lugares educativos para mulheres na sociedade de Axixá, Maranhão, da década de 1960. Isto para responder ao problema: em que medida bailes axixaenses conhecidos como “Bailes de Primeira” e “Bailes de Segunda”, década de 1960, funcionaram como lugares educativos para mulheres? Logo, tivemos como objetivos específicos: 1) discorrer sobre alguns dos elementos significativos da luta das mulheres por igualdade de gênero; 2) conhecer a dinâmica dos “Baile de Primeira” e “Baile de Segunda” realizados em Axixá na década de 1960; 3) identificar a presença da Igreja Católica no contexto de realização das festas em Axixá, década de 1960; e 4) relacionar as características dos “Bailes de Primeira” e de “Segunda” no contexto de uma educação para mulheres.

Delimitados os objetivos, passamos a explicitar o percurso metodológico. Como abordagem teórico-metodológica apoiamos-nos na História Cultural, ao passo em que trabalhamos com representações e apropriações mediadas por artefatos culturais como os bailes que ocorriam em Axixá. Tendo abordagem qualitativa, fizemos uso nesta pesquisa do método histórico, por permitir lidar com situações passadas relacionando-as a construções sociais vigentes.

Quanto à tipologia, classificamos esta pesquisa como histórica e de campo. Histórica, ao passo em que se trata de um estudo que investiga eventos já ocorridos em uma perspectiva descritiva e analítica; de campo, por realizar

aproximação com pessoas-alvo da investigação para recolha de dados no local. Na qualidade de referencial teórico, nos sustentamos, majoritariamente, em Chartier (2002a, 2002b, 2010) e Bourdieu (2007, 2012), dos quais elegemos como categorias de análises: representações e distinção. Consequentemente, compreendemos representações como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002a, p. 17). Ou seja, concepções mentais de organização do real, orientadoras das práticas, classificadoras e hierarquizadoras desse mesmo real, práticas culturais a dirigir ações e instituir comportamentos. E distinção como a ação de distinguir, de fazer diferença.

Relevante também informar que utilizamos os termos educativos e educacionais, sendo o primeiro referente a qualquer lugar que eduque individual e coletivamente as pessoas, de modo intencional ou não; quanto a educacionais, referimo-nos à escola como lugar formal de educação de pessoas.

Relativamente aos instrumentos de investigação, usamos entrevistas semiestruturadas. Como sujeitos, entrevistamos 06 (seis) pessoas que tiveram como critério de escolha ser pessoa idosa, que vivenciou o período em estudo, com conhecimento significativo sobre a história da cidade. Os mesmos são apresentados na pesquisa com nomes fictícios e idade real. São eles: João, 81 anos; Pedro, 83 anos; Maria, 81 anos; Marizé, 90 anos; Cezino, 90 anos; e Lôla, 85 anos. O relato desses sujeitos trouxe uma diversidade de informações muito pertinente à compreensão das relações sociais em Axixá no período em estudo.

Para a entrevista<sup>1</sup> elaboramos 06 (seis) perguntas iguais sobre os dois bailes, com os seguintes tópicos: origem e local de realização; organizadores(as); frequentadores(as); períodos (meses) de realização; funcionamento dos bailes; representações da sociedade sobre

esses bailes. Consequentemente, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, perguntas adicionais foram feitas a fim de complementar nosso roteiro.

Bem sabemos o quanto a lembrança é falha e duvidosa, contudo, tomados os cuidados exigidos na pesquisa, é possível conseguir um material histórico consistente e rico para a compreensão de contextos remotos. Assim, escolhemos cinco pessoas contemporâneas e fomos triangulando as informações de cada um, visto que as entrevistas foram realizadas individualmente. Segundo Bosi (1994, p. 83), utilizada aqui por considerar-se um clássico:

As lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer.

A triangulação das informações entre os/as entrevistados(as) foi um critério de pesquisa estabelecido pelos(as) autores(as), ao passo em que nos inclinamos mais ao que poderíamos considerar memória coletiva, visto que a memória individual se encaminha mais aos interesses de cada indivíduo. Sobre a memória coletiva, Halbwachs (1990, p. 47), referência ímpar no assunto, esclarece:

Não estamos ainda habituados a falar da memória de um grupo, mesmo por metáfora. Parece que uma tal faculdade não possa existir e durar a não ser na medida em que está ligada a um corpo ou a um cérebro individual. Admitamos, todavia, que haja, para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere de seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, de que elas são outras tantas imagens parciais. Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas.

Em vista disso, esta pesquisa está ancorada na dimensão da História Cultural; abordagem da história oral; domínio dos estudos de gê-

1 As entrevistas foram realizadas mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

nero; e temática da educação de mulheres. A abordagem metodológica da história oral foi escolhida por considerarmos permitir a compreensão do contexto social axixaense no que se refere à condição das mulheres, a partir da análise de bailes realizados em Axixá, década de 1960. Nesse sentido, os relatos dos(as) sujeitos entrevistados(as) constituíram as fontes que nos deram pistas sobre as posições das mulheres no contexto da década de 1960 em Axixá. O nosso entendimento sobre a metodologia da história oral se coaduna com definição de Ferreira (2011, p. 170), em obra de referência ao campo historiográfico, ao argumentar que:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática.

A história oral constitui uma metodologia que dá um sentido de democratização à pesquisa, pela importância que os relatos orais adquirem, na medida em que dá visibilidade a sujeitos e temas antes excluídos pelo paradigma tradicional de ciência. Para François (2006, p. 4), “a história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano”. Constitui um campo a explorar a história da vida privada assim como a história local, ou seja, segmentos antes não vislumbrados na escrita da história, representando uma abertura de estudos e, logo, uma difusão de perspectivas sobre a compreensão das relações humanas e assim das possibilidades de (des)construções relevantes a envolver o preconceito, a discriminação, a superioridade de raças e gênero, tão cruéis para o desenvolvimento humano ainda na contemporaneidade.

A memória funcionou como fonte para esta pesquisa. Segundo Chartier (2010, p. 23), “[...] o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que foi e não é mais”. Destarte, a lembrança dos(as) entrevistados(as) merece atenção especial em razão da idade deles(as), que, ocasionalmente, esqueciam informações relevantes, mas relembavam em momentos fora da entrevista. Sobre as suas experiências com memória de velhos, Bosi (1994, p. 39) comenta: “[...] as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão”. Nesse sentido, a entrevista precisa ser conduzida com delicadeza para que a narração possa fluir normalmente, sem que haja a obstrução da memória dos(as) entrevistados(as).

De posse do depoimento dos(as) entrevistados(as), fizemos recortes de informações importantes para a pesquisa, como: os tipos sociais das mulheres que frequentavam tais espaços, montagem social do espaço festivo e a sua dinâmica.

Quanto à análise dos dados, realizamos leitura minuciosa das informações recolhidas e posterior interpretação delas, relacionando-as aos autores(as) e teóricos pertinentes.

## Mulheres: alguns elementos de uma luta

Durante muito tempo, as mulheres não tiveram lugar na produção historiográfica, pois o paradigma tradicional da história enfatizava a política e os feitos dos “grandes” homens. Por conta da busca por novas perspectivas na escrita da história, observamos ao longo do século XX debates sobre novas abordagens, novos problemas e novos objetos no campo da produção historiográfica. Esses debates foram uma reação ao paradigma tradicional de se fazer a História, sendo considerado como marco dessas discussões a fundação da Revista *Annales* pelos historiadores Lucien Febvre, March Bloch e, depois, Fernand Braudel, que

expandiu o debate sobre os novos horizontes da pesquisa histórica. Como preliminarmente mencionado, tais mudanças contemplaram temáticas antes excluídas da historiografia tradicional, a exemplo da história das mulheres (BURKE, 1992).

No âmbito da história das mulheres, o debate sobre esse território específico de estudo continuou, e se percebeu a existência de equívocos acerca da compreensão do objeto de estudo mulheres. Verificou-se, por exemplo, que as pesquisas sobre o elemento feminino deveriam ser percebidas de diversos ângulos, conforme a sociedade em que elas estivessem inseridas. É interessante pensar que os estudos sobre as mulheres nasceram a partir de uma circunstância comum a todas as mulheres, a saber, a dominação masculina construída dentro de relações diversas de poder. Contudo, essas discussões se expandiram sem considerar a existência das diferentes mulheres presentes em variados contextos sociais: a mulher negra, indígena, jovem, idosa, analfabeta, intelectual, oriental, ocidental, enfim, mulheres diversas, para além unicamente de uma categoria biológica. Nessa perspectiva, Tilly (2007, p. 31) reitera:

Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder.

Com os constantes debates ao longo dos anos sobre a história das mulheres, convencionou-se adotar o termo estudos de gênero, sendo este termo adequado também para se compreender melhor a significação social das mulheres nos diferentes tempos. Isso implica dizer que os termos masculino e feminino exigem uma análise de como a sociedade de uma determinada época compreende esses papéis sexuais, conforme explica Pinsky (2010, p. 31, grifo do autor): “Gênero trata da **construção**

**social** da diferença sexual. Quando adotamos a perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, e o que é que consideram ‘masculino’ e ‘feminino’.”

A luta de mulheres por visibilidade histórica se fez sentir em diferentes momentos do cenário social mundial, entretanto, um momento representativo desse histórico foi o que ficou conhecido como “Segunda Onda” do movimento feminista. Um período desse movimento no qual as mulheres ampliaram demandas, saindo do que se poderia considerar um feminismo único para múltiplos feminismos, viabilizando o aparecimento de distintas correntes teóricas, obedecendo, segundo Pinto (2010, p. 10), os seguintes moldes:

Na Europa e nos Estados Unidos, o movimento feminista surge com toda a força, e as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres. O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias.

Quanto à “Terceira Onda” do movimento feminista, teve início, mais ou menos, pelos anos de 1990, tendo seu foco no combate às diversas formas de violência contra as mulheres, a exemplo da violência física e psicológica. Contudo, mesmo que se tenha avançado no que se refere à criação de leis e instituições de proteção às mulheres, os crimes contra elas ainda crescem a olhos vistos. Os casos de feminicídios, na atualidade, apresentam estatística assustadora, fruto da internalização de uma cultura machista que reforça a ideia da mulher enquanto propriedade masculina. No Brasil, a Lei Maria da Penha, sancionada em 07 de

agosto de 2006, Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), objetiva proteger a mulher da violência doméstica e familiar. Todavia, ainda não se constitui definitivamente efetiva na luta pela punição dos agressores, exigindo maior engajamento de variados grupos sociais nos embates.

Infelizmente, mais enfaticamente nos países em desenvolvimento, países mulçumanos e africanos, as mulheres ainda vivem na dependência dos homens, sob um regime patriarcal grotesco, uma situação que preocupa, mas que não diminui a luta pela igualdade de gênero e, conseqüentemente, pelo respeito mútuo.

Não obstante, as pesquisas realizadas sobre as mulheres em História contribuem sobremaneira para a compreensão relativamente ao papel desempenhado por elas nos diversos meios sociais, a fim de percebê-las não apenas na posição de vítimas, mas também de vilãs, de transgressoras, de não submissas à figura masculina, bem como outro papel social diverso que lhe era disposto. Assim, nos últimos anos, têm sido dinâmicos os estudos sobre o papel das mulheres na história, muito especialmente no âmbito acadêmico. As pesquisas de diferentes grupos de estudos têm avançado no que se refere às variadas possibilidades de se estudar as mulheres nos espaços humanos, enfatizando o desenvolvimento dessa luta.

## Os tempos inesquecíveis dos bailes opostos

As mulheres, em Axixá, apesar de iguais biologicamente, eram direcionadas para distintos espaços festivos axixaenses, conforme sua adequação ao padrão moral socialmente aceito naquela época e local. Assim, as mulheres aceitas por certo padrão moral imposto eram direcionadas para o “Baile de Primeira”, e as que não se “enquadravam” nesse padrão eram conduzidas para o “Baile de Segunda”. Eram chamados “Bailes de Primeira” as festas frequentadas pelas moças e mães consideradas “de família”, “honradas”; e “Bailes de Segunda” as festas frequentadas por mulheres “mal

faladas” e homens “brigões”, “arruaceiros”, conseqüentemente pessoas, em sua maioria, de condição social mais humilde.

No início da entrevista com cada um(a) dos(as) participantes da pesquisa, perguntamos sobre a origem dos “Bailes de Primeira” e de “Segunda”. Nenhum dos entrevistados soube dizer quando se deu o início dos referidos bailes. Eles disseram que quando souberam da existência dos bailes, isso por volta dos 10 anos de idade, essas festas já aconteciam há muito tempo. Observamos, portanto, que eram festas que ocorriam tradicionalmente, sem que houvesse preocupação com seu início, contudo, as lembranças e representações permaneceram.

Nas entrevistas realizadas foi relatado que os “Bailes de Primeira” e de “Segunda” eram realizados na mesma localidade e dia, porém distantes geograficamente. Tais bailes ocorriam ao som de instrumentos musicais (sopro, cordas e percussão), e eram realizados no período carnavalesco ou em festejos de santos católicos em seus respectivos meses: Nossa Senhora da Luz (setembro), Nossa Senhora de Santana (julho), Santo Antônio (junho) e Nossa Senhora da Saúde (novembro).

De acordo com os/as entrevistados(as), o “Baile de Primeira”, frequentado apenas por famílias e moças consideradas “honradas”, geralmente acontecia em prédios públicos como escolas ou prédios da prefeitura, tinha representação de um ambiente de respeito e ordem (JOÃO; PEDRO; MARIA; MARIZÉ).<sup>2</sup> Quanto ao “Baile de Segunda”, era considerado o oposto do primeiro, sendo visto com desprezo por boa parte das pessoas ditas de “bem”, possuía representação de lugares frequentados por “mulheres mal faladas”, das “camaradas” (como eram chamadas as amantes, mulheres que mantinham relacionamento amoroso com homens casados), dos “brigões” e “beberrões” (JOÃO; PEDRO).<sup>3</sup>

2 Entrevistas realizadas nas seguintes datas: João, 28 de dezembro de 2018; Pedro, 03 de janeiro de 2019; Maria, 04 de janeiro de 2019; Marizé, 05 de janeiro de 2019.

3 Entrevistas realizadas nas seguintes datas: João, 28 de dezembro de 2018; Pedro, 03 de janeiro de 2019.

Os “Baile de Primeira” e de “Segunda” possuíam uma dinâmica que definia sua caracterização. Os primeiros eram considerados ambientes de respeito e ordem. Os segundos eram vistos com discriminação pelas “pessoas de bem”. Esse universo das representações é a forma de inteligibilidade sobre como as pessoas viam esses espaços, e através dessas representações os indivíduos acomodavam coisas, espaços e pessoas aceitos por eles, excluindo aqueles que não lhes agradavam. Uma lógica na qual os bailes eram lugares construídos e mantidos a partir de um processo intersubjetivo no qual os indivíduos construíam imagens de si e dos outros. Sobre tal processo, Chartier (2002b, p. 35) explica que “[...] a representação desses espaços determina posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade”. Esse autor corrobora essa afirmação quando esclarece que essas representações servem de elemento coesivo da sociedade em que o indivíduo está inserido, em um mecanismo no qual “[...] as formas institucionalizadas e objetivadas, [...] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe” (CHARTIER, 2002b, p. 35). A construção da identidade percorre caminhos mediados pelas representações: o produto de uma relação de forças entre as representações impostas e a definição submetida ou resistente que cada comunidade produz de si mesma; assim como pelo crédito que se concede à representação que cada grupo faz de si mesmo (CHARTIER, 2002b).

No “Baile de Primeira”, as moças de família iam em companhia de seus pais e/ou irmãos. Maria lembrou da formalidade para se frequentar o “Baile de Primeira”, explicou que para ir a esses bailes havia necessidade do recebimento de um convite escrito da parte de seus promotores ao chefe de cada família. Comentou que o seu pai costumava receber esses convites. Esses bailes possuíam regras a serem seguidas pelas moças que os frequentavam, regras como a de que as moças solteiras só podiam

dançar de rosto “colado” se fossem noivas de seus namorados, assim como essas moças não poderiam sair do baile desacompanhadas dos membros da sua família. Caso isso acontecesse, não seria mais permitida a entrada da moça no ambiente festivo (JOÃO; PEDRO; MARIA; MARIZÉ; CEZINO)<sup>4</sup>. Maria ainda acrescentou que ninguém soube que isso tivesse ocorrido com alguma moça, uma vez que elas temiam o que as pessoas podiam falar e a punição física dada pelo pai. Explicou também que o local da festa era iluminado por vários lampiões para maior controle de todas(os).

Pelos relatos, observamos a existência de uma moral repressora instituída, definidora de posicionamentos sociais responsáveis pela manutenção das relações sociais da época, uma ação educativa. Verdadeiramente, os bailes funcionavam como mecanismos outros de disciplinarização dos corpos, formadores de pessoas dóceis, disciplinadas, prontas para aceitar. Tal engendro se explica bem na advertência de Foucault, (2010), que considera a disciplina um método de poder que consiste em uma vigilância perpétua e perene das pessoas. Consta da construção de uma pirâmide contínua de olhares. “É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente.” (FOUCAULT, 2010, p. 106).

Relativamente aos “Bailes de Segunda”, os/as entrevistados(os) relataram que este baile era realizado em um terreno descampado pertencente ao dono da principal quitanda da cidade, terreno que se localizava em frente à casa do referido comerciante. Esse terreno era contornado por uma cerca feita das folhas da palmeira de babaçu, formando uma espécie de arraial junino, tendo à entrada do arraial um porteiro, a fim de cobrar o valor da entrada aos

4 Entrevistas realizadas nas seguintes datas: João, 28 de dezembro de 2018; Pedro, 03 de janeiro de 2019; Maria, 04 de janeiro de 2019; Marizé, 05 de janeiro de 2019; Cezino, 06 de janeiro de 2019.

homens, pois mulheres não pagavam o acesso ao baile. O ambiente era envolvido em penumbra, já que a visibilidade do local era diminuta, devido à existência de apenas 4 lâmpadas de gás para iluminar o terreno disposto para o baile ao ar livre, bem diferente do ambiente dos “Bailes de Primeira” (JOÃO; PEDRO; CEZINO).<sup>5</sup>

Os “Bailes de Segunda” eram frequentados por “mães solteiras” e “aventureiras solteiras”, sendo embalado ao som de instrumentos de sopro, rabeca, bumba e pandeiro. Nesse ambiente festivo ocorriam muitas brigas e geralmente alguém “saía furado de faca”, episódio que levava ao encerramento da festa. Relevante lembrar que os homens frequentadores dos “Bailes de Primeira” podiam frequentar os “Bailes de Segunda” (LÔLA; CEZINO).<sup>6</sup>

São relatos que nos permitem perceber o “crivo” social sob o qual o indivíduo seleciona o que está a sua volta. Constitui uma relação de consentimento, dependência e dominação, uma racionalidade instituída pela lógica da distinção pela dependência. Sobre essa relação de dominação, dependência e consentimento, Chartier (2002a, p. 112) adverte que pelo uso da “etiqueta, a sociedade de corte procede a autorrepresentação, cada um distinguindo-se do outro, e distinguem-se todos em conjunto das pessoas estranhas ao grupo”. Por conseguinte, o poder do disciplinamento das classes consideradas inferiores se estabelece como forma de atuação e reprodução social da parte dos setores dominantes, é claro, com o próprio consentimento daquelas – dominados(as) –, na medida em que nesse conjunto tanto se repelem quanto se atraem. É nesse sentido que mecanismos como esses bailes, marcadamente excludentes, se sustentaram por tanto tempo na sociedade axixaense, suprimindo interesses dos menos favorecidos e perpetuando as assimetrias sociais, em um processo de rigorosa educação pelas práticas.

5 Entrevistas realizadas nas seguintes datas: João, 28 de dezembro de 2018; Pedro, 03 de janeiro de 2019; Cezino, 06 de janeiro de 2019.

6 Entrevistas realizadas nas seguintes datas: Lôla, 08 de janeiro de 2019; Cezino, 06 de janeiro de 2019.

## No embalo da moral católica

Na década de 1960, a moral católica predominava no município de Axixá, visto que a maioria dos habitantes se declarava católica. Constatamos pelos relatos que essa moral predominante era mais exigida dos indivíduos mais abastados e dos agregados destes. Maria, João e Pedro relataram que eram afilhados do anfitrião do “Baile de Primeira”, senhor muito respeitado na região, detentor de muitas posses, e o principal mantenedor da igreja católica local. As posses desse anfitrião vinham do lucro obtido pela venda do óleo extraído da amêndoa da andiroba, matéria-prima usada para a fabricação do sabão de andiroba, produto super valorizado na época. Os pais desses(as) entrevistados(as) eram pescadores, mas estabeleceram uma amizade de compadrio com esse senhor, o que solidificou a relação “amistosa” entre eles.

A presença da figura do padrinho e da madrinha se fizeram constantes ao longo da história brasileira, em que os/as apadrinhados(as) eram incorporadas(as), por “afinidade”, à vida familiar dos padrinhos. Conforme Florentino e Góes (1997, p. 91-92), os laços de compadrio constituem relações parentais ancoradas na espiritualidade, contudo, tão relevantes quanto “aquelas de outros tipos, como as de base consanguínea ou o parentesco por meio de alianças matrimoniais, sobretudo no âmbito de uma sociedade em que o cristianismo a tudo plasma”. Estas eram relações comuns no Brasil desde o período colonial, tendo atravessado gerações, perpetuando a convivência aparentemente “harmoniosa” no que se relaciona aos interesses distintos das partes envolvidas nesses laços sociais.

Um dos principais mecanismos de estabelecimento dessas relações era o batismo, instrumento que permitia a manutenção de relações de parentesco entre pessoas de classes sociais diferentes, porém, sem ameaçar o patrimônio dos mais abastados, visto que os/as afilhados(as) não se constituiriam herdeiros.

ros. De sua parte, as pessoas pertencentes às classes sociais subalternas passavam a contar com a manutenção de sua cultura e algum tipo de proteção da parte das classes sociais mais elevadas (BRÜGGER, 2007).

Na verdade, essas relações terminavam por esconder um amálgama de interesses e conflitos diversos, mas que constituíam mecanismos de relevantes distinções sociais que demarcavam a posição de cada um/uma no contexto social vigente, a exemplo da posição feminina, ou melhor, das posições, visto que as mulheres recebiam tratamento diferenciado a partir da sua condição social. Esse artifício se tornou patente em Axixá com a classificação dos bailes, claramente definidos por categorias sociais: “Bailes de Primeira” e “Bailes de Segunda”. Todos tinham direito ao lazer, no entanto, respeitando-se as diferenças morais e sociais, em uma relação de consentimento, na qual a etiqueta local definia os lugares sociais, disciplinava.

O “Baile de Primeira” era o ambiente de pessoas “distintas”, moral e socialmente, conforme a fé cristã católica. Dessa forma, ser agregado, no sentido de ter uma relação de amizade sólida com os mais abastados, era coadunar com as mesmas pretensões de moral e de sociedade destes. Compreendemos nessa assertiva que o agregado internalizava afetuosamente o ser percebido pela existência do compadre, sendo que este se apropriava da razão de ser daquele em sua causa e finalidade. Sobre essa relação “afetuosa”, concretizada em questões de gostos comuns, Bourdieu (2007, p. 228.) informa que “a melhor prova de afinidade de gostos entre duas pessoas é a afeição que sentem uma pela outra”. E era/é justamente esse sentimento de afeição que cimentava/cimenta essas relações assimétricas entre diferentes grupos sociais, camuflando as distinções. Contudo, especialmente em relação às mulheres não pertencentes aos setores sociais mais abastados, essas diferenças são explicitamente demarcadas, em um processo de despolitização do político pela prática religiosa. De acordo com Bourdieu (2007, p. 402):

Antes de mostrar espanto diante da intensidade da correlação constatada entre a prática religiosa e a opinião política, convém se interrogar se ela se deve, em grande parte, ao fato de que se trata apenas de duas manifestações diferentes da mesma disposição; não só porque, tanto em seu conteúdo quanto nas disciplinas de inculcação a formação religiosa é uma forma eufemizada de socialização política, mas também porque a imposição de uma prática e de uma crença declarada implica a afetação a uma classe, portanto, a atribuição de uma identidade social que, seja qual for o conteúdo da inculcação correspondente, encontra-se definida relacionalmente por sua oposição à classe complementar dos ‘não crentes’ e, assim, encontra-se carregada com todas as propriedades excluídas, em determinado momento, dessa última classe.

A manutenção dos dois lugares festivos deveria ser observada nos meses de festejos dos santos católicos ou no carnaval. Tal manutenção era compreensível, na medida em que era de interesse da moral católica. No entanto, nos chama atenção a manutenção desses espaços festivos diferenciados em Axixá no período carnavalesco, pois até mesmo em plena Idade Média as possíveis barreiras sociais existentes entre os indivíduos eram diminuídas nesse período. Sobre o assunto, Bakhtin (1993) revela que a supressão das relações hierárquicas na Idade Média continha sentido incomum. Nas festas oficiais, as distinções hierárquicas tinham destaque intencional, “cada personagem apresentava-se com as insígnias dos seus títulos, graus e funções e ocupava o lugar reservado para o seu nível” (BAKHTIN, 1993, p. 9). Eram festas que tinham por finalidade a consagração da desigualdade, ao contrário do carnaval, no qual “todos eram iguais e onde reinava uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, sua fortuna, seu emprego, idade e situação familiar” (BAKHTIN, 1993, p. 9). Tal enredo nos permitiu constatar que o poder moral católico era intensamente arraigado na sociedade axixaense da década de 1960, e como valor cultural impregnava a

maioria dos setores da sociedade, inclusive os ambientes festivos, embora houvesse um lugar que transgredia esse padrão moralizante, o “Baile de Segunda.”

## O poder de escolha do homem de “primeira”

O poder de escolha da mulher acerca do baile que gostaria de frequentar ficava muito aquém se comparado ao do homem, especialmente daquele frequentador do “Baile de Primeira”, que possuía o privilégio de escolher frequentar os dois bailes. Quanto ao homem frequentador do “Baile de Segunda”, era permitido somente frequentar este último, uma clara relação de distinção e discriminação social. Sobre o mecanismo da distinção, Bourdieu (2007, p. 67) explica que a compreensão desse processo pressupõe não identificar a circulação de modelos culturais como uma imposição direta, mas compreendê-la como resultado de uma tensão a ser reproduzida sempre no processo de constituição da distinção pela diferença, “apropriação pela imitação social ou pela imposição aculturante”. Essa é uma análise proposta para todas as formações sociais, entretanto, Chartier (2002a, 2002b) adverte sobre o mecanismo da interpretação que pode conduzir às estratégias e táticas bem evidenciadas por Certeau (2008), em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Ainda sobre a constituição da distinção, Bourdieu (2007, p. 241) reitera:

[...] a classe dominante constitui um espaço relativamente autônomo, cuja estrutura é definida pela distribuição, entre seus membros, das diferentes espécies de capital, de modo que cada fração é caracterizada propriamente falando por certa configuração dessa distribuição à qual corresponde, por intermédio dos *habitus*, certo estilo de vida; se é verdade que a distribuição do capital econômico e a distribuição do capital cultural, entre as frações, apresentam estruturas simétricas e inversas, e que as diferentes estruturas patrimoniais estão, com a trajetória social, no princípio do *habitus* e das escolhas sistemáticas que ele produz em todos as do-

mínios da prática e cujas escolhas, comumente reconhecidas como estéticas, constituem uma dimensão, deve-se reencontrar essas estruturas no espaço dos estilos de vida, ou seja, nos diferentes sistemas de propriedades em que se exprimem os diferentes sistemas de disposições.

O lazer de alguns homens frequentadores dos “Bailes de Primeira” era dividido em dois momentos, no que diz respeito à frequência aos bailes. O primeiro momento se dava com a ida ao “Baile de Primeira”, sendo o cumprimento da obrigação do lazer junto com a família; porém, após o cumprimento da tal dever, muitos deles iam para o “Baile de Segunda”, pois lá reinava a liberdade, a “desordem”. Na verdade, esses homens possuíam o privilégio de participação nos dois espaços festivos classificados pelo capital econômico e relações de compadrio que definiam gostos e preferências. Para Chartier (2002a), estudar a história cultural de uma localidade pressupõe identificar a maneira como em diversos lugares e momentos uma dada realidade é construída, pensada, dada a ler, representada. Nesse sentido, apreender as representações que constroem as realidades envolve atentar às

[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis, consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças as quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (CHARTIER, 2002a, p. 17).

Sobre os dois momentos de frequência de alguns homens aos “Bailes de Primeira e de Segunda”, Marizé relatou que o seu pai a deixava junto com a sua irmã em um “Baile de Primeira”, ficando ambas sob a responsabilidade momentânea de um casal da confiança do pai, enquanto ele se dirigia para um “Baile de Segunda” acompanhado de sua “camarada”, termo utilizado na época, naquela localidade, para designar amante.

João, Pedro e Cezino, com idade aproximada de dezesseis anos à época, eram liberados pelos pais para frequentar o “Baile de Segunda” a fim de reafirmarem a sua independência masculina e a possibilidade de iniciar a sua vida sexual. Nesses bailes, João e Pedro disseram ter presenciado, muitas vezes, seu pai com as amantes, o que encaravam com naturalidade. Uma “naturalidade” herdeira das relações patriarcais que definiam muito bem o papel das mulheres em diferentes sociedades. Conforme Hanner (2013, p. 44):

[...] o pai e marido autoritário dominava seus filhos e filhas e sua esposa submissa, ao mesmo tempo que se cercava de concubinas ou se relacionava sexualmente com escravas. A esposa, por sua vez, era uma figura indolente e passiva, que pouco saía, dava à luz um grande número de filhos.

Acerca da dominação masculina, notadamente sobre as mulheres nas diferentes sociedades históricas, Del Priore (2005) caracteriza bem os polos distintos em que se encontravam homens e mulheres no que diz respeito às atitudes e sentimentos esperados por eles: dominação e obediência. Explica que “os maridos deviam mostrar-se dominadores, voluntariosos no exercício da vontade patriarcal, insensíveis e egoístas” (DEL PRIORE, 2005, p. 37). De sua parte, as mulheres deveriam apresentar-se como “fiéis, submissas, recolhidas. Sua tarefa mais importante era a procriação.” Talvez as mulheres fossem simplesmente tratadas como máquinas de procriar, subjugadas a relações sexuais mecânicas e sem ternura” (DEL PRIORE, 2005, p. 37). Um modelo que bem explica a relação de dominação e poder masculino instituída sobre as mulheres em Axixá.

Ao homem do “Baile de Segunda” não cabia o poder de escolha sobre a frequência dos bailes, ao passo que à porta de entrada do recinto em que o “Baile de Primeira” estava se realizando um porteiro permitia a entrada apenas daquelas famílias comunicadas previamente pelo anfitrião da festa. Os homens frequentadores do “Baile de Segunda” eram caracterizados

como “desordeiros”, “beberrões”, “perigosos”, e a presença deles à porta de entrada do “Baile de Primeira” era motivo suficiente para a aglomeração de homens no sentido de não lhes permitir entrar nesse espaço festivo (JOÃO; PEDRO; CEZINO).

A dinâmica dos “Bailes de Primeira” evidencia as diferenças de capital econômico e da distinção dos homens frequentadores dessas festas. Uma distinção em relação aos outros homens. Circunstância explicada por Bourdieu (2007), ao advertir que os julgamentos e preferências estéticos estão ligados à posição do indivíduo na sociedade, a um *habitus* de classe, e que será a diferença entre os *habitus* de classe, entre os estilos de vida que estão na base da distinção entre as classes sociais, e que são analisados a partir das práticas culturais e de consumos culturais. Para Bourdieu (2007), essa análise explícita toda violência simbólica, não perceptível como tal, inclusive pelas suas próprias vítimas, envolvidas na luta de classe contemporânea que está por trás da reprodução social.

Relativamente às mulheres, o comportamento dos homens dos “Bailes de Primeira” revela uma situação de insensibilidade e humilhação, na medida em que elas aceitavam de modo inquestionável as posturas e atitudes dos maridos. Conforme Bourdieu (2012, p. 71), as imposições contínuas, silenciosas e invisíveis que o mundo sexualmente hierarquizado dirige às mulheres as preparam, mediante explícitos apelos promotores da ordem, “a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscricções arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se invisivelmente na ordem dos corpos”, definindo as posições das mulheres nos âmbitos familiar e social.

## Cada mulher em sua festa: classificações que educam

A delimitação dos espaços femininos sempre foi algo presente nos diversos momentos

da história da humanidade. Na Grécia antiga existia o gineceu, parte da casa grega destinada às esposas de cidadãos atenienses, onde as mães realizavam a educação das filhas, embora outros indivíduos pudessem transitá-lo. Conforme Santos (2010, p. 13):

[...] o gineceu – o espaço feminino – um espaço restrito às mulheres e aos membros daquela família, os homens autorizados a entrarem neste espaço eram: o pai, o marido, o filho, o irmão, o tio. Todos ligados a mulher por laços de parentesco. Um homem de fora nunca entraria neste espaço.

Aos poucos as mulheres foram adquirindo mais liberdade, podendo frequentar lugares variados, mas sempre à sombra das estruturas patriarcais. Contudo, embora a mulher brasileira, por exemplo, nos espaços representativos conquistados no âmbito do trabalho ainda enfrente múltiplos tipos de assédios, não se intimida frente às investidas sexuais e de desmoralização trabalhista sofridas (RAGO, 2013). Prossegue em uma luta incessante, conquistando outros espaços públicos (Ordem dos Advogados do Brasil e direito ao voto, por exemplo), apesar das objeções (SOIHET, 2013).

Em relação às festas no Brasil, Pereira (2002) relata que nos desfiles de rua do carnaval carioca do final do Império era costumeiro haver espaços diferenciados nessa festividade para o público feminino, explicitando um caráter de diferenciação social demarcado por um ideal de moralidade. Havia, então, o espaço destinado às mulheres “civilizadas”, “exemplares” e de “boa família”, e o espaço da rua destinado às mulheres que estavam fora desse requisito moral e social. Da pesquisa feita em jornais da época, esse autor observou que nos anúncios de bailes e desfiles havia alusão às mulheres e aos seus respectivos espaços nas festas carnavalescas:

Não é casual (nos jornais) que os pedidos sempre fossem dirigidos às distintas senhora, ou às belas fluminenses, enfim, às mulheres que assistiam aos desfiles do alto das sacadas dos sobrados ou das janelas. Este era um constante recurso discursivo para que as sociedades

afirmassem seu caráter civilizado, delicado e distinto. Do mesmo modo que os chamados às filhas do pecado, às ‘camélias’ serviam para que os sócios se definissem como os licenciosos senhores da alegria nos seus bailes, a ocasião do desfile demandava um chamado às mulheres honestas e ricas – ou pelo menos que tivessem dinheiro ou posição social para assistir ao desfile ‘protegidas’ da multidão das ruas -, reafirmando por meio desse chamado, a missão pedagógica e civilizadora da qual se acreditavam imbuídos. (PEREIRA, 2002, p. 316).

Pereira (2002, p. 318) prossegue a sua análise sobre o carnaval carioca reafirmando os distintos espaços direcionados para os diferentes tipos de mulheres: “Os Tenentes do Diabo ofereciam um baile às ‘Vênus contemporâneas’, definidas por eles como aquelas que não podem ser casadas, nem devem ficar solteiras.” Explica que os lugares oferecidos a essas mulheres era contrário ao das senhoras fluminenses. Estas tinham lugar seguro de espectadoras, enquanto aquelas deveriam assumir lugar dinâmico na diversão. Desfilavam nos carros, chamavam sempre a atenção. “Na demarcação de lugares definidos pelos senhores da alegria, cada tipo de mulher, em seus respectivos lugares e função, servia, por sua vez, à demarcação das prerrogativas dos próprios senhores.” (PEREIRA, 2002, p. 318). Os espaços carnavalescos do Rio de Janeiro eram demarcados socialmente para os diversos tipos de mulheres, embora estas nem percebessem o caráter de exclusão dessa festa popular. Neles também era adotado como elemento definidor o caráter moral e social de cada mulher, seja como participante ou como espectadora.

Similarmente às circunstâncias do Rio de Janeiro, em Axixá, na década de 1960, as posições morais e sociais eram definidas pela forma como as pessoas se inseriam socialmente, educando-se mutuamente, sendo tal demarcação estipulada por sua vinculação aos “Bailes de Primeira” ou de “Segunda.” No decorrer das entrevistas, perguntamos aos/às entrevistados(as) qual era o tipo de mulher moral e socialmente bem aceito na sociedade

axixaense. A resposta foi unânime: moça que namorasse na frente dos pais, fosse bem comportada (pernas bem cruzadas, voz em tom ameno), andasse bem vestida (vestido ou saia ao meio do joelho) ou casada e cumpridora das tarefas do lar (JOÃO; PEDRO; MARIA; MARIZÉ; CEZINO; LÔLA).

Outra similaridade percebida à situação do Rio de Janeiro refere-se às mulheres frequentadoras do “Baile de Segunda”, que geralmente eram mães solteiras, sendo os pais de seus filhos, na maioria das vezes, homens casados. Essas mulheres, por não possuírem união selada pelo “sagrado matrimônio”, eram excluídas socialmente, consideradas “mal vistas”, contudo, sempre mantinham o desejo de casar e constituir família. De outra parte, havia as mulheres solteiras, com ou sem filhos, que mantinham relações amorosas instáveis, em geral com homens casados, mas não possuíam o desejo de constituir família (LÔLA; MARIA).

A relação entre as mulheres (esposas e amantes, quietas e extrovertidas) era, segundo os/as entrevistados(as), considerada “tranquila”, uma vez que cada uma delas internalizava o seu papel social, e se faziam reclusas em seus espaços demarcados moral e socialmente. Segundo Sutil (2020, p. 130), “as mulheres estavam sujeitas à fraqueza, debilidade, languidez ou covardia de caráter, mas algo fraco, ou frágil, deveria ser preservado para não instigar a astúcia. Ser astuta implicava em atravessar a fronteira do equilíbrio.”

A posição simbólica de cada mulher na sociedade axixaense, na década de 1960, revela as distinções advindas sobre os seus corpos e a manutenção de uma desigualdade social “consentida”. Essas desigualdades eram externadas também nos momentos festivos, em que as mulheres despontavam como um dos principais elementos diferenciadores dos bailes existentes. Uma realidade que bem se explica pelas assertivas de Bourdieu (2007) em relação ao gosto. Para esse autor, o gosto opera a conversão das coisas em sinais distintos e distintivos, da divisão perene em assimetrias

descontínuas; transforma a diferença física dos corpos em distinções significantes, simbólicas. Altera práticas classificadas em práticas classificadoras. O gosto se encontra no princípio do sistema de distinção no qual é percebido como expressão organizada de uma classe específica de condições de existência. A imposição de estilos distintivos de vida por aqueles(as) que possuem o conhecimento prático das relações entre os códigos distintivos e os lugares de distribuição entre os espaços objetivos de caráter científico e os estilos de vida existentes como únicos possíveis.

Cada mulher e cada baile estavam atrelados às diversas representações construídas na sociedade axixaense da década de 1960. Representações que permitem aos indivíduos pensar a sua relação com o mundo, instaurando classificações e divisões de ordenação dos espaços sociais, práticas culturais a dirigir ações e instituir comportamentos. Conforme Chartier (2002a), as representações do mundo social, ainda que almejem a universalidade de uma análise embasada na razão, são definidas pelos grupos que as constroem. Motivo pelo qual devemos dar atenção à relação entre os discursos e o lugar dos que os proferem e utilizam. As representações do social não são mensagens imparciais, “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados” (CHARTIER, 2002a, p. 17), que legitima projetos que busquem reformar ou justificar as escolhas e condutas dos indivíduos.

Daí porque Chartier (2002a) situe as representações em um campo de concorrências e competições, em uma relação de poder e dominação, ressaltando que as lutas das representações são tão importantes quanto as econômicas no sentido de se entender os métodos por meio dos quais um grupo se sobrepõe a outro, impondo os seus valores e o seu domínio, situação claramente vivenciada em Axixá no período em estudo. Tais condições podem ser vistas nas relações de compadrio

e, especialmente, na classificação dos bailes axixaenses a relacionar gosto e poder.

Diante do exposto, constatamos que cada mulher relacionada ao seu respectivo baile constituía um significado universal pela sociedade axixaense daquela época, sendo esse significado legitimado por cada grupo que construiu socialmente os “Bailes de Primeira”, os “Bailes de Segunda”, e o ideal de mulher que pudesse frequentá-los. Assim, as mulheres em Axixá, não diferentemente de diversos outros lugares e espaços, contudo, respeitando-se as especificidades locais e de tempo, internalizavam em seu cotidiano os requisitos necessários para frequentar o tipo de baile adequado ao seu tipo moral e social, assumindo uma condição social de submissão naquela sociedade, submissão esta reforçada pelas circunstâncias religiosas e econômicas, demarcadas exclusões de gênero e social, um projeto educativo em movimento.

## Considerações finais

As condições das mulheres ao longo da história da humanidade têm sido marcadas por estigmas que culminam na adoção de posturas que beiram a humilhação. O presente artigo se propôs compreender, a partir da análise da dinâmica de diferentes bailes realizados em Axixá, Maranhão, década de 1960, em que medida tais bailes se constituíram lugares educativos para mulheres.

Os bailes realizados na cidade de Axixá chamam atenção pela sua permanência na memória de idosos(as) que vivenciaram esses eventos a partir da década de 1960. Assim, apoiados nas narrativas de 06 (seis) idosos(as) residentes na referida cidade, a saber: João, 81 anos; Pedro, 83 anos; Maria, 81 anos; Marizé, 90 anos; Cezino, 90 anos; e Lôla, 85 anos, verificamos que as lembranças de velhos são surpreendentes e relevantes para a historiografia pela sua riqueza e caráter democrático (BOSI, 1994).

Inicialmente, em discussão sobre alguns elementos da luta das mulheres na história,

observamos que um lugar significativo lhe foi negado durante muito tempo na historiografia. Assim, somente desde um processo de protestos e reivindicações de movimentos, como a “Segunda Onda” do movimento feminista, as mulheres conquistaram maior visibilidade histórica, constituindo subsídios para também a escrita de uma história das mulheres.

Tal reparação foi viabilizada pela viragem historiográfica que se deu especialmente com o surgimento da Escola dos *Annales*, a qual passou a contemplar temáticas antes excluídas pela história tradicional. Nesse contexto, a história das mulheres ganhou um espaço na historiografia.

Sobre os bailes axixaenses, estes eram festas que ocorriam tradicionalmente em Axixá, sem que houvesse preocupação com seu princípio, contudo, as lembranças e representações permaneceram. Eram festejos para homenagear alguns santos católicos, assim como o carnaval, possuindo agenda definida no calendário anual. Estes festejos receberam as denominações de “Baile de Primeira” e “Baile de Segunda”, como forma de classificação, a partir de seus frequentadores(as). O “Baile de Primeira” era o frequentado pela camada social mais abastada da sociedade local, assim como pelas famílias ligadas a tais grupos, em uma relação de apadrinhamento. Estes bailes eram realizados geralmente em prédios públicos, com uma estrutura ofertada pelos grupos sociais de maior poder político e aquisitivo.

O “Baile de Segunda” era visto com desprezo por boa parte das pessoas da cidade ditas “de bem”, possuíam representação de lugares frequentados por “mulheres mal faladas”, pelas “camaradas” (nome dado às amantes), pelos “briguentos” e “beberrões”. Ocorriam em locais cedidos por pessoas da comunidade com alguma condição financeira, geralmente em arraiais cercados com a palha do babaçu.

A dinâmica de funcionamento desses bailes revelou a existência na sociedade axixaense de uma moral repressora instituída, definidora de posicionamentos sociais responsáveis pela

manutenção das relações sociais da época, um projeto educativo em movimento. Um projeto que, em estudos como o de Oliveira (2017), intitulado *“O único Deus na terra para uma mulher é o seu marido”: a produção de códigos de gênero no Jornal “O Povo” e em processos-crimes do Seridó potiguar (1880-1900)*, explicita o viés extremista da representação da posição social feminina em diferentes sociedades. Verdadeiramente, os bailes funcionavam também como mecanismos de disciplinarização dos corpos, formadores de pessoas dóceis, disciplinadas, prontas para aceitar. Uma dinâmica educativa, especialmente no que se refere às mulheres, visto que estas tinham os seus papéis sociais e familiares estabelecidos, devendo aceitar as posturas insensíveis e de caráter vexatório dos seus maridos.

Sobre essa relação de dominação, dependência e consentimento, Chartier (2002a, p. 112) adverte sobre a existência da lógica da distinção pela dependência: “Pela etiqueta, a sociedade de corte procede à autorrepresentação, cada um distinguindo-se do outro, e distinguem-se todos em conjunto das pessoas estranhas ao grupo.” Por conseguinte, o poder do disciplinamento das classes consideradas inferiores se constitui forma de atuação e reprodução social da parte dos setores dominantes, é claro, com o próprio consentimento dos(as) dominados(as), na medida em que nesse conjunto tanto se repelem quanto se atraem. Nesse direcionamento, dispositivos como os bailes excludentes presentes na sociedade de Axixá permaneceram “benfazejos”, demarcando posições e sustentando a manutenção das relações sociais.

Elemento de forte ingerência na construção de um ideário social local é a religião. Na década de 1960, a população axixaense era majoritariamente católica, o que resultou na absorção da moral desse segmento religioso que se refletia nos usos e costumes de grande parte dessa população, embora houvesse aqueles que transgredissem tais normas morais. Logo, as diferenças sociais, assim como

os estigmas relacionados à condição feminina, eram cimentados especialmente pela ação da Igreja Católica em Axixá. O poder moral católico na sociedade axixaense da década de 1960, como valor cultural, impregnava a maioria dos setores da sociedade, inclusive os ambientes festivos, embora houvesse um espaço que se desviava desse padrão moralizante, o “Baile de Segunda.”

Aspecto digno de nota nesse processo ainda era o poder de escolha dos homens frequentadores do “Baile de Primeira”, visto que a estes era permitida a participação nos dois bailes, mas quanto aos homens do “Baile de Segunda” permitia-se somente participar deste último, configurando clara discriminação social, que nos permitiu identificar uma distinção em relação aos outros homens. Circunstância que se explica, conforme Bourdieu (2007), pelo fato de os julgamentos e preferências estéticos estarem ligados à posição do indivíduo na sociedade, a um *habitus* de classe, visto que será a diferença entre os *habitus* de classe, entre os estilos de vida que estão na base da distinção entre as classes sociais, e que são analisados a partir das práticas culturais e de consumos culturais. Uma análise a explicitar toda violência simbólica, não perceptível como tal, inclusive pelas suas próprias vítimas envolvidas na luta de classe contemporânea que está por trás da reprodução social.

As mulheres, como mencionamos preliminarmente, estavam divididas em relação à participação nos espaços festivos. O “Baile de Primeira” era frequentado pelas mulheres casadas consideradas honradas e pelas moças solteiras de bom comportamento. Quanto ao “Baile de Segunda”, tinha como frequentadoras as mulheres “mal faladas”, solteiras com filhos em busca de casamento ou não.

A pesquisa nos possibilitou verificar que cada mulher atrelada ao seu respectivo baile constituía um significado universal pela sociedade axixaense daquela época, significado esse legitimado por cada grupo que construiu socialmente o “Baile de Primeira”, o “Baile de

Segunda” e o ideal de mulher que pudesse frequentá-los. Além disso, essa relação existente entre mulher e baile era considerada como exterior à sociedade, fazendo ocorrer o processo de internalização dos anseios de cada segmento social daquele momento.

Portanto, visto que o processo de diferenciação social se instaura, segundo Bourdieu (2007, 2012), no próprio gosto, constatamos que os bailes funcionavam, na sociedade axixense da década de 1960, como mecanismos educativos na medida em que, pela sua dinâmica, realizavam um procedimento de inculcação social capaz de classificar indivíduos, notadamente as mulheres, que, por um processo silencioso e visto como “natural”, tinham suas posições sociais e moral definidas naquela sociedade. Consequentemente, considerando as peculiaridades locais, as mulheres tinham como condição social predominante a de submissão, determinada a partir da difusão de uma falsa moral que lhes impunha um ideal de feminilidade, esperando-se delas que fossem sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. Uma condição/relação que terminava por se tornar parte de seu ser. Nesse sentido, concluímos que os bailes de “Primeira” e de “Segunda” em Axixá funcionavam como mecanismos/lugares de um processo educativo, na medida em que realizavam a inculcação, especialmente dirigida às mulheres, de formas de ser e estar no mundo por meio de procedimentos sutis e legítimos socialmente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 23 jul. 2021.

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. **Minas patriarcal**: família e sociedade (São João del-Rei – séculos XVIII e XIX). São Paulo: Annablume, 2007.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMPOS, Marize Helena de. **Senhoras donas**: economia, povoamento e vida material em terras maranhenses (1755-1822). São Luís: Café & Lápis: FAPEMA, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In*: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: UFRGS, 2002b. p. 61-80. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4014199100010001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4014199100010001&script=sci_arttext). Acesso em: 23 set. 2020.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2011. p. 169-185.

FLORENTINO, Manolo Garcia; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico

atlântico, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. *In*: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da História oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 3-13.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Vértices, 1990.

HANNER, June E. Honra e distinção das famílias. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 44-73.

OLIVEIRA, Marcos Fernandes de. **“O único deus na terra para uma mulher é o seu marido”**: a produção de códigos de gênero no jornal “O Povo” e em processos-crimes do Seridó potiguar (1880-1900). 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1068>. Acesso em: 21 fev. 2021.

PEREIRA, Cristiana Schettini. Os senhores da alegria: a presença das mulheres nas grandes sociedades carnavalescas cariocas em fins do século XIX. *In*: CUNHA, Maria Clementina Pereira da (org.). **Carnavais e outras f(r)estas**: ensaios de história social da cultura. Campinas, SP: Unicamp: CECULT, 2002. p. 311-332.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de Histó-**

**ria**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-54.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 578-607.

SANTOS, Maurício dos. **A casa grega no século V a.C.** 2010. Centro de Pesquisa da Antiguidade. Disponível em: <http://cpantiguidade.wordpress.com/2010/08/17/a-casa-grega-do-v-a-c>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 218-237.

SUTIL. Séfora Semíramis. Das virtudes ou infortúnios femininos: os ideais de conduta no Brasil oitocentista. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 122-143, 2020.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 28-62, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 23 set. 2020.

Recebido em: 12/03/2021  
Aprovado em: 12/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EM BENEFÍCIO DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE FEMININA: PRÁTICAS NA ESCOLA NORMAL ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE (1970)

*Pâmella de Sousa\**

*Universidade Federal de Campina Grande*  
<https://orcid.org/0000-0003-4389-1336>

*Isabela Tristão\*\**

*Universidade Federal da Paraíba*  
<https://orcid.org/0000-0003-3763-5379>

*Fabiana Sena\*\*\**

*Universidade Federal da Paraíba*  
<https://orcid.org/0000-0002-3340-7769>

## RESUMO

Este artigo objetiva dar visibilidade às principais práticas educativas implementadas na Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECG). Desenvolvemos algumas considerações acerca do processo de feminização do magistério na Paraíba e em outros estados brasileiros. Apresentamos referências documentais para discutir sobre a abertura e consolidação da ENECG como um espaço notadamente institucionalizado para mulheres. E evidenciamos algumas imagens que expõem o modo como as docentes em formação deveriam se vestir e se apresentar, seguindo os preceitos educacionais vigentes no final do século XIX e início do século XX. Com base na investigação empreendida nas imagens selecionadas, bem como em trechos específicos do jornal *Diário da Borborema*, articulados a uma bibliografia específica e complementar da temática em questão, verificamos que as estudantes da ENECG estavam inseridas em um contexto de regulação, controle e hierarquização dos corpos (FOUCAULT, 2014b). Tais aspectos podem ser percebidos em práticas comportamentais impostas a essas estudantes, quando de sua participação em missas e solenidades, além do uso de fardamentos padronizados.

**Palavras-chave:** escola normal; práticas educativas; formação feminina.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. João Pessoa, Paraíba. Brasil. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: [pamellatasousa@gmail.com](mailto:pamellatasousa@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba. Brasil. E-mail: [tristaoisabela@gmail.com](mailto:tristaoisabela@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). João Pessoa, Paraíba. Brasil. E-mail: [fabianasena@yahoo.com.br](mailto:fabianasena@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

### FOR THE BENEFIT OF THE FORMATION OF FEMALE YOUTH: PRACTICES IN THE ESCOLA NORMAL ESTADUAL IN CAMPINA GRANDE (1970)

This article aims to give visibility to the main educational practices implemented at the *Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECCG)*. We developed some considerations about the feminization process of the teaching profession, in Paraíba, and in other Brazilian states. We present documentary references to discuss the opening and consolidation of ENECCG as a notably institutionalized space for women. And we highlight some pictures that expose the way in which teachers in training should dress and show themselves following the educational precepts in force at the end of the 19th century and beginning of the 20th century. Based on the investigation undertaken in the selected images, as well as specific excerpts from the newspaper *Diário da Borborema*, linked to a specific and complementary bibliography of the subject in question, we found that the ENECCG students were inserted in a context of regulation, control and hierarchy of bodies (FOUCAULT, 2014b). Such aspects can be observed in behavioral practices imposed on these students, when they participate in masses and ceremonies, in addition to the use of standardized uniforms.

**Keywords:** *escola normal*; educational practices; female formation.

## RESUMEN

### POR LA FORMACIÓN DE LA JUVENTUD FEMENINA: PRÁCTICAS EN LA ESCUELA ESTATAL NORMAL DE CAMPINA GRANDE (1970)

Este artículo tiene como objetivo dar visibilidad a las principales prácticas educativas implementadas en la *Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECCG)*. Desarrollamos algunas consideraciones sobre el proceso de feminización de la profesión docente, en Paraíba y en otros estados brasileños. Presentamos referencias documentales para discutir la apertura y consolidación de ENECCG como un espacio notablemente institucionalizado para las mujeres. Y destacamos algunas imágenes que exponen la forma en que los docentes en formación deben vestirse y mostrarse siguiendo los preceptos educativos vigentes a finales del siglo XIX y principios del XX. A partir de la investigación realizada en las imágenes seleccionadas, así como de extractos específicos del diario *Diário da Borborema*, vinculados a una bibliografía específica y complementaria del tema en cuestión, encontramos que los estudiantes de la ENECCG se insertaron en un contexto de regulación, control y jerarquía de órganos (FOUCAULT, 2014b). Tales aspectos se pueden observar en las prácticas conductuales que se les imponen a estos estudiantes, cuando participan en misas y ceremonias, además del uso de uniformes estandarizados.

**Palabras clave:** *escola normal*; prácticas educativas; formación femenina.

## Introdução

Com os ideais liberais do Brasil Republicano no final do século XIX e início do século XX, se cogitou a educação como processo capaz de promover o desenvolvimento social, ou seja, “[...] uma proposta diferenciada de escolarização destinada àqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade de instrução” (BENCOSTTA, 2011, p. 69). Esse movimento propiciou também o acesso feminino à educação e, especialmente, à formação de professores. Ora, considerando-se a mulher sujeito capaz de edificar a casa, a partir de então esse papel poderia ser extensivo à escola e, por conseguinte, à sociedade. Relacionou-se esse pensamento à figura feminina, atribuindo-lhe, portanto, sua competência para o cuidado com crianças. Tratava-se de uma perspectiva interessante, visto as escolas normais terem se configurado como espaços de formação feminina para instrução primária.

Conforme Chamon (2005), a inserção da mulher no espaço público não se deu de forma isolada no contexto brasileiro, mas partiu de uma trama vinculada ao cenário mundial. Ainda no século XIX, relacionava-se essa inserção feminina aos novos meios produtivos, pelo fato de as “[...] mulheres assumirem uma responsabilidade moral frente à configuração da nova racionalidade presente na nova lógica que se impunha sobre a organização do processo de trabalho e de seus consequentes aspectos econômicos e sociais” (CHAMON, 2005, p. 55).

Esse fenômeno surgiu na Europa, advindo do processo da Revolução Industrial, e assumiu diferentes posições, buscando ajustar-se de acordo com a camada social em que a mulher estava inserida. Desse modo, no meio social, do ponto de vista religioso, sendo a mulher considerada como um ser que necessitava de cuidado e vigilância, logo um sujeito sem autonomia, o homem era figura decisória na família e na sociedade (ALMEIDA, 2004). Vistas sob um prisma de fragilidade e sem liberdade de posicionamento, mesmo que tivessem alguma visi-

bilidade no contexto social e tivessem alguma participação no mercado de trabalho, ou seja, atuassem fora de casa, ainda sofriam influências do modo de agir doméstico, acarretando uma desvalorização em seu agir profissional.

Nesse sentido, as escolas normais, configuradas para serem locais de excelência da formação feminina, instauradas no Brasil desde o período imperial, em 1835, em Niterói, Rio de Janeiro, apresentavam especificidades próprias desde a sua criação, instalação e manutenção de práticas pedagógicas. Conforme Kulesza (1998), de início, muitas províncias, entre elas a paraibana, antes de criarem a escola normal, adicionaram aos liceus uma cadeira de Pedagogia, a qual foi “[...] promulgada em 7 de dezembro de 1883 e regulamentada em 30 de junho de 1884” (KULESZA 2008, p. 263). Daí já se via a intenção de se ampliar a formação dos estudantes dos liceus a partir da oferta de uma disciplina que seria aplicada, muito futuramente, à formação das moças propensas ao magistério, estendendo-se, tempos depois, às Escolas Normais.

A princípio, a Escola Normal passou a ser concebida como “uma escola do sexo feminino destinada às elites, [...] servindo muito mais para preparar a mãe e a esposa, necessárias para uma sociedade em mudança, do que para formar uma futura professora” (KULESZA, 2008, p. 270). Nesse momento, também se constatou um número expressivo de alunas de classe alta nessas escolas; esse quadro só mudou com a urbanização das cidades, correlacionada à diversificação de classes sociais, quando a Escola Normal passou a ser referenciada como local de profissionalização para a mulher de classe média (ALMEIDA, 2004).

A renovação e o progresso idealizados no contexto de ideário republicano estiveram articulados às necessidades de consolidação de uma identidade nacional – e os processos educativos trilham caminhos direcionados a esse objetivo. De modo geral, os(as) professores(as)

formados(as) pelas Escolas Normais estavam atendendo às demandas de expansão do ensino primário no país. Neste sentido, a necessidade de formação de mais professores(as) passou a ser encarada como um “investimento”, de modo a tornar a docência mais controlada, hierarquizada e homogeneizada (SANTOS, SILVA, 2016).

Castanha (2015) relatou que desde o século XIX existiu um crescente número de autoridades, intelectuais e docentes que defendiam a inserção feminina no magistério primário, e isso acarretou, de forma direta e ou indireta, a construção de bases legais que estimularam a feminização do magistério público. É fato, porém, como se pode observar nas discussões iniciais acerca da feminização do magistério, que esse processo de feminização carrega uma gama de especificidades e complexidades e não pode ser encarado como uma simples “concessão” masculina, uma vez que a profissão docente – extensiva a homens e mulheres – passou a estar inserida em um contexto capitalista, também atrelada a uma potencial desvalorização da profissão docente (SCHUELER, 2002).

O destaque da participação feminina nesses espaços esteve inteiramente ligado a um conjunto de questões socioculturais articuladas aos papéis atribuídos às mulheres na sociedade.

[...] considerava-se que a atividade docente poderia ser mais bem desempenhada pelas mulheres por conta da identidade feminina vigente na época e também [sic] em torno do conceito de ‘mãe educadora’. Acreditava-se que os aspectos da atividade docente, como cuidado na educação de crianças, eram a extensão das atividades já realizadas pelas mulheres em seus lares. (SANTOS; SILVA, 2016, p. 5).

De acordo com Mariano Fernández Enguita (1991), o processo inicial de feminização do magistério esteve relacionado a questões como: maternidade, baixos salários, o fato de as mulheres serem consideradas como mais conservadoras, serem menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e hierarquia dos homens, entre outros fatores. Para esse autor, o gênero não só separa os docentes de outros

grupos ocupacionais, como também os divide entre si (ENGUITA, 1991).

O processo de feminização do magistério no Brasil se deu de maneira gradual e disforme para distintos Estados. Conforme Araújo e outros (2008, p. 12):

[...] Em sua maioria, as instituições nasceram para atender [sic] alunos homens, e depois foram sendo ocupadas por meninas e jovens, ou em instituições congêneres ou mesmo em turnos diferenciados na mesma sede. No final do século XIX, a frequência feminina era majoritária na maioria das instituições.

Tendo em consideração que a estabilidade dos estabelecimentos das Escolas Normais estava articulada aos interesses econômicos e políticos das elites locais, é necessário salientar que “[...] cada instituição de formação docente possui características próprias em conjunto com a sociedade que a circunda” (SOUSA, 2018, p. 66). De acordo com o levantamento realizado por Araújo e outros (2008), entre 1835, ano da criação da Escola Normal de Niterói, até 1960, com a criação da Escola Normal de Brasília, podem ser catalogadas 20<sup>1</sup> instituições entre as unidades federativas brasileiras. Entre essas escolas, existe um movimento de oscilação de abertura, fechamento e até de tentativas malsucedidas.

Tratando brevemente do contexto de feminização do magistério, este estudo tem como objetivo visibilizar práticas institucionalizadas para formação da professora primária, na cidade de Campina Grande, interior da Paraíba, na década de 1970. Respaladas com o aporte teórico da nova história cultural, buscamos chamar a “[...] atenção para os gestos e comportamentos, e não apenas as [sic] ideias e os discursos” (CHARTIER, 2020, p. 7). Assim, consideramos, sob a perspectiva dos estudos de Burke (2004), Foucault (2014b) e Louro (1997), analisar imagens e documentos selecionadas do Arquivo João Agripino, da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia,

1 O levantamento realizado pelos autores “[...] não informa a data de eventuais fechamentos de algumas escolas normais ou a data de suas reaberturas” (ARAÚJO et al., 2008, p. 12).

bem como de trechos específicos do jornal *Diário da Borborema*, que nos permitem apontar a escola enquanto um espaço notadamente feminino, imbuído de práticas e comportamentos que determinavam o contexto e as atividades constitutivas do fazer docente.

Durante o século XX, a cidade de Campina Grande esteve inserida em uma conjuntura de desenvolvimento socioeconômico, amparada pelos ideais de modernização (FERNANDES, 2011). Ainda nesse período, atentamos para grupos elitizados, ancorados em discursos de progresso, e preocupados com a formação e consolidação de uma elite local (CABRAL FILHO, 2009). O *Diário da Borborema*

[...] utilizava, de forma recorrente, da ideia de progresso, 'euforia de desenvolvimento', comparava o município a 'um centro moderno', tudo ligado à noção de que a cidade estava sempre em movimento, em processo de modernização, associada à fantasia promissora do progresso. (FERNANDES, 2011, p. 6).

E foi nesse contexto que a primeira Escola Normal pública de Campina Grande, Paraíba, foi criada no ano de 1960. Em suas bases coexistem as prerrogativas do momento político nacional desenvolvimentista, que, pautado na lógica dos ideais liberais, assumiu a educação como etapa necessária ao desenvolvimento da sociedade/Estado. De acordo com as fontes consultadas – Lei nº 2.229, de 31 de março de 1960 (PARAÍBA, 1960); Ofício 484, de 26 de outubro de 1959 (PARAÍBA, 1959); fichas de matrícula; fotografias pertencentes à instituição; e recortes do jornal *Diário da Borborema* dos anos de 1958, 1959, 1970, 1971 e 1972 –,<sup>2</sup> dissertaremos acerca dessas práticas materializadas pelas moças da cidade.

Considerando os estudos de Chartier (2020), a reflexão sobre novas condições do discurso histórico, entendemos o contexto estudado como uma representação adequada da realidade que foi. Neste sentido, apontar

2 Todas as fontes apresentadas neste estudo foram fotografadas em seus arquivos e fazem parte de uma pesquisa mais ampla acerca das práticas educativas e culturais desenvolvidas na ENECG.

singularidades desse cotidiano escolar nos faz refletir sobre a estruturação pedagógica das Escolas Normais “[...] como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2020, p. 7). Ao articular documentos legais e imagens, nossos estudos trazem à cena um contexto pouco analisado e esboçado na história da formação de professoras na Paraíba, tanto pela evidência já apontada por Sousa (2018), em relação à carência de estudos mais aprofundados acerca da ENECG, como pela relevância e necessidade de “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis” (GINZBURG, 1990, p. 144).

## A criação da Escola Normal em Campina Grande como um espaço notadamente feminino

Até a constituição do projeto da Escola Normal Estadual de Campina Grande (ENECCG), em 1960, algumas medidas acerca da melhoria do ensino primário foram realizadas. Conforme o jornal *Diário da Borborema*<sup>3</sup> do ano de 1959, foram elaboradas e aplicadas provas para regentes do ensino, realizados cursos de férias para as regentes não diplomadas e instaurados novos grupos escolares. As ações de desenvolvimento que delinearam a constituição da ENECCG se pautaram nos seguintes argumentos:

[...] a verdade é que Campina Grande, não muito inferior à Capital do Estado, exige a presença de maior número dos Grupos Escolares, pelo menos na proporção em que estabelecimentos desse tipo funcionam em João Pessoa.

[...]

O município, em matéria de ensino primário, exerce uma ação completa, auxiliar, mesmo quando se trata de um município evoluído como Campina Grande. (AÇÃO..., 1959a, p. 2).

Em contraponto, o mesmo jornal aponta uma série de debilidades presentes na cidade

3 Importante meio de informações da cidade de Campina Grande, com grande relevância social, destacando-se por publicar inúmeras notícias acerca do desenvolvimento campinense (FERNANDES, 2011).

que exigiam solução. Essas exigências favoreceriam o crescimento da cidade, de modo que foi divulgada uma lista com as principais demandas: “[...] água, pavimentação, Instituto De Educação, Escola Normal para moças, grupos escolares, ampliar e melhorar a saúde, ajuda para a agricultura, hospitais, obras sociais” (A VOZ..., 1959, p. 2).

Anteriormente à criação da Escola, fomentada pelos princípios de distinções biológicas (LOURO, 1997), notamos a sociedade campinense como reprodutora desses sinais de diferenciação. A Escola Normal atenderia às moças da cidade, formando professoras para atuarem na formação dos mestres da infância, assim se justificando sua instalação: “A criação do Instituto de Educação<sup>4</sup> de Campina Grande, mantido pelo Estado em benefício da formação da juventude feminina de nossa cidade com vistas a futuras lides das mais capazes no magistério primário” (INSTITUTO..., 1958, p. 2). Em conformidade com o jornal citado, as escolas primárias eram compostas numerosamente por professoras, que não estavam bem formadas para atuarem na educação das crianças campinenses. Assim, em continuidade da notícia, observamos: “[...] A decadência do ensino primário, que se revela a cada passo e aumenta de ano para ano, começa pelas escolas de destino de Campina Grande e região” (INSTITUTO..., 1958, p. 2). Em complemento, destaca-se “[...] a criação do Instituto em Campina Grande será decorrência da exigência de um bom colégio, onde se afana uma equipe de professores amantes de sua profissão” (INSTITUTO..., 1958, p. 2).

A criação da Escola Normal Estadual de Campina Grande é fomentada como uma das soluções cabíveis para o aprimoramento da educação (SOUSA, 2018). O planejamento e criação da instituição se deram em um momen-

4 O jornal trata da criação do Instituto de Educação, e, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, os institutos de educação se caracterizam enquanto estabelecimentos de Ensino Normal, mas além de manter os cursos próprios do ensino normal, deveriam ser compostos, também, por cursos de especialização para o magistério e habilitação para os administradores das escolas primárias.

to político nacional de centralidade educacional; assim, tornava-se comum que os estados assumissem também uma postura frente à necessidade de promover educação para sua população (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

A instituição escolar apresenta uma organização secular ordenada por heterogeneidades, logo uma escola que, como instituição social, produz e reproduz diferenças. As normas, determinação dos espaços, materiais didáticos exercem sobre alunos e professores formas de agir, sendo configurados também como educativos (LOURO, 1997). Compreendendo toda a especificidade educacional promotora de comportamentos, destacamos, além das matérias divulgadas nos jornais, outras fontes que demarcam a identidade da ENECG – documentos que legitimam a criação da Escola Normal e apontam, em sua implementação, moldada na tradição social, que a profissão docente deve ser exercida por mulheres.

Na Figura 1 a seguir, apresentamos alguns documentos que tratam do projeto de criação da Escola Normal de Campina Grande.

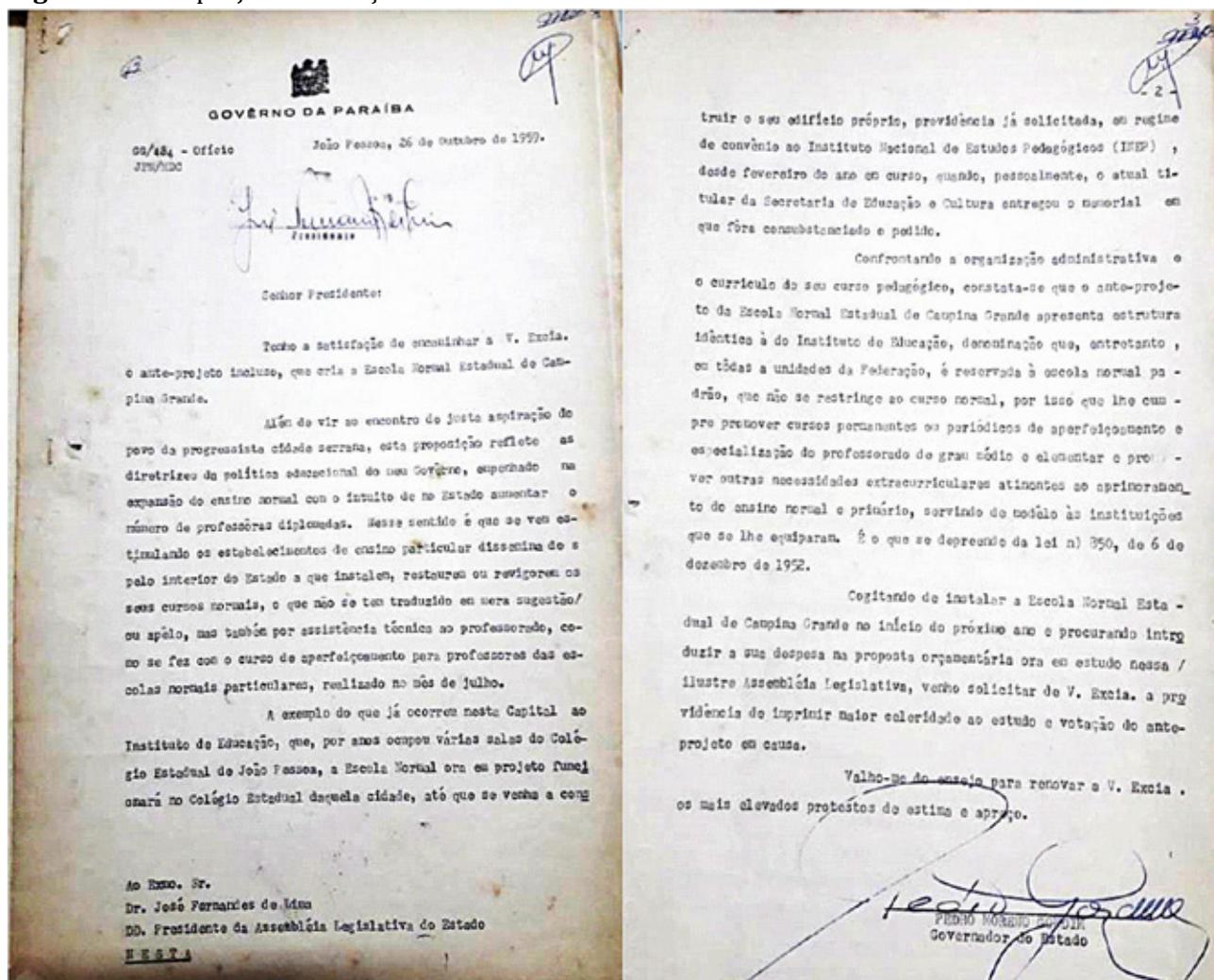
As Figuras 1 e 2 representam momentos antecedentes à instalação da escola. Ainda assim, são fontes de análise que nos auxiliam a afirmar a construção de uma instituição específica para mulheres e, nesse caso, professoras. Se adentrarmos no conjunto de discursos historicamente produzidos e socioculturais enraizados, que eram criados e difundidos para definir as fronteiras entre os espaços públicos e privados, os quais poderiam (ou deveriam) ser ocupados pelas mulheres, percebemos que o magistério representou, desde o século XIX, um viés de possibilidades para a inserção feminina em ambientes dissociados do “lar”.

O Ofício GG/484 (PARAÍBA, 1959), de 26 de outubro de 1959 (Figura 1), é um documento que tramitou na Assembleia Legislativa da Paraíba e, por isso, se configura como pensamento governamental do período estudado. Dessa forma, é possível, a partir da leitura e análise dessa fonte, atentar para questões referentes à política estatal alicerçada no desenvolvimento

nacional apregoado – relativo às práticas de aumento da quantidade de professoras diplomadas – e no entendimento da educação como uma ferramenta para esse desenvolvimento, embora com poucas demandas necessárias para se fazer cumprir. Assim, destacamos que, na Paraíba, instaura-se uma atividade nacional de reestruturação da formação docente, tan-

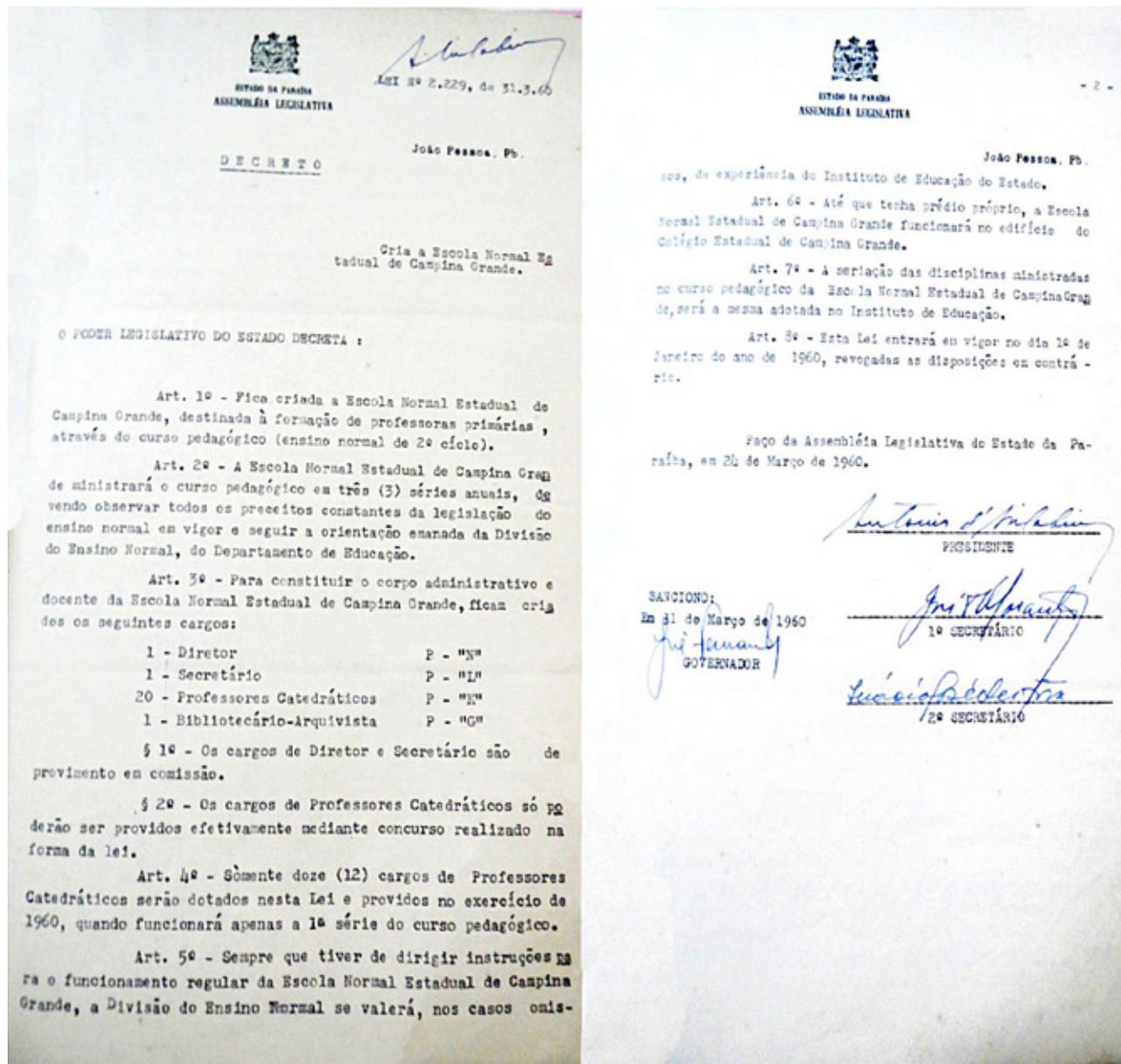
to em prédios escolares particulares quanto estatais. A criação de mais uma instituição pública – a Escola Normal de Campina Grande –, que o governo tanto evidencia, tem pouca preocupação com o público, podendo, a exemplo de outras instituições de ensino, ter seu funcionamento iniciado em outra escola, em salas cedidas.

Figura 1 – Anteprojeto de criação da ENECG



Fonte: Paraíba (1959).

Figura 2 – Decreto de Criação da ENECG

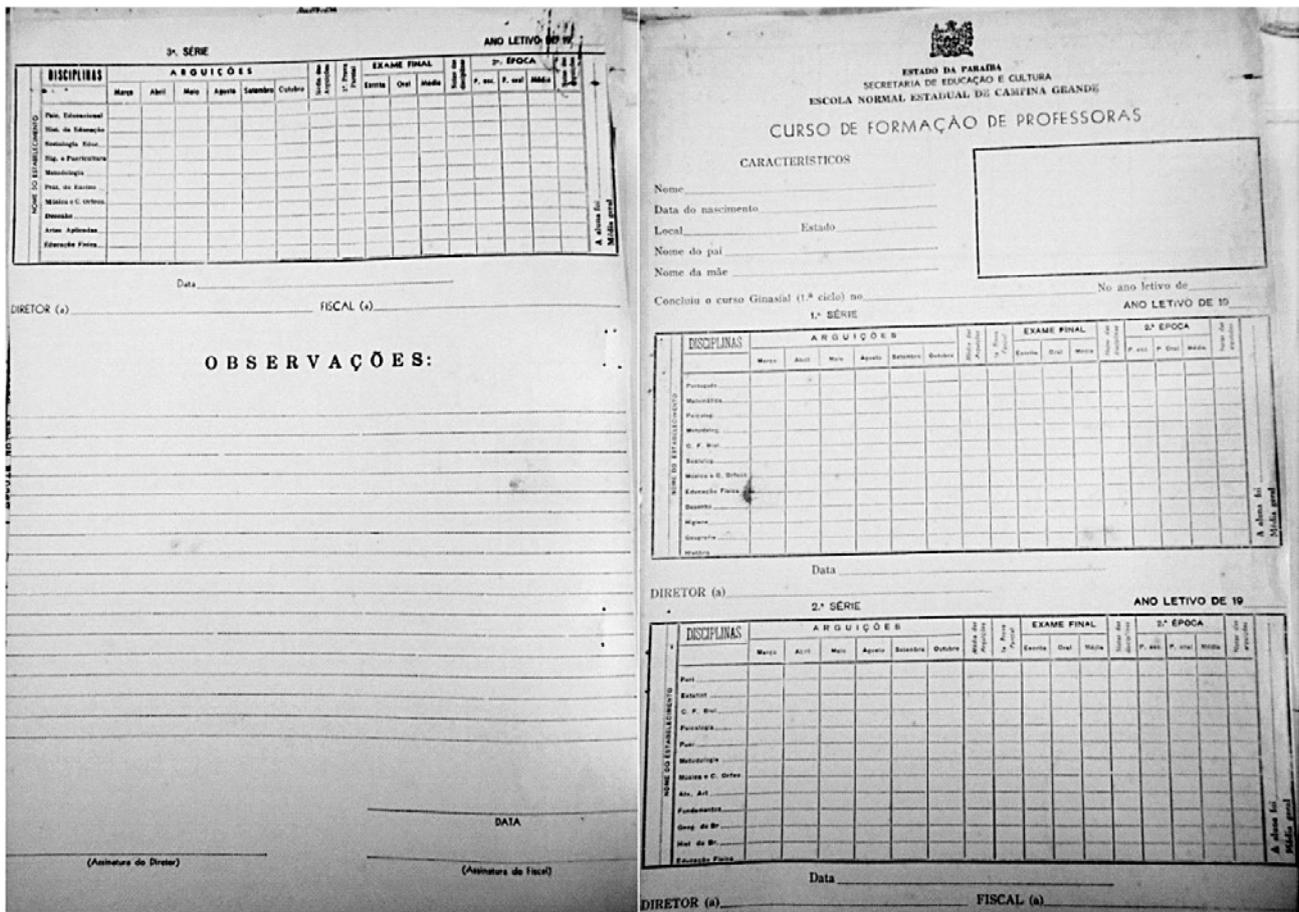


Fonte: Paraíba (1960).

O Decreto que expressa a Lei nº 2.229 (PARAÍBA, 1960), de 31 de março de 1960 (Figura 2), oficializa a criação da ENECG e legitima as ações caracterizadas no documento anterior, o Ofício GG/484 (PARAÍBA, 1959), de 26 de outubro de 1959. Ambos apresentam o discurso elaborado pela lei, e, conforme entendemos, quem domina o discurso domina todos os outros mecanismos de poder e também os corpos (FOUCAULT, 2014a).

Analisando o último documento, as Fichas de Matrícula (Figura 3), nos aproximamos dos materiais utilizados na Escola para identificação das alunas, os quais compunham todos os dados e informações da vida acadêmica das estudantes, bem como o currículo preparatório para formação e os métodos de avaliação como: arguição, exame final e segunda época. No que diz respeito às disciplinas, estão divididas em três séries, dispondo os conteúdos entre elas. Assim, as alunas estudavam:

Figura 3 – Ficha Individual das Normalistas (Frente e Verso)



Fonte: Arquivo João Agripino (1963?).<sup>5</sup>

- a) Na 1ª série: Português, Matemática, Psicologia, Metodologia, Ciências Biológicas, Sociologia, Música e Canto Orfeônico, Desenho, Higiene, Geografia e História;
- b) no ano seguinte, todas as anteriores, com acréscimo de Estatística, Puericultura, Atividade Artística, Fundamentos, Geografia do Brasil, História do Brasil e Educação Física;
- c) e, por fim, na última série: Psicologia Educacional, História da Educação, So-

ciologia Educacional, Higiene e Puericultura, Metodologia, Prática de Ensino, Música e Canto Orfeônico, Desenho, Artes Aplicadas e Educação Física.

A ENECG, como outros espaços públicos, era regida por instrumentos legais portadores de discursos mantenedores do poder. Como destaca Foucault (2014a), o discurso proferido pelas instâncias que detêm o poder gera formas ritualizadas de manter, fazer funcionar e circular esse discurso. Em nosso estudo, encontramos algumas pistas que nos fazem deduzir aspectos da forma de ser professora e de como deve funcionar uma escola para formar essas profissionais. As disciplinas até aqui apresentadas nas Fichas de Matrícula demonstram um currículo centrado em especificidades bastante práticas para o agir docente, além da

5 Apesar de não estar explícito na documentação, de acordo com nossa pesquisa identificamos que a partir de 1963 não havia exame vestibular para ingresso das alunas na escola, ficando aquele quadro branco, abaixo do nome "Professoras" sem informações, e nos permitindo deduzir aproximadamente o ano desse documento. O documento físico encontra-se disponível no Arquivo João Agripino da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia.

presença de elementos da saúde, como higiene e puericultura. Também atentamos para a presença da formação social e cultural das alunas envolvidas em aulas de arte, desenho, música e canto orfeônico. Esse apanhado de habilidades a serem desenvolvidas configurava, conforme o discurso legal, a identidade da professora primária. A seguir, apresentaremos fotografias (Figuras 4, 5, 6 e 7) desse período.

## Práticas educativas do corpo: fardamento, missas, solenidades

A normalista, na obra de Adolfo Caminha de mesmo nome, era, no cotidiano educacional brasileiro do século XIX, parte do enredo social e histórico da cidade de Fortaleza (CARVALHO, 2017). Publicado em 1983, esse romance nos

apresenta Maria do Carmo, uma jovem inteligente que morava com seus padrinhos e acrescia sua formação na escola normal. Segue um pequeno trecho onde aparece a personagem do romance *A normalista*, de Caminha: “[...] Ia à Escola todos os dias vestidinha com simplicidade, muito limpa, mangas curtas evidenciando o meio braço moreno e roliço, em cabelo, o guarda sol de seda na mão.” (CAMINHA, 1983, p. 17). A representação do comportamento e da farda caracterizou muitos enredos acerca da visibilidade das normalistas: “[...] todas vestidas a caráter: azul e branco, sem dúvida era a verdadeira expressão da Escola Normal.” (BRZEZINSKI, 2008, p. 295).

O fardamento expressava simbolismos, como as cores, saia plissada, gravatas e camisas e manga compridas. Era uma das formas de comportamento exigidas das alunas, identificando-as no espaço social local.

**Figura 4** – Alunas da ENECG



Fonte: Arquivo João Agripino (1964).<sup>6</sup>

As alunas da ENECG vestiam uniforme azul e branco, portando estrelas nas gravatas – estas identificavam a série que a aluna cursava: se estava na primeira série do ensino normal, tinha uma estrela; na segunda, duas estrelas e, por fim, na terceira série, três estrelas. Identificamos essa simbologia como um ato educativo,

uma vez que também existem formas silenciosas de educar/ensinar. A adequação dos

<sup>6</sup> No álbum de fotografias da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, onde fica o Arquivo João Agripino, há, para algumas fotos, descrição da atividade registrada e o ano. A edição por vezes aparece na fotografia, outras vezes está escrita acima ou abaixo das fotos.

símbolos às práticas institucionais identifica a normatização de atitudes – nesse caso, a diferenciação das turmas. Assim, compreendemos que os uniformes foram produzidos não apenas para homogeneizar as estudantes, como também para hierarquizá-las.

Notamos também, na camisa branca, com mangas longas e gola alta, um bordado, na altura do peito esquerdo, com as iniciais da escola, para identificar o espaço ao qual essas alunas pertenciam; os sapatos pretos e meias de cano curto branco também eram elementos que identificavam as alunas da Escola Normal Estadual de Campina Grande. Também observamos, na foto, que todas as alunas têm cabelos curtos, provavelmente para identificar ausência de vaidade, ou seja, para inferir que toda a atenção deveria ser direcionada para os estudos. Destacamos a atividade realizada na Figura 4, que traduzimos ser, aparentemente, de cunho religioso, por conter símbolos da primeira eucaristia e pães sobre a mesa. Conforme Burke (2004, p. 18), “Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria.” A fotografia apresentada aqui, supostamente, destinava-se a promover uma imagem da professora como um ser devoto em comunicação com a religião, conferindo-lhe, assim, uma moral social.

Na Figura 4, entre sorrisos e seriedade, mas com os braços estendidos ao longo do corpo, muitas normalistas estão olhando para a lente da câmera, outras se entreolham. Como o registro fotográfico não era comum na época, compreendemos que a solenidade requereu a presença de todas de uma turma, possivelmente para ficar para a posteridade, para nos contar sobre um tempo da educação campinense.

As atividades sociais eram espaços para apresentar também o disciplinamento dos uniformes. Observando a Figura 5, vemos que se trata de uma atividade cívica. As alunas aparecem trajadas com os uniformes no padrão já mencionado, no entanto com um diferencial: meias de cano longo e a saia bem menos acinturada do que

as que aparecem na Figura 4, o que nos permite deduzir que se trata de eventos distintos.

**Figura 5 – Desfile Cívico (1967)**



Fonte: Arquivo João Agripino (1967).

Outra forma de entender o fardamento como definidor de identidade se deu por meio do Jornal, quando, em matéria que circulou no ano de 1972, identificamos: “Escola Normal exige novo modelo de farda” (ESCOLA..., 1972, p. 3).

O modelo da farda das alunas da Escola Normal Estadual será diferente este ano: saia evasê e não plissada como vinha sendo. A blusa continua sendo a mesma e a fazenda também. As gestantes deverão usar bata do mesmo tecido e as alunas do turno da noite também usarão farda.

Conforme Marcon (2010), os uniformes escolares passaram a ser usados entre os anos 1800 e 1900 nas Escolas Normais brasileiras. Desse modo, como identificador de uma categoria, o fardamento escolar aporta muito mais que a definição de lugar social – continua a expressar padronização, educação corporal, comportamento, higiene, entre outras características.

Como já foi apontado anteriormente, o processo de modernização educacional esteve acompanhado de discursos e ações voltados para a homogeneização e controle da prática docente. Assim, os fardamentos estavam enquadrados dentro de um padrão organizacional, de modo que podem ser considerados, inclusive, como fatores potenciais para uma anatomia política de controle sobre os corpos (FOUCAULT, 2014b). Essa anatomia política do detalhe,

também considerada como uma “mecânica de poder”, garantia, de modo geral, um controle rígido sobre as alunas da ENECG.

Ao visualizarmos os espaços escolares como fundamentais para a constituição de métodos que permitem o controle minucioso das operações e controle sobre os corpos, concordamos com Foucault (2014b, p. 144) quando este afirma que “o espaço escolar se desdobra: a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre”.

Outra atividade frequente na ENECG eram as missas; essas podiam ocorrer em celebração do Dia das Mães ou em festividades relacionadas à Páscoa, sendo mais comumente realizadas nas solenidades de colação de grau, ocasião em que as alunas passavam por um rito de bênção dos anéis na catedral da cidade, seguido de festejos específicos para sua formatura. Nesse tipo de evento, notamos a presença de um currículo cultural, baseado em práticas normativas de uma religião específica – no caso, a Católica. Esse tipo de evento era também publicado no jornal local.

Às 9 horas, missa solene e bênção dos anéis na Catedral de Nossa Senhora da Conceição, às 2 horas, coquetel oferecido pelas concluintes aos patronos no edifício da Escola Normal; 17 horas, colação de grau no Teatro Municipal, às 22 horas, baile de formatura na Associação Atlética do Banco do Brasil (CONCLUINTES, 1970, p. 7).

**Figura 6** – Missa da turma concluinte de 1968



**Fonte:** Arquivo João Agripino (1968).

**Figura 7** – Bênção dos anéis



**Fonte:** Arquivo João Agripino (196-).<sup>6</sup>

A Escola Normal Estadual de Campina Grande, elaborou uma vasta programação, para comemorar a páscoa coletiva daquele educandário.

A programação elaborada está assim constituída:

Dia 8, às 15 e 30 horas – preparação para a páscoa pelo padre Teodoro.

Dia 8, às 10 e 20 horas – confissão comunitária, pelo mesmo reverendo.

Dia 8, às 15 e 30 horas – preparação para a páscoa da turma da tarde.

Dia 8, às 16 e 20 horas – confissão comunitária.

Dia 10, às 7 e 30 horas – missa, pelo padre Teodoro, na Sede da escola após a missa um café será servido.

O ambiente de cada classe do referido estabelecimento, será transformado em uma ‘alegria de Páscoa’. (ESCOLA..., 1971, p. 1).

Conforme se vê pela programação do evento descrita pelo Jornal, a inclusão do religioso nas práticas educativas da Escola Normal era

<sup>6</sup> Não consta o ano de registro dessa fotografia.

comum. Conforme Tanuri (2000), as práticas religiosas faziam parte da formação de professores(as) desde o Império, fossem na seleção dos conteúdos ou na condução da moralidade. Neste sentido, a preparação para a Páscoa como uma atividade do calendário escolar incorpora a tradição e ritos da religião Católica, sugerindo também significados para o espaço escolar idealizado na ambientação institucional para se realizar a comemoração. A seleção dessas atividades e a normatização desses ritos eram direcionadas à formação da moça/mulher, conseqüentemente de uma professora responsável, religiosa, culta, de família e com preceitos morais para atuar na edificação das escolas primárias.

Desfiles e exposições também compunham as atividades desenvolvidas pela Escola Normal. Conforme Souza (1998), as solenidades escolares proporcionam a visibilidade social da escola, uma vez que esses momentos permitem a participação da sociedade na escola, isto é, a instituição é aberta para a comunidade em que está inserida. E, mesmo nas décadas de 1960 e 1970, com o cenário político brasileiro em reestruturação e a educação com fortes mudanças, a Escola Normal exercia forte repercussão no periódico local, destacando suas atividades festivas e, por vezes, educacionais. Tal repercussão pode ser compreendida em favor do descompasso temporal, local e nacional evidenciado na criação dessa Instituição (SOUSA, 2018), bem como no cenário conservador da cidade paraibana.

## Considerações finais

Ao discorrer sobre a feminização do magistério na Paraíba, em particular em Campina Grande, percebemos que se tratou de um projeto coligado a um conjunto de interesses políticos e econômicos, inserido em um contexto nacional específico, carregado de particularidades que ficam evidentes em diferentes Estados. E, apesar de ter sido iniciado na Paraíba desde o século XIX, com a instalação da Escola Normal

Paraibana, em 1885, a Escola Normal Estadual de Campina Grande só foi fundada, de fato, na segunda metade do Século XX.

Com um projeto de criação direcionado essencialmente para a educação de mulheres, a ENECG contou com um conjunto normativo e um aparato regulamentar que possibilitou, de formas diversas, o controle, o padrão e a organização dos corpos – e esse fenômeno pôde ser identificado por meio das imagens referentes à distribuição espacial das alunas. Os documentos legais, bem como o material de acesso à escola, demonstram que ela foi idealizada para a formação de mulheres. Dar visibilidade a essas análises contribui para a composição da história educacional das mulheres no contexto paraibano, como também provoca novos questionamentos sobre esse objeto de estudo ainda pouco analisado.

Embora exista um campo consolidado no estudo das instituições escolares no que se refere às Escolas Normais, a ENECG possui poucos elementos de investigação que abordem, de forma clara, como essa Instituição realizou, na segunda metade do século XX, o exercício de formação para professoras. Apesar de haver escassez de documentos, entendemos ser ainda possível, a partir das fontes selecionadas, observar outras pistas que demandem novas construções/investigações. Por um lado, tal estudo dispõe-se a contribuir com a dimensão histórica de formação das mulheres, das camadas médias e alta da sociedade. Nesse sentido, fornece pistas oportunas para discussões suscetíveis à identificação e criação de marcas consideradas como a forma de “ser mulher”, neste caso no magistério, na docência.

Como parte da regulamentação dos corpos, as alunas normalistas que compuseram a ENECG deveriam se uniformizar do seguinte modo: camisa branca e saia, gravata com até 3 estrelas para identificar a série que cursavam. A análise sobre o uso desse uniforme nos possibilitou verificar que este era sutilmente alterado conforme o evento a se realizar; também nos permitiu ter um maior entendimento sobre

a homogeneização e organização discente na Instituição objeto de nosso estudo.

De modo geral, a modernização almejada, os discursos proferidos e as práticas educativas do século XX estão inteiramente ligados ao processo de inserção feminina no magistério, que se iniciou ainda no século antecedente – e esse espaço sempre se configurou como fundamental para a implementação de um “modelo” específico docente.

## REFERÊNCIAS

A VOZ de campina grande. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 410, p. 2, 28 fev. 1959.

AÇÃO do governo na educação. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 425, p. 2, 18 mar. 1959.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, José Carlos Souza *et al*. À guisa de um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 11-27.

ARQUIVO JOÃO AGRIPINO. **Alunas da ENECG**. Campina Grande, PB: Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, 1964.

ARQUIVO JOÃO AGRIPINO. **Benção dos anéis**. Campina Grande, PB: Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, 196-.

ARQUIVO JOÃO AGRIPINO. **Desfile Cívico (1967)**. Campina Grande, PB: Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, 1967.

ARQUIVO JOÃO AGRIPINO. **Ficha de matrícula**. Campina Grande, PB: Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, 1963?

ARQUIVO JOÃO AGRIPINO. **Missa da turma concluinte de 1968**. Campina Grande, PB: Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, 1968.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil, um novo modelo de escola primária. In:

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 68-76.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 279-298.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CABRAL FILHO, Severino. **A cidade revelada**: Campina Grande em imagens e

história. Campina Grande: Editora da UFCG, 2009.

CAMINHA, Adolfo. **A normalista**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

CARVALHO, Alessandra. A normalista: uma abordagem de cunho naturalista da sociedade fortalezense do século XIX. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 10, p. 170-181, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1794>. Acesso em: 18 out. 2020.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do Século XIX: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação [Online]**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, set./dez. 2015. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/51341/pdf\\_98](https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/51341/pdf_98). Acesso em: 10 set. 2021.

CHAMON, Magda. As mulheres entre as esferas públicas e privada. In: CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005. p. 55-83.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CONCLUINTES. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 4243, p. 7, 25 nov. 1970.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

ESCOLA normal comemora aniversário com a páscoa. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 4346, p. 1, 05 maio 1971.

- ESCOLA normal exige novo modelo de farda. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 4563, p. 3, 27 jan. 1972.
- FERNANDES, Silvana Torquato. **Uma outra representação da modernização em Campina Grande**: a cidade nas páginas do Diário da Borborema (1960/1980). 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, 2011.
- FERNANDES, Silvana Torquato. Modernização em Campina Grande nas páginas do Diário da Borborema. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPUH, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014b.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.
- INSTITUTO de educação. **Diário da Borborema**, Campina Grande, PB, n. 89, p. 2, 21 jan. 1958.
- KULESZA, Wojciech Andrej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.
- KULESZA, Wojciech Andrej. Formação histórica da Escola Normal da Paraíba. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 263-278.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MARCON, Mônica D'Andréa. **Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares**: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, RS, 2010.
- MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393>. Acesso em: 12 out. 2020.
- PARAÍBA. **Ofício GG 484, de 26 de outubro de 1959**. João Pessoa: Arquivo José Braz do Rêgo/Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 1959.
- PARAÍBA. **Lei nº 2.229, de 31 de março de 1960**. Cria a Escola Estadual Normal de Campina Grande. João Pessoa: Arquivo José Braz do Rêgo/Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 1960.
- SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. O processo de construção da identidade docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2016, Novo Hamburgo, RS. **Anais** [...]. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2016. v. 01. p. 01-10.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889)**. 2002. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2002.
- SOUSA, Pâmella Tamires Avelino de. **“Em benefício da formação da juventude feminina”** – a Escola Normal Estadual de Campina Grande (1955-1960). 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, 2018.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Recebido em: 17/02/2021  
Aprovado em: 17/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DA EDUCAÇÃO FEMININA EM JORNAL ESCOLAR DO ENSINO SECUNDÁRIO

*Cintia Medeiros Robles Aguiar\**

*Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS*

<https://orcid.org/0000-0002-9177-9122>

*Jacira Helena do Valle Pereira Assis\*\**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*

<https://orcid.org/0000-0002-4539-6462>

## RESUMO

Tem-se como objeto de análise o jornal escolar *ABC Literário*, produzido por e para estudantes secundaristas. O objetivo é compreender como a divisão entre os sexos está presente em estado objetivado e em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, agindo como representações da educação formal feminina por uma perspectiva histórico-sociológica pautada em Chartier e Bourdieu. Utiliza-se a Análise de Conteúdo como técnica de pesquisa. Os resultados apontam que ao discutir a representação da mulher, encontramos a representação dominante da figura masculina, instaurada como caráter produtivo das relações de poder. Essas representações não são meras descrições, elas constituem e constroem realidades à medida que produzem efeito sobre os agentes. Assim, a relação de dominação entre homens e mulheres se estabelece em todos os espaços, não só na família, mas também no universo escolar, e dá visibilidade à permanência da estrutura da relação de dominação entre homens e mulheres. Por fim, indica-se adotar a partir desta leitura uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”.

**Palavras-chave:** educação de mulheres; imprensa estudantil; formação de estudantes secundaristas; dominação simbólica.

## ABSTRACT

### SYMBOLIC REPRESENTATIONS OF FEMALE EDUCATION IN A SCHOOL JOURNAL OF SECONDARY EDUCATION

The object of analysis is the ABC Literary school newspaper, produced by and for high school students. The objective is to understand how the division between the sexes is present in an objectified state and in an incorporated state, in the bodies and habitus of agents, acting as representations of formal

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [cintia.robles@outlook.com](mailto:cintia.robles@outlook.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [jpereira.dou@terra.com.br](mailto:jpereira.dou@terra.com.br)

female education from a historical-sociological perspective based on Chartier and Bourdieu. Content Analysis is used as a research technique. The results show that when discussing the representation of women, we find the dominant representation of the male figure, established as a productive character of power relations. These representations are not mere descriptions, they constitute and build realities as they produce an effect on agents. Thus, the relationship of domination between men and women is established in all spaces, not only in the family, but also in the school universe, and gives visibility to the permanence of the structure of the relationship of domination between men and women. Finally, it is recommended to adopt, based on this reading, a vigilant and continuous attitude to try to destabilize the divisions and problematize conformity with the “natural”.

**Keywords:** education of women; student press; training secondary school students; symbolic domination.

## RESUMEN

### REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN UNA REVISTA ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El objeto de análisis es el periódico escolar ABC literario, elaborado por y para estudiantes de secundaria. El objetivo es comprender cómo la división entre sexos está presente en un estado objetivado y en un estado incorporado, en los cuerpos y habitus de los agentes, actuando como representaciones de la educación formal femenina desde una perspectiva histórico-sociológica basada en Chartier y Bourdieu. El análisis de contenido se utiliza como técnica de investigación. Los resultados muestran que, al discutir la representación de la mujer, encontramos la representación dominante de la figura masculina, establecida como un carácter productivo de las relaciones de poder. Estas representaciones no son meras descripciones, constituyen y construyen realidades a medida que producen un efecto sobre los agentes. Así, la relación de dominación entre hombres y mujeres se establece en todos los espacios, no solo en la familia, sino también en el universo escolar, y da visibilidad a la permanencia de la estructura de la relación de dominación entre hombres y mujeres. Finalmente, a partir de esta lectura, se recomienda adoptar una actitud vigilante y continua para intentar desestabilizar las divisiones y problematizar la conformidad con lo “natural”.

**Palabras-clave:** educación de la mujer; prensa de los estudiantes; formación de estudiantes de secundaria; dominación simbólica.

## Introdução

O jornal escolar *ABC Literário*,<sup>1</sup> produzido por e para estudantes secundaristas<sup>2</sup> do Centro

- 1 O jornal passou por mudança de nomenclatura: as edições de 1961 e 1962 são nomeadas de *O ABC*, e as de 1968 de *ABC Literário*.
- 2 Todo estudante que cursou o ensino secundário - por ensino secundário compreende-se “[...] a etapa que dá

---

continuidade à escolarização formal após o término do ensino primário e que antecede e prepara o estudante para o ingresso no ensino superior” (ASSIS, 2015, p. 15). Importante ressaltar que a mulher que é objeto de discussão neste texto é a estudante secundarista, adolescente que necessariamente tem no mínimo 11 anos para estudantes do diurno e 14 anos para estudantes do noturno.

Educacional Osvaldo Cruz de Dourados,<sup>3</sup> situado no antigo sul de Mato Grosso (indiviso), na década de 1960, é o objeto e fonte principal desta pesquisa. As inserções do impresso enquanto fonte e objeto de investigação são possíveis em virtude das mudanças paradigmáticas que ocorreram, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com a expansão de objetos historiográficos e suas diferentes possibilidades de tratamento pela perspectiva da Nova História Cultural.

Com o objetivo de compreender como a divisão entre os sexos está presente em estado objetivado, em todo o mundo social, e em estado incorporado nos corpos, e nos *habitus* dos agentes, agindo como representações da educação formal feminina ofertada no ensino secundário do sul de Mato Grosso, propõe-se realizar as possíveis aproximações ao objeto nas bases e referências teóricas da Nova História Cultural, representada por Roger Chartier, vinculada a uma investigação sociológica pautada na Teoria da Prática de Pierre Bourdieu.

Uma discussão sobre representações da educação feminina constituída a partir do estudo de impressos estudantis se torna relevante ao apontar não só elementos da individualidade, mas abranger conhecimentos específicos das estruturas sociais. Nesse sentido, o estudo dos impressos estudantis é proeminente no domínio teórico entre a História e a Sociologia por contribuir na compreensão crítica das condições de existência do agente social, aqui em referência ao estudante secundarista, as estruturas e mecanismos sociais e seus efeitos sobre o conjunto da categoria da qual ele faz parte.

Os instrumentos de investigação dos documentos na aplicação das leituras analíticas empreendidas foram realizados por meio da Análise de Conteúdo com fundamento em Laurence Bardin (2016). As fontes interrogadas

são documentos oficiais, iconografias, o acervo do Osvaldo Cruz doado ao Centro de Documentação Regional da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR/UFGD), imprensa periódica, livros de memória, entrevistas e relatos.

O recorte temporal foi delimitado na década de 1960, por ser o tempo histórico de produção do objeto deste estudo, ou seja, do jornal escolar *ABC Literário*, que se constitui de 13 exemplares, a saber: n<sup>os</sup> 2, 4, 6 e 7, datados de 1961, equivalentes aos meses de maio, junho, setembro e outubro; n<sup>os</sup> 8 a 10, respectivamente de março a maio de 1962; e n<sup>os</sup> 1 a 6, referentes aos meses de março, abril, maio (com dois números publicados n<sup>os</sup> 3 e 4), agosto e setembro de 1968.

Na congruência de reconstruir historicamente *nuances* da formação educacional de mulheres no ensino secundário, elaboramos os seguintes tópicos: “Tempos de Capanema: o ensino secundário feminino”, no qual buscamos nos aproximar do papel e da função da escola (de ensino secundário feminino) em analogia aos preceitos de incorporação da dominação cunhada por Bourdieu e Chartier; “Um campo de lutas, disputas e concorrências: práticas de dominação na educação feminina”, em que enfatizamos práticas de relação entre os sexos que ocorriam no ginásio e como estas formam uma representação social da existência feminina na sociedade da década de 1960 no contexto do sul de Mato Grosso.

## Nos tempos de Capanema: as representações do ensino secundário feminino no Brasil

[...] o ministro da Educação dedica um item especial de seu discurso à educação feminina. Segundo ele, os poderes públicos, na organização dos estabelecimentos de ensino, deveriam ‘considerar diversamente o homem e a mulher’. Mesmo reconhecendo que, ‘no mundo moderno, um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum’, ele reafirma que

3 É o resultado da união das seguintes escolas: Escola Primária Princesa Isabel (1958), Colégio Osvaldo Cruz de Dourados (1954), o Colégio Comercial Santos Dumont (1961) – que ofertava o curso ginásial de Comércio e o curso Técnico em Contabilidade – e a Escola Normal Olavo Bilac (1965) (CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS, 1970).

a educação a ser dada à mulher deve diferir daquela dada ao homem, ‘na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu’. Segundo Capanema, ‘se o homem deve ser preparado com a têmpera militar, para os negócios e as lutas, a **educa o feminina terá outra finalidade, que   o preparo para a vida do lar**’. Para o ministro, ‘  a mulher que funda e conserva a família, como   também por suas mãos que a família se destrói’. Ora, a família   ‘a base da organiza o social’, estando por isso ‘colocada sob a prote o especial do estado’. A este **competete preparar convenientemente a mulher para a sua ‘grave missão**’, através da educa o que lhe   ministrada. Por esta razão, a educa o feminina exige dos poderes públicos ‘cuidados e medidas especiais’. (HORTA, 2010, p. 55-56, grifo nosso).

Iniciamos este t pico com o excerto da obra de Horta (2010) sobre o pensamento de um expoente da história educacional no plano nacional, o ministro da Educa o Gustavo Capanema, e sua adesão e disposi o em colocar o sistema educacional brasileiro a serviço da ideologia do Estado Novo – em discurso por ele pronunciado na comemora o do centenário do Colégio Pedro II, realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, na presença de Getúlio Vargas, no dia 2 de dezembro de 1937 – para elucidar as questões ligadas especificamente   educa o das mulheres neste período histórico, uma forma o que cumpre um papel e uma fun o bem específicas na sociedade.

Voltamos o olhar para o discurso proferido por Gustavo Capanema em 1937, que tomou forma e conteúdo na Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), ou seja, para como a existência da mulher era concebida e quais papéis sociais lhe eram destinados. Convém destacarmos que as práticas simbólicas que são aptas a conferir legitimidade social às coisas e pessoas se passam “no” e “em” torno do Osvaldo Cruz, logo representam apenas um caso particular de todo um rito social.

O então estado de Mato Grosso, no período delimitado, era um estado predominantemente rural e localizado longe dos grandes centros

populacionais, o que facilitou a expansão do ensino secundário pela iniciativa privada. Apesar de se constituir em um capitalismo periférico com condi es bem específicas, o Centro Educacional Osvaldo Cruz era uma institui o particular, o que em si já se apresentava como um fator de distin o social, nos autorizando a consider -lo, desse modo, como uma institui o destinada aos grupos das elites daquele espaço social.

A institui o – grosso modo – atendia aos preceitos do Decreto-Lei 4.244/1942 (BRASIL, 1942), quais sejam: um tipo de ensino para a forma o de elites condutoras do país oferecido quase que exclusivamente pela iniciativa privada, conforme analisam Norberto Dallabrida, Dayane Mezuram Trevizoli e Letícia Vieira (2013, p. 11), etapa que manteve “[...] o caráter segregador e excludente” deste nível de ensino, bem como o “[...] predomínio de acesso ao ensino secundário para as classes economicamente favorecidas”, garantindo, assim, “[...] um nível de prepara o intelectual adequado   forma o da elite condutora do país” que propiciava a inculca o do “*habitus* de elite” nos jovens pertencentes às classes com maior volume de capital econômico.

Com um ensino custeado e de acesso restrito a uma camada pequena da popula o, inferimos que, quando tratamos de uma elite local, nos referimos a uma fra o muito específica dessa elite, pois se tratava de uma elite localizada em um município pequeno, com menos de 10% da popula o do estado, em passos de crescimento, localizado próximo   fronteira de um país pobre (Paraguai) e no interior do estado, muito distante da capital, sem polos industriais ou ferrovias e com uma fra o ainda muito pequena da sociedade com mobilidade de capital econômico.

Feita as aproxima es ao contexto local, parte-se do pressuposto cunhado por Louro (1997) de que desde seus primórdios a institui o escolar exerceu uma a o distintiva, sendo incumbida de separar os indivíduos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros,

os que a ela não tinham acesso. Dividiu também internamente os que nela estavam, por meio de inúmeros meios de classificação, ordenamento e hierarquização: “[...] a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO, 1997, p. 57).

A posição exposta corrobora com Bourdieu (2012), autor de quem incorporamos a forma de esquemas de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina, e não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar é a constituição de indivíduos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Essa divisão entre os sexos

[...] parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17).

A força da ordem masculina se evidencia no estado objetivado e incorporado, pois dispensa justificação, a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. Para pensar a questão da educação feminina e como esses esquemas de percepção e apreciação foram concebidos pelos estudantes secundaristas na década de 1960, é relevante registrar que a educação feminina era somente uma parte de um todo muito mais amplo.

Poucos anos antes da instalação do Osvaldo Cruz, em 1954, houve um intenso debate que envolveu políticos e intelectuais católicos e protestantes em torno de um anteprojeto denominado “Estatuto da família”, proposto por

volta de 1939 a 1942 por Gustavo Capanema, que, grosso modo, buscava o aumento da população e consolidar e proteger a família em sua estrutura tradicional.

Além dessas medidas voltadas especificamente para o núcleo familiar, existiam várias outras com repercussões mais profundas. Uma delas se referia ao mercado de trabalho. O estatuto previa que os pais da família tivessem preferência em investidura e acesso a todos os cargos e funções públicas, na competição com os solteiros ou casados sem filhos, exceto em cargos de responsabilidade, como se pode observar em alguns trechos de seus artigos:

O estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem os homens ser educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes de administração da casa. (Art.13).

O estado adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos próprios da natureza feminina e dentro dos estritos limites da conveniência familiar. (Art. 14). (LOURO; MEYER, 1993, p. 51).

Essa restrição ao trabalho feminino estava ligada à tese da mais absoluta divisão de papéis e de responsabilidade dentro do casamento. Isto se refletia, também, na área da educação, como podemos observar no Art. 14., portanto, esta divisão de papéis precisava, evidentemente, ser garantida e protegida. Para isto, seria necessário fortalecer a comunidade familiar, portanto, a questão da formação da mulher e de seu papel na família já era pauta no contexto político brasileiro antes mesmo da existência do Osvaldo Cruz, e essas questões alavancam a construção de uma identidade feminina enraizada na interiorização pelas mulheres, de normas enunciadas pelos discursos masculinos.

De acordo com Bourdieu (2012), o Estado ratifica e reforça as prescrições de um patriar-

cado privado com as de um patriarcado público, inscrito nas instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência cotidiana da unidade doméstica, que faz da família patriarcal o princípio e o modelo tanto de ordem social como ordem moral, fundamentada na preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres.

O Estado moderno se inscreveu no direito de família, “[...] especialmente nas regras que definem o estado civil dos cidadãos, todos os princípios fundamentais da visão androcêntrica” (BOURDIEU, 2012, p. 105). Nesta perspectiva, nosso olhar se volta sobre os dispositivos que asseguram a eficácia dessa violência simbólica, nos discursos e práticas,

[...] manifestos em registros múltiplos, que garantem (ou devem garantir) que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos: desta forma [...] a inculcação escolar dos papéis sociais, a exclusão da esfera pública etc. Longe de afastar do ‘real’ e de só indicar figuras do imaginário masculino, as representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas e mostradas, se inscrevem nos pensamentos e nos corpos de umas e de outros. (CHARTIER, 1995, p. 40).

Destacamos dentre estes dispositivos o tratamento especial que a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) reservou às mulheres. As prescrições especiais para a educação das mulheres (não dos homens) recomendava sua realização em estabelecimentos exclusivamente femininos; nos casos dos estabelecimentos frequentados por homens e mulheres, a educação delas deveria se dar em classes exclusivamente femininas, sendo este preceito obrigatório e só deixando de vigorar com autorização do Ministério da Educação.

Incluiu-se, na terceira e quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica e a orientação metodológica dos programas tiveram como objetivo a “natureza da personalidade feminina”, ou seja, a “missão da mulher dentro do lar.

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica nos ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, e que se insere no sistema educacional por meio de distintas estratégias, visando à imposição da dominação masculina – é construída no campo da educação, a qual discutir-se-á no próximo tópico.

## Um campo de lutas, disputas e concorrências: práticas de dominação na educação feminina

Este tópico tem como princípio norteador o conceito de luta de representações. Por luta de representações compreendemos, conforme Chartier (1991, p. 183), que

[...] uma dupla via abre-se: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade.

Assim, a apropriação das representações no meio social gera tensões entre indivíduos e grupos sociais distintos, e a disputa pelo sentido de determinado fato ou personagem histórico ocasiona as lutas de representações. Antes de nos debruçarmos pelo caminho das lutas de representação, alguns pontos demandam ser pontuados: o primeiro está no contexto histórico em que o jornal foi publicizado e circulou entre essas meninas e esses meninos. Estamos em um período histórico intenso, a década de 1960 passa pela Guerra Fria, corrida espacial, a defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, Golpe Civil-Militar no Brasil, movimento estudantil, AI-5, até a chegada do homem à lua.

E as mulheres não estão alheias a todos esses acontecimentos. A pressão do movimento das mulheres aprova no Congresso Nacional o fim da tutela dos maridos sobre suas esposas (BRASIL, 1962), surge a pílula anticoncepcional e o movimento pelos direitos civis das mulheres começam a tomar forma, força e efervescência, que vai perder terreno com a ditadura militar, e é neste contexto histórico que essas meninas estão em formação.

Portanto, é importante destacar que, no contexto que elas viviam, em um estado predominantemente rural, longe dos grandes centros, não existia uma problematização destas questões, o papel e a função da mulher eram tidos como natural, por isso consideramos que estas lutas não são apenas culturais, são políticas, e giram em torno da busca pela legitimação de determinado significado.

Os movimentos populares e as organizações feministas foram e são fundamentais para discutirmos essas questões atualmente, para nos aproximarmos de como essas questões eram pensadas nas políticas educacionais, como isso

se efetiva na escola, portanto discutiremos os paradoxos que regem a relação entre os sexos e como esse cenário de lutas, disputas e concorrências se constroem.

Constitui um paradoxo o fato de que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Em entrevista concedida ao Jornal Diário MS, o diretor do Osvaldo Cruz relatou que:

Na época meninos e meninas não podiam estudar numa mesma escola e o Osvaldo Cruz **quebrou essa tradição**, o que representou um grande escândalo. O preconceito foi ainda maior quando o colégio passou a oferecer aulas no período noturno, pois **as mulheres eram proibidas** de estudarem ou saírem à noite. (LINS, 2003, p. 8, grifo nosso).

Não sabemos ao certo se ou quando “essa tradição” foi literalmente quebrada ou em que ano o ginásio passou a oferecer aulas noturnas para mulheres, contudo, na distribuição de turmas de 1960, observamos que ainda havia uma sala exclusivamente feminina na 1ª série, como se pode observar na Figura 1.

**Figura 1** – Área das salas de aula do GOC e a distribuição das turmas (1960)

I- Todas as salas têm a área de 50m<sup>2</sup>.

II- Regime: Vespertino e Noturno

a) Vespertino:

1ª Série A (Feminina) .....	43
1ª Série B (Masculina).....	33
2ª Série Mista.....	47
3ª Série Mista.....	37
4ª Série Mista.....	41

b) Noturno:

1ª Série Mista.....	45
2ª Série Mista.....	29
3ª Série Mista.....	7

\_\_\_\_\_  
José Pereira Lins  
- Diretor -

\_\_\_\_\_  
Salmor Borges  
- Inspector -

Fonte: Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados (1960a).

Observamos que o discurso do Diretor é no sentido de que o fim da segregação entre homens e mulheres era um diferencial, quando, na prática, os mecanismos de separação estavam em pleno funcionamento. Nessa perspectiva, reconhecemos que o ginásio não apenas reproduziu ou refletiu as concepções de gênero e sexualidade que

circulavam na sociedade, mas que ele próprio as produziu.

O “preconceito” em relação à educação feminina ofertada no período noturno, mencionado pelo Prof. Lins na entrevista, nos parece correto, pois apenas 12 mulheres das 118 matriculadas estudavam à noite, o que pode ser mensurado pela Figura 2.

**Figura 2** – Quadro geral de matrículas do GOC (1960)

		Quadro Geral de Matrículas														
		1º CICLO			2º CICLO						OUTROS CURSOS MANTIDOS					
					C. CLASSICO			C. CIENTIFICO								
		Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
TURMA VESPERTINA	1ª Série	33	40	76												
	2ª Série	26	21	47												
	3ª Série	14	23	37												
	4ª Série	22	19	41	XX	XX	XX	XX	XX	XX						
	TOTAL	95	106	201												
TURMA NOTURNA	1ª Série	36	9	45												
	2ª Série	27	2	29												
	3ª Série	6	1	7												
	4ª Série				XX	XX	XX	XX	XX	XX						
	TOTAL	69	12	81												

**Fonte:** Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados (1960b).

Embora tímidos avanços em uma educação igualitária tenham sido realizados, os registros do *Livro de portarias internas do Osvaldo Cruz* (CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS, 1967) nos forneceram indícios de que, independentemente de as turmas serem ou não mistas, a separação entre meninos e meninas era uma prática, ora implícita, ora explícita, contudo recorrente. A Portaria nº 6/1967 determinava uma linha divisória da área comum do ginásio entre homens e mulheres:

Portaria nº 6/67: O diretor do estabelecimento, no uso de suas atribuições, a fim de evitar futuros incidentes, determina que nenhum aluno do sexo masculino, antes, durante e depois do recreio ultrapasse a linha divisória do pátio que lhes está reservada, ou seja, a linha reta que vai

da área direita do estabelecimento a extremidade do muro nos fundos. No caso de qualquer transgressão haverá a penas que de mister. Para que ninguém alegue ignorância seja esta lida perante todos os alunos e executada.

Dourados, 8 de junho de 1967. (CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS, 1967, p. 9).

Em umas das publicações da coluna “O pátio do colégio”, essa divisória também foi mencionada: “Começa a ficar manjado aquele casal de namorados que tôdas as noites se debruça na cerquinha divisória do pátio ou se ‘encontra’ num dos esteios da cantina. Apelido que lhes deram: ‘Os Corcundas do GOC.’” (O PÁTIO..., 1968, p. 3-4).

Podemos perceber que a linha divisória já existia antes de 1967, e a Portaria de nº 6 só

reforçou a ordem para seu devido cumprimento. E em 1968, não só uma linha os separavam, há uma cerca que impede o contato entre os estudantes do sexo masculino e feminino. Se em algumas áreas da instituição a constituição da identidade de gênero pareceu, muitas vezes, ser feita por meio dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo foi mais explícito e evidente. A Educação Física nos pareceu ser uma área na qual as resistências ao trabalho integrado persistiam, ou melhor, em que as resistências provavelmente se renovavam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações.

Na relação do corpo docente em exercício no ano de 1960, a única disciplina em que havia um professor do sexo masculino para turmas masculinas e uma professora do sexo feminino para turmas femininas, desde a 1ª até a 4ª série, era a de Educação Física. Concepções como essas possivelmente impediam que fossem propostas às meninas as realizações de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, as obrigavam a se ajustarem “[...] à ‘debilidade’ feminina. Mais uma vez se consagra a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino.” (LOURO, 1997, p. 73-74).

O quantitativo de matrículas femininas nos chamou atenção, apesar de toda uma estrutura social de exclusão, de uma representação coletiva que as compreendia apenas como “a rainha do lar”, aliada a uma cultura cristã de inferioridade da mulher, como podemos mensurar em alguns trechos do jornal *ABC Literário*:

A direção deste jornal fará circular, no próximo dia 12 uma edição extra de <<ABC Literário>>, alusiva à data magna da **Rainha do Lar**. (DIA DAS..., 1968, p. 4, grifo nosso).

Já ouviram falar que os sábios erram? Pois os que seguem erraram:

A. KOTZEBVE: Onde pode encontrar a humanidade templo mais belo do que o coração da mulher?

F. F. ROUSECU: A mulher é a mais bela metade do mundo.

A. MUSSET: A mulher é a mais bela das aves que existem na terra.

LAMARTINE: Há sempre uma mulher na origem de todas as grandes coisas.

CICERO: Sem as mulheres os homens conversariam com os deuses.

\* \* \*

Um filósofo bem-humorado disse: O casamento é um porto onde dois navios se encontram. Um marido franzino muito maltratado ao ler isso disse com seus botões: EU devo ter encontrado um navio de guerra (sic!). (BENGALA..., 1962, p. 4).

Notamos que, ao mesmo tempo que as mulheres tinham o direito à educação, elas eram redirecionadas ao seu principal objetivo: cuidar do lar. Contudo, elas persistiram, somavam 42% das matrículas da instituição, saíam de suas casas para estudar com homens e disputavam com eles os lugares de destaque. Em menor número, sabemos, estudavam à noite, contrariando toda uma cultura machista, e estavam presentes nas representações estudantis e na composição da administração do grêmio estudantil. Ser mulher, independentemente de classe, capitais ou tempo histórico, significava e continua significando resistência.

Nesse sentido, fazemos uma crítica aos apontamentos de Moreira e Rodrigues (2017) quando essas autoras questionam a ausência da participação feminina nos engajamentos estudantis partidários, enfatizando que as matérias a este respeito são assinadas majoritariamente por homens. Além disso, as referidas autoras observaram que quando a chapa apresentada para as eleições da ADES, pelo grêmio estudantil Coelho Neto, tinha na presidência a figura de uma mulher, careceu, por parte do grêmio, nota de esclarecimento.

[...] É sempre difícil de se encontrar elementos capazes de desempenhar a função para a qual foi eleita, dentro de uma certa responsabilidade e enterresse, dá o atrazo com que lançamos a referida chapa. Deve ter causado estranheza o fato de termos apresentado uma moça para presidir a nossa Associação, entretanto é algo natural. Temos na Srta. Iracema M. Martins, como é do

conhecimento de todos, uma pessoa capacitada, de responsabilidade e de espírito empreendedor. E assim são os demais componentes. [...] são elementos que estão sempre em contato conosco e bem podemos fazer boas conclusões, baseando nos inúmeros serviços e capacidades administrativas demonstrados praticamente, em benefício dos estudantes douradenses. (A CHAPA..., 1961, p. 4).

A nota destaca a estranheza de muitos na indicação de uma mulher para presidir a associação. Nesta direção, três pontos que foram enfatizados na nota são merecedores de destaque: 1) Que a escolha seria algo “natural” (não deveria haver estranheza em indicar uma pessoa com competência para o cargo, mesmo sendo uma mulher), o que demonstra a definição dos papéis masculinos e femininos na sociedade, e que romper com eles requer explicações; 2) Alguns adjetivos são mencionados, que visavam à qualificação da moça à presidência da Associação (a escolha das palavras é deverás interessante: pessoa capacitada, de responsabilidade e de espírito empreendedor), indicando a necessidade de qualificar uma mulher para desempenhar uma função que não foi dedicada a ela historicamente; 3) Os

demais membros da chapa são citados nome a nome, implicitamente demonstrando que a moça não está sozinha, que tem uma equipe tão capacitada quanto ela e que, apesar de ela presidir, há muitos homens desempenhando funções importantes.

Moreira e Rodrigues (2017) ignoraram que há de se considerar que tal prática deve ser avaliada como algo audacioso à época, considerando, por exemplo, que o próprio jornal elucida um discurso implícito em que a mulher ocupava papéis específicos, como a edição de colunas que tratavam de “mexericos”, de moda e de literatura.

Temos como suposição que a estranheza pela presença feminina na presidência da associação pode ter sido um dos motivos de a “Chapa Progressista” ter perdido as eleições. No entanto, destacamos que as mulheres ocupavam espaços distintos, seja na composição da administração do grêmio e do Jornal estudantil, presidindo a campanha e o conselho deliberativo de uma chapa nas eleições para representação estudantil, seja escrevendo e ousando indicar autoria em seus textos, como podemos observar no Quadro 1.

**Quadro 1** – Espaço ocupado pelas mulheres na instituição de ensino (1960)

MULHERES	ESPAÇOS OCUPADOS E FUNÇÕES DESEMPENHADAS
Iracema M. Martins	Tesoureira do Grêmio Estudantil, compôs a administração do Jornal, presidiu a Chapa Progressista para eleição da ADES e foi colunista de gênero diversional no jornal.
Maria Elei V. Dienes	Secretária do Grêmio Estudantil e compôs a administração do Jornal.
Elza Garcia Gonçalves	Escritora de poesias (Normalista egressa do Osvaldo Cruz)
Eronilde de Matos Souza	Escritora de textos de cunho político
Eunice de Oliveira	Escritora de gênero opinativo
Gedalva Olive	Colunista de gênero informativo
Maria Lucia Meireles	Colunista de Crônica Social
Neusa Barbosa	Escritora de Poemas
Odete Fernandes	Colunista de gênero diversional
Carmélia Ferreira Guimarães	Colunista de gênero diversional
Stael Maria Fernandes	Colunista de gênero diversional
Teresa M. Toyoko	Escritora (em datas comemorativas)
Aglaé Terezinha Pereira	Escritora de crônicas (estudante de Direito em Ponta Grossa/PR).
Clélia Echeverria	Presidiu o Conselho Fiscal da Chapa Progressista para eleição da ADES

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em matérias do Jornal *O ABC*.

Convém destacarmos que o Quadro 1 é um extrato advindo das informações contidas nas edições do Jornal ABC Literário, o espaço ocupado por essas e outras estudantes pode ter sido muito maior. É notório que a presença feminina era minoria, mas neste momento histórico e dadas todas as implicações culturais, faz-se necessário o reconhecimento que ter mulheres com voz significou um engajamento político estudantil feminino valioso.

Compreendemos que romper com esse processo de produção do “homem viril” – provedor e ocupante dos cargos públicos – e da “mulher feminina” – frágil e do lar – é uma questão em vias de construção permanente. O trabalho de reprodução esteve garantido à época por três instâncias principais, quais sejam: a família, a igreja e a escola, que objetivamente orquestradas tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. Corroboramos com Bourdieu (2012, p. 103-104) que,

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. [...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas [...], isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo.

De fato, a cultura acadêmica veiculada pela instituição escolar nunca deixou de encaminhar modos de pensar e modelos arcaicos, mas ela foi, ao mesmo tempo, um dos princípios mais decisivos na mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorreu e às que ela própria introduziu. O aumento do acesso das mulheres à instrução e,

correlativamente, à independência econômica, bem como a mudança nas estruturas familiares, “[...] contribuem para quebrar a *doxa* e ampliar o espaço das possibilidades em matéria de sexualidade” (BOURDIEU, 2012, p. 108), e assim os modelos tradicionais de masculino e feminino foram sendo afetados e levaram a uma modificação importante da posição da mulher.

Como esse foi um cenário de disputas, lutas e concorrências, as representações do feminino estavam em conflito o tempo todo. Identificamos estratégias disciplinares para o governo dos corpos a partir de padrões estéticos e de feminilidade. Embora os padrões estéticos sejam mutáveis e definidos de acordo com o contexto histórico e cultural, a preocupação atingia as meninas, como podemos observar nesta crônica social:

Sendo este o nosso primeiro número de crônica, temos pouco o que dizer sobre a nossa juventude escolar. Vimos no domingo passado, na saída da segunda missa às nove horas da manhã, as gentis senhoritas Jane Giolando, numa bela saia ‘band-lon’, que a deixava encantadora, Marly Martins, num delicado conjunto saia e blusa, que exaltava toda sua beleza, Danilda Zocolaro num bonito vestido estampado, colorido como sua mocidade, Sônia Barbosa muito bem trajada, Giselda Brandão sempre elegante, Carmélia Guimarães, num delicado conjunto ‘bouché’, estava muito bonita, Maria Eneide sempre distribuindo alegria, Ramona Bergottini, radiante e com sua novidade em penteados. Bem minhas caras colegas, até o próximo número com mais novidade para vocês. (CRÔNICA..., 1962, p. 1).

Quem ganhou destaque foram somente as “moças bem vestidas”, que escolheram a peça de roupa correta, que estavam bem alinhadas e penteadas. Um ponto de destaque é que essas moças foram “flagradas” na saída da missa, portanto, os/as estudantes do Osvaldo Cruz eram reconhecidos(as) dentro e fora da instituição, percebidos(as) pelos seus modos de agir, de falar, de se portar, pela maneira como se vestiam, independentemente do lugar que frequentassem. Outra notícia que se pautou em padrões estéticos e de feminilidade foi o evento de coroação da rainha dos estudantes:

Com grande animação foi coroada a Rainha dos Estudantes, a Srta. Olmira Barroso, aluna do Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados. Foi um acontecimento de enorme satisfação e alegria para nós estudantes, vermos, com êxito, o nosso esforço no sentido de escolher a nossa representante e tornando assim nossa árdua vida de estudante, num campo florido e cheio de encantos. Recebeu a faixa de Princesa dos Estudantes, a graciosa Srta. Neusa Barbosa, também aluna do G.O.C. e que nos honra com a amizade e companhia. Este jornal, representando os estudantes, felicita as duas encantadoras jovens, desejando-lhes felicidades. Aos senhores Pais igualmente os nossos parabéns. (COROADA..., 1961, p. 1).

O evento, que contou com a participação de estudantes, familiares e da sociedade douradense, tratou-se aparentemente de um concurso em que as estudantes do Osvaldo Cruz mencionadas na citação acima foram as vencedoras, uma coroada rainha e outra recebendo a faixa de princesa, ambas consideradas pelos estudantes as representantes do grupo estudantil, assim os “títulos” indicam serem as mais destacadas entre as estudantes. Este tipo de solenidade promovia a interação entre os estudantes e destacava os princípios escola-

res, geralmente o que se era valorizado era a beleza estudantil em todos os aspectos: físico, apresentação e vestimenta.

Os pais foram parabenizados ao final da notícia, o que nos faz inferir que estavam envolvidos no evento, reforçando a imagem de parceria entre os pais e a instituição. Uma vez que os concursos valorizavam um tipo de beleza, e como em qualquer momento histórico nem todos se enquadravam nesses padrões, entendemos que deter e mobilizar capitais seria a chave para se destacar nesses eventos.

O que não está explícito é que o corpo feminino parecia estar sempre colocado em exibição, devendo sempre fazer sucesso em qualquer lugar, e que essas imagens, desde o “flagra” na saída da missa até a escolha da rainha e da princesa dos estudantes, não eram neutras. Elas produziam significados, estabeleciam hierarquias (quem é a melhor ou pior, mais bonita ou mais feia etc.), estabelecendo e reforçando relações de poder desiguais. As eleitas “rainha” e “princesa” saíram no desfile cívico em carro alegórico, do qual temos o registro do ano de 1965, na Figura 3.

**Figura 3** – Desfile Cívico – Rainha e Princesa dos estudantes em carro alegórico (1965)



Fonte: Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados (1965).

Essas imagens expressam representações de feminilidades deste grupo social, determinando um ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à “graça”. Assim, ao mesmo tempo em que avançam em alguns preceitos ocupando novos espaços e rompendo com o modelo tradicional de feminino, não se excluíam afastamentos e manipulações como “o efeito da beleza”.

Por fim, compreendemos que a concepção de vida social (sentido do jogo) na relação entre sexo e gênero foi construída na polarização masculino/feminino, “polarização que nos impede de contemplar as distinções no interior de cada um desses polos e a ‘comunalidade’ que pode atravessá-los” (LOURO, 1997, p. 78). Essa polarização foi alicerçada pela instituição escolar por meio da separação entre meninos e meninas nas atividades escolares, grupos de estudo ou competições e práticas cotidianas. Por outro lado, ela também construiu uma série de situações que representaram um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros foram atravessados.

Com base em Louro (1997), nos damos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringiram aos estudantes, mas a todas as pessoas, incluindo os adultos que conviveram na escola, como os professores de Educação Física, por exemplo. A vigilância e o controle da sexualidade orientaram, fundamentalmente, o alcance da “normalidade”, representada pela heterossexualidade, na qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustaram às representações hegemônicas de cada gênero e da sociedade patriarcal.

## Considerações finais

Pistas sobre as formas pelas quais as mulheres eram concebidas e quais papéis lhes eram determinados foram corroboradas neste texto. Desvelamos que o campo da educação feminina possui diversos dispositivos que asseguraram

a eficácia de uma violência simbólica em seus discursos e práticas, bem como estratégias, ainda que inconscientemente, de uma dominação masculina.

A proposição de discutir a representação feminina se torna pertinente quando compreendemos que é por meio da representação dominante da figura masculina – heterossexual, chefe de família (uma família nuclear, a correta e desejável) – que se instaura o caráter produtivo das relações de poder. Essas representações não são meras descrições, elas constituem e constroem realidades à medida que produzem efeito sobre os agentes. Os homens são educados a continuarem a dominar o espaço público e a área de poder, sobretudo o econômico, e sobre a produção, ao passo que as mulheres ficam destinadas, predominantemente, ao espaço privado ou espécies de extensões deste espaço.

As estruturas de divisão sexual parecem determinar as estratégias dos dispositivos de vigilância e controle e o sentido do jogo, fazendo introjetar a visão dominante que permite à dominação masculina se perpetuar nesta estratégia, ainda que haja transformações dos modos de produção econômica. Assim, a relação de dominação entre homens e mulheres, tal como ela se estabelece em todos os espaços e subespaços sociais, isto é, não só na família, mas também no universo escolar, dá visualidade à permanência da estrutura da relação de dominação entre homens e mulheres ligadas a este momento histórico e às suas posições no espaço social.

A escola encontra-se no fundamento da dominação, contribui para a sua reprodução e realiza de maneira particularmente marcante um trabalho de dominação simbólica, bem como suas estratégias visam a impor, ainda que inconscientemente, a dominação masculina. Nessa perspectiva, reconhecemos que o ginásio não apenas reproduziu ou refletiu as concepções de gênero e sexualidade que circulavam na sociedade, mas também contribuiu para produzi-las.

Esse trabalho de produção e reprodução foi garantido por três instâncias principais, quais sejam, a família, a igreja e a escola, e uma instância secundária, o jornal escolar *ABC Literário*, que objetivamente orquestradas tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes, organizando os esquemas de reconhecimento e apreciações, ou seja, as representações sociais.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância –, a partir desse estudo reconhece-se como as relações de dominação masculina construíram representações simbólicas em toda uma classe estudantil, representação essa que perdura até a atualidade. Indica-se adotar a partir desta leitura uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”. Isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder e perceber a instituição escolar e o impresso estudantil, na verdade de seus usos sociais, como fundamentos da dominação e da legitimação da dominação.

## REFERÊNCIAS

- A CHAPA progressista. **O ABC** – Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto, Dourados, MT, p. 4, out. 1961.
- ASSIS, Jacira Helena do Vale Pereira. Ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX: itinerários de pesquisa com fontes memorialísticas. In: ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; SILVA, Alice Felisberto da (org.). **Memórias do ensino secundário no sul de Mato Grosso no século XX**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2015. p. 23-48.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENGALA Mágica. **O ABC** – Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto, Dourados, MT, p. 4, maio 1962.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, ano LXXXI, n. 94, p. 6717, 24 abr. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Capital Federal, DF, ano CI, n. 168, p. 1, 03 set. 1962. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2941087/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-03-09-1962/pdfView>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. **Álbum de fotografia**: desfiles cívicos. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. CD-ROM. Dourados, MS, 1965.
- CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. **Livro de portarias internas**. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. Caixa 18. Dourados, MS, 1967.
- CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. **Regimento interno**. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. Caixa 11. Dourados, MT, 1970.
- CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. **Relatório de verificação prévia**: área das salas de aulas e distribuição das turmas. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. Caixa 1. Dourados, MS, 1960a.
- CENTRO EDUCACIONAL OSVALDO CRUZ DE DOURADOS. **Relatório de verificação prévia**: quadro geral de matrículas. Coleção Osvaldo Cruz de Dourados. Centro de Documentação Regional FCH/UFGD. Caixa 1. Dourados, MS, 1960b.
- CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, n. 4, p. 37-47, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1761/1816>. Acesso em: 18 out. 2019.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)

[40141991000100010&lng=en&nrm=iso](#). Acesso em: 24 out. 2019.

COROADA a rainha dos estudantes. **O ABC** – Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto, Dourados, MT, p. 1, set. 1961.

CRÔNICA social. **O ABC** – Órgão do Grêmio Estudantil Coelho Neto, Dourados, MT, p. 1, abr. 1962.

DALLABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *In*: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. v. 3, n. 3, p. 1-13. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066/2787>. Acesso em: 01 fev. 2019.

DIA DAS mães. **ABC Literário** – Órgão de Iniciação Literária do Grêmio Estudantil Osvaldo Cruz, Dourados, MT, p. 4, abr. 1968.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

LINS, José Pereira. Escola Osvaldo Cruz é desativada. **Jornal Diário MS**, Dourados, MT, 2003. Variedades, p. 8.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1896/1863>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem Oliveira Passone. O Ginásio Osvaldo Cruz de Dourados nas páginas do jornal estudantil ABC: ensino secundário no sul de Mato Grosso nos anos 1960. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 113-136, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/999>. Acesso em: 21 dez. 2018.

O PÁTIO do colégio. **ABC Literário** – Órgão de Iniciação Literária do Grêmio Estudantil Osvaldo Cruz, Dourados, MT, p. 3-4, set. 1968.

Recebido em: 13/10/2020  
Aprovado em: 03/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# BOLETIM DO PROFESSOR: IDEAL PEDAGÓGICO EM DISCURSOS FEMININOS

*Rosa Lydia Teixeira Corrêa\**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-6416-4990>

## RESUMO

Situado no campo da história da educação, neste trabalho analisamos textos de professoras primárias contidos no “Boletim do Professor”, um tipo de imprensa pedagógica direcionada aos professores rurais do estado do Paraná. O objetivo neste estudo é analisar cinco textos e correspondentes discursos de professoras, portanto, mulheres, que além de conter críticas à escola primária de então, também trazem proposições de formatos educativos ideais. O destaque é dado às finalidades que deveriam estar presentes na ação cotidiana, com realce para a característica não meramente instrutiva da pedagogia, mas sobretudo educativa. Esse Boletim circulou como meio de difusão de práticas pedagógicas segundo o pensamento educacional, no ano de 1946. Escrito por professores, é importante fonte de pesquisa sobre o que se pretendia fazer chegar ao professorado em termos pedagógicos. Uma espécie de centro difusor de informações sobre modos de, nas lavras de Catani (1996), construir e divulgar discurso legítimo, utilizando-se de um conjunto de prescrições e orientações, modos ideais de realizar o trabalho docente. O enfoque de análise recai em discursos (FOUCAULT, 1995) femininos que contêm prescrições sobre como ensinar segundo os preceitos da escola nova.

**Palavras-chave:** boletim do professor; história da educação; professores primários rurais.

## ABSTRACT

### TEACHER’S BULLETIN: PEDAGOGICAL IDEAL IN FEMALE SPEECHES

Situated in the field of the history of education, in this work we analyze texts by primary teachers, contained in the “Professor Bulletin”, a type of pedagogical press aimed at rural teachers in the state of Paraná. The objective of this study is to analyze five texts and corresponding speeches by female teachers, who, in addition to containing criticisms of the primary school at that time, also bring proposals for ideal educational formats. The emphasis is given to the purposes that should be present in everyday action, with emphasis on the characteristic, not merely instructive, of pedagogy, but above all educational. This Bulletin circulated as a means of dissemination of pedagogical practices according to educational thinking, in 1946. Written by teachers, it is an important source

\* Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação, mestrado e doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, Paraná. Brasil. E-mail: [rosa\\_lydia@uol.com.br](mailto:rosa_lydia@uol.com.br)

of research on what was intended to reach teachers in pedagogical terms. A sort of center for diffusing information about ways, in Catani's (1996) works, to build and disseminate legitimate discourse, using a set of prescriptions and guidelines, ideal ways of carrying out the teaching work. The focus of analysis falls on female discourses (FOUCAULT, 1995) that contain prescriptions on how to teach according to the precepts of the new school.

**Keywords:** teacher's bulletin; history of education; rural primary teachers.

## RESUMEN

### BOLETÍN DEL PROFESOR: IDEAL PEDAGÓGICO EN DISCURSOS FEMENINOS

Ubicado en el campo de la historia de la educación, en este trabajo analizamos textos de maestros de primaria, contenidos en el "Boletín del Profesor", una especie de prensa pedagógica dirigida a los maestros rurales del estado de Paraná. El objetivo de este estudio es analizar cinco textos y los correspondientes discursos de maestras, quienes además de contener críticas a la escuela primaria en ese momento, también traen propuestas de formatos educativos ideales. Se hace hincapié en los propósitos que deben estar presentes en la acción cotidiana, con énfasis en la característica, no meramente instructiva, de la pedagogía, sino sobre todo educativa. Este Boletín circuló como medio de difusión de las prácticas pedagógicas según el pensamiento educativo, en 1946. Escrito por profesores, es una importante fuente de investigación sobre lo que se pretendía llegar a la profesión docente en términos pedagógicos. Una especie de centro de difusión de información sobre las formas, en las obras de Catani (1996), de construir y difundir un discurso legítimo, utilizando un conjunto de prescripciones y pautas, formas ideales de realizar la labor docente. El foco del análisis recae en los discursos femininos (FOUCAULT, 1995) que contienen prescripciones sobre cómo enseñar según los preceptos de la nueva escuela.

**Palabras clave:** boletín del profesor; historia de la educación; maestros de primaria rural.

## Introdução

Neste trabalho nos deteremos sobre textos de professoras primárias, contidos no *Boletim do Professor* (1946), um tipo de imprensa pedagógica direcionada aos professores do estado do Paraná, que circulou como meio de orientação profissional aos docentes da rede pública de ensino da zona rural deste estado no ano de 1946.

Em janeiro desse ano, contando com financiamento dos Centros de Professores da região da 4ª delegacia de ensino e de instituições educacionais paranaenses, o propósito desse

Boletim foi difundir práticas pedagógicas e o pensamento educacional em circulação. Escrito por professores e professoras, é destinado a seus pares. É importante fonte de pesquisa sobre o que se pretendia fazer chegar ao professorado paranaense em termos pedagógicos. Nesse sentido, pode ser caracterizado como expressão de movimento de grupo de professores e professoras que visavam ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, por meio de orientação sobre saberes a serem ensinados, e como ensiná-los. Uma espécie de centro difusor de

informações sobre modos de, nas palavras de Catani (1996), construir e divulgar discurso legítimo, utilizando-se de um conjunto de prescrições e orientações consideradas ideais para realizar o trabalho docente. Essa autora contribui para entender que esse não é um dispositivo neutro e que se faz necessário entender as condições sob as quais ele é gerado.

Na primeira edição do Boletim (BOLETIM DO PROFESSOR, 1946),<sup>1</sup> o professor Guido Arzua escreve uma coluna acerca dos propósitos a serem alcançados a partir da publicação dessa Revista. Nesse material constam dezessete artigos, sendo treze deles escritos por professoras do ensino primário.

Assim, o objetivo neste estudo é analisar cinco textos e correspondentes discursos de professoras, portanto, mulheres, que, além de conter críticas à escola primária de então, também trazem proposições de formatos educativos ideais. O destaque é dado às finalidades que deveriam estar presentes na ação cotidiana, com realce para a característica não meramente instrutivas da pedagogia, mas sobretudo educativa. Em texto denominado “O ideal Pedagógico”, a professora Rosinha de Giácomo, do grupo escolar Ribeirão Claro, refere ser importante que o problema pedagógico considere três aspectos: “o ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico” (GIÁCOMO, 1946, p. 27). Para ela, a pedagogia destinada à formação de futuros homens deveria ter seus princípios claramente definidos. Além do ideário pedagógico, são trazidas críticas à crescente desvalorização da profissão em decorrência dos baixos salários e das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Segundo Giácomo (1946), o professor deveria assumir papel e função mais abrangentes em

sala de aula, como uma espécie de disseminador de novos hábitos e costumes. A revista pretendia, desse modo, dar visibilidade aos distintos problemas do Campo Educacional por meio de seus diferentes artigos. Embora o estado investisse na construção de escolas primárias, no entanto, estas não eram suficientes para atender toda a população em idade escolar. Para os professores e professoras participantes da edição do Boletim, este visava, também, à união dos docentes em prol da conquista de seus benefícios por meio da propagação de suas ideias e respectivas denúncias das dificuldades enfrentadas no exercício da profissão.

## O lugar de produção do Boletim

Sob a compreensão de que “toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2002, p. 66), a fonte deste estudo, o *Boletim do Professor* (1946), decorre, e se insere, num momento importante, e ao mesmo tempo conturbado, da vida política, social, bem como de transformações econômicas, não somente na ordem mundial, mas também nacional. Período demarcado pela Revolução de 1930, que culminou na ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a intervenção federal nos estados entre 1932 e 1945, incluindo o período do Estado Novo (1937-1945). Na era Vargas é promulgada a Constituição de 1934, que no art. 150 define ser de competência da União a fixação de um Plano Nacional de Educação que contemplasse o ensino em todos os graus e ramos, sua coordenação e fiscalização, por exemplo, bem como a obrigatoriedade do ensino primário.

No período de 1930 a 1945 são desenvolvidas diferentes iniciativas,<sup>2</sup> e depois do pe-

1 Não tivemos acesso a outros números desse Boletim. O número 1 foi localizado na biblioteca Pública do Paraná, no universo de pesquisa realizada sobre formação de professores rurais. Importa referir que Schelbauer, Ivashita e Faria (2018) realizaram estudo sobre o Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, criado no ano de 1951. As autoras analisam edições dos anos de 1951 e 1952. Não temos informação se estes boletins são sequência deste que estamos apreciando.

2 De 1930 a 1937: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (BRASIL, 1931); Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934). No Estado Novo (1937-1945): a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937); as Leis Orgânicas do ensino, a partir do ano de 1942, quando o Ministro da Educação Gustavo Capanema dá início à publicação de vários decretos-lei, sendo quatro deles editados durante o Estado Novo: Decre-

ríodo de exceção, com a deposição de Vargas, é dada continuidade à promulgação das Leis Orgânicas, sendo elas as do ensino primário e do normal.<sup>3</sup> Corresponderiam também às exigências do novo ordenamento nacional, no qual a escola primária e a formação de professores teriam papel fundamental.

Já no início do ano de 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que sob bases liberais reivindicava a democratização da escola, do ensino, do acesso à educação, entre outros. Documento de ideias renovadoras às quais se articulariam, anos depois, às contidas no Boletim em estudo.

Com efeito, o estudo da Revista *Boletim do Professor* (1946) acha-se orientado pela compreensão de que se trata de uma importante fonte para entender alguns aspectos sobre a educação escolar paranaense entre os fins dos anos de 1930 e a década de 1940, no que pese o pensamento pedagógico em circulação nesse período. Desse modo, o lugar de sua produção é o interior rural do estado do Paraná nos meados do século XX. Nesse período esse estado começa a despontar como um importante produtor agrícola, que tem na cultura do café sua principal fonte econômica. Momento de aprofundamento de relações capitalistas no campo e de consequentes demandas por escolarização.

Na gestão de Manoel Ribas, interventor federal de 1932 a 1945, sucedido por Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961), esse estado alavancou importante expansão da escola primária, sendo que a maioria da população se encontrava no campo. De acordo com Denilson Oliveira (2001), por volta de 1940,

to-lei nº 4.048 (BRASIL, 1942a), em 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei nº 4.073 (BRASIL, 1942b), em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942c), em 09 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei nº 6.141 (BRASIL, 1943), em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

3 Decreto-lei nº 8.529 (BRASIL, 1946a), em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei nº 8.530 (BRASIL, 1946b), em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

75% da população paranaense ainda residia na zona rural do estado.<sup>4</sup> Ribas impulsionou tal expansão com a construção de escolas de trabalhadores rurais. Entre 1936 e 1942 foram construídas onze unidades desse tipo de escola.<sup>5</sup> Grupos escolares também foram construídos, totalizando 21 unidades dessa modalidade escolar na zona rural entre os anos de 1937 e 1942 (SCHELBAUER; CORRÊA, 2019). É desses espaços que provém o *Boletim do Professor* (1946).

## Orientações teórico/metodológicas e o lugar do objeto de estudo

Entender o conteúdo dessa fonte requer uma interpretação em que se considerem os aspectos referentes ao período, mas também interrogá-la sobre sua finalidade, em relação ao momento no qual é produzida, por quem, para quem. Do ponto de vista de uma operação historiográfica que não se pretende esgotada no exercício da aproximação que fazemos aqui, considerando ser apenas um número do Boletim que está sendo analisado, cujos idealizadores desejavam ver outros números em circulação.

Como indicado, o *Boletim do Professor* (1946) é entendido como parte da imprensa pedagógica advindo do meio do professorado paranaense e a ele destinado. Neste aspecto reside sua singularidade. Diferente, portanto, da Revista de Ensino de Minas Gerais (RODRIGUES; BICCAS, 2015), ou mesmo o Boletim Catequético, produzido por lideranças Católicas com vistas a disseminar o ideal católico no campo educacional (ORLANDO, 2013).

Convém mencionar que estudos importantes têm sido realizados de diferentes perspectivas sobre a imprensa pedagógica. Entre eles, destacamos, além dos trabalhos de Orlando (2013), outros como o de Ivashita (2020), Henriques

4 Ver Magalhães (2001).

5 Ver Schelbauer e Corrêa (2019).

e Pimenta (2019), Schelbauer, Ivashita e Faria (2018), Oliveira e Moreira (2018), Zanlorenzi (2018), Rodrigues e Bicca (2015), Pecegueiro e Castro (2014), Rodrigues e Silva (2014), Carvalho, Araújo e Gonçalves Neto (2002), Nóvoa (2002), Bastos (2002), Catani (1996) e Souza e Catani (1994). Tais estudos têm a imprensa pedagógica como fonte de pesquisa, ou mesmo discorrem sobre sua importância para estudos nos domínios da História da Educação, quer no campo das ideias em circulação, disputas, embates, quer no campo educacional, sua relação com cultura escolar, produção e circulação, entre outros.

Ivashita (2020) dedicou estudo específico sobre a mulher na imprensa pedagógica paranaense por meio de Boletins da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, analisando para tanto os números publicados entre os anos de 1951 e 1953, destinados à formação e aperfeiçoamento de professores. Destaca homenagens feitas a professoras nas quais constam representações tais como: “infinidamente bondosas, compassivas, afáveis, modestas e leais, demonstrando atitude verdadeiramente maternal, desvelado carinho, amor para todas as coisas.” (IVASHITA, 2020, p. 335). Esse estudo contribui para pensar sobre como a

professora foi representada nesse tipo de imprensa pedagógica. Neste texto, como indicado anteriormente, intentamos analisar discursos de professoras contidos em artigos publicados no *Boletim do Professor* (1946). Vale dizer que os discursos são proferidos por meio da linguagem, neste caso, da linguagem pedagógica. Da compreensão de Foucault (1995), podemos dizer que demarcadas por signos e pelo poder que comportam. Para esse autor, a linguagem em geral não se constitui em um sistema arbitrário, desprovido de intencionalidades. Chama atenção para a importância de decifrá-la. Entende ainda que a linguagem é feita da massa de signos que a comportam, discursos no interior dos quais o verbo ser é nuclear, por ser representado e representativo da linguagem. Aí reside seu poder, pois o sentido desse verbo é afirmar. Ele pode estar explícito ou implícito na linguagem e, conseqüentemente, no discurso.

Assim, é dessa ótica que procederemos a análise de dados obtidos de discursos de professoras cuja escrita acha-se presente nesse Boletim. Importa destacar no Quadro 1 a seguir o conjunto de artigos publicados e que constam no sumário da edição nº 1 desse informativo pedagógico.

**Quadro 1** – Sumário do Boletim do Professor, v. 1, n. 1, janeiro de 1946

AUTORES(AS)	GRUPO ESCOLAR	TÍTULO DO TEXTO	Nº DA PÁGINA
Guido Arzua		Nosso Boletim	05
Artur de Sá Ribeiro	Delegado de Ensino	Exames Escolares como meio e não como fins	07
Prof <sup>a</sup> Ruth Guasque Antunes	Grupo Escolar de Joaquim Távora	Acróstico	09
Prof <sup>a</sup> Ruth Richter	Do Grupo Escolar Wenceslau Braz	Fins do desenho na Escola Primária	10
Prof <sup>a</sup> Itália Vendramini	Do Grupo Escolar Wenceslau Braz	Museus escolares e sua função educacional	12
Prof <sup>a</sup> Glauce de L. Rodrigues Daros	Grupo Escolar Santo Antônio da platina	A disciplina formação da personalidade	14

Prof <sup>a</sup> Edite da Luz Proença	Grupo Escolar “Professor Francisco Guimarães Siqueira Campos	Educação Física	15
Prof <sup>a</sup> Maria Aparecida Ferreira	Grupo Escolar de Santo Antônio da Platina	Provendo para o futuro	20
Prof <sup>a</sup> Maria Auxiliadora Marinho	Grupo Escolar de Camabará	Como evoluiu a educação judaica	22
Prof <sup>a</sup> Alia da Silva Chueiri		Ovídio Decroly, sua vida e seu método	25
Prof <sup>a</sup> Rosina de Giácomo	Grupo Escolar de Ribeirão Claro	O ideal pedagógico	27
Prof <sup>a</sup> Zenilda Clemeir Ribeiro	Grupo Escolar de Carlópolis	Congraçamento dos professores no norte do estado	29
Prof <sup>a</sup> Nair K. de Arruda	Grupo Escolar de Carlópolis	Aves implumes	31
Prof <sup>a</sup> Francisca Morais Tosta	Grupo Escolar de Tomasina	O primeiro professor do Brasil	33
Prof <sup>a</sup> Lindaura Priólo	Grupo Escolar de Joaquim Távora	E ensino de geografia na escola primária	35
Prof. Almir A. Arrusa	Diretor do Grupo Escolar de Carlópolis	A educação no norte do Paraná	37
Sem autoria	Transcrio da Gazeta do Povo de Curitiba	Centro de Professores “Dr. Sebastião Paraná – Feliz iniciativa dos educadores de Jacarezinho	39
Artur de Sá Ribeiro		A propósito do Centro de Professores do norte do Estado	41
Sem autoria		Da administração	43
		Notas administrativas	44
		Circular nº 53	46
		Circular nº 3	47

Fonte: Boletim do Professor (1946, p. 49).

Dentre o elenco de dezessete artigos, treze são de autoria feminina. Entre estes, cinco são analisados. O que representa um significativo espaço conquistado por professoras que tornaram público suas “crenças” sobre o trabalho pedagógico nas escolas rurais do Paraná. O critério para seleção dos conteúdos, que são abordados na seção quatro deste artigo, foi a similaridade entre eles, apontando para a presença de um mesmo ideal pedagógico.

## A Revista Boletim do Professor: “o mensageiro garrulo de todas as esperanças”

O primeiro número do Boletim do Professor foi editado em janeiro de 1946, pelo então denominado Órgão dos “Centros de Professores” da Região.<sup>6</sup> O Centro de Profes-

<sup>6</sup> Não temos dados sobre o total de centros de Professores

sores responsável por sua edição é composto por professores do município de Jacarezinho que reorganizaram o Centro de Professores Dr. Sebastião Paraná, fundado em 5 de maio de 1939.<sup>7</sup> Importa referir que Centros de professores já existiam no estado. Em Relatório de Governo enviado pelo interventor Manoel Ribas ao presidente da República, Getúlio Vargas, correspondente ao período de 1932 a 1939, há indicação sobre a existência “de 67 centros de professores, com sede nos diversos grupos disseminados pelo território paranaense, com bibliotecas em organização, contendo 8.000 exemplares de livros. (PARANÁ, 1939, p. 180). No Relatório do ano de 1940, não há menção aos Centros de professores. Em matéria transcrita do Jornal A Gazeta do Povo, no *Boletim do Professor* (1946) consta indicação de que o centro do qual o boletim provém foi fundado em 5 de maio de 1939 e reorganizado em 26 de maio de 1945.

Assim, tais Centros de Professores foram criados ainda no período do Estado Novo, no interior de diversos grupos escolares. Desse modo, embora pareçam resultar de livre iniciativa dos professores e professoras, havia controle da 4ª Delegacia de Ensino. Revigorados nos fins do ano de 1945, considerando duas circulares enviadas pelo delegado de ensino, o Sr. Artur de Sá Ribeiro, ao presidente do Centro de Professores do Paraná, a primeira de nº 53, de 19 de setembro de 1945, e a outra de nº 03, de 28 de outubro de 1945, aquele delegado expõe na primeira circular:

---

integrantes da 4ª Região, contudo os que constam como colaboradores desse número e que também o financiaram são os seguintes centros e respectivos municípios: 1) Barão do Rio Branco (Wenceslau Braz); 2) Dnª Julia Wanderley (Siqueira Campos); 3) Jubal B. Morais (Joaquim Távora); 4) José de Alencar (Carlópolis); 5) Olavo Bilac (Ribeirão Claro); 6) Prof. Antônio Tupi Pinheiro (S. Antônio da Platina); 7) Dr. Sebastião Paraná (Jacarezinho); 8) Dr. Rui Barbosa (Cambará); 9) Prof. Dario Vellozo (Andirá); 10) Profª Maria B. de Quadros (Tomazina); 11) Dr. Leôncio Corrêa (Pinhalão); 12) Prof. Artur de Sá Ribeiro (Ibaiti); 13) Centro de Formação de Bandeirantes (Bandeirantes); 14) Presidente Roosevelt (Quatiguá).

7 Essa informação consta no próprio *Boletim do Professor*, transcrita do Jornal *Gazeta do Povo*, da Cidade de Curitiba, no Estado do Paraná.

Em adiantamento à Circular desta D. E. datada de 25-08-1945<sup>8</sup> e considerando as respostas afirmativas desse Centro aos quesitos nº 20 e 22 da citada circular, este serviço espera receber, dentro do prazo de quinze dias (15), a contar de hoje, três artigos (datilografados), contribuição dessa entidade para o ‘Boletim do Professor’, a ser publicado pelo professorado da região (4ª D.E.). (RIBEIRO, A., 1946a, p. 44).

Na segunda circular, de 25 de outubro de 1945, o Sr. Artur de Sá Ribeiro informa que a tiragem de 300 exemplares do primeiro número desse *Boletim* “custará Cr\$ 1.920,00 (mil novecentos e vinte cruzeiros), para cada C.P da região” (RIBEIRO, A., 1946b, p. 46). Na folha subsequente à capa, consta a finalidade do *Boletim*: “Órgão de difusão pedagógica dos Centros de Professores sediados na região da 4ª delegacia do Ensino da D. G. E” (BOLETIM DO PROFESSOR, 1946, p. 5). Na comissão de Publicação constam os seguintes nomes: Professores Guido Arzua, Marcília Bruno e Guiomar F. Nogueira (do C. P. Sebastião Paraná, de Jacarezinho).<sup>9</sup> No sumário há indicação de 47 páginas, porém, como não tivemos acesso ao total do volume, podemos presumir que não ultrapassavam 50 páginas. Disso decorre o entendimento de que aquela Delegacia mandava para os professores e professoras dos grupos escolares rurais exigência de artigos para serem publicados no dito *Boletim*.

8 Ele se refere a um inquérito feito nos diferentes centros do professorado paranaenses, onde se desejava obter informações sobre cada um dos centros referentes a: nome e número de membros; nomes dos membros da diretoria; nome dos diretores em exercício; dia de designação para a eleição da diretoria, no ano; se havia conselho fiscal e sua constituição; número de sócios e respectiva discriminação; contribuição mensal; saldo em caixa; biblioteca; número de obras psicopedagógicas; diversidade de literatura; percentual mensal de receita destinada à aquisição de livros; recepção ou não de doações mensais de livros e de onde, em caso de recepção, entre outras (BOLETIM DO PROFESSOR, 1946).

9 Na sequência desses dados há a observação de que “os artigos insertos neste boletim são de inteira responsabilidade dos respectivos signatários. Notas e publicações sem assinatura são de autoria da Comissão de Publicação, a coordenação das atividades desta Revista” (BOLETIM DO PROFESSOR, 1946, p. 48). Além disso, constam informações de correspondência a serem tratadas com a Comissão pela caixa postal 92, em Jacarezinho no Paraná, e sobre a disponibilidade de permuta com revistas similares.

Em uma espécie de editorial do primeiro número, o professor Guido Arzua, sob o título NOSSO BOLETIM, inicia o mesmo do seguinte modo:

Parece que os professores só têm de comum a missão de instruir e educar. No mais divergem. E por divergirem, jamais estão unidos. Talvez seja o professorado a classe mais indiferente a refrataria ao velho brocardo 'A união faz a força', força a um tempo de progresso profissional e de amparo aos seus direitos pessoais.

Foge à razão que, sendo o professor o elemento primacial da formação da nacionalidade, esteja ele numa posição de indisfarçável inferioridade. (ARZUA, 1946, p. 5).

No editorial, esse professor conclama o professorado paranaense à união. Prosseguindo naqueles argumentos, ele diz: “não é nosso propósito aqui, arrolar as causas desse tenebroso desacerto. Elas são muitas, são variadas. No entanto, uma há que avulta entre todas: a desunião.” (ARZUA, 1946, p. 5).

No decorrer do editorial, Arzua (1946) traz a finalidade do Boletim, qual seja, a difusão pedagógica a ser feita da perspectiva do desenvolvimento de vínculo familiar, elo efetivo da profissão que se demarca pelo trabalho, suas dificuldades, sua leitura, das certezas e incertezas, alegrias, aborrecimentos, e que os problemas da prática fossem solucionados pela união de todos por meio de ideias, casos vividos, observados e experimentados. “O Boletim é o nosso mensageiro gárrulo de todas as esperanças” (ARZUA, 1946, p. 6), finaliza.<sup>10</sup> Em outra matéria extraída do jornal Gazeta do Povo, a finalidade indicada é a de “elevar o nível intelectual e pedagógico dos seus associados, desenvolvendo nesse sentido, a unificação dos professores em torno de um extenso programa de ação” (BOLETIM DO PROFESSOR, 1946, p. 30).

Entretanto, são da professora Zenilda Clemir Ribeiro, do grupo escolar de Carlópolis, alguns trechos que exaltam a iniciativa em texto intitulado “Congraçamento dos Professores do Norte do Estado”:

<sup>10</sup> Desse número participam, além do editorial, dezesseis professores com textos sobre variados temas efeitos à escola primária.

Quando uma ideia se forma em um cérebro e ao ser exposta e discutida consegue o apelo geral de todos, toma as magnas proporções de um ideal em cuja realização trabalham, sobremaneira prazerosos, aqueles que, dotados de espírito de coletividade e harmonia, amam o bem estar e a unidade do gênero humano (RIBEIRO, Z., 1946, p. 29).

Destaca a importância da união referindo que “solidários seremos mais fortes para as lutas contra a ignorância, daí maiores probabilidades de seguras vitórias” (RIBEIRO, Z., 1946, p. 29). Enunciações dirigidas a professores e professoras que não se dão isoladamente, mas que mantêm relações com outros enunciados (FISCHER, 2001), como veremos adiante com o ideal pedagógico renovador, cujos enunciados também discursivos se fazem no âmbito pedagógico.

Além disso, a Revista *Boletim do Professor* (1946) se propunha a divulgar as situações de trabalho do professorado no estado, podendo ser considerada um meio de denúncia sobre o cenário do magistério. Na coluna intitulada “A Educação no norte do Estado do Paraná”, o Professor Almir Aires Arruda (1946)<sup>11</sup> discorre sobre o progresso educacional e sua importância para o desenvolvimento do estado. Arruda (1946) foca seu ponto de vista em duas principais teses: a formação de professores para as diferentes realidades sociais, no caso, a zona rural e suas respectivas dificuldades, e a criação dos Centros de Professores, instituições autônomas que trabalhariam em prol da melhor adaptação dos docentes, visto que o financiamento do governo não era suficiente.

De acordo com a perspectiva assinalada por Arruda (1946) no *Boletim do Professor* (1946), pode-se perceber que o governo do período esperava da escola e do trabalho do professor um resultado utópico, visto que eles não obtinham recursos para a realização de trabalho que correspondesse às expectativas do Estado, o qual visava atender a Recomendação nº 8 da UNESCO (BRASIL, 1965), de 1936, na qual

<sup>11</sup> Diretor do grupo escolar de Carlópolis.

constava que os professores buscassem meios para controlar as situações desfavoráveis de trabalho e que adaptassem seus métodos de ensino de acordo com o meio local e com as respectivas necessidades do aluno.

## Discursos femininos: do ideal de “professor” ao ideal pedagógico

Sob o título de “Acróstico”, a professora Ruth G. Antunes (1946), do Grupo Escolar Joaquim Távora, caracteriza o professor em dois versos.

Meigo delicado e paciente  
 Ele encaminha seres pequeninos  
 Serve à Pátria, sã e honradamente,  
 Talha com firmeza mil destinos...  
 Rapsódia divina e confortante  
 É a nobre missão do professor.  
 (ANTUNES, 1946, p. 9).

Lembremos que o número desse Boletim é editado no ano de 1946, um ano após o fim do Estado Novo, tempo no qual foram tomadas intensas medidas de nacionalização e do espírito patriótico no ensino (HORTA, 2010, 2012). Nesse sentido, a compreensão do professor “a serviço da pátria” articula-se com o que até então vinha sendo exigido do Estado para o professorado nacional. Civismo e patriotismo compunham ainda efeitos do ideal nacionalista, propalados no período ditatorial. Dados que se farão presentes na mentalidade dos mestres. Contudo, a figura do professor também parece oscilar entre o dever cívico patriótico “e a missão sublime de semear o pão da instrução, aqueles capazes de tirar o véu negro da ignorância e do analfabetismo, símbolos da perfeição e da bondade” (ARRUDA, 1946, p. 31). A visão idílica sobre a educação escolar trazida por essa professora pode estar situada no âmbito das características românticas, idealistas da Escola Nova, apontadas por Miguel (1997), com base nos estudos de Palácios (1984).

Como assinalou Ivashita (2020) em seu estudo sobre representações de professores, a

visão romântica também é trazida no texto da professora Arruda (1946), ao dizer que o homem que não sabe ler não passa de um farrapo humano. Ela sente-se comovida ao constatar, olhando para os rostinhos de seus alunos, que é responsável por dar-lhes sabedoria e prover o futuro de cada um deles. Desse modo percebe o quão sublime é a missão de professor (ARRUDA, 1946)

Importa referir também que, embora a poesia tenha sido escrita por uma professora, o sujeito sobre quem ela se expressa é masculino. No antepenúltimo verso da estrofe a seguir, parece ter sido a autora traída por sua natureza feminina.

Primário, cuja luta constante  
 Resume uma luta de afã e amor  
 Invejável à sua devoção  
 Maravilhosos é o seu patriotismo  
 Anônimo, cumpre a sua missão  
 Rude, porém, cheia de civismo.  
 Ilumina o caminho do sucesso  
 O verdadeiro sacerdote do progresso. (ANTUNES, 1946, p. 9).

O feminino que se manifesta no masculino perpassa o discurso de Antunes (1946, p. 9) ao dizer que “que sempre que pouse os olhos, por alguns minutos apenas, sobre a cabeça de meus queridos alunos, lembro-me o quão sublime e ao mesmo tempo árdua é a missão do professor”. Novamente a visão idílica, romântica sobre a professora primária e seu trabalho.

Além disso, o ideal pedagógico está presente em praticamente todos os textos contidos no *Boletim do Professor* (1946), o qual é retratado por meio da pedagogia ativa. Nesta, a finalidade da formação deve estar bem definida, para que a ação não se transforme em agitação. Em texto denominado “O ideal Pedagógico”, a professora Rosina de Giacomo (1946, p. 27), do grupo escolar Ribeirão Claro, refere ser importante que o problema pedagógico considere três aspectos: “o ideal pedagógico, a realidade pedagógica e o método pedagógico”. Para ela, a pedagogia destinada à formação de futuros homens deveria ter seus princípios claramente

definidos. A ação não deveria se transformar em simples agitação.

As orientações escolanovistas postas em muitos dos textos trazidos pelas professoras que escrevem nesse número do *Boletim do Professor* (1946) estavam em circulação desde a Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba em 1927, onde teses foram defendidas sob as bases desse ideal.

No ano em que os artigos do *Boletim do Professor* (1946) são publicados, eles traduzem também ideias contrárias àquelas que defendia Gustavo Capanema, sobre a educação formar para a pátria ou formar o cidadão consciente, ao invés de formar para a vida (HORTA, 2012). Contudo, parece haver também nas entrelinhas do discurso da professora Rosina de Giácomo (1946), posição contrária à defesa cega da Escola Nova, como ela deixava antever na estrofe referida anteriormente. Diz a professora,

O ideal pedagógico educa para fins determinados e o trabalho e a atividade valem apenas como meios para o atingir. Segundo THISTÃO DE ATAYDE, a atividade mal compreendida é que está levando o homem de hoje e a sociedade moderna a um mobilismo sem fim que estenua, leva à confusão e a anarquia individualista que nos prepara docilmente para as grandes simplificações coletivistas de amanhã. (GIÁCOMO, 1946, p. 28).

Essa professora tece críticas à compreensão da Escola Nova como ativismo desordenado, a atividade pela atividade. O ativismo levaria ao individualismo. Ela o faz apoiada em Tristão de Atayde, ou Alceu de Amoroso Lima, considerado pensador neotomista que, certamente por isso, se posicionaria com ressalva em relação à liberdade e ação apregoadas pelo pensamento da Escola Nova, que poderiam levar ao anarquismo na escola.<sup>12</sup>

O ideal da Escola Nova também está presente por meio de experiências, ações práticas que as professoras realizam nas escolas primárias. Em “Os museus Escolares e sua Função Educacional”, a professora Itália Vendramini

(1946), do grupo escolar de Wenceslau Braz, entendendo que sem interesse não haveria aprendizagem, propõe a organização de museus escolares, destacando que a orientação e direção deveriam ficar a cargo dos próprios alunos. Os museus teriam, segundo ela, um caráter prático, em que o aluno aprende por si mesmo por meio da observação e manipulação dos objetos, processo do qual o professor pouco participa, sendo de dois tipos, o da escola e o da classe. O primeiro, de maior vulto, obedecerá a um plano educativo em que cada objeto terá identificação, ficando sob a responsabilidade de uma professora, bem como os materiais trazidos por professores e alunos. Este não deve ser visitado todos os dias, a fim de manter a curiosidade dos alunos. O segundo, com objetos que os alunos trouxerem (VENDRAMINI, 1946).

Atividades no campo da vida social são descritas em um Plano de Atividade de alunos de 1º e 2º anos de uma escola de Jacarezinho, constando de visitas, dramatizações, excursões, trabalhos em projetos e cuidados gerais, para o primeiro ano. Para o segundo ano, visitas e dramatizações, excursões e passeios, trabalho em projeto e cuidados gerais (VENDRAMINI, 1946). Nessas atividades são desenvolvidas noções, saberes elementares, em termos de cuidados com os animais e vegetais, a vida em grupo, por exemplo. Importa referir que o discurso e a linguagem têm a ver com a prática (FOUCAULT, 1995), com uma realidade vivida e a ser vivida do ponto das prescrições contidas no discurso.

Sobre o fato de as ideias escolanovistas estarem em circulação no estado, vale dizer também que em sessão legislativa do dia sete de março de 1930, o Deputado Emelino Leão submete, em nome da Comissão de Instrução Pública, um projeto visando à reforma do ensino público. Ao enaltecer a necessidade de banir a ignorância dos meios sociais, e ao apresentar o plano visando à reforma do ensino paranaense, destacava a não pretensão de revolucionar a causa do ensino público: “Não

12 Sobre Alceu Amoroso Lima, ver o trabalho de José Oliveira (2015).

queremos a substituição integral e abrupta dos métodos pedagógicos pelos novos processos da chamada Educação Construtiva; mas não devemos estacionar no meio da brilhante jornada.” (PARANÁ, 1929, p. 6). Prosseguindo em seus argumentos, enaltece o que chama de Métodos do Dr. Decroly e os sucessos que estes têm alcançado na Bélgica, que considerava uma evolução em relação a Pestalozzi, Froebel e Rousseau. Destaca, entre outros:

Decroly preconiza, a) que escola deve ser estabelecida em um meio em que a criança possa assistir diariamente aos fenômenos naturais, a manifestação da vida dos seres em geral, e dos homens em particular nos seus esforços para adaptar-se as condições da vida que lhe são impostas, b). que a escola deve ter uma população restrita, mas composta, se possível de elementos de todas as idades, dos quatro aos quinze anos e crianças de ambos os sexos, c). que os locais devem mobiliados e aparelhados com pequenas oficinas ou laboratórios, d). que o pessoal deve ser ativo, inteligente, possuir imaginação criadora, ser preparado nas observações sobre animais, plantas e crianças, as últimas as quais deve amar, ser desejoso de instruir-se, fácil de instruir-se e de manter a ordem e a disciplina [...]. (PARANÁ, 1929, p. 7).

Além desse trecho, trazido do texto da fala daquele deputado, exemplo também é encontrado na Mensagem enviada à Assembleia Legislativa pelo governador Manoel Ribas em 1º de setembro de 1937. Ao se referir à reorganização do ensino primário no estado do Paraná, Ribas faz alusão à reforma dos métodos e processos de ensino, à difusão das doutrinas pedagógicas no seio de magistério, bem como à racionalização administrativa. Para ele, problemas inadiáveis foram atacados, entre eles:

[...] a experimentação de programas mínimos, elaborados segundo as lições da psicologia diferencial e experimental, dos níveis de aproveitamento e de escolaridade e da melhor adaptação dos conhecimentos às tendências e instintos das crianças; a aplicação de métodos atuais de ensino criados pelos mais altos expoentes da ciência educacional da atualidade, como Decroly, Montessori, Derville, Ferrière, Kirchsenteiner, Kiltpatrick e os brasileiros Isaias Alves,

Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, cujos métodos, divulgados em larga escala, sofreram a necessária adaptação ao meio ambiente, e às possibilidades culturais do magistério; a liberdade didática que se concedeu ao professorado o que lhe permitiu a reforma da técnica do ensino enquadrando-a nas exigências dos métodos de mais comprovada eficiência, tais como: métodos de projetos, centros de interesses, jogos educativos, ‘Systhema Platoon’, em experiência no Grupo Escolar Pedro II da Capital do Estado [...]. (PARANÁ, 1937, p. 30).

Assim, as proposições pedagógicas que são divulgadas pelos professores e professoras que escrevem no *Boletim do Professor* (1946), em especial as mulheres, os textos analisados estavam há mais de 15 anos em circulação nos meios educacionais do estado. Nessa perspectiva, a professora Ruth Richter (1946), do grupo escolar Wenceslau Braz, no texto “Fins do Ensino de Desenho na Escola Primária”, aponta “dois fatores que contribuem poderosamente para a reforma do ensino de desenho na escola primária, o movimento a favor da educação artística da criança e o princípio do trabalho ativo e criador” (RICHTER, 1946, p. 10 -11). Ela destaca vantagens do desenho:

O desenho deixou de ser matéria com lugar fixo no horário, de acordo com o princípio da escola nova, converteu-se em um instrumento indispensável a todas as demais disciplinas. Sem o desenho, perde um auxílio preciosos o ensino da história, o da geografia, o da linguagem, o da física, o da química, etc.

[...]

O desenho disciplina a aptidão para a observação, fazendo visualizar e analisar a forma, a cor, o tamanho, as proporções, as distâncias relativas, as qualidades, etc.

[...]

O ponto de partida para o ensino de desenho na escola primária deve ser o interesse natural dos alunos e sua capacidade para exprimir-se de forma gráfica.

[...]

Mais que outro ensino, o do desenho de respeitar a personalidade e os interesses do aluno.

Desse modo, cabe interrogar: de onde viariam as influências teóricas explicitadas pelas professoras em seus artigos? Certamente de um processo formador em curso, e, naquelas alturas, consolidado. Miguel (1997) refere que, em 1942, o Paraná contava com três escolas secundárias de formação de professores primários: a de Curitiba, a de Ponta Grossa e a de Paranaguá. Atribui à Escola de Professores de Curitiba a formação de professorado fundamentada nos princípios da Escola Nova, tendo sido responsável, portanto, pela consolidação no sistema de ensino público paranaense.

A leis orgânicas do ensino primário, instituídas pelo Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, no capítulo IV, trata da orientação geral do ensino primário fundamental, no art. 10, onde consta que esse tipo de ensino deveria

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os **interesses naturais** da infância;
- b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- c) apoiar-se nas **realidades do ambiente** em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização;
- d) desenvolver o espírito de **cooperação e o sentimento de solidariedade social**;
- e) revelar as tendências e **aptidões** dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
- f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana. (BRASIL, 1946a, p. 3, grifo nosso).

Tais princípios educativos já se faziam presentes nos meios escolares desse estado. Princípios como interesses, liberdade de expressão, personalidade da criança, imaginação, solidariedade atravessam todos os textos das professoras que escrevem no primeiro número do *Boletim do Professor* (1946), em especial os ora selecionados para análise. São princípios que instam a retomada de Foucault (1995) sobre a linguagem, o seu poder e caráter enigmático, bem como intencionalidades nela contidas. Certamente o poder do discurso que

entoa uma linguagem específica, a da educação nova em suas expressões, para fazer valer voz uníssona em torno de apenas uma forma de pensar: a da Escola Nova. Neste sentido, o verbo ser é o imperativo subjacente nas entrelinhas dos cursos dessas mulheres que desejam ver a escola falando uma só voz.

Miguel (1997) refere que Erasmo Pilotto foi o responsável pela veiculação tanto de ideias da escola nova, como de experiências que permitiram com que esse ideário se consolidasse no sistema educacional paranaense. Particularmente os textos de discursos (FOUCAULT, 1995), de cunho pedagógico, possibilitam falar de modos de apropriação (CHARTIER, 1990), do pensamento educacional da Escola Nova. Tais apropriações decorrem de experiências vividas pelas professoras que publicam seus textos nessa revista. Assim, pode-se falar de ideário e sua efetivação na ação docente. Exemplos são as indicações de organização do museu escolar, do trabalho com a disciplina de desenho, educação e física. Estas duas últimas decorrentes também de experiências que não puderam ser trazidas aqui em razão dos limites deste trabalho.

## Considerações finais

A Revista *Boletim do Professor* (1946) é um impresso pedagógico cujo diferencial é ter sido organizado por professores e professoras atuantes em diferentes escolas públicas da então zona rural do estado do Paraná. Tudo indica ter sido meio de organização de professores, de denúncias, mas sobretudo de veiculação de ideias pedagógicas, cuja bandeira é substancialmente defendida por meio de discursos femininos. Discursos tomados aqui como elementos da prática. Desse modo, não são apenas prescrições, pois têm o poder do testemunho de terem sido praticados e guardam o imperativo sobre como o trabalho docente deve ser realizado.

Destaque deve ser dado para o fato de que tais discursos, embora sejam escritos por pro-

fessoras, em grande parte o lugar de fala se dá sob a perspectiva masculina.

Importante também atentar para a ideia de que o discurso ocorre em torno de uma espécie de pensamento único caracterizado pelas ideias advindas da concepção educativa da Escola Nova. Neste sentido, esse discurso tonar-se um imperativo, tem poder de convencer no conjunto de uma linguagem que toma para si a defesa dessa concepção. Nestes termos busco aproximação com Foucault (1995). O que faz levantar a hipótese de que talvez fosse o desejo de unir a mola mestra de tais iniciativas com vistas a convencer os contrários à defesa da educação nova.

Centros de professores no Paraná, como vimos, existiram em distintas escolas desse estado, tendo sido criados ainda na década de 1930 e reativados no ano de 1945, como é o caso do Centro de Professores de Jacarezinho. A publicação do *Boletim do Professor* (1946) foi uma iniciativa que se deu apenas em meados dos anos de 1940, depois do fim do Estado Novo, certamente quando os professores poderiam expressar-se livremente, principalmente em relação aos preceitos da Escola Nova, em relação aos quais Gustavo Capanema não era simpatizante e esteve à frente da Educação durante a Era Vargas.

Mesmo tendo sido uma iniciativa de professores a retomada dos Centros de Professores e o conseqüente engajamento na veiculação de ideias e questões de interesse comum em relação à educação primária, ainda assim precisavam do estado como possibilidade de garantir o financiamento da impressão de outros números do Boletim.

Por fim, é importante dizer que, mesmo considerando que o magistério, em particular o ensino primário, já era composto, naquela época, em grande parte por mulheres, o espaço do *Boletim do Professor* (1946) como centro de expressão feminina se torna relevante num período de reduzida manifestação de professores e professoras.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ruth G. Acróstico. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 9, 1946.

ARRUDA, Nair. Aves plumas. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 31-32, 1946.

ARZUA, Guido. Nosso Boletim. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 5-6, 1946.

BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da Educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.

BOLETIM DO PROFESSOR. Curitiba: Tipografia João Hautp & Cia. Ltda., v. 1, n. 1, 1946.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 18 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, DF, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Rio de Janeiro, DF, 1942a. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/lei%20org%20nica%20do%20ensino%20prim%20rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%20nica%20do%20ensino%20prim%20rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, DF, 1942b. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/)

[lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, DF, 1942c. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, DF, 1943. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, DF, 1946a. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, DF, 1946b. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_nacional\\_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_nacional_desenvolvimento/lei%20org%c2nica%20do%20ensino%20prim%c1rio%201946.htm). Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Recomendação nº 8 – Organização do Ensino Rural. *In: Conferências Internacionais de Instrução Pública*. Recomendações (1934-1963). Rio de Janeiro, DF: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG 1930-1950). *In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 61-89.

CATANI; Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. São Paulo:

Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre prática e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIÁCOMO, Rosina de. O ideal pedagógico. *Boletim do Professor*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 27-28, 1946.

HENRIQUES, Helder; PIMENTA, Jussara S. Discursos no feminino na imprensa pedagógica de inspiração católica: página de Castelo Branco e Seiva - Revista de Cultura. (1953-1959). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1541-1959, out./dez. 2019.

HORTA, José Silvério. A política educacional do Estado Novo. *In: SAVIANI, Dermeval (org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 281-315. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

HORTA, José Silvério. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

IVASHITA, Simone B. A mulher pelos olhos da imprensa paranaense. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 2328- 2340, jul./dez. 2020.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. Curitiba: SEED, 2001.

MIGUEL, Maria Elisabeth. Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e de ensino: concepção e organização do repertório português. *In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

OLIVEIRA, Bianca de Souza; MOREIRA, Kênia Hilda. Levantamento de fontes para a história da educação: a imprensa periódica pedagógica no sul de Mato Grosso em questão. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-MS*, 14., 2018, Dourados, MS. **Anais [...]**. Dourados, MS: ANPUH-MS, 2018.

OLIVEIRA, Denilson. **A urbanização e industria-**

**lização no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná – Textos introdutórios).

OLIVEIRA, José Luiz de. Tristão de Athayde: o conceito tomasiano de *sindérese* na fundamentação dos direitos humanos. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, MG, n. 14, p. 117-129, 2015

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Boletim catequético: produção e circulação de um ideário pedagógico católico moderno. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá, MT. **Anais [...]**. Cuiabá: EDUFMT, 2013. p. 1-11.

PALÁCIOS, Jesus. **La cuestión escolar.** Críticas y alternativas. Barcelona: Ed. Laia, 1984.

PARANÁ. Congresso Legislativo. Projeto de Reforma do Ensino Público. Comissão de Reforma de Ensino Público submetido ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo deputado Ermelindo Leão, em sessão ordinária (2º ano) da 19ª legislatura em 8 de março de 1929. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ano XVII, n. 5.000, p. 6-7, 09 de jan. 1930.

PARANÁ. **Mensagem de Governo enviada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Governador Manoel Ribas, 1º de setembro de 1937.** Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1937.

PARANÁ. **Relatório Apresentado ao Ex. Sr. Getúlio Vargas pelo Sr. Manoel Ribas, Interventor Federal no Paraná, exercício 1932 a 1939.** Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1939.

PECEGUEIRO, Claudia Maria Pinho de Abreu; CASTRO, César Augusto. A imprensa periódica educacional: estudos sobre temas predominantes na Revista Brasileira de Educação. **Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2, n. 2. p. 3-8, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Arthur de Sá. Circular nº 03. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 44, 1946a.

RIBEIRO, Arthur de Sá. Circular nº 53. **Boletim do**

**Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 46, 1946b.

RIBEIRO, Zenilda. Congraçamento dos professores do Norte do estado. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 29-30, 1946.

RICHTER, Ruth. Fins do desenho na escola primária. **Boletim do Professor**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 10-11, 1946.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum – Education**, Maringá, PR, v. 37, n. 2, p. 151-163, apr./june 2015.

RODRIGUES, Elaine; SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo da. A imprensa pedagógica representada pela Revista Brasileira de Educação: uma fonte de pesquisa para a história da educação. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014.

SCHELBAUER, Anaete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Povoar e escolarizar: história da expansão, dos modelos e modalidades de escola primária no Paraná (1930-1961). *In*: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Anaete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (org.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá, PR: EDUEM, 2019. p. 55-86.

SCHELBAUER, Anaete Regina; IVASHITA, Simone Burioli; FARIA, Thais Bento. História da formação e trabalho de professores rurais a partir da imprensa pedagógica paranaense. *In*: HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.). **La prensa pedagógica de los profesores**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018. p. 303-316.

VENDRAMINI, Itália. Os museus escolares e sua função educacional. **Boletim do Professor**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 12-13, 1946.

Recebido em: 17/03/2021  
Aprovado em: 26/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CEARÁ: O CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM)

*Lia Pinheiro Barbosa\**

*Universidade Estadual do Ceará*  
<https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

*Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha\*\**

*Universidade Estadual do Ceará*  
<https://orcid.org/0000-0001-5341-0749>

## RESUMO

O presente artigo apresenta a consolidação da Feminização do Magistério a partir da análise do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte, Ceará. O percurso metodológico da pesquisa incorpora o marco teórico da História da Educação, da História das Instituições Escolares e da História da Mulher. Outrossim, adentra à análise dos elementos da formação das mulheres nos primeiros anos de funcionamento da FAFIDAM por meio dos dados coletados nos documentos oficiais, bem como daqueles obtidos em entrevistas realizadas com mulheres que cursaram o curso de Pedagogia na FAFIDAM entre as décadas de 70, 80 e 90 do século XX. Visamos, ainda, compreender em que contexto sócio-histórico estas mulheres se inseriram no curso de Pedagogia e como a Instituição foi responsável pela consolidação dessa Feminização do Magistério. A análise dos dados indica que a consolidação da Feminização do Magistério no curso de Pedagogia da FAFIDAM se deu por dois fatores antagônicos: para umas, a falta de oportunidades de traçar outros caminhos acadêmicos, e para outras, uma “vocação” atrelada ao desejo pessoal, fruto de uma construção familiar e/ou social para o magistério. Palavras-chave: pedagogia; feminização; mulheres; educação; FAFIDAM.

## ABSTRACT

### THE FEMINIZATION OF EDUCATION IN CEARÁ, BRAZIL: THE CASE OF THE TEACHER TRAINING COURSE AT THE DOM AURELIANO MATOS PHILOSOPHY FACULTY (FAFIDAM)

The present article examines the the feminization of the teaching profession

\* Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Professora no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (PPGS/UECE), no Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (UECE) e na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Fortaleza, Ceará. Brasil. Bolsista de Produtividade PQ 2-CNPq. E-mail: [lia.barbosa@uece.br](mailto:lia.barbosa@uece.br)

\*\* Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Jaguaruana, Ceará. Brasil. E-mail: [mayara.gabrielli@aluno.uece.br](mailto:mayara.gabrielli@aluno.uece.br)

based on an analysis of the teacher training course at the Dom Aureliano Matos Faculty of Philosophy (FAFIDAM) in Limoeiro do Norte, Ceará, Brazil. The methodological route of this research incorporates the theoretical framework of the History of Education, the History of School Institutions, and the History of Women. Also analyzed the elements of the training of women as teachers during the first years of the FAFIDAM, through data collected in official documents, as well as those obtained through interviews with women who attended the teacher training course at the FAFIDAM during the decades of the 70s, 80s and 90s of the 20th century. We aimed at understanding the social-historical context in which these women were inserted in the course, and how the Institution was responsible for the consolidation of the feminization of the teaching profession. The analysis of the data indicates that the consolidation of the feminization of teaching can be attributed to two antagonistic factors: for some, the lack of opportunities for other academic careers and for others, a “vocation” linked to personal desire, the result of family afctors and/or a social construction in favor of teaching as a profession.

**Keywords:** pedagogy; feminization; teacher training; women; education; FAFIDAM.

## RESUMO

### LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN CEARÁ: EL CASO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM)

El presente artículo presenta la consolidación de la Feminización del Magisterio a partir del análisis del curso de Pedagogía de la Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), en Limoeiro do Norte, Ceará. El trayecto metodológico de la investigación incorpora el marco teórico de la Historia de la Educación, Historia de las Instituciones Escolares y de la Historia de la Mujer. Asimismo, adentra el análisis de los elementos de la formación de las mujeres en los primeros años de funcionamiento de la FAFIDAM por medio de los datos colectados en documentos oficiales, como también de aquellos obtenidos en entrevistas realizadas con mujeres que cursaron el curso de Pedagogía en la entre las décadas de 70, 80 y 90 del siglo XX. Objetivamos, aún, comprender en cuál contexto socio-histórico estas mujeres se insertaron en el no curso de Pedagogía y cómo la Institución fue responsable por la consolidación de esa Feminización del Magisterio. El análisis de los datos indica que la consolidación de la Feminización del Magisterio en el curso de Pedagogía de la FAFIDAM se dio por dos factores que se contraponen: para unas, la falta de oportunidades de trazar otros caminos académicos, y para otras, una “vocación” vinculada al deseo personal, fruto de una construcción familiar y/o social para el magisterio.

**Palabras-clave:** pedagogía; feminización; mujeres; educación; FAFIDAM.

## A modo de introdução

Este artigo analisa a consolidação da Feminização do Magistério no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), durante as décadas de 70, 80 e 90 do século XX. A Feminização do Magistério é apreendida nos termos de Vianna (2002), ao referir-se à maciça presença de mulheres nas instituições de ensino. A FAFIDAM localiza-se em Limoeiro do Norte, município da região do Vale do Jaguaribe, localizado a 204 km de Fortaleza, capital cearense. É a instituição pioneira na interiorização do Ensino Superior no estado, pioneirismo que também se estende à formação das mulheres para o magistério no curso de Pedagogia. Nesse sentido, interessa-nos compreender em que moldes esta Instituição de Ensino Superior (IES) se firmou, considerando-se que foi concebida em um contexto histórico específico, a saber, durante o período da ditadura militar no Brasil.

A análise da feminização do magistério se articula aos estudos concernentes ao campo da História da Educação, da História das Instituições Escolares e da História da Mulher, bem como suas interfaces com os estudos de gênero na interpretação dos processos de formação das mulheres em nossa história social, sobretudo nas suas configurações educativas, políticas, ideológicas e culturais. O arcabouço teórico de nossa pesquisa incorpora as análises de Aranha (2006) e Brandão (2007) para a abordagem da História da Educação; de Sanfelice (2008, 2009) acerca da História das Instituições Escolares; de Bourdieu (2006) e Portelli (2016) no uso da História Oral e das fontes orais como método investigativo, ademais de Louro (2017) e Almeida (1998) no trato analítico da feminização enquanto categoria de análise do nosso estudo.

No marco da História da Educação, Aranha (2006) e Brandão (2007) enfatizam que a tradição oral constituiu o meio de consolidação do ato de educar e dos processos educativos nas primeiras sociedades, assumindo um

caráter de permanência no transcurso natural da existência humana. Na tradição oral, a cultura de um povo, seus ritos e costumes, suas subjetividades eram transmitidas, de geração a geração, por meio da comunicação verbal. É a partir da tradição oral que se inicia o processo educativo, culminando na consolidação de atividades sociais e na atribuição de papéis aos indivíduos que compõem a sociedade. Conforme Aranha (2006, p. 35), “esta designação de papéis através da Tradição Oral incumbia ensinamentos cotidianos que eram passados de pai para filho”. Portanto, a tradição oral garantia a perpetuação e legitimação de comportamentos sociais.

Outrossim, Brandão (2007, p. 14) argumenta que “na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”. Desta maneira, esse processo educativo erigido socialmente é capaz de designar nosso lugar na sociedade, em uma aprendizagem instituída através dessas trocas, que resultarão em nossa formação social e no modo como nos relacionamos com os demais.

Ao longo do desenvolvimento de nossas sociedades, esse processo educativo se institucionaliza e adquire novos contornos em sua intencionalidade formativa, notadamente em termos de uma homogeneização cultural para atender a ordenamentos sociais e produtivos concernentes a cada período histórico. É nesse contexto que reside nosso interesse em debater o papel histórico e educacional da FAFIDAM no processo de feminização do magistério em Limoeiro do Norte. Ao tomarmos esta instituição como campo empírico de nossa pesquisa, nos aproximamos à análise de Sanfelice (2009, p. 194), ao destacar que a história das instituições escolares “não tem sido escrita necessariamente sob o rótulo de História das Instituições escolares e/ou educativas”.

Nessa direção, a análise do processo de feminização do magistério no curso de Pedagogia da FAFIDAM não se restringe ao trato específico das mulheres e do curso em si, mas de como é construída histórica e socialmente a identidade da Instituição em sua missão educativa como formadora de mulheres professoras. Para Sanfelice (2008, p. 15), embora cada instituição escolar possua sua singularidade, é criada em determinado contexto histórico e instituída “por um ou vários grupos sociais, ou por uma classe social que, levam para o seu interior um mundo já estabelecido fora dela”. Portanto, as instituições escolares são atravessadas por fatores sociais, culturais e políticos que exercem influência direta ou indireta na natureza do processo formativo que se pretende instituir. No estudo em questão, quais seriam as determinações sociais e históricas que propiciaram a feminização do magistério e qual o papel da FAFIDAM nesse processo?

A feminização é entendida pelo ato de feminizar, tornar feminino, isto é, dar à profissão do magistério um “rosto” feminino. Tornar a profissão como uma referência de ofício feminino (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2017). A feminização, associada à categoria gênero, abre caminho para a compreensão crítica das relações sociais ditadas pela relação entre mulheres e homens,<sup>1</sup> permitindo-nos analisar as construções de papéis designados socialmente com base nessa diferenciação binária, e que ainda exercem influência no lugar social – e profissional, argumentamos – instituído em nossa sociedade (PEDRO, 2005; SAFFIOTI, 2015; SOHIET; PEDRO, 2007).

Essas relações sociais de gênero, e seu vínculo com a construção de papéis socialmente atribuídos, se alicerçam em uma base social permeada por uma estrutura de dominação simbólica e material de ordem patriarcal. Uma sociedade patriarcal é aquela na qual predomina um conjunto de interesses masculinos em

detrimento dos femininos. As mulheres são subjugadas e têm suas capacidades intelectuais, físicas e sua conduta social em constante teste e desaprovação pela sociedade (SAFFIOTI, 2015). Isto posto, é primordial compreender que os moldes da feminização do magistério assentam-se em uma sociedade de cunho patriarcal.

Nossa pesquisa partiu de alguns pressupostos: se houve uma feminização do magistério no âmbito da FAFIDAM, significa que este espaço educativo estava ocupado por uma maioria feminina. Entretanto, por que as mulheres eram maioria? Outra interrogante se vincula a quais tramas sociais levaram-nas a uma graduação numa faculdade que é conhecida por uma formação no âmbito da licenciatura? Essas perguntas foram percorridas no sentido de elucidar os elementos que desencadearam suas escolhas – ou não – de profissão no âmbito da Pedagogia.

Outro elemento analítico para a análise dessa feminização diz respeito aos contextos sociais, políticos e econômicos nos quais essas mulheres estavam inseridas quando ingressaram na FAFIDAM. O interstício histórico, décadas de 70, 80 e 90 do século XX, nos dá elementos sócio-históricos para discutir como foi construído o condicionamento da docência à figura feminina no Brasil e, em particular, no Vale do Jaguaribe. A trajetória de vida das mulheres e suas escolhas na opção pelo magistério dão a tônica dos desafios da formação docente e de sua atuação profissional em tempos políticos de repressão.

Os resultados apresentados são oriundos de pesquisa em arquivo a documentos oficiais da FAFIDAM, que nos permitiu um mapeamento das mulheres que colaram grau no curso de Pedagogia durante o período histórico analisado, perpassado pela sua incorporação à Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tomamos por premissa a ideia de que uma História das Mulheres, escrita por mulheres e para mulheres, resulta numa escolha teórico-metodológica que as transforma em sujeitas da construção do

1 Na atualidade, os estudos de Gênero abrangem diversas questões que não estão mais pautadas apenas na diferenciação binária homem x mulher.

conhecimento sobre si mesmas, portanto, suas vozes são as fontes principais para os estudos desse campo do conhecimento.

Sendo assim, essas fontes orais nos permitiram compreender esse processo de feminização do magistério sob a ótica dessas mulheres. Conforme Portelli (2016), a História Oral é possibilitadora desta tarefa, já que é fruto de uma relação dialógica entre pesquisador(a) e interlocutor(a). É no âmbito dessa relação dialógica que se dão as condições propícias para uma interlocução horizontal que proporciona ao historiador ou historiadora participação ativa na construção de sua própria fonte.

Nesse diálogo proporcionado pelo encontro entre pesquisador(a) e narrador(a) são ativados elementos próprios da relação entre memória, história e oralidade, que nos permitem aprofundar dinâmicas sociais e individuais de determinados períodos históricos. Portelli (2016, p. 14) argumenta que as entrevistas se tornam possíveis com base em um solo comum para o diálogo, em que “pontos em comum fazem com que a comunicação seja possível, mas é a diferença que a torna significativa”. Para uma apreensão histórica do processo de feminização do magistério no curso de Pedagogia, a oralidade se torna uma peça fundamental e se entrelaça com as trajetórias de vida.

Bourdieu (2006, p. 189) enfatiza que não devemos negligenciar o fato de que as histórias de vida não são lineares, uma vez que são oriundas de “redes de experiências”, resultado de um conjunto de acontecimentos do meio social e não apenas uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou grupo”. Pensar numa história de vida como uma trajetória linear é excluir as possibilidades de mudanças, de rupturas, de construções, com base nas relações entre os sujeitos e o meio social.

Longe de uma naturalização de que as mulheres estão aptas ao cuidado, intenta-se, ainda, problematizar até que ponto a escolha por uma licenciatura é resultado de uma decisão pessoal ou condicionada por fatores de ordem históri-

co-social. Portanto, o artigo busca contribuir a uma parte da História das Mulheres pouco analisada, ou mesmo conhecida, que diz respeito às suas escolhas profissionais e posterior atuação no âmbito da educação.

A escolha da licenciatura em Pedagogia consiste em um processo de recuperação da memória histórica das mulheres e a necessidade de construir as fontes orais a partir das entrevistas concedidas por aquelas que se disponibilizaram a colaborar com o estudo. Da construção dialógica das fontes orais, emanada de suas vozes, trazemos ao lume elementos da moral social da sociedade da época de fundação da FAFIDAM, que atribuíram às mulheres este papel de educar e cuidar.

O artigo organiza-se conforme a seguinte estrutura: nas duas primeiras seções apresentamos o contexto histórico de criação da FAFIDAM e sua articulação ao projeto de educação impulsionado por uma aliança política e cultural entre a elite local e a Igreja Católica. Na terceira seção apresentamos os antecedentes da discussão acerca da feminização do magistério no Brasil, a partir da criação das Escolas Normais e, na última seção, destacamos os resultados da pesquisa, a partir do estudo de caso das alunas do curso de Pedagogia da FAFIDAM nas últimas décadas do século XX.

## A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e a consolidação da “Princesa do Vale”

Bem-vindo à Princesa do Vale, Educação e Cultura são suas raízes.

A epígrafe refere-se ao texto da placa de entrada do município de Limoeiro do Norte, e a recuperamos com o fito de estabelecer uma ligação entre a fundação da FAFIDAM e o caráter político do projeto educativo e cultural auspiciado para a região do Vale do Jaguaribe. Fundada em 1968, a FAFIDAM foi a primeira

Instituição de Ensino Superior (IES) no interior do Ceará, *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com a oferta inicial dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Geografia, História, Matemática e Letras (FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS, 1973). Anteriormente, essa instituição era apenas um projeto das elites locais que se materializou com o apoio de Dom Aureliano Matos, então bispo dessa cidade, de 1940 até seu falecimento, em 1967. Nomeada em homenagem ao bispo, a concretização de uma faculdade no interior, a então nomeada Faculdade de Educação, visava ser muito além de uma IES.

Para entendermos em que contexto histórico surge a FAFIDAM, é preciso fazer um apanhado sobre o processo de construção do termo “Princesa do Vale” e o porquê de a cidade receber este título. A conquista da sede do Bispado é considerada o primeiro triunfo da aliança política das elites locais que, em conjunto com outras conquistas subsequentes, renderiam o título de “Princesa do Vale” à cidade de Limoeiro do Norte. A elite local era conformada por setores do agrocomércio, de movimentos religiosos, e das famílias Oliveira Lima – principais comerciantes da cidade – e Chaves – líderes da Liga Eleitoral Católica (LEC) e da Ação Integralista Brasileira (AIB). Esses grupos almejavam a ascensão político-econômica da cidade, dando-lhe um lugar de destaque em relação aos demais municípios do Vale do Jaguaribe, ao tempo que prezavam pela moral tradicional da sociedade limoeirense, sobretudo posicionando-se contra o avanço de ideias da modernidade. Outro fruto dessa aliança foi a criação da Escola Normal Rural de Limoeiro. Conforme Machado (2008, p. 108), essa elite se caracterizava pela

[...] aproximação ideológica que ambos tinham com as encíclicas da Igreja Católica do final do século XIX. Nesse sentido, o movimento integralista serviu de base para uma intervenção política, econômica e cultural mais planejada, com o intuito de deter as ideias da ‘modernidade’, que chegavam a Limoeiro.

A LEC e a AIB eram grupos religiosos e políticos que se articulavam com o objetivo de barrar a propagação do comunismo no Brasil. Num contexto histórico de várias ações grevistas, sindicalização de trabalhadores e a criação de um partido que representava a classe, o Partido Comunista do Brasil (PCB), esses grupos dominantes utilizavam da principal arma para destoar as reivindicações da classe trabalhadora, qual seja, a imprensa. Por meio de artigos publicados em jornais da época (SOUZA, 2004), dentre estes *O Nordeste*, via-se “denúncias” sobre “a ameaça comunista” que estava crescendo em meio à classe trabalhadora, uma tentativa de marginalizar as reivindicações e ações grevistas. Segundo Souza (2004, p. 293), “a Igreja Católica reforça essa imagem, como aliada das classes dominantes e defensora da ideologia da ordem. A violência policial é incentivada pela Igreja Católica contra os comunistas”.

Esse era o cenário histórico-político do Brasil à época. Urgia às elites barrar a proliferação de quaisquer ideias que fossem de encontro ao modelo tradicional de sociedade. No caso de Limoeiro do Norte, conformaram uma aliança local entre as elites políticas e a Igreja, para juntas formarem um aparelho ideológico-cultural de contraposição aos ideais comunistas. Consolidava-se uma aliança em defesa de um projeto político baseado nos preceitos da ordem e do progresso.

Com a chegada da sede do Bispado a Limoeiro do Norte, houve várias intervenções na arquitetura local, obras financiadas pela elite limoeirense para que a sede do Bispado tivesse uma estrutura digna de uma cidade em desenvolvimento. Há de se dizer que a concepção de progresso, sob a égide dessa aliança política, assentava-se em uma moral conservadora e adversa a um novo pensamento social, de caráter crítico. O projeto ideológico de contenção às ameaças à ordem e à tradição proliferava a partir da construção de novos discursos em defesa da tradição. Alinhada à tendência política nacional, a Princesa do Vale se firmou, cultural e politicamente. Dom Aureliano Matos

exerceu papel fundamental nesse processo e na manutenção de uma Igreja aliada à política e a serviço das elites.

Quanto ao termo “Princesa do Vale”, não há certeza da data ou pessoa que tenha conferido essa denominação por primeira vez, muito embora alguns moradores de Limoeiro do Norte atribuam o termo a “Zé Nilson”, locutor da Rádio Vale do Jaguaribe na década de 1960 (MACHADO, 2008). Como diz uma entrevistada:

Zé Nilson gostava muito de dizer: Rádio Vale do Jaguaribe, Limoeiro do Norte, a Princesa do Vale, com um quilowatt na antena não há distância que nos separe. Ele dizia muito isso [...] Foi por aí assim! (década de 1960) Ele dizia muito: Rádio Vale do Jaguaribe, Limoeiro do Norte, a Princesa do Vale, com um quilowatts na antena não há distância que nos separe... Ele gostava muito de dizer isso daí. Foi criação dele, isto daí foi tudo criação dele. Hoje em dia a turma não diz mais. Mas essa criação aí foi dele (LIMA, 2007 apud MACHADO, 2008, p. 121).

Com a consolidação de Limoeiro do Norte como um município de referência política e econômica, restava avançar na constituição de um ideário cultural, o que exigiu avançar em um projeto educativo, conforme apresentaremos a seguir.

## A chegada da sede do Bispado: um projeto de educação em curso

Entre as obras que compunham a estruturação de Limoeiro do Norte, destacam-se a criação da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte e do Ginásio Diocesano, ambas à disposição da Igreja Católica e das elites locais. Tratava-se da conformação de um projeto educativo destinado à formação cultural vinculada aos seus princípios morais e políticos.

Outras obras foram cruciais para o funcionamento da Diocese em Limoeiro do Norte, com destaque para: Maternidade, em 1942; Ginásio Diocesano, em 1942; Patronato Santo Antônio dos Pobres, em 1947; Comarca, em 1946; Tiro

de Guerra, em 1947; Seminário, em 1947; Liceu de Artes e Ofícios, em 1953; Rádio Vale, em 1953; Rádio Educadora, em 1965; ponte sobre o rio Jaguaribe, em 1965; e a Faculdade de Educação, em 1968 (MACHADO, 2008.). Em conjunto, estas obras levaram Limoeiro do Norte à ascensão tão desejada pelas elites locais. Em termos de uma reconfiguração político-cultural, a invenção da “Princesa do Vale” está diretamente associada aos interesses estratégicos de uma elite política, religiosa e econômica, reconhecida nos comerciantes e nos proprietários de terras das décadas de 1930, 1940 e 1950 (MACHADO, 2008).

É nesse contexto histórico de alianças entre Estado e Igreja que surge a última obra que consolida Limoeiro do Norte, a então Faculdade de Educação, hoje Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Em um breve histórico sobre seu funcionamento, a FAFIDAM:

[...] foi criada pela lei Nº8.716 de 06 de janeiro de 1967 e autorizada a funcionar pelo Parecer nº 425/68 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, publicado no D. O. do Estado de 27.09.68; iniciou suas atividades em julho de 1968, com os cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras. (FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS, 1973, p. 3).

Outrora chamada de Faculdade de Educação, hoje carrega em seu nome o do bispo Dom Aureliano Matos, precursor do ideário de uma faculdade de Educação no Vale do Jaguaribe. A figura de Dom Aureliano, não só à época como ainda hoje, exala respeito e gratidão por parte da sociedade limoeirense, pelas “bem-feitorias” que resultaram de sua chegada à cidade. É interessante salientar que a Igreja de Dom Aureliano era a mesma que apoiava o discurso da guerra anticomunista, e Dom Aureliano também mantinha este discurso em seus posicionamentos públicos. Ainda assim, para o imaginário local, o Bispo tem extrema importância para a história de Limoeiro do Norte.

A Faculdade, empreendimento das elites locais, foi concedida pelo governador Coronel Virgílio Távora, que esteve presente em Limoei-

ro do Norte para um almoço em comemoração aos 50 anos de ordenação de Dom Aureliano como sacerdote. Em uma entrevista com José Maria Nunes Guerreiro,<sup>2</sup> então professor da FAFIDAM, ele é enfático ao falar da importância de Dom Aureliano, considerado por ele, assim como para muitos, “o melhor prefeito que Limoeiro do Norte já teve”:

A igreja era muito forte, Dom Aureliano era uma pessoa muito, muito presente e muito determinada, muito visionada, visava muito as coisas. Com a chegada de Dom Aureliano aqui foi construído é, foi construído inúmeras capelas da Diocese, o patronato de Santo Antônio, o Seminário, essa rua aqui da Igreja de Santo Antônio, foi construído casas de vergonha pras [sic] pessoas morar, de graça, veio a rádio educadora em 62, e muitas e muitas obras. (GUERREIRO).<sup>3</sup>

José Maria Nunes Guerreiro, que passaremos a chamar de Zé Maria, é um saudoso dos tempos em que Dom Aureliano Matos era Bispo da Diocese de Limoeiro do Norte; sua fala nos remete ao poder de mobilização da Igreja Católica junto ao Estado e suas elites, e de como o então Bispo Dom Aureliano Matos era um forte formador de opinião. No relato de Zé Maria temos conhecimento de como foi feito o pedido de Dom Aureliano ao então governador por uma faculdade de Educação, no dia 30 de novembro de 1964:

E aí Dom Aureliano pediu, Virgílio quando falou, fez a fala, que eu vi Dom Aureliano falar, **falava oradores, os grandes oradores, mas quando Dom Aureliano falava, enterrava todo mundo, tinha o poder da oratória incrível, e tinha o poder de persuasão muito grande. Quando ele falava assim, parecia que tava [sic] encarnando na gente, tava [sic] abrindo a cabeça da gente e botando as palavras dentro.** Virgílio falou e terminou assim: ‘Dom Aureliano Matos, o que é que vossa excelência reverendíssima deseja deste governador?’ [o entrevistado imita o modo da fala do então governador Virgílio Távora] Aí, quando Dom Aureliano foi falar, disse que queria uma Facul-

dade de Educação para o Vale do Jaguaribe. Aí o Virgílio deu sinal e disse: ‘Se Dom Aureliano pediu, este governador concede!’ (GUERREIRO, grifo nosso).<sup>4</sup>

A fala de Zé Maria é reveladora do prestígio político de Dom Aureliano, não só no contexto da política limoeirense, mas entre os mais influentes políticos do Ceará. Respeito este que, com toda certeza, não era devotado por ser uma figura da Igreja, mas sim pelo que significaria ter como aliado alguém como Dom Aureliano, exímio orador e formador de opinião, figura de grande cobiça nas disputas políticas. Dotado, como o próprio entrevistado menciona, “do poder da fala”, revela o porquê da Igreja Católica, representada na figura de Dom Aureliano, manter a tarefa de cumprir com o que vinha sendo almejado desde a década de 1930, com a conquista da sede do Bispado pelas elites locais.

Os trâmites para a regularização da Faculdade de Educação aconteciam em meio ao golpe militar no Brasil. À luz da história da educação no país, caberia indagar-se sobre o lugar de inserção política da interiorização do Ensino Superior nesse contexto histórico, marcado pela censura e a imposição de uma diretriz política ao projeto educativo sob o crivo militar, isto é, de controle do que deveria ser ensinado nas escolas e nas universidades. No caso do Ceará, enquanto o projeto de implementação da “Faculdade de Educação” andava a passos largos com o apoio do Regime, outras instituições de ensino sofreram interferência política direta.<sup>5</sup> A propósito desse período, Zé Maria destaca:

Aí vem a... o golpe de Estado em 64. O Virgílio, apesar de sobrinho de Juarez Távora, e o Juarez

2 Professor do curso de História da FAFIDAM, graduado pela mesma IES em 1979.

3 Entrevista realizada no dia 18 de maio do ano de 2017, em Limoeiro do Norte.

4 Entrevista realizada no dia 18 de maio do ano de 2017, em Limoeiro do Norte.

5 Destacamos o caso de intervenção no Colégio Imaculada Conceição, em Fortaleza, analisado por Fialho e Sousa (2021), em relação à perseguição à Irmã Elisabeth. Conforme essas autoras, Irmã Elisabeth sofreu impedimento de lecionar no referido colégio por ter sido acusada de instigar os jovens a se rebelar contra o regime político instaurado pelos militares. Este caso é ilustrativo do que endossamos no artigo, em relação aos interesses políticos e ideológicos aliados ao regime vigente, que sustentavam a fundação da então “Faculdade de Educação”, hoje FAFIDAM.

era Marechal do Exército, [...] Mas Virgílio não quis apoiar a ditadura. Como o Juarez [...] disse: 'Virgílio, ou você renuncia ou vai preso. Você me ouça!' Tem essa história, eu não entendi isso, sei que Virgílio renunciou e Joaquim Figueiredo Correia, que é natural de Várzea Alegre, era o vice, foi que assumiu. Mas aí, foi [sic] colocados novos governadores, nomearam, e o governador que ficou aqui foi o Franklin Chaves, que era irmão de Dona Judith, era o presidente da Assembleia, ficou parece que um mês ou dois meses como governador. (GUERREIRO).<sup>6</sup>

Pelas colocações de Zé Maria não é difícil concluir de que lado estavam as lideranças políticas e religiosas de Limoeiro do Norte. Inclusive, um dos fundadores da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte, Franklin Chaves, estava à frente da Assembleia Legislativa. Assim, o projeto político-religioso da região consagrava seu alinhamento político com a ditadura, posicionando-se contra os ideais modernistas e contra a disseminação do comunismo, conforme destacamos.

Enquanto isso, a tramitação da Faculdade de Educação segue a todo vapor nesse contexto, pois as ideias de seu precursor seguiam aliadas às práticas da contenção do avanço comunista. Conforme Machado (2008, p. 115), "O discurso da Guerra não é indireto. Dom Aureliano fala como um general. Mas não estamos falando de um general qualquer. Para os religiosos, ele era um representante de Deus na Terra." Ao analisar as cartas pastorais escritas por Dom Aureliano, Machado (2008) conclui que ele exerceu um papel social de legitimador do discurso da guerra, em defesa dos preceitos da família e da educação para guiar os passos da sociedade.

## Fundação da Faculdade de Educação: a concretização de um projeto da Igreja e das elites

Durante as tramitações para a fundação da Faculdade, Dom Aureliano contou com o apoio

<sup>6</sup> Entrevista realizada no dia 18 de maio do ano de 2017, em Limoeiro do Norte.

do Pe. Cônego Misael, seu braço direito, que ficou encarregado da "papelada" e das viagens à Fortaleza para agilização desse processo. Depois de todos os trâmites, faltava apenas o local onde a Faculdade seria instalada. O prédio que hoje sedia a FAFIDAM fora construído por Pe. Mariano, sobrinho de Dom Aureliano, com o intuito de ser um abrigo para crianças abandonadas. Entretanto, Zé Maria lembra os relatos, em sala de aula, de seu professor na graduação, Pe. Pitombeira, em relação a como se deu a aquisição desse prédio. Segundo o relato, Dom Aureliano recebeu a notícia que tinha até o final do dia para apresentar ao Governo do Estado um prédio para sediar a Faculdade de Educação, do contrário a faculdade não viria para Limoeiro do Norte. Assim, Dom Aureliano convocou uma reunião urgente com Pe. Pitombeira, Pe. Mariano, Pe. Falcão (hoje cardeal em Brasília) e Cônego Misael. Relata Zé Maria a pauta da reunião, contada por Pe. Pitombeira aos alunos:

Aí Dom Aureliano disse: 'Pe. Pitombeira, tô [sic] aqui reunido com os meninos, nossos colegas, que tá [sic] aqui um telegrama do governador do Estado. [o entrevistado volta pra sua fala] Na época, Plácido Abelardo. [volta a citar a fala de Dom Aureliano] 'Se eu não der a resposta hoje que tem uma casa aqui, um prédio que instale a Faculdade, nós vamo [sic] perder. A resposta tem que ser hoje e eu vim aqui porque eu quero ouvir vocês. [o entrevistado volta a sua própria fala] Só que tava [sic] num plano que tanto fazia ele ouvir como não os outros padres, porque se ele dissesse que tava [sic]... que era pra fazer, fazia! Mas ele quis dramatizar a coisa. Disse: 'Eu quero uma votação aqui. Mariano, você vai ceder aquele prédio, que nós não podemos perder'. (GUERREIRO).<sup>7</sup>

No que se segue ao diálogo, o entrevistado conta que dois dos cinco que estavam na reunião votaram contra (Pe. Mariano e Pe. Falcão); os outros, a favor. E Dom Aureliano, com seu voto de Minerva, decidiu, ou seja, já estava decidido antes da votação. Assim, a Faculdade finalmente estava consolidada na cidade que

<sup>7</sup> Entrevista realizada no dia 18 de maio do ano de 2017, em Limoeiro do Norte.

já era a “Princesa do Vale”, um projeto em que as elites locais foram as precursoras, aliadas à figura da Igreja Católica na figura de Dom Aureliano Matos. O bispo não teve tempo de ver concretizar a Faculdade de Educação. Faleceu em 19 de abril de 1967, pouco mais de um ano antes da Faculdade entrar em funcionamento. Em homenagem ao Bispo e à sua contribuição à educação de Limoeiro do Norte, deram seu nome à Faculdade, hoje denominada Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM).

A aula inaugural da FAFIDAM aconteceu no dia 08 de agosto de 1968, e contou com a presença do historiador Raimundo Girão, então Secretário de Educação e Cultura do Governo do Estado do Ceará. Cônego Misael foi o primeiro diretor da Faculdade. Com a faculdade em pleno funcionamento, as lutas travadas eram outras, entre elas a de convidar pessoas a se inscreverem no vestibular. Logo, o número escasso de alunos, o que trazia à tona a ameaça do governo levá-los para a capital, uma saída para não arcar com os gastos do envio de professores para o interior. Zé Maria nos conta que, já como professor da Faculdade, viajou por todo o Vale do Jaguaribe junto de outros professores com a missão de divulgar a Faculdade e afastar, de vez, o fantasma do fechamento por escassez de alunos.

Até o ano de 1981, ano de sua integração à UECE, a FAFIDAM era mantida pela Diocese de Limoeiro do Norte, uma forma de resguardo das “ideias tradicionais” que nutriram seu projeto fundacional. Atualmente, a FAFIDAM é o *campus* do interior do estado com a melhor estrutura física e de oferta na graduação e pós-graduação.

É nesse modelo de Faculdade, um aparelho ideológico germinado em um contexto sócio-histórico de combate às ideias modernas e de franca oposição ao comunismo, que ingressam as primeiras estudantes dos cursos de licenciatura. Uma Faculdade criada a fim de manter uma tradição conservadora dos costumes da época. De alguma forma, a estrutura ideológica dessa IES interferiu na formação das profes-

soras que ali ingressaram. E é na esteira desse percurso formativo que identificamos como se deu a feminização do magistério no curso de Pedagogia da referida Instituição.

## A Feminização do Magistério, antecessora da formação superior em Limoeiro do Norte

A discussão da feminização do magistério tem caráter fundamental para se entender a História da Educação, visto que no início do século XX, no Brasil, eram as mulheres que tinham o dever de educar e formar cidadãos. Além disso, conforme destaca Almeida (1998), durante muito tempo a profissão de professora foi quase a única que as mulheres tiveram o direito de exercer. Fruto das relações sociais e de gênero, a feminização do magistério é reflexo de uma diferenciação sexual no âmbito profissional, em que se designava às mulheres uma profissão semelhante às atividades do lar e da própria maternidade, consideradas essencialmente femininas: o cuidar do outro (ALMEIDA, 1998). Cabia, naquele contexto, o ideário das mulheres como sujeitas precursoras da educação e da formação de cidadãos de bem, o que resultou numa construção social da identidade das mulheres como responsáveis pela educação primária.

Esse estigma atrelado ao gênero é uma chave interpretativa fundamental para entender como se costurou a trajetória das mulheres rumo ao curso de licenciatura em Pedagogia na FAFIDAM, ao tempo que nos permite identificar como este “estigma” influenciou diretamente essa escolha durante as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, período marcado por um maior contingente de mulheres na faculdade. Essa presença majoritária das mulheres nos cursos de licenciatura também se ancora no tipo de participação feminina no mercado de trabalho.

No início do século XX, o processo de ensino no Brasil organizava-se a partir de uma diferenciação do conteúdo a ser ensinado às

crianças, pautado nas aptidões relacionadas à condição de gênero destas, como sugere Louro (2017, p. 444):

Aqui e ali, no entanto, havia escolas-certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos- professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Esse modelo de ensino condicionava uma divisão sexual da aprendizagem, portanto, dos saberes, a partir da condição de gênero das crianças, o que refletiu diretamente na construção de um imaginário social em torno aos seus papéis no âmbito da sociedade brasileira. É importante salientar que essa diferenciação baseada no gênero também se interseccionava com a condição de classe social e étnico-racial, tendo em vista que o Brasil ainda refletia as relações sociais de um país escravocrata até pouco tempo atrás. As oportunidades de aprendizado, mesmo com esta diferenciação, estavam delegadas àqueles que faziam parte da camada privilegiada da sociedade. Essas divisões de classe, etnia e raça teciam papel relevante para determinar as formas de educação destinadas às meninas e aos meninos (LOURO, 2017).

Essas diferenciações influenciaram a vida social, moldando os costumes e práticas que estruturaram a formação da sociedade brasileira, um padrão social que mantém resquícios desse modelo educativo em nossa contemporaneidade. Salientamos, ainda, que a educação para as camadas populares da sociedade, à época, era intercalada com os outros afazeres da vida cotidiana. Para as mulheres, desde muito cedo,

constituiu uma dificuldade de inserção na educação formal, tendo em vista que as atividades domésticas para aquelas das camadas menos favorecidas eram prioridade, em detrimento da necessidade de escolarização (LOURO, 2017).

No âmbito desse modelo educativo, havia um solo comum no que diz respeito à educação da mulher. A mulher era considerada figura privada que precisava desenvolver um papel pontual na sociedade e, para tal, sua educação precisava ser única e exclusivamente voltada a este papel que era hegemonicamente defendido como obrigação da figura feminina.

As mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*; sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*; a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2017, p. 446-447, grifo do autor).

A construção social da formação moral conduziu à legitimação da imagem das mulheres como unicamente portadoras da obrigação de lidar com o âmbito privado, demarcado na economia dos cuidados, pois sua educação só serviria para educar de maneira “moral” a geração futura. Portanto, era dispensado a elas o mínimo de instrução, apenas o suficiente para reproduzir os papéis de gênero impostos pela sociedade. Para a sociedade da época, as mulheres não tinham necessidade do conhecimento, em um sentido amplo, universal. Cabia a elas tão somente manter e reproduzir o sistema patriarcal, priorizando suas obrigações enquanto esposas e mães, educando seus filhos,

desenvolvendo a função social de “ pilar de sustentação ” dessa sociedade (LOURO, 2017).

É a partir dessas designações que o magistério surge como uma profissão feminina, e é com base neste papel feminino, de educar moralmente os cidadãos, que as mulheres se constroem como sujeitas dessa profissão. É da necessidade de educar, sem esquecer os deveres femininos na sociedade, que surgem as Escolas Normais no Brasil.

A criação das Escolas Normais responde à urgência de formação de professores e professoras para atender ao incremento da demanda escolar. Desde sua criação, aconteceram alguns fenômenos que resultaram na legitimação da profissão atrelada à figura feminina. Antes dos cursos superiores em licenciatura, já existia esta modalidade de curso que habilitava para o magistério na educação primária. Entretanto, com o passar do tempo, foi-se notando uma diminuição da presença dos homens nessa modalidade de Ensino, reflexo de sua saída para outros campos de trabalho. Isto também foi um fator decisivo para a “ feminização do magistério ” (LOURO, 2017).

A correlação entre magistério e profissão feminina também é resultado das transformações do Brasil do final do século XIX, as quais oportunizaram um maior número de opções de trabalho aos homens, influenciando diretamente na evasão destes do Ensino Normal. Na linha contrária, as mulheres, mesmo com as controvérsias colocadas sobre suas capacidades intelectuais, foram se consolidando no Ensino Normal de maneira mais maciça, seja pelas identificações enquanto gênero ligado à educação das crianças, seja pela ausência de outra ocupação a elas destinadas (ARANHA, 2013).

Se observarmos o público que frequentava o Ensino Normal no início de sua implementação, identificamos de qual camada social as primeiras mulheres faziam parte. Como já observado, as oportunidades de ensino também estavam atreladas à realidade de classe vivenciada. As mulheres da classe trabalhadora não foram as

primeiras a ter acesso ao Ensino Normal, como salienta Chamon (2005, p. 119):

Foram as mulheres de classe média as mais atraídas para a realização do curso normal nas primeiras décadas do século XX, e, portanto, as que primeiramente eram convidadas a ocupar as vagas existentes para o exercício do magistério primário, por seu padrão cultural e por sua origem de classe.

O contexto de implementação das Escolas Normais como precursoras do processo de feminização do magistério no Brasil<sup>8</sup> foi acompanhado por uma ulterior legislação com vistas à permanência desse fenômeno. Cabe salientar que essa legislação educacional impulsionou a formação horizontal das professoras, exigindo delas a continuidade dos estudos em nível superior, a partir da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi reformada pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que exigia licenciatura dos docentes, salvo casos em que isto não fosse possível. Desta forma, na perspectiva de não lecionar a título precário, ou seja, sem formação superior, muitas professoras, então habilitadas pelas Escolas Normais, buscaram os cursos de licenciatura.

Buscando entender as construções sociais que culminaram nessa feminização do magistério que remonta ao início do século XX, e partindo da percepção que as Escolas Normais em sua fundação eram designadas tanto para mulheres quanto para homens, Louro (2017) aponta o que para ela foi uma determinante nesta feminização. Essa autora defende a ideia de que a expansão do processo de urbanização e industrialização ampliou as oportunidades de trabalho para os homens, tornando-se uma das motivações para que estes não se interessassem mais pelo ensino Normal. Em conse-

8 Alguns estudos apontam que, no Ceará, havia uma preocupação em instituir uma educação feminina em um momento histórico anterior ao período analisado neste artigo. A primeira instituição de educação feminina, o Colégio Imaculada Conceição, foi fundado no ano de 1865 pelas irmãs de caridade da Congregação de São Vicente de Paulo (FIALHO; SOUSA, 2021).

quência, ocorreu o aumento do número de mulheres atuando nesse espaço. Para Vianna (2002, p. 45-46):

Pouco a pouco, desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica se mantém ao longo do século XX, e como mencionado anteriormente, é acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas que acabam por determinar a grande participação feminina no mercado de trabalho.

A partir dessa evasão masculina, foi se construindo uma maior identificação feminina com o curso Normal, tendo em vista que para as mulheres que almejavam ocupar um espaço fora do lar, esta era a opção mais recorrente.

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças. (LOURO, 2017. p. 449, grifo do autor).

Não foi de maneira natural que se deu esse processo de feminização do magistério. Muitos duvidavam das capacidades intelectuais das mulheres e se isto não seria um problema para a construção da identidade das gerações futuras. Em contraponto, havia os que defendiam a capacidade feminina de conduzir a educação das crianças, tendo em vista que as mulheres, “por natureza”, eram educadoras de seus filhos.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha ‘espírita’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem ‘vocação’. (LOURO, 2017, p. 450, grifo do autor).

O processo de constituição do magistério se estruturava a partir de uma posição dual: por um lado, acreditava-se ser imprudente confiar a educação das crianças às mulheres (LOURO, 2017). Outra posição conclamava esta vocação, baseando-se na ideia de magistério como uma extensão da maternidade. Essa posição dual em nada favorecia a figura feminina, muito pelo contrário, as mulheres eram permanentemente questionadas em sua capacidade cognitiva única e simplesmente por serem mulheres. Aqueles que acreditavam que estas mulheres poderiam desenvolver o papel do magistério se pautavam numa visão romantizada da profissão, associando-a a uma continuidade do papel “primordial” da mulher, a saber, o de ser mãe e cuidadora. De maneira que não se subvertesse o papel feminino fundamental, a feminização do magistério se deu nos moldes deste modelo de sociedade patriarcal que subjuga a figura feminina.

Desde que não fosse subvertida a função fundamental das mulheres na sociedade, cabia aos homens vigiar essas mulheres que lecionavam para que estas não se “perdessem” pelo caminho fora do seu “papel fundamental”, “protegendo-as”, assim, de se afastarem das suas funções sociais principais na sociedade: a de esposa, mãe e dona do lar (LOURO, 2017). O termo “vigiar” já diz muito sobre como os papéis de gênero eram dispostos à época. O espaço “conquistado” pelas mulheres neste contexto foi fruto de concessões “necessárias” da sociedade patriarcal, de modo que estas concessões não viessem a romper com os costumes e a função social das mulheres no período em questão. A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi, e continua sendo, uma das construções sociais mais persistentes (LOURO, 2017). Associada a uma dinâmica própria do espaço privado, a partir de um discurso ideológico construído com base na legitimação da figura feminina relacionada apenas aos cuidados do lar, passou-se a entender o magistério como uma “missão” atribuída às mulheres, tendo em

vista que a sociedade enxergava o magistério como uma extensão da lida maternal e dos cuidados domésticos (ALMEIDA, 1998).

A feminização, resultado do estereótipo da maternidade, não anulou as lutas femininas pelo acesso à educação e instrução. Por isto, é necessário destacar que muito embora houvesse essas “concessões”, não podemos cair no erro de creditar à feminização do magistério uma mera possibilidade concedida pelo patriarcado à mulher no contexto histórico em questão. Fazer isso é minimizar os processos que resultaram nesta feminização, tirando das mulheres o papel de protagonistas deste processo que, por mais que tenha se dado de maneira contraditória, não exclui o fato de que elas também lutaram para a conquista do acesso à instrução e, posteriormente, aos cursos superiores com o ingresso nas universidades. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno. Entender que a ascensão das mulheres ao mercado de trabalho não se deu apenas por uma concessão do regime patriarcal, mas também por sucessivas mudanças de costumes e mentalidades acerca do trabalho feminino, é perceber que essas mulheres foram responsáveis por se construírem como protagonistas de suas escolhas e demandas (ALMEIDA, 1998).

Todos os processos históricos em que se designou às mulheres a condição de figuras principais da docência foram resultado dessa dualidade. A feminização do magistério consolidou-se a partir dessas contradições entre as concessões do modelo patriarcal e a própria vontade e necessidade das mulheres de ocuparem novos espaços na sociedade. Se por um lado vemos que este condicionamento da docência às mulheres serviu de esteio para a legitimação de uma ordem social que atribuía um lugar social e laboral à figura feminina, foi a partir deste mesmo condicionamento que se construiu a luta das mulheres pelo direito à

educação e que proporcionou a elas novas experiências que as deslocavam a outros espaços para além do âmbito familiar e privado. Em outros termos, nessa dialética da contradição do lugar atribuído à mulher na ordem patriarcal houve uma ressignificação do papel feminino na sociedade, e ambos andaram lado a lado, proporcionando às mulheres novos tipos de atuação. Através da inserção das mulheres no âmbito público e sua atuação no mercado de trabalho, foi possível que estas se percebessem como aptas para além das relações preestabelecidas com base na diferenciação de gênero, pautada na submissão e opressão própria do meio doméstico. Essas relações sofreram rupturas provenientes de um novo olhar crítico adquirido pelas mulheres sobre sua própria condição sócio-histórica, que ultrapassava as imposições da esfera privada (ALMEIDA, 1998).

Essa saída das mulheres do campo privado foi precursora de um novo olhar das mulheres sobre os papéis a elas atribuídos no contexto em questão. Sob este novo olhar, as mulheres conseguiriam romper com as relações de poder características das relações de gênero. Se as mulheres ocupavam o espaço do magistério, resultado das contradições inerentes à conquista desse espaço, elas poderiam usar suas novas atividades a fim de lutar contra as designações de gênero a elas atribuídas.

É na esteira da análise crítica dos papéis sociais atribuídos à figura feminina e na aproximação das mulheres ao magistério ao final do século XIX e início do XX que identificamos uma permanência desse processo em nossa contemporaneidade, no sentido de que ainda se refletem no condicionamento da docência ao sexo feminino. Perdura uma ordem social patriarcal que legitima, no inconsciente coletivo, um lugar socialmente instituído às mulheres, em que se condicionam tarefas, denominam-se espaços, legitimam-se profissões com base nos preceitos da divisão sexual do trabalho. Entretanto, há de estarmos atentas ao fato que, muito embora sejam apontadas semelhanças

nesse histórico condicionamento da docência às mulheres, “a professora que atua no ensino primário hoje é muito diferente daquela de quase um século atrás e ignorar essa transformação na profissão, assim como as ideologias que nela estão implicadas, pode produzir um tipo de resultado em conflito com a realidade” (ALMEIDA, 1998, p. 67).

## “Ser professora sempre foi o que eu quis!” versus “a falta de opção me levou a escolher o magistério”: as alunas do curso de Pedagogia da FAFIDAM

O estudo de caso do curso de Pedagogia da FAFIDAM nos permitiu estabelecer os nexos entre a consolidação de um projeto ideológico e cultural que acompanha a fundação de uma faculdade e o processo de feminização do magistério, ambos elementos que emergem de um contexto sócio-histórico permeado por atravessamentos de uma ordem patriarcal. No acesso aos arquivos, encontramos as fichas de colação de grau do Curso de Pedagogia (FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS, 2021), uma prova documental do que analisamos até aqui, a saber, a presença de uma maioria feminina acentuada entre o perfil discente.<sup>9</sup>

**Quadro 1** – Quantidade de mulheres e homens formados em Pedagogia pela FAFIDAM (1972-1981)

Anos de formação	Mulheres	Homens
1972	4	1
1973	12	0
1974	10	2
1975	13	1
1976	19	0
1977	32	1
1978	23	3

<sup>9</sup> O quadro foi elaborado com base no acesso às listas de Colação de Grau do interstício de 1972 a 1981, em formato digital. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, a implementação do trabalho remoto e o fechamento da FAFIDAM para o acesso público, não foi possível acessar as listas referentes aos anos subsequentes, posto que não estão digitalizadas.

Anos de formação	Mulheres	Homens
1979	8	0
1980	26	1
1981	31	0

**Fonte:** Elaborado pelas autoras desse artigo com base em dados de FAFIDAM (2021).

Em uma primeira visita ao acervo documental da FAFIDAM, tivemos acesso físico a todas as listas de colação de grau correspondentes ao interstício da pesquisa, 1970-1990, identificando nelas a disparidade entre gêneros no corpo discente, com o predomínio das mulheres no Curso de Pedagogia. A identificação dessa maioria feminina revelada pelos documentos nos conduziu a um segundo elemento da pesquisa, qual seja, o de avaliarmos quais questões sociais estão por trás dessa presença massiva de mulheres no curso de Pedagogia da instituição. Para tanto, recorreremos à construção dialógica de fontes por meio de entrevistas, para dar nome e voz a algumas dessas mulheres que se formaram na FAFIDAM.

Entrevistamos oito (8) mulheres que se dispuseram a participar na pesquisa, todas formadas em Pedagogia durante as três décadas que compõem a periodicidade histórica analisada e oriundas de diferentes municípios do Vale do Jaguaribe. Foram elas: Maria Lireuda Maia, 71 anos, formada em 1975; Ana Valente de Lima Barbosa, 75 anos, formada em 1978; Maria Ozirene Maia Vidal, 56 anos, formada em 1987; Maria Auricelia Gadelha Régis, 55 anos, formada em 1987; Maria Helena Andrade Chaves (não declarou a idade), formada em 1989; Rosa Maria Nogueira Mendes, 53 anos, formada em 1993; Maria da Conceição Pinheiro Gadelha Coelho, 53 anos, formada em 1993; Raimunda Rosélia Fonseca de Freitas, 58 anos, formada em 1993.

A construção dialógica das entrevistas nos permitiu acessar elementos da memória e da história recuperados pelas lembranças emanadas da voz das entrevistas, possibilitando-nos traçar um perfil das mulheres que frequentaram o curso de Pedagogia nas respectivas décadas. Tivemos acesso ao universo mais

íntimo dessas mulheres, sobretudo às suas questões pessoais e de como se deu a escolha pelo curso de Pedagogia, bem como os seus caminhos de atuação (ou não) na profissão de formação escolhida por elas. Nesse sentido, a pesquisa identificou duas razões principais que definem as escolhas pessoais: o “dom natural” do exercício do magistério e a “falta de opção” para seguir outra profissão.

Rosa Maria Nogueira Mendes<sup>10</sup> nos relata que seu interesse pelo magistério apareceu “desde que me entendo por gente”, como um desejo íntimo, uma aspiração pessoal pelo exercício da profissão: “eu sempre gostei de ensinar, sempre tive amor por ensinar, era meu sonho ser professora.” Quando indagada pela escolha do curso, ela nos conta que “muito antes de estar na faculdade, já era professora, com 14 anos idade”. Logo, sua escolha pela continuidade nos estudos e a formação no magistério nos é apresentada como um “sonho se concretizando”. Sonho este que, em sua fala enfática, sempre esteve acima de tudo, inclusive de sua relação conjugal, pois seu marido não aceitava, de início, que ela frequentasse a Faculdade. Conforme seu relato: “Ele disse: ‘Você vai ter que escolher entre eu e essa faculdade!’ Eu disse: ‘Pois pronto! Eu escolho a minha faculdade!’”

Rosa foi a única entrevistada que relatou ter uma vida conjugal durante o período que frequentava o curso de Pedagogia. Em sua entrevista, ela faz questão de enfatizar sua origem humilde, o esforço para estudar, a dificuldade em conseguir os materiais da faculdade e os entraves que tinha com o esposo por desaprová-la em virtude de ela estar frequentando a FAFIDAM. Teve filhos durante a graduação e acumulava papéis entre a vida pública e a privada: além de ser esposa, mãe e dona de casa, era professora em um período e estudante da graduação. Em relação à conciliação dessa rotina própria da economia dos cuidados, Rosa nos diz: “Tinha que fazer o almoço no dia anterior e estudava de madrugada, depois que

voltava da faculdade. Ele [se refere ao marido] perguntava: ‘Vai dormir não?’ E eu dizia que não e continuava estudando.”

Quando indagada sobre as dificuldades e os desafios inerentes à conciliação de papéis, ela nos revela a ajuda que recebeu de seu pai:

Sempre me incentivou a estudar, pois era um homem da roça, trabalhava muito pra [sic] dar de comer aos filhos. Ele me ajudava, ele vinha de bicicleta me buscar com o meu filho e ficava com ele. Minha mãe dizia pra [sic] eu não deixar o meu marido e meus filhos pra [sic] estudar. Mas meu pai dizia que eu tinha que me formar. (ROSA).<sup>11</sup>

Rosa nos faz refletir sobre a introjeção da ideia de atrelar às mulheres o “dom natural” de ensinar, cuidar, educar, questão anteriormente analisada à luz de Perrot (2017) e Louro (2008). Quando diz em seu relato que “sempre quis ser professora”, não percebe que esta necessidade não é inata à sua condição, mas sim construída a partir de suas experiências pessoais e sociais. Não estamos aqui deslegitimando sua trajetória de vida e sua escolha pelo magistério, mas sim enfatizando que a construção de sua identidade como professora, como apta a desenvolver suas competências, não foi algo “geneticamente herdado”, mas socialmente construído em uma realidade sócio-histórica vivenciada por ela à época.

Assim como Rosa, outras entrevistadas apresentaram esse discurso de que a escolha pelo curso de Pedagogia foi realizada antes mesmo de estar apta a entrar na graduação. Dentre elas estão Maria Helena Andrade Chaves, Maria da Conceição Pinheiro Gadelha Coelho e Raimunda Rosélia Fonseca de Freitas. As memórias destas mulheres estão marcadas por um “profundo amor” pela formação escolhida e uma “entrega incondicional” à docência. Conceição é enfática ao dizer que “sempre quis ser professora, amo de paixão minha profissão, sempre foi o meu sonho ensinar”.<sup>12</sup> A história de

<sup>10</sup> Entrevista realizada no dia 18 de janeiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

<sup>11</sup> Entrevista realizada no dia 18 de janeiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

<sup>12</sup> Entrevista realizada no dia 04 de fevereiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

vida dessas mulheres tem em comum o fato de serem oriundas de famílias de origem humilde, quase sempre com o pai sendo provedor do sustento da família, a mãe dona de casa e, para as filhas, a condição de se dedicar aos estudos, superar as dificuldades e ingressar em uma faculdade.

Rosélia, ao falar de suas experiências pessoais, rememora o porquê escolheu ser professora. Segundo ela, ao terminar o 9º ano do ensino fundamental, em um colégio de freiras na cidade de Russas, optou por continuar seus estudos neste mesmo colégio no curso Pedagógico e, a partir de sua experiência de estágio em sala de aula, se “apaixonou pela profissão de professora”.<sup>13</sup> Quanto à sua realidade familiar, ela destaca ser a única filha e a mais velha entre cinco filhos; gostava muito de estudar e se empenhava muito por ser “uma tentativa de superar essa realidade”.

Quando eu nasci, disse: ‘Vixe, filha única! Vai só dar pra [sic] lavar e engomar pros [sic] irmãos.’ E eu disse: ‘Isso eu não vou fazer!’ [risos] E realmente foi o meu propósito. Então, eu sempre gostei muito de estudar e estudei bastante, me preparei bastante pra [sic] assumir uma sala de aula, que sempre foi a minha paixão, era realmente ser uma professora. A gente, quando criança, brincava de ser professora, né, brinquei muito de ser professora. (ROSÉLIA).<sup>14</sup>

Ao que podemos perceber, Rosélia depositou nos estudos a oportunidade de superar o ciclo de disparidade de papéis de gênero que ela enxergava no seio familiar pelo fato de ser a única mulher entre cinco irmãos do sexo masculino, isto é, superar o que a lógica normativa de gênero apontava à época, de imposição dos cuidados como uma tarefa eminentemente feminina. O seu relato também vai ao encontro das opções profissionais ofertadas às mulheres ao longo da história da educação, conforme apresentamos. No caso, a escolha pelo “curso pedagógico”, outra nomenclatura para designar o curso Normal, é fruto de uma combinação de

fatores entre as poucas opções e a descoberta da aptidão por lecionar. Esse caminho foi trilhado por Rosélia para subverter a norma de que, para as mulheres, estava delegada a tarefa doméstica e apenas isso. Quando analisamos, nos primeiros tópicos deste artigo, sobre não entender a escolha pela profissão de professora tão somente como uma concessão feita por homens às mulheres, estamos falando justamente disso.

Muito embora tenhamos identificado a vocação e o amor à profissão docente como aspectos que atravessaram as escolhas do curso de Pedagogia por parte das entrevistas anteriores, também apontamos o outro lado dessa escolha. Outras entrevistadas que ingressaram no curso de Pedagogia tão logo a Faculdade iniciou seu funcionamento relataram a escolha como “única oportunidade” ou “caminho mais fácil a ser seguido”. Maria Lireuda Maia e Ana Valente de Lima Barbosa estão entre as pioneiras que ingressaram no curso de Pedagogia. Elas nos relatam que o ingresso constituiu uma forma de dar continuidade ao Ensino Normal. Ao que já sabemos até aqui, o Ensino Normal foi o precursor da Feminização do Magistério no Brasil, o que não diferiu da realidade do interior do Ceará no início da década de 1970.

Ana acrescenta outro elemento que acompanhou a sua formação, a saber, ser de outro município, Jaguaruana, e ter de locomover-se até Limoeiro do Norte para cursar Pedagogia. Conforme mencionamos, a FAFIDAM foi a primeira IES do interior do Ceará e teve papel estratégico no impulso da interiorização dessa modalidade de ensino no estado, sobretudo no atendimento de uma demanda educacional de diferentes municípios da região. Desta forma, quem almejasse fazer uma graduação teria de enfrentar, ainda, o percurso da viagem intermunicipal.

No início, a gente tinha uma dificuldade de estudar fora porque meu pai não queria que a gente estudasse fora. Dizia que mulher não precisava estudar. Aí eu falei com o vigário pra [sic] quem ele trabalhava, que era o monsenhor Aluísio,

13 Entrevista realizada no dia 04 de fevereiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

14 Entrevista realizada no dia 04 de fevereiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

pra [sic] pedir ao meu pai pra [sic] deixar a gente estudar, porque não queria deixar a gente fazer faculdade. Precisava sair, né?! Aí, então, o monsenhor falou com ele, pediu e ele deixou. Aí, depois, ele era muito alegre e satisfeito, quando chegava, dizia que a gente tava [sic] estudando. Aí já ficou todo satisfeito depois. (ANA).<sup>15</sup>

A entrevistada Ana representa uma parcela de mulheres que necessitavam da permissão de seu pai para conseguir prosseguir nos estudos, no caso, para cursar a faculdade. Por meio da interseção de outro homem, o vigário, ela conseguiu tal permissão, o que mais adiante mudou a visão que o pai de Ana tinha a respeito de “mulher não precisar estudar”. Com relação às dificuldades de locomoção, ela enfatiza o transporte precário. O trajeto era considerado perigoso, pois o transporte retornava tarde da noite, às vezes precisavam parar o trajeto por problemas mecânicos no transporte e ficavam na rodovia esperando pelo conserto do ônibus. Nestas ocasiões chegavam sempre mais tarde do que o costume em casa. A entrevistada relata que, muito embora tenha enfrentado essas dificuldades de locomoção, nunca pensou em desistir da graduação.

Ao ser indagada sobre a escolha do curso, Lireuda atribui tal escolha ao fato de já ter a formação pela Escola Normal, e o curso de Pedagogia seria a continuação dele, “muito embora eu não tivesse muito interesse por lecionar, mas foi o curso que me agradou mais” (LIREUDA).<sup>16</sup>

Na época, eu tinha interesse de fazer outro curso superior. Na época, eu queria fazer Odontologia, mas não tinha nada desses cursos aqui, né. Na época, eu não podia me deslocar pra [sic] Fortaleza porque eu morava com a minha mãe, nem ela queria ir e nem eu podia deixar ela só. (LIREUDA).<sup>17</sup>

Lireuda nos relata, ainda, que no seu percurso enquanto estudante não enfrentava

dificuldades familiares e nem precisava conciliar estudos com afazeres domésticos. Vinda da zona rural com sua mãe após o falecimento de seu pai, ela enfatiza que sempre pôde se dedicar somente aos estudos. Após a morte de seu pai, ela e sua mãe continuaram morando juntas e sozinhas. Dessa forma, ela não podia se deslocar até a capital para cursar outra graduação, pois precisava fazer companhia à mãe e, para tanto, prestou vestibular para Pedagogia. Ao ser indagada se tinha identificação com a profissão de professora, ela nos diz: “sempre fui mais tímida, logo, fui transferida pra [sic] parte burocrática da escola Não gostava da sala de aula, mas foi a opção que eu tive.”

A fala de Lireuda nos revela que a “paixão” pelo magistério, citada pelas entrevistadas anteriores, não foi despertada nela, reafirmada na ênfase de que, se tivesse tido escolha, teria optado por Odontologia. É necessário salientar aqui percepções feitas durante a entrevista. Ao avaliar a casa em que Lireuda concedeu entrevista e disse ter morado a vida toda, a família tinha boa condição financeira. O “entreve” não dizia respeito à posição econômica da entrevistada, mas sim à sua condição de limitação por precisar se manter ao lado de sua mãe. Assim, para além de uma posição social, outras questões permeavam a escolha de profissão e, no caso de Lireuda, não havia este “dom natural”, legitimado no contexto histórico do cuidar e educar como tarefa feminina, aptidões construídas socialmente.

Há algumas lacunas com respeito à formação pedagógica que as entrevistadas tiveram ao longo da graduação, sobretudo pela inexistência de fontes documentais. Nos documentos oficiais não constam registros sobre o Projeto Pedagógico (PP) de nenhum dos cursos de licenciatura que iniciaram o funcionamento da FAFIDAM no final da década de 1960. Em realidade, os PPs, tanto do curso de Pedagogia quanto dos demais, só estão documentados na Instituição a partir dos anos 2000. O único documento referente ao curso de Pedagogia é a criação da Habilitação em Administração

15 Entrevista realizada no dia 27 de outubro de 2020, na cidade de Jaguaruana.

16 Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2021, na cidade de Limoeiro do Norte.

17 Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2021, na cidade de Limoeiro do Norte.

Escolar dentro do curso de graduação, datada do ano de 1984 (FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS, 1984) e analisada por uma comissão verificadora designada pelo Ministério de Educação. A grade curricular vigente no decorrer do interstício analisado era modificada a partir de reuniões do Conselho do curso de Pedagogia. Segundo a funcionária responsável pela documentação da coordenação de cursos, não há registro documental referente a estas mudanças curriculares feitas pelo conselho da época na Instituição.

Para suprir a ausência dessa lacuna documental, recorreremos a novas indagações junto às entrevistadas, a fim de captarmos a natureza da formação pedagógica recebida no período. Com base nas memórias das entrevistadas, o curso de Pedagogia, em seus respectivos anos, voltava-se apenas para o Ensino, não havia uma formação articulada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, e as aulas destinavam-se, apenas, a formar professoras e professores da Rede Básica de Ensino. Conforme as recordações de Maria Ozirene Maia Vidal, ela teve unicamente professoras provenientes das camadas sociais privilegiadas e de famílias de renome em Limoeiro do Norte. Enfatiza, ainda, o uso de uma cartilha por parte destas professoras. As discussões no ambiente acadêmico careciam de novidades, de novos olhares. Na percepção da entrevistada, as professoras estavam perto da sua aposentadoria e utilizavam a mesma cartilha pessoal do início de suas atividades docentes. Acrescenta: “Já tinha Paulo Freire, elas falavam sobre a existência do método de Paulo Freire, mas nunca discutimos de maneira aprofundada.” (OZIRENE, 2021)<sup>18</sup>

Essa escassez de novas temáticas e de uma abordagem pedagógica mais abrangente também foi percebida no decorrer da década de 1990. Ao falar do seu corpo docente, as entrevistadas ressaltaram a presença de padres como professores de disciplinas, tais como Didática de Ensino, Psicologia, Filosofia da Educação.

Isto reflete uma formação universitária tutelada por figuras religiosas em disciplinas que tinham relevante papel na formação do magistério. Entretanto, Rosélia e Conceição destacam, em suas entrevistas, a percepção de uma “ruptura” nos modos tradicionais de ensino da FAFIDAM a partir da década de 1990. Segundo elas, a partir de 1993, com a chegada de novos professores vindos da capital, o curso de Pedagogia passou por uma reformulação, com a emergência de discussões antes negligenciadas, sobretudo em relação à pesquisa e à extensão.

Todas as entrevistadas exerceram o magistério como profissão após sua formação no curso de Pedagogia. Para algumas delas, a profissão antecedeu a graduação, reflexo da formação Normal que tiveram anteriormente. Ana, Lireuda e Rosélia se aposentaram na profissão de professora. Conceição, Rosa, Helena, Ozirene e Maria Auricelia Gadelha Régis estão ativas na profissão. Dentre estas, Ozirene foi professora substituta do curso de Pedagogia da FAFIDAM entre os anos 2000 e 2001. Auricelia é, atualmente, professora efetiva do curso de Pedagogia da FAFIDAM. Ambas as professoras, agora inseridas no corpo docente do curso de Pedagogia da FAFIDAM, refletem em suas entrevistas a diferença incontestável do curso. Para ambas, o curso de Pedagogia conseguiu superar uma visão formativa tão somente para o ensino primário, tornando-se um curso completo e que oportuniza uma formação sustentada no ensino, pesquisa e extensão.<sup>19</sup>

No que concerne a possíveis dificuldades apresentadas, a maioria relatou que não sofreu grandes percalços seja na conciliação de jornadas de trabalho no espaço doméstico, seja no acompanhamento das disciplinas do curso de Pedagogia. Sobre a locomoção até a FAFIDAM, não foram relatadas dificuldades, exceto por Ana, que precisava se deslocar de outro município. Todas as entrevistadas, com exceção de Rosa, relataram não ter uma vida doméstica atribulada no que diz respeito à economia dos

<sup>18</sup> Entrevista realizada no dia 21 de janeiro de 2021, em Limoeiro do Norte.

<sup>19</sup> Entrevista realizada com Ozirene no dia 21 de janeiro de 2021, em Limoeiro do Norte. Entrevista realizada com Auricelia no dia 29 de janeiro de 2021, via Google Meet.

cuidados, ou mesmo uma relação conjugal até o final de sua graduação. A maioria morava com os pais, ajudavam a mãe em poucas atividades domésticas, mas nada que apresentasse dificuldade para a continuidade do curso de Pedagogia.

Em que pesem as declarações feitas pelas entrevistadas, uma análise crítica identifica que as primeiras discentes da FAFIDAM vivenciaram processos sociais inerentes à sociedade patriarcal da época no que concerne à atribuição de um lugar socialmente atribuído às mulheres. Conforme visto, houve aquelas que necessitaram da intermediação da autoridade religiosa para ter o direito de estudar, ou ainda aquelas que tiveram embates no seio familiar com o esposo, inclusive aceitando assumir uma sobrecarga de trabalho doméstico para não aprofundar as tensões familiares.

Entretanto, muito embora a História das Mulheres e a História da Educação evidenciem elementos de ordem sócio-histórica que definiram, na ordem patriarcal, os fatores de uma feminização do magistério e as formas como as mulheres eram educadas, os dados da pesquisa apontam que não necessariamente há uma norma para a escolha do magistério. Cada uma apresenta uma motivação condizente com sua realidade de vida para ter feito a escolha pelo curso de Pedagogia da FAFIDAM na sua determinada década.

## Considerações finais

O artigo abordou a Feminização do Magistério no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), com ênfase nas três últimas décadas do século XX. Analisamos como se deu esse processo em uma perspectiva sócio-histórica, sobretudo em relação à divisão sexual do trabalho a partir de um enfoque de gênero e suas contradições dialéticas, que permitiu às mulheres politizar o acesso à educação e ao exercício da profissão como um direito. O estudo de caso nos possibilitou lançar luzes às tramas sociais e políticas que culminaram na criação da FAFIDAM e seu papel

como aparelho ideológico para a contenção do avanço dos ideais modernistas e comunistas. A presença de padres como professores é um indicativo da influência da Igreja na formação educativa e cultural das primeiras gerações de estudantes da FAFIDAM.

Apesar do ideário de uma Faculdade à serviço das elites, a análise documental aponta que a maioria das alunas que frequentaram o curso de Pedagogia tem origem social mais humilde, o que configura a FAFIDAM como uma instituição educativa que foi se moldando ao público que buscava a graduação, no caso em questão, as mulheres que almejavam seguir sua formação em licenciatura após concluir o Ensino Normal.

As entrevistas realizadas revelam que a escolha pelo curso decorre de fatores antagônicos: a “vocação” e “falta de oportunidade”; a “escolha” e a “ausência de escolha”; o “amor pelo magistério” e “a profissão que restou seguir”. As memórias das entrevistadas estão atravessadas por esse antagonismo e pelas contradições que emergem de uma ordem patriarcal para que as mulheres tenham o direito a estudar e a ter uma profissão por elas escolhidas. Portanto, as trajetórias de vida dessas mulheres sofreram influência de determinações sociais que legitimam a Pedagogia e o exercício do magistério como um ofício feminino.

No âmbito da História da Educação e da História das Mulheres, a pesquisa nos permitiu compreender que a feminização do magistério não ocorre em uma história única e linear; as particularidades de cada entrevistada demonstram que a escolha pela docência foi condicionada por fatores sociais e influenciada não somente pelas questões de gênero, mas na intersecção de sua condição de classe e pelos seus desejos pessoais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação, a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educa-**

ção. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada-PL+6416/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada-PL+6416/2009). Acesso em: 27 mar. 2020.

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

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM). **Relatório institucional da Comissão Verificadora das Condições de Funcionamento da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos**. Limoeiro do Norte, 1973.

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM). **Organização Curricular do Curso de Habilitação em Administração Escolar**. Limoeiro do Norte, 1984.

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS (FAFIDAM). **Listas Institucionais de Colação de Grau do Curso de Pedagogia dos anos de 1972 a 1981**. Arquivo Institucional da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Limoeiro do Norte, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Irmã Elisabeth Silveira e a educação feminina no colégio Imaculada Conceição, Fortaleza-CE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 291-316, jan./mar. 2021

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

MACHADO, Wellington. Limoeiro do Norte: arquiteturas de uma "Cidade Princesa". In: CHAVES, José Olivenor Souza (org.). **Vale do Jaguaribe, histórias e culturas**. Fortaleza: Lux Print Off Set, 2008. p. 107-124.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212/209>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 183-200, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOUZA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide (org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 39-67.

Recebido em: 03/03/2021  
Aprovado em: 02/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AS MULHERES DA EJA: DO SILENCIAMENTO DE VOZES À ESCUTA HUMANIZADORA

*Francisca Vieira Lima\**

*Universidade Federal do Paraná*  
<https://orcid.org/0000-0002-1426-407X>

*Andréia Faxina Wiese\*\**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
<https://orcid.org/0000-0001-5133-0550>

*Sonia Maria Chaves Haracemiv\*\*\**

*Universidade Federal do Paraná*  
<https://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

## RESUMO

A reflexão proposta neste artigo resulta de uma pesquisa realizada com mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um município do Paraná, tendo como objetivo compreender suas trajetórias escolares e identificar as dificuldades vivenciadas, os motivos para retornarem ao espaço escolar e o papel da educação em suas vidas. Para tanto, dentro de uma abordagem qualitativa, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental e a história oral temática, organizadas e analisadas na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados demonstraram trajetórias permeadas por abandono escolar, preconceitos, dificuldades socioeconômicas e a importância da educação como uma via para a conquista de espaço na sociedade. Identificou-se a necessidade da escuta das vozes femininas, (re)conhecendo suas experiências de vida com vistas à elaboração de propostas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras, considerando o contexto de exclusão ao qual, historicamente, essas estudantes foram submetidas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); mulheres; memórias; trajetórias.

## ABSTRACT

### THE WOMEN OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: FROM THE SILENCE OF VOICES TO THE HUMANIZING LISTENING

The reflection proposed in this article results from research carried out with women, Youth, and Adult Education students from a municipality in Paraná, to

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, São José dos Pinhais, Paraná. Brasil. E-mail: [franvlprof@gmail.com](mailto:franvlprof@gmail.com).

\*\* Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campo Mourão, Paraná. Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GEPEFORP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: [andreia.wiese@gmail.com](mailto:andreia.wiese@gmail.com).

\*\*\* Pós-doutorado em Avaliação e Currículo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná. Brasil. E-mail: [sharacemiv@gmail.com](mailto:sharacemiv@gmail.com).

understand their school trajectories and identify the difficulties experienced, the reasons for returning to the school space and the role of education in their lives. Therefore, within a qualitative approach, the methodology used was documentary research and thematic oral history, organized and analyzed in Bardin's content analysis (2016). The results showed trajectories permeated by school dropout, socioeconomic difficulties and prejudices, and education as a way to conquer space in society. The need to listen to female voices was evidenced, knowing their life experiences with a view to the elaboration of humanizing and emancipating pedagogical proposals, considering the context of exclusion to which, historically, these students have been subjected.

**Keywords:** Youth and Adult Education; women; memories trajectories.

## RESUMEN

### LAS MUJERES DE EJA: DEL SILENCIO DE LAS VOCES A LA ESCUCHA HUMANIZADORA

La reflexión propuesta en este artículo es el resultado de una investigación realizada con estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en un municipio de Paraná, con el objetivo de conocer sus trayectorias escolares e identificar las dificultades vividas, los motivos de retorno a la escuela y el papel de la educación en sus vidas. Por lo tanto, dentro de un enfoque cualitativo, la metodología utilizada incluye la investigación documental y la historia oral temática, organizada y organizadas desde la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados mostraron trayectorias permeadas por la deserción escolar, los prejuicios, las dificultades socioeconómicas y la importancia de la educación como forma de conquistar un espacio en la sociedad. Se identificó la necesidad de escuchar las voces femeninas, (re)conocer sus vivencias con vista a desarrollar propuestas pedagógicas más humanizantes y emancipadoras, considerando el contexto de exclusión al que históricamente se encontraban estas estudiantes.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); mujeres; memorias; trayectorias.

## Introdução

Em pleno século XXI, a ausência de paridade de oportunidades entre mulheres e homens ainda evidencia um grande desafio para toda a sociedade brasileira. Essa desigualdade impacta em diferentes aspectos da vida das mulheres, como educação, saúde, trabalho, vida familiar, entre outros. Nesse sentido, observa-se que – apesar das transformações sociais que ocorreram ao longo do último século no âmbito do gênero<sup>1</sup> masculino/feminino, como

maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, maior acesso à informação – as mulheres continuam em situação de desigualdade de direitos em relação aos homens, por exemplo, receberem salários menores, apesar de desempenharem as mesmas atividades, além de dedicarem maior tempo a afazeres domésticos e a cuidados com pessoas (INSTI-

tes, historicamente, para ambos os sexos – masculino e feminino (LOURO, 1997). No que se refere às novas identidades de gênero, apesar de sua relevância, não serão discutidas nesta pesquisa em razão de seu escopo.

1 A palavra “gênero” está relacionada a questões construídas socialmente, interações e oportunidades que são diferen-

TUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

É lícito dizer que esse cenário de desigualdades demonstra que ainda se vive em uma sociedade em que prevalece o patriarcado, em que mulheres são submetidas de forma “natural” às sobrecargas de trabalho (dentro e fora de casa), dificultando, de certa forma, o acesso a direitos que lhes são garantidos por lei, como a educação.

Em se tratando de educação, a violação deste direito é recorrente na vida de muitas mulheres. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, o número de matrículas de pessoas do sexo feminino foi de 49,23% do total da Educação Básica enquanto o número de matrículas de pessoas do sexo masculino foi de 50,77% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019), o que denota que elas vêm ocupando, gradativamente, os espaços escolares em uma proporção muito próxima à dos homens, mesmo que, ainda, aquém do patamar masculino.

Outro ponto que merece destaque é a análise da população fora da escola. Ao fazer um recorte por faixa etária (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015), nota-se que o número de mulheres com 15 anos ou mais privadas do direito à educação soma 39.487.394, o correspondente a 49,95% do total desse recorte. Apesar de o público masculino fora da escola superar o feminino na faixa etária de 15 a 50 anos de idade, à medida que a idade avança – a partir dos 50 anos – o número de mulheres fora da escola torna-se superior ao dos homens, o que realça a ideia do contexto social patriarcal e machista, que há muito tempo preponderou (e ainda prepondera) no cenário brasileiro.

Desse modo, importa ressaltar que parte dessa população que se encontra fora da escola, em algum momento já buscou ou buscará na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>2</sup> uma

oportunidade de continuidade de seus estudos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), em 2019, 1.565.732 mulheres estavam matriculadas na EJA. Essa modalidade de ensino, em consonância com a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é responsável por acolher homens e mulheres que, no passado, não tiveram condições de ingressar ou concluir seus estudos, retornando para os bancos escolares em outros tempos e espaços para a sua continuidade.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos se constitui com um público diverso e com uma multiplicidade de fazeres e saberes. É construída, historicamente, por pessoas de diferentes etnias, gêneros, gerações, orientações sexuais, pessoas privadas de liberdade, com necessidades educacionais especiais, ou seja, um retrato das diferentes formas de ser brasileira e brasileiro (BRASIL, 2009).

Imbuídas nesse cenário estão as mulheres da EJA, que retornam para a escola em busca da formação da Educação Básica e trazem para a sala de aula suas histórias, suas memórias e suas experiências de vida, constituídas de um passado de dificuldades socioeconômicas e permeadas por exclusões de direitos básicos. Frente a isso, esta pesquisa se constitui pela seguinte questão norteadora: Diante das trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres da EJA retomam os seus estudos? A partir desse questionamento, foram desdobradas outras questões, a saber: Quais valores, significados e expectativas as mulheres atribuem à vida escolar? Qual a importância da educação na vida dessas mulheres?

Para embasar essa investigação, utilizamos, como principais pressupostos teóricos, estudos sobre: a vida cultural; a história das mulheres e suas representações na sociedade; os sujeitos da EJA e suas trajetórias escolares; e a educação libertadora como proposta dialógica de ensino na EJA. Para sustentação teórica, os principais

---

sino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 2010).

<sup>2</sup> A idade mínima para matrícula na EJA é 15 anos para o En-

autores foram: Bourdieu (1983, 1989, 1995, 1998), Louro (1997), Del Priore (2006), Arroyo (2001, 2003, 2007), Haddad (2000), Freire (1995, 1996, 2000).

O objetivo principal que definiu a investigação deste artigo foi compreender as mulheres na EJA no que se refere às tramas tecidas em suas trajetórias escolares e de vida, cujos itinerários passam pela interrupção de seus estudos. Buscando essa compreensão, sistematizou-se o caminho investigativo<sup>3</sup> com base nos seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar o perfil das mulheres integrantes na EJA; 2) refletir sobre as suas dificuldades frente aos diferentes contextos que permeiam as suas vidas; 3) identificar, por meio das narrativas de vida, as suas expectativas e projetos com a retomada dos estudos na EJA; 4) compreender, com base nas entrevistas, a importância da EJA e o papel da educação em suas trajetórias existenciais.

Assim, a partir das narrativas de três mulheres, estudantes de uma instituição que atende na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um município de médio porte do estado do Paraná, este estudo vai além de uma proposta de escuta das vozes femininas, trazendo à luz a importância da educação no desenvolvimento humano e social, considerando a sua contribuição nos processos emancipatórios na vida dessas mulheres. Com vistas aos objetivos propostos, empregamos a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental enquanto método de investigação da realidade social e a história oral temática, que considera as trajetórias individuais, recuperando memórias e resgatando experiências.

As conclusões revelaram um cenário de desigualdades socioeconômicas na infância, levando à desistência dos estudos, e mostraram as dificuldades vivenciadas diante da representação simbólica do papel social feminino imposto pela sociedade de maneira “invisível”,

3 Foram cumpridos, e explicitados na seção que trata da metodologia do estudo, todos os procedimentos éticos necessários para a realização desta pesquisa.

pois se as mulheres simplesmente o assumem, não há resistência. A educação surge, nesse contexto, como meio de inclusão social e como proposta de melhoria de vida, de mudança de sua condição social.

A relevância deste estudo perpassa, assim, pela importância de se compreender as trajetórias escolares das mulheres na EJA, do sujeito que carrega para o espaço escolar suas experiências e histórias de vida, corroborando com o trabalho docente, ao conhecer a realidade existencial delas, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras. Considera-se o contexto de exclusão ao qual elas foram submetidas para buscar ressignificar suas histórias; para tanto, a escola precisa ter no seu projeto político-pedagógico uma filosofia de trabalho pautada na formação não só intelectual, mas também humana e social. Além disso, este trabalho visa a alertar as demais mulheres, com histórias diferentes ou parecidas, para se reconhecerem através desses itinerários e, a partir de sua voz ouvida, começarem a protagonizar a sua própria história.

## Percurso metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, por entendermos a necessidade, conforme alerta Creswell (2014), de uma compreensão complexa e detalhada do objeto estudado. Em razão disso, exige-se uma aproximação do pesquisador com o pesquisado, ou seja, as informações podem ser apuradas a partir das interações com os indivíduos, coletando dados por meio de exame documental, de entrevista com os participantes, dentre outras.

Complementarmente, esta investigação caracteriza-se pelo tipo documental, visto envolver uma consulta em documentos escolares previamente elaborados para outras finalidades, constituindo-se, para estes fins, em uma fonte de dados secundária. Considerando ser necessária uma complementação das infor-

mações obtidas nos documentos, optamos, como recurso, pela história oral temática, fundamentada teórica e metodologicamente nos aprofundamentos de José Carlos Sebe Bom Meihy (MEIHY; HOLANDA, 2013), coordenador do Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO/USP).

Entende-se por história oral um conjunto de procedimentos que perpassam o planejamento na condução de gravações, definições de locais e de tempo de duração, transcrição dos textos, conferência da gravação transcrita, autorização para uso e, quando possível, publicação dos resultados que precisam ser retornados para os participantes da pesquisa (MEIHY; HOLANDA, 2013).

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual denominada Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEE-BJA), que atende a população na modalidade de EJA. Essa instituição é mantida pelo Governo do Estado do Paraná, subordinada à Secretaria Estadual de Educação (SEED), possuindo aproximadamente 1.300 educandos(as). Na primeira etapa da pesquisa foi realizada uma consulta em 214 questionários elaborados e aplicados pela instituição aos/às estudantes da EJA do Ensino Médio, entre os meses de julho e novembro de 2019, para finalidades específicas da escola. Dessa consulta, selecionaram-se 107 questionários respondidos por mulheres, atendendo aos objetivos desta pesquisa. O instrumento continha quinze questões, sendo dez relacionadas ao perfil sociodemográfico e outras cinco, às trajetórias escolares.

Após análise documental, identificamos a necessidade de realizar entrevistas, buscando respostas aos questionamentos de nosso estudo. Assim, dentre as respondentes dos questionários (documentos da instituição), três mulheres se propuseram, espontaneamente, a convite das pesquisadoras, a participar das entrevistas, que teve como norte a metodologia da história oral temática. A realização das entrevistas ocorreu pela plataforma *Google Meet*; para isso, com média de 30 minutos de

duração, a entrevistadora utilizou questões semiestruturadas relacionadas ao tema desta investigação. Para esse encontro *on-line*, as participantes foram informadas quanto ao objeto e aos objetivos do estudo, ao sigilo das informações, aos possíveis riscos e à possibilidade de, livremente, não responderem às questões ou de deixarem a reunião a qualquer momento. As participantes assinaram, previamente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por meio desta metodologia, evidenciaram-se particularidades das histórias de vida de cada participante, oportunizadas pela escuta do compartilhamento de suas histórias, dentre as quais destacaremos, neste estudo, excertos das narrativas.<sup>4</sup>

Em suma, esta pesquisa foi organizada na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Primeiramente, foram examinados e apurados os dados dos documentos da instituição, realizando-se um pré-estudo deles e buscando operacionalizar e sistematizar as ideias que atendiam aos objetivos desta investigação. Entendendo a importância e a necessidade de outras informações sobre as trajetórias escolares e de vida das participantes, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, utilizando-se como método, conforme já exposto, a história oral temática. Concluídos estes dois momentos, seguimos para a fase de exploração minuciosa do conteúdo extraído das entrevistas. Na sequência, fizemos uma análise crítica desses dados, à luz da literatura de referência ao assunto, realizando interpretações e inferências em consonância com os objetivos propostos.

## Tecendo a trajetória da educação das mulheres

A história das mulheres proporciona uma abertura para questionamentos sobre a pro-

<sup>4</sup> Para preservar a identidade das entrevistadas, utilizamos nomes fictícios. Todos os nomes serão iniciados por um nome comum no Brasil: Maria. Por ser um nome popular, escolhemo-lo por representar as mulheres comuns, com suas histórias, dificuldades, experiências, superações e lutas diárias.

dução da própria história, contada a partir do lugar de fala masculino (SCOTT, 1992). Nessa direção, Perrot (1988) considera que, sendo a construção da narrativa histórica um ofício exercido por homens, as mulheres são excluídas dela, pois o historiador escreve a história por sua ótica masculina, abordando campos de ação e de poder masculinos, ignorando a mulher no campo econômico, social e cultural.

De acordo com Scott (1992), reivindicar o reconhecimento da mulher na história consiste em um exercício que vai de encontro ao que é historicamente estabelecido como “legítimo”, o que exige uma luta contra padrões já consolidados ao longo do tempo. Desse modo, falar da história das mulheres torna-se necessário e urgente, considerando que – assim como os homens, enquanto seres humanos históricos e culturais – também foram e são protagonistas, merecedoras de reconhecimento e respeito da sociedade.

No Brasil, a trajetória da educação das mulheres é tecida com a história da colonização brasileira. Nesse período, a mulher não tinha acesso nem direito à escola, sendo suas funções resumidas a aprender as tarefas domésticas, como bordar, costurar, ser boa mãe e esposa, atribuições essas que foram impostas às mulheres até o século XIX (VIEIRA; CRUZ, 2017).

A construção social dos gêneros, práticas sociais e de servidão coincidem com a ausência da educação escolar feminina brasileira, pois essa mulher, fosse ela negra ou indígena, servia ao português apenas visando à miscigenação e, conseqüentemente, ao povoamento do país (RIBEIRO, 2010). É mister destacar que, dentro desse contexto, etnia e raça eram determinantes para a formação de homens e mulheres, incluindo a religião, que também implicava proposições educacionais (LOURO, 1997).

Somente no século XIX as mulheres começaram a participar dos espaços públicos, ocupados até então pelos homens, começando a sair das sombras dos recolhimentos,<sup>5</sup> às quais eram

5 No Brasil, os recolhimentos (conventos) eram destinados a resguardar a honra e a virtude da mulher, servindo como prisão para as moças consideradas errantes, inclusive para,

submetidas com finalidades diversas (PERROT, 2007). Contudo, a igualdade de oportunidades para as mulheres, apesar de alguns tímidos avanços na área da educação, ainda hoje está muito distante do ideal, uma dívida inscrita na vida de muitas mulheres, principalmente nas vidas daquelas que não tiveram oportunidade de acesso à educação.

A exemplo disso, estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) revelam que, em 2018, o percentual da população brasileira que não sabia ler nem escrever era de 6,8%, o correspondente a, aproximadamente, 14 milhões de brasileiros, demonstrando parte do retrato da dívida educacional e social do Estado com as brasileiras e os brasileiros.

Para atender essa população alijada do direito à educação, a EJA representa importante via para o desenvolvimento, em uma perspectiva da educação para a vida. Ancorada pela Constituição Federal e pela LDBEN, essa modalidade de ensino, com diretrizes próprias, acolhe pessoas que não tiveram oportunidade de continuidade de seus estudos em idade “própria”, considerando a faixa etária a partir dos 15 anos de idade. A proposta da EJA precisa ser diferenciada de modo a atender a diversidade do perfil de suas educandas e seus educandos, com vistas ao reconhecimento e valorização de suas experiências de vida (BRASIL, 1996, 2000, 2010).

## Conhecendo o perfil socioeconômico das mulheres estudantes na/da EJA

Não diferente da realidade dos sujeitos educandos da EJA,<sup>6</sup> as educandas vinculadas à instituição escolar envolvida nesta pesquisa são estudantes que não concluíram a escolari-

em alguns casos, excluí-las de partilha de bens. Esses espaços também funcionavam como fins educacionais para essas mulheres (RIBEIRO, 2010).

6 A EJA considera a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte. Autores como Marta Oliveira (1999), Arroyo (2001) e Haddad (2000) trazem importantes contribuições para a compreensão do perfil dos sujeitos educandos na/da EJA.

dade obrigatória em idade própria. A média de idade das 107 estudantes entrevistadas é de 32 anos (mediana 28,5). Importa ressaltar que, ao considerar os valores absolutos, identificamos pessoas em faixas etárias diversas que participaram da pesquisa, desde adolescentes (a idade mínima declarada na amostra foi de 17 anos) até idosas (a idade máxima da amostra foi de 66 anos). Ciente dessa diversidade existente na sala de aula, observa-se que, além de faixas etárias, as gerações são categorias social e historicamente construídas (BORDIEU, 1983).

De acordo com a amostra dos questionários, a maioria das estudantes, 77%, residem na área urbana e 18%, na área rural, enquanto 6% não responderam a essa questão. Sobre a cor/raça, 51% se autodeclararam brancas; 33%, pardas; 6%, pretas; 4%, amarelas; 2%, indígenas; e 5% não responderam. Decerto, se a maioria dos indivíduos estudantes da EJA pertencem às classes populares, a somatória dos percentuais de mulheres não brancas se mostra significativa, principalmente ao refletirmos sobre “a posição hierarquizada de negros e brancos na sociedade” (QUEIROZ; SANTOS, 2016, p. 73), que em nada se associa às diferenças biológicas, mas sim a uma construção social. Assim sendo, relacionamos raça e gênero a “conceitos socialmente construídos, sem corresponderem, portanto, a nenhuma realidade natural, estruturam as desigualdades presentes na sociedade brasileira” (QUEIROZ; SANTOS, 2016, p. 73).

As velhas dicotomias, segundo Arroyo (2007), ao invés de se retraírem, estão sendo alargadas. Um exemplo é o setor popular, que era formado, antes, por trabalhadores com carteira assinada, enquanto agora é composto também por trabalhadores sem carteira assinada e pelos desempregados. Nessa realidade estão incluídas as mulheres da nossa amostra; a maioria delas (56%) informou que não possui trabalho remunerado e 43% estavam trabalhando, e 1% não respondeu ao questionário. Com relação à renda familiar, nesta amostra, a maioria das entrevistadas (79%) possui renda na faixa entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.500,00.

Ainda nessa direção, se estratificarmos rendimentos médios do trabalho no Brasil, as mulheres seguem recebendo cerca de  $\frac{3}{4}$  do que os homens recebem. Contribui para a explicação desse resultado a própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, em que se destaca a maior proporção dedicada ao trabalho em tempo parcial. Outro dado interessante para entendermos o cenário socioeconômico brasileiro trata das ocupações; dos 6,3 milhões (ou 6,6%) de trabalhadores em serviços domésticos, 5,8 milhões são mulheres, enquanto 502 mil são homens. Ademais, as mulheres também aparecem em maior proporção no trabalho auxiliar familiar, além de compor quase que integralmente o trabalho doméstico sem carteira (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) revelam que, enquanto o nível de ocupação dos homens foi de 65,5%, o das mulheres foi de 46,1%, embora a maior escolaridade das mulheres ainda não seja considerada para igualar sua situação à dos homens no mercado de trabalho, mesmo sendo a escolarização uma condição relevante para assegurar a inserção no mercado de trabalho. As mulheres (47,5%) também foram mais afetadas que os homens (36,4%) pela desocupação de longo prazo, corroborado pela maior dificuldade para encontrar ocupação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

A partir dos resultados apresentados, é possível inferir que as mulheres pesquisadas pertencem à classe popular brasileira, e que, por meio da EJA, dentre outros objetivos, elas buscam a melhoria de suas condições de vida. Percebemos, assim, a importância de conhecer a vida dessas estudantes e suas experiências existenciais, revelando a necessidade de uma mudança por parte das práticas escolares com vistas a uma proposta mais humanizadora, de valorização e de reconhecimento de suas necessidades reais. Desse modo, percebe-se na EJA que “muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de

idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram” (CARDOSO; FERREIRA, 2012, p. 63).

Nessa direção, identificamos que uma das perguntas realizadas nos questionários estava relacionada ao motivo da desistência dos estudos, sendo que cerca de 76% das estudantes mencionaram que já desistiram dos estudos ao longo da trajetória escolar. As participantes também puderam elencar os motivos que as afastaram da escola: 39% citaram que o abandono ocorreu por questões familiares e 35% relataram que a causa foi o trabalho. Subdivididas em “outros”, 26% disseram que as razões para a desistência foram: dificuldades de aprendizagem, problemas de relacionamento, mudança, *bullying*, nascimento de filhos, problemas de saúde, falta de dinheiro para transporte público.

Para as mulheres, a situação familiar (principal motivo de abandono dos estudos) envolveu várias atividades ocupadas por elas, a exemplo de afazeres domésticos e cuidados com filhos, pais, irmãos. Na questão do trabalho (segundo principal motivo), os principais impedimentos para a continuidade dos estudos envolveram distância e falta de flexibilidade de horários. Evidenciando esse cenário no contexto brasileiro, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas, respectivamente). As diferenças, contudo, ampliam-se ainda entre as faixas mais elevadas de idade (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), em 2019, as mulheres não ocupadas (sem trabalho remunerado) dedicavam em média 24 horas por semana para afazeres domésticos no domicílio delas ou em domicílio de parente, enquanto os homens não ocupados utilizavam em torno de 12,1 horas semanais para esse tipo de atividade.

Na EJA, outra situação recorrente considerada por Pini (2009) trata da percepção de que as mulheres estão saindo do espaço privado rumo a um espaço público ao retornarem para o ambiente escolar, o que pode gerar conflitos com seus parceiros, entre outros, pela incompreensão sobre o motivo de retorno à escola. Diante disso, exige-se da(o) “educador(a) nova postura e estratégias de interação com os(as) educandos(as), que favoreça um estreito diálogo com o ambiente familiar” (PINI, 2009, p. 35). Já a motivação apontada pelas mulheres, em uma das questões dos questionários da instituição, para retornarem aos estudos foi: prosseguir para um curso técnico ou graduação (44%), trabalho (35%), aprendizado e conhecimento pessoal (17%), outros (1%), o que remete à ideia de que elas buscam ocupar os espaços além do trabalho doméstico “idealizado” para as mulheres ao longo da história.

Os resultados deste estudo encontram aproximações com o perfil dos sujeitos da EJA, sendo pessoas com trajetórias escolares interrompidas e marcadas por várias formas de exclusão da e na escola; em sua maioria, são trabalhadores(as) oriundos(as) das classes populares com projeto e sonhos para conquistar por meio da educação (HADDAD, 2000). Assim, torna-se fundamental que “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (ARROYO, 2007, p. 7). Para esse autor, urge um currículo que atenda a esses coletivos, pensando no mundo no qual estão inseridas, pois

O que hoje existe de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? Se o movimento feminista, por exemplo, colocou em cima da mesa da sociedade, da academia, da política, a luta pela identidade, pelos direitos da mulher, como isso entra na EJA? Ou não entra? Na hora de fazer um percurso, estudar história, por exemplo, tem que ser a história da política, a história das barbas do imperador? Por que não pode ser a história das

mulheres? Por que não pode ser a história dos negros? A história dos quilombolas, a história do campo, a história dos “sem”? Por que não poderia ser outra história, outra forma de contar a história? Por que não fazemos isso? Porque não consideramos esses coletivos populares como sujeitos de história, mas como pacientes de história. (ARROYO, 2007, p. 18).

Portanto, precisamos levar em consideração suas histórias, suas trajetórias, suas compreensões de mundo para podermos conhecer a configuração social e cultural dos(as) jovens e adultos populares, de modo que a escola seja ressignificada para atender às classes populares, nas quais as mulheres da EJA encontram-se inseridas.

## Memórias, dificuldades e desafios nas trajetórias escolares

*“[...] mas eu não tinha força para fazer isso, eu trabalhava como uma adulta.” (MARIA QUITÉRIA).*

As narrativas das três mulheres da EJA, participantes desta pesquisa, marcadas por memórias<sup>7</sup> e constituidoras das relações do passado e do presente, ao longo de seus relatos trazem experiências de vida entrelaçadas com a educação, o trabalho e a família. Nesta seção, o objetivo é refletir sobre as dificuldades vivenciadas por elas em suas trajetórias escolares. Dificuldades essas que se iniciam com uma infância dedicada a tarefas diárias de adultos, como a epígrafe que inicia esta seção.

Não muito diferente dessa realidade, Ribas (2014, p. 118) identificou em seus estudos que “A vida dessas mulheres é marcada pela evasão escolar, não acesso às instituições de ensino e interrupção da escolaridade. Seus relatos mostram que fatores diversos dificultaram a

experiência escolar na idade esperada para o ingresso educacional”. Desse modo, apresentamos as mulheres do nosso estudo: Maria Cecília (52 anos), Maria Izabel (56 anos) e Maria Quitéria (43 anos). Duas já finalizaram o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e ainda participam ativamente de uma instância colegiada da escola, lócus da pesquisa, e a terceira retornou aos estudos nesta instituição em 2020. Atualmente, as entrevistadas declararam exercer as atividades de confeiteira, inspetora de alunos e dona do lar, respectivamente.

Nos três casos, a interrupção de suas trajetórias escolares se iniciou na infância, para ajudar os pais no trabalho da roça, afastamento esse ainda maior após se tornarem adolescentes, com novos compromissos como casamento e filhos. Maria Cecília narra:

*[...] eu estudei até o quinto ano, tive que parar porque a gente morava longe da escola e porque precisava ajudar minha mãe a trabalhar. Meu pai faleceu e ficou só eu e meu irmão, e eu tive que parar. Depois, fiquei mocinha e parei de estudar, sem condições de ir para o colégio. Também não tive incentivo de mãe e de ninguém e logo me casei, tive meu filho e foi indo, fui ficando acomodada, sempre trabalhei de empregada doméstica e foi indo.*

As entrevistadas trazem em suas memórias uma realidade compartilhada com boa parte dos ingressantes na EJA, pessoas cujos itinerários se assemelham com outros coletivos “constituído[s] por migrantes provenientes de áreas rurais empobrecidas que chegam às grandes metrópoles, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, ou analfabetos” (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 484). Similarmente aos relatos das estudantes, esses sujeitos permanecem brevemente na escola e, “de maneira geral, trabalham em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência” (MARQUES; PACHANE, 2010, p. 484).

As histórias de vida se assemelham pela realidade do campo, pela falta de transporte

<sup>7</sup> A concepção de memória adotada neste estudo se refere “a uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 2000, p. 94).

escolar e pelo trabalho rural infantil,<sup>8</sup> desdobrando-se em realidades específicas à medida que nos relatam, com riqueza de detalhes, as experiências vividas em uma época marcada por dificuldades no acesso à educação. Sobre isso, Bourdieu (1998) resgata a questão do capital cultural familiar, pois esses estudantes de camadas populares, cujas famílias não tiveram acesso aos bens culturais, acabam apresentando baixo êxito nos estudos em comparação aos demais estudantes das camadas sociais mais distintas.

No relato de Maria Quitéria, a filha do patrão dos seus pais precisava de uma empregada e ela foi enviada para a cidade, sozinha, aos doze anos de idade, para trabalhar e morar com essa família, em troca de um salário meramente simbólico. Segundo a entrevistada: “daí, como eu fui morar com eles, ela me colocou, eles falavam na época supletivo, mas era o CEEBJA, só que você ia eliminando matérias, mas eu não tinha força para fazer isso, eu trabalhava como uma adulta” (MARIA QUITÉRIA). A estudante demonstra em sua fala a privação do acesso à educação básica na infância e na adolescência, pois a sobrecarga do seu trabalho, do esforço físico exigido naquela época, era incompatível com outras atividades “secundárias”, como estudar.

Sobre isso, Mantovani e Carvalho (2018) relatam em seus estudos que o trabalho de crianças e adolescentes<sup>9</sup> ainda movimenta alguns setores da economia; são atividades laborais exercidas, principalmente, na área doméstica,

na própria casa ou na casa de terceiros – coincidindo com a experiência de vida da entrevistada na área urbana –, o que inviabiliza o acesso e a permanência na escola, na idade escolar. A narrativa da estudante também remete a mais uma característica das estudantes da EJA: pessoas que assumiram responsabilidades de adultas, mesmo não sendo adultas.

Nesse sentido, Souza (2000) nos estimula a uma importante reflexão a respeito da privação da educação básica; para esse autor, “é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para a presença significativa na convivência social contemporânea” (SOUZA, 2000, p. 24). A similaridade dos relatos quanto ao trabalho rural na infância e às dificuldades socioeconômicas é traço caracterizador de uma sociedade desigual. Nos estudos de Alvez-Mazzotti (1998), o trabalho apareceu como um fator contribuinte, na infância ou na adolescência, para a evasão escolar.

As estudantes entrevistadas também recordam as dificuldades encontradas na área rural devido à distância para chegar até a escola e à falta de incentivo de seus pais, que também possuíam nenhuma ou baixa formação escolar. Para Bourdieu (1998), o capital cultural combinado com o *ethos* determinam as atitudes e condutas diante da escola, influenciando na vida escolar de pessoas de diferentes classes sociais. Nessa concepção, a realidade escolar é vista por Bourdieu (1998) como produto reprodutor de uma ordem social vigente. Maria Quitéria, moradora de uma comunidade carente da zona rural, relata os desafios enfrentados para frequentar a escola: “[...] a prefeitura colocava um transporte, mas se desse uma chuva, o transporte já não ia, era muito longe e não tinha emprego lá na época, então eu voltei a trabalhar na roça, e eu não aguentava trabalhar em uma lavoura de milho [...] era algo muito pesado [...]”.

Além dessas dificuldades, tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar, pouco se falava sobre preconceitos e *bullying*.<sup>10</sup> Sobre

8 No Brasil, a partir de dezembro de 1998, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 20 (BRASIL, 1998), a idade mínima de 14 anos, que havia sido estabelecida na Constituição de 1988, passa para 16 anos, salvo na condição de aprendiz entre 14 e 16 anos. Ainda se estabeleceu a idade mínima de 18 anos para aqueles envolvidos em trabalhos que possam causar danos à saúde e proíbe, especificamente, qualquer produção ou trabalho de manipulação de material pornográfico, divertimento (clubes noturnos, bares, cassinos, circos, apostas) e comércio de rua. Além disso, proíbe trabalhos em minas, estivagem ou qualquer trabalho subterrâneo para menores de 21 anos.

9 Encontram-se na literatura discussões sob a perspectiva positiva e/ou negativa dos efeitos sobre a saúde e a escolarização dos adultos que trabalharam durante sua infância e/ou adolescência (MANTONANI; CARVALHO, 2018).

10 O conceito de *bullying* compreende todas as formas de agressões de ordem verbal, física e psicológica, de maneira intencional e repetitiva, que ocorrem sem motivações evidentes e que são praticadas por um indivíduo ou grupo

isso, Maria Izabel expressa que já passou por “preconceito devido à cor da pele, né... isso eu passei, mas não aqui, foi mesmo lá no Rio Grande, a cor da minha pele [...] foi na escola mesmo, quando eu comecei a estudar, eu tinha uns oito anos ou nove anos, preconceito sempre teve, né”. De fato, esse preconceito, citado e vivido por Maria Izabel, “está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos, e é altamente prejudicial para a população negra, tanto nas relações sociais (família, escola, bairro, trabalho etc.) quanto nos meios de comunicação” (CAVALLEIRO, 2000, p. 24).

Essas situações, apesar de incômodas, não eram objeto de discussão na época vivida pelas entrevistadas. A vítima, muitas vezes, calava-se e abandonava a escola, pois, mesmo não sabendo conscientemente que aquilo era uma forma de agressão, essa situação acarretava sentimentos desconfortáveis, prejudicando assim seus estudos. Ttofi e outros (2011) identificaram em suas pesquisas que as situações de *bullying* traziam um impacto negativo sobre a capacidade de aprendizagem e sobre a autoestima da criança/adolescente, podendo ocasionar, ainda, sintomas de depressão. Por conseguinte, temos, como exemplo, o seguinte trecho da entrevista, em que, somado a outros problemas, a estudante optou por abandonar a escola:

[...] eu tinha uma dificuldade muito gigante de aprender. Hoje eu sei que o que eu sofria naquela época era *bullying*, porque eu não sabia, não se dizia isso, né. Eu sofria *bullying* por ter um sotaque diferente, por não ser bonita, por ser diferente das outras meninas, então eu tinha uma dificuldade muito grande na escola [...] (MARIA QUITÉRIA).

O cenário vivido por essas mulheres na adolescência demonstra a prorrogação das dificuldades para voltar aos estudos, com novos desafios: os afazeres da casa depois do casamento, o cuidado com os filhos, entre outros. Para Maria Cecília, a razão do não retorno às

de indivíduos com o objetivo de agredir outra pessoa (ou grupo) e humilhar a vítima (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

aulas “[...] foi o caso mesmo de ser mãe, de ter a dificuldade de ir até a escola [...]”. Esse conjunto de relações estruturais na sociedade, de divisões de tarefas e de atividades específicas separadas entre homens e mulheres parece natural, porém nada na biologia de nossos corpos determina esses papéis, que foram impostos pela sociedade (QUEIROZ; SANTOS, 2016).

Essa visão dominante da divisão sexual está expressa nos discursos, representações culturais simbólicas, provérbios, poemas, decorações de murais (BOURDIEU, 1995), pois a fala da entrevistada demonstra a responsabilidade de assumir os afazeres domésticos e o cuidado dos filhos, ou seja, uma vida sem escolha, restrita a ser “dona de casa”. Desse modo, no relato que se segue, de Maria Quitéria, aparecem traços marcantes desse *habitus*<sup>11</sup> na história de vida, também compartilhados com outras mulheres, pois

[...] já com dezesseis eu tinha um bebê, então não tinha como estudar. Eu tentei várias vezes, eu fui várias vezes, até depois, quando o segundo filho meu nasceu, eu chegava a ir, mas eu não tinha com quem deixar [...] quando eu voltei a estudar, eles já estavam adolescentes [...] (MARIA QUITÉRIA).

Essas representações de uma visão dominante da divisão sexual se exprimem também em todas as práticas humanas (quase ao mesmo tempo técnicas e rituais), nos objetos técnicos, nas divisões interiores de uma casa, na organização do tempo, na jornada e, principalmente, nas técnicas do corpo (posturas, maneiras, porte), condutas já naturalizadas pelas mulheres (BOURDIEU, 1995), legado histórico herdado historicamente.

Na Educação de Jovens e Adultos, essas mulheres ainda sofreram preconceitos ao voltarem a estudar na fase adulta, com vistas a angariar um lugar na sociedade, antes repri-

11 Bourdieu (1989) define *habitus* como estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes e que são praticadas de maneira inconsciente, sem necessidade de um agente coordenando essas condições, como uma interiorização de hábitos que os sujeitos praticam continuamente.

mido e interdito em meio a tantas memórias de um passado de desigualdades. A busca dessa transformação nos papéis desempenhados por elas durante a vida retorna como crítica, perpassada por julgamentos e incompreensões, ao buscarem inclusão social por meio da educação, como é dito no relato a seguir: “[...] preconceito de eu voltar a estudar por causa da minha idade. Ah, que eu não tinha mais idade para voltar a estudar, devia cuidar de casa, da família mesmo [...] então eu falei: ‘[...] eu que tenho que saber o que é melhor para mim. Eu vou continuar, não tenha quem me impeça!’” (MARIA IZABEL).

A falta de apoio para as mulheres ingressarem na EJA possui um significado muito forte, pois precede de várias tentativas frustradas para retornar aos estudos, como as educandas enfatizaram nas narrativas acima. Apesar de sua vontade, ainda enfrentam preconceito em relação à idade e ao papel da mulher na sociedade, considerando-se que “o preconceito e a ignorância provocam a desumanização das minorias étnicas, o que, por sua vez, alimenta e dá sustentação a muitas formas de discriminação” (CLAUDE, 2005, p. 49).

Ao retornarem à escola, as mulheres entrevistadas demonstraram, como principal motivação em suas falas, o desejo pela escolarização, de preenchimento de um espaço perdido no passado. No entanto, durante esse percurso, encontraram dificuldades em comum, como conciliar a carga horária de trabalho e as dificuldades de aprendizagem. O trabalho, para Tavares (2002), pode corroborar perdas acadêmicas, podendo levar a repetências, defasagem e evasão escolar, dificultando futura inserção no mercado de trabalho e ascensão social.

Por outro lado, quando questionada sobre a existência de dificuldades para retornar aos estudos, uma das estudantes afirma que sim, “porque praticamente eu não lembrava de mais nada [...] tinha dias que eu tinha vontade de desistir, aí minha professora de ciências dizia que não, ‘tu vai aprender’. Para eu conseguir, ela me ajudou bastante” (MARIA CECÍLIA).

Dessa forma, o incentivo da professora foi fundamental durante esse processo, o que denota a importância de uma educação humanizadora, que considere a condição ontológica do ser humano. O processo educacional, dessa maneira, precisa reconhecer o lugar do(a) discente no mundo, com trajetórias de vida entrelaçadas com trajetórias escolares, tecidas por suas experiências humanas, de alegrias e também de dores e sofrimentos, como o caso das perdas sofridas por Maria Quitéria:

[...] só que nesse meio tempo que eu estava me recuperando da perda do meu filho, eu perdi o meu irmão em um acidente de moto. Eu estava fazendo três matérias nessa época, eu estava fazendo Artes, História e Português, então foi um momento que a escola mais me acolheu, porque se eles tivessem desistido de mim, ali eu tinha desistido de novo [...]

As perdas de Maria Quitéria revelam um pouco das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, que merecem ser ouvidas, reconhecidas e respeitadas pela comunidade escolar, vidas marcadas por afastamentos temporários, situações não tramadas em sua existência.

Dessarte, uma das reflexões propostas tratou da condição de ser mulher e do seu papel social desempenhado na adolescência e na vida adulta diante das desigualdades socioeconômicas marcantes nas três histórias, pois, como cita Connell (1995, p. 189), “no gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Ao serem questionadas se acreditavam que por serem mulheres tiveram menos oportunidades que os homens, todas disseram que não, atribuindo a si mesmas, pela falta de formação escolar, o motivo de não conseguirem um emprego melhor ou melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Sobre isso, faz-se pertinente recorrermos ao pensamento de Bourdieu (1995), pois esse autor indaga se o que as mulheres rejeitam é a visão essencialista da condição feminina, naturalização de uma construção social ou de condição inferior (em uma ordem de poder), que a sociedade atribui de maneira objetiva às

mulheres. Desse modo, se a divisão social entre homens e mulheres se mostra natural, como questionar aquilo que é normal? Porquanto essa condição foi e ainda é considerada como inevitável, estado objetivado e incorporado no *habitus* como um sistema simbólico classificatório de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1995). Tendo sido naturalizada a condição feminina de primeiramente servir o outro, observamos em suas falas que elas mesmas consideram como “normal” as experiências de exclusões e de violações vivenciadas no decorrer de suas trajetórias.

De certa forma, a realidade vivida por essas mulheres na infância, com relação à falta de acesso à educação, de acordo com as narrativas, repetiu-se com seus irmãos. Todavia, diante dos fatos narrados, cabe-nos a seguinte reflexão: As dificuldades relatadas, principalmente as que se referem à representação do papel da mulher na sociedade e às suas responsabilidades, contribuíram para a não continuidade dos seus estudos? Um exemplo mencionado foi a gravidez de uma das estudantes quando tinha 16 anos, os cuidados com os filhos, a falta de apoio no passado, entraves tidos como naturais por elas por sua condição de ser mulher.

Ademais, o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2003 sobre “Gênero e Educação” inicia suas discussões, no primeiro capítulo, com a seguinte frase (deveras impactante ao pensarmos que retrata a realidade do século XXI): “Em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003, p. 3). Essa afirmação demonstra o quanto a sociedade, em nível mundial, ainda segrega a mulher, principalmente porque “suas oportunidades e opções de vida são mais restritas que as dos homens. A desigualdade de acesso e de desempenho das meninas, em termos educacionais, é tanto causa quanto consequência

dessas disparidades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2003, p. 3).

Diante de tantos desafios e dificuldades, as estudantes entrevistadas mostram em suas palavras seu agradecimento ao apoio que receberam e recebem, principalmente da família, dos professores, da escola: “[...] como eu trabalho o dia inteiro, à noite eu vou direto para a escola. Meu marido chega em casa e faz a janta para a gente, ajuda. Nossa, eu tenho total apoio, não tenho do que me queixar!” (MARIA CECÍLIA). Além da família, “[...] a escola me ajudou muito, os professores me ajudaram muito [...]” (MARIA QUITÉRIA).

Assim sendo, os detalhes em cada fato narrado do passado e as vivências do presente nos permitem refletir que as trajetórias escolares dessas mulheres foram marcadas, especialmente, por muitas dificuldades decorrentes de situações de vulnerabilidade social e pela representação de papéis arranjados historicamente para homens e mulheres. Repetidamente, muitas dessas narrativas de vida estão presentes na sala de aula da EJA, não somente dessas mulheres, mas também de todas que enfrentam seus desafios para estarem ali, presentes, juntamente com toda a carga emocional de histórias de luta, rompendo paradigmas por meio da educação dentro da sociedade patriarcal brasileira, uma sociedade desigual, na qual os excluídos não possuem nem vez nem voz.

## A educação como um projeto de vida

*“[...] eu sempre sonhei com a formatura, eu sempre sonhei em conseguir concluir algo.”*  
(MARIA QUITÉRIA).

A história das mulheres inclui suas aspirações, sentimentos, realizações e dificuldades, englobando também tudo o que se relaciona ao ser humano: fatos, acontecimentos, representações e discriminações presentes na sociedade (DEL PRIORE, 2006). Dessarte, as

narrativas de vida demonstram a complexidade das relações sociais e a diversidade cultural das estudantes integrantes da EJA. Nesse sentido, surge a seguinte questão: Diante de trajetórias escolares interrompidas, por que as mulheres retomam seus estudos? Esta seção se dedicará à compreensão da importância da educação na vida das estudantes da EJA.

A cada história, um motivo, uma expectativa para o retorno: “eu montei o salão onde eu fiquei 20 e poucos anos com o salão, daí, como eu parei com o salão, voltei a estudar, para arrumar uma coisa melhor” (MARIA IZABEL). Já Maria Cecília mencionou a necessidade de voltar a estudar devido a uma exigência do trabalho; ela trabalhava como zeladora, foi promovida a inspetora de alunos e agora, com a conclusão da educação básica, anseia por novas oportunidades. Enquanto para Maria Quitéria, o retorno à escola foi “para sair da cama, porque foi bem na época que meu filho morreu e eu não tinha mais vontade de fazer nada, eu queria morrer também, eu fiquei muito tempo em depressão profunda e eu precisava me ocupar, daí os meninos, os meus filhos falavam: ‘mãe, volta a estudar.’”.

A necessidade de terminar os estudos para se inserir no mercado de trabalho ou para buscar uma nova profissão, almejando reconhecimento profissional, são os principais motivos que levaram essas mulheres à escola. Assim como elas, vários estudantes da EJA buscam, na conclusão dos estudos, a recolocação no mercado profissional (RIBAS, 2014; SOUZA, 2000). Nessa perspectiva, a relação entre trabalho e escola é paradoxal, pois, apesar de o trabalho ser motivação para a saída precoce da escola, ele também é promotor de retorno ao espaço escolar, na busca de conhecimento, acreditando que por meio da escolarização os sujeitos conquistarão melhores empregos e salários, melhorando, assim, as condições de vida para si e para sua família (MANTOVANI; CARVALHO, 2018).

Ainda quanto aos relatos acima, é possível identificar a necessidade de uma estudante se

apegar a algo para sair de um momento difícil em sua vida. Para isso ela buscou na educação o caminho para voltar a viver. Os diferentes dinamismos de vida das mulheres e de suas necessidades cotidianas são representativos no espaço plural e de diversidade da EJA, articulando-se com outras lutas – luta contra a segregação racial, étnico-racial, entre outras – ao considerar que a EJA tem uma perspectiva de educação para a vida (COSTA, 2012).

Os objetivos e as expectativas dessas mulheres ao retomarem seus estudos, buscando se engajar no ambiente escolar, são claramente identificados nas entrevistas, como discursa Maria Izabel: “melhoria de trabalho, aprender, conhecer melhor a sociedade [...] integrar melhor na sociedade [...] Eu quero continuar, meu objetivo é fazer curso [...] não quero parar.” Além da interpretação de Maria Cecília sobre a importância da conclusão dos estudos para se inserir no mercado de trabalho: “eu tendo um pouco mais de estudo, eu posso trabalhar em qualquer outra situação ou outra área, se chegarem a me mandar embora.” Segundo Maria Quitéria, também como meio para realização de um sonho: “[...] eu sempre sonhei com a formatura, eu sempre sonhei em conseguir concluir algo. O segundo grau para alguns pode não ser nada, mas para mim era tudo!”

Além disso, depois que retornaram aos seus estudos, as estudantes perceberam elevação da autoestima, da socialização (sentimento de pertencer à sociedade), da melhoria na comunicação. Efetivamente, para Leão (2006, p. 36), a escola é um espaço permeado por ações, valores, expectativas de projetos de vida, reforçando ainda que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”.

Essa visão de Leão (2006) se concretiza na seguinte narrativa: “Eu sabia que o estudo iria devolver muita coisa, mas a primeira coisa que me devolveu foi a autoestima.” (MARIA QUITÉRIA), sendo essa a mesma sensação citada por

outra entrevistada: “Eu me senti um pouquinho mais importante. Parece que quando você não tem estudo, vai se retraindo [...]” (MARIA CECÍLIA). Já Maria Izabel menciona: “na minha vida mudou tudo [...], ajudou o aprendizado pessoal, na socialização, na comunicação do dia a dia. Para mim, a melhor coisa que aconteceu foi eu ter voltado a estudar [...]”

Decerto, a importância da aprendizagem assumida por essas mulheres nos permite refletir sobre os processos de aprendizagem e de formação, que podem e deveriam ser contínuos (HADDAD; PIERRO, 2000), agregando-se a outros campos disciplinares ao longo da vida (BRANCO, 2007). Essa percepção, diante das mudanças advindas da educação, impulsiona os projetos de vida dessas mulheres na busca de realização de seus sonhos, visto que todas citaram, em vários momentos nas entrevistas, a vontade e o desejo de continuar estudando e de não parar, mesmo depois de terminar o Ensino Médio. A educação é retratada por elas como um projeto de vida, seus esforços se concentram atualmente na formação escolar e, depois, na formação técnica ou acadêmica: “eu quero fazer pedagogia.” (MARIA CECÍLIA); “eu vou fazer esse curso técnico jurídico e tem mais cursos que está em mente que eu não fiz, secretariado” (MARIA IZABEL). Além do sonho mencionado com emoção por Maria Quitéria, o de se tornar uma professora: “Eu sempre quis ser professora, sempre, eu tenho a minha profissão, na qual eu trabalho, que eu gosto muito, mas é algo muito lindo para mim, eu não consigo nem descrever: ser professora, eu achava lindo as minhas professoras [...] ser professora seria o meu sonho [...]”

Ademais, é importante destacar que o(a) docente da EJA lida com um coletivo que encerra especificidades e que carrega consigo histórias de vida, marcadas por exclusões, violações, dificuldades e superações. Por meio dessa modalidade, esse grupo busca concretizar o sonho de “ser mais”, daí impera a responsabilidade escolar na formação intelectual e humana, atuando no desenvolvimento do protagonismo e da

autonomia dessas pessoas, trabalhando com conhecimentos reais, palpáveis, a partir de suas realidades, buscando não cometer os mesmos erros do passado, pelos quais essas pessoas já passaram e, de alguma forma, foram excluídas.

Nesse contexto, Freire (1996), ao considerar o sujeito ativo na construção de seu conhecimento, propõe que a relação professor-aluno na educação de adultos demande autêntico diálogo. Trata-se de uma relação dialógica mediada pelo objeto a ser conhecido. Assim, os estudantes assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores, produtores de conhecimento. Nessa direção, Arroyo (2003) reforça a necessidade de uma mudança no âmbito escolar. Para esse autor, não é possível trabalhar com uma educação libertadora se forem utilizados os mesmos recursos e práticas conservadoras, que mais oprimem do que libertam.

Assim sendo, caminhando ao encontro das ideias de Freire (1996) e Arroyo (2003), as entrevistadas narram sobre o espaço escolar como um lugar onde se sentem acolhidas. A EJA surge, dessa maneira, como caminho para despertar nas educandas a autonomia e a participação crítica e ativa em uma sociedade patriarcal; conforme apregoam Ramos e Brezinski (2014), a educação contribui para o desenvolvimento da criticidade dos(as) estudantes, possibilitando o conhecimento de seus direitos fundamentais e coletivos, preparando o indivíduo para a sociedade.

Por conseguinte, a importância do acolhimento no ambiente escolar, incluindo o relacionamento com colegas e professores, foi citada nas narrativas como primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem e para permanecerem estudando. Para Maria Cecília, “a escola, hoje em dia, está bem mais diferente, os professores, a conversa entre o professor e o aluno. Antes a gente tinha medo do professor, hoje em dia, não [...] os alunos amam os professores, os professores são amigos [...]”.

A pluralidade ocupa os espaços na/da EJA, e, ao se instigar uma formação humana e so-

cial, os(as) discentes buscam a aprendizagem na diversidade, nas relações socialmente estabelecidas e nas propostas dialógicas desse ambiente. Corroborando com essa concepção, Paulo Oliveira (1999) compreende que, independentemente da faixa etária, o indivíduo pode aprender e mudar a partir da convivência com o outro, agregando aprendizagens compartilhadas entre gerações diversas.

Uma demonstração disso aparece no episódio descrito por uma das entrevistadas, em que, de forma positiva, a escola a ajudou em um momento de profunda tristeza, durante a superação da perda de um familiar: “quando voltei, a sensação que eu tinha é que todo mundo, desde a professora, desde os alunos, eles tinham aquele cuidado porque eles sabiam que eu estava machucada, eu estava muito machucada.” (MARIA QUITÉRIA). Ela segue descrevendo a situação em que demonstra a percepção e sensibilidade da professora para com a realidade dela:

[...] a gente teve uma aula de português e a gente fez um círculo na sala e cada um tinha que ler um trecho, e eu não consegui ler, mas a professora disse que eu não precisava ler e chegou uma altura assim que eu não conseguia estar mais ali. Eu virei para ela e estendi a mão, e falei para ela: ‘eu não consigo!’ E ela segurou a minha mão e continuou dando aula, ela continuou ainda por alguns minutos dando aula e segurando a minha mão [...] (MARIA QUITÉRIA).

A riqueza nos detalhes desse trecho da entrevista demonstra o quanto essas atitudes humanizadoras vivenciadas dentro do espaço escolar significaram na vida dessa estudante. Ela foi acolhida e inserida em um ambiente em que sempre gostou de estar: uma roda de leitura. Esse extrato da narrativa de Maria Quitéria revela o quanto a educação, em uma perspectiva humanizadora, pode transformar vidas e revela também, conforme anuncia Freire (2000), que somente pela via da educação é que uma sociedade poderá sofrer mudanças significativas.

Sendo assim, ao perguntarmos qual a importância da educação, observando as histórias

desde o início desta pesquisa e o quanto esses processos educativos fizeram diferença na vida dessas estudantes, recorreremos a Louro (1997), que enfatiza o (re)conhecimento da escola na construção de novas relações, imbuídas de identidade de classe, de raça, de gênero, ressignificando comportamentos, posturas, e reconstruindo a cultura e os valores de forma dinâmica no tempo e no espaço.

Por conseguinte, as mulheres, donas das vozes deste estudo, demonstraram muita gratidão pela oportunidade de aprender: “eu considero muito, a educação em primeiro lugar! A escola é onde você aprende [...] você leva para o resto da sua vida, não tem dinheiro que compre, os professores, o carinho, é tudo, não existe, é sem palavras, sabe.” (MARIA IZABEL). Para Maria Quitéria, a educação “me trouxe de volta, me fez respirar, me fez ver, eu sou capaz, que eu posso vencer, essa é a importância da educação na minha vida [...], mas o que eu posso dizer é ‘gratidão’ [...]” (MARIA QUITÉRIA).

Em outros termos, esse sentimento de gratidão, permeado de carinho, acolhimento e compreensões, identificado nessas narrativas de vida, simboliza muito mais que a aprendizagem de conteúdos sistematizados, mas evidencia principalmente a importância de profissionais que conheçam o perfil dos sujeitos da EJA, realizando trabalhos de contribuam para a inclusão e para a transformação, reconhecendo, na vida dessas mulheres estudantes, pontos de partida para a sua prática.

## Algumas considerações

Buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre as trajetórias escolares e de vida das discentes da EJA. A partir do perfil e das narrativas de três “Marias”, identificamos, nos seus itinerários de existência, necessidades urgentes que as levaram, naquele momento, à interrupção de seus estudos, como a necessidade de trabalhar e cuidar de pessoas da família.

Observamos que essas mulheres pertencem a coletivos das classes populares que

interromperam seus estudos, no passado, pela necessidade de sobrevivência, mas que retornaram para a escola por acreditarem na educação como caminho para romperem com as opressões então sofridas no âmbito familiar e social, almejando, assim, uma vida melhor, de emancipação, autonomia e independência financeira.

Vislumbramos ainda que essas “Marias”, como tantas outras que se encontram na EJA, reconhecem essa modalidade de ensino como lugar que lhes proporciona vez e voz, lugar em que se percebem enquanto gente, mulher, mãe e trabalhadora, lugar de aprendizado. Espaço em que a educação se transforma em um dos projetos mais importantes de suas vidas, pois acreditam que, por meio dela, possam ocupar o seu lugar na sociedade.

Entre as memórias do passado e os acontecimentos do presente, a educação envolve um novo capítulo na vida dessas mulheres, mais precisamente circunda seus projetos futuros com a convicção de (re)construir novas histórias, novas oportunidades por meio do conhecimento (re)construído no espaço escolar.

Ficou também evidenciado que, frente à riqueza das experiências de vida dos sujeitos da EJA, das quais destacam-se as “Marias” desta pesquisa, urge propor, dentro da escola, reflexões a respeito do gênero na organização concreta e simbólica da vida social, conhecendo histórias de vida como as narradas neste artigo e o significado que as estudantes atribuem à educação. Fazer educação em uma perspectiva de qualidade social, reconhecendo homens e mulheres, as suas diferenças, a igualdade de direitos na diversidade, contribui para que as mulheres se reconheçam na sociedade como agentes de transformação, identificando as relações assimétricas de poder às quais historicamente foram submetidas.

Daí a importância de se pensar em um currículo que responda a essas necessidades, alinhado a políticas que considerem concepções de vida/mundo em uma proposta político-pedagógica humanizadora, contemplando o diá-

logo dos principais protagonistas do processo educativo, de modo a atender as lacunas existentes entre a escola que temos e a escola que queremos. Desse modo, um processo educativo precisa ser (re)construído tendo como eixo norteador a humanização, a conscientização e a emancipação dos sujeitos, conforme exarado na legislação vigente (BRASIL, 1996, 2000, 2010). Para isso, a sensibilidade de “olhar” para o outro dentro da sua própria realidade, em um exercício de tolerância, de escuta e de alteridade, é fundamental.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa pode contribuir para a realização de novos estudos nessa área, frente à sua importância e complexidade. Relembrar o passado, por meio das narrativas das “Marias”, também contribuiu para que essas mulheres se sentissem ouvidas e valorizadas a partir do registro de suas histórias de vida, possibilitando uma melhor compreensão do passado, ressignificando-o, e, com isso, influenciando na constituição de seu presente e futuro.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. *In*: MOREIRA, Antônio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 285-301.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: [http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 21 fev. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez (org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educa-**

**ção & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71724>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRANCO, Veronica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 157-170, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100011>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm). Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Brasil Educação e aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida. In: BRASIL. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília, DF: FUNAPE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos

nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José Resende. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão e do fracasso escolar. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas *et al.* (org.). **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: UFBA, 2000. p. 193-219.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direito Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: [http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/connel\\_politicas\\_de\\_masculinidade1.pdf](http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/connel_politicas_de_masculinidade1.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

COSTA, Telma Cruz. O descompasso dos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos: significados e sentidos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 205-216, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/477>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CRESWEL, John W. **Investigação e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/128722por.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

- DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A sombra das mangueiras**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HADDAD, Sérgio (org.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2015. **Microdados**. Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres do Brasil. **Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 38, mar. 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MANTOVANI, Aline Madia; CARVALHO, Anderson dos Santos. O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 43, p. 377-398, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16175>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- MARCOS, Denise Travassos; PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola Barbosa. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.
- OLIVEIRA, Paulo Salles de. **Vidas compartilhadas: cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: HUCITEC: FAPESP, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade**. Relatório Conciso. UNESCO, 2003.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINI, Francisca. A diversidade de sujeitos e currículo. *In*: FEITOSA, Sonia Couto Souza (org.). **Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos do município de Osasco**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 3-45.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. **Revista da FAEÉBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2286>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RAMOS, Elenita Eliete Lima; BREZINSKI, Maria Alice Sens. **Legislação educacional**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

RIBAS, Maria Guiomar. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36585>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Geive. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 79-93.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína.

**Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 93- 102.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SOUZA, João Francisco (org.). **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPED/UFPE: Bagaço, 2000.

TAVARES, Maurício Antunes. **Onde está Kelly?** o trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife. Recife: Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social, 2002.

TTOFI, Maria M. *Et al.* Do the victim of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. **Journal of Aggression, Conflict and Peace Research**, v. 3, n. 2, p. 63-73, 2011. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.6461&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 45-56, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em: 25 fev. 2021.

Recebido em: 15/03/2021

Aprovado em: 16/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# UMA MULHER INSERIDA EM SEU TEMPO: OS ESCRITOS DE FRANCISCA CLOTILDE NA REVISTA A QUINZENA

*Cleidiane da Silva Morais\**

*Universidade Federal do Ceará*

<https://orcid.org/0000-0003-4180-2651>

## RESUMO

O presente trabalho busca investigar, no recorte temporal das últimas décadas do século XIX, a atuação de mulheres professoras pela conquista do espaço público ocupado por figuras masculinas, seja nas funções de inspetores e diretores escolares, ou como sócios de agremiações literárias e sociedades diversas, que tomaram para si a tarefa de direcionar os rumos das questões atinentes à educação. A investigação se deterá na trajetória de Francisca Clotilde, professora, escritora e jornalista, atentando sempre para a dinâmica conflitual que envolveu sua atuação no cenário letrado. Suas posturas ora constituíram reverberações do conservadorismo católico, ora foram se modificando, mesmo quando os papéis sociais tentavam incutir o contrário. Essas mulheres tomaram as ideias vigentes que lhes designavam as atividades no espaço doméstico, na tentativa de ter reconhecida sua importância na ordem e harmonia da estrutura social, e de reivindicar sua competência para o exercício de funções até então ocupadas por homens, como as de caráter administrativo, seja na Instrução Pública, na Escola Normal ou de participação nos debates das principais questões que direcionaram o estado de coisas àquela época.

**Palavras-chave:** Francisca Clotilde; instrução moral e religiosa; formação de professores.

## ABSTRACT

### A WOMAN INSERTED IN HER TIME: THE WRITINGS OF FRANCISCA CLOTILDE IN THE MAGAZINE A QUINZENA

The present work seeks to investigate, in the time frame in the last decades of the 19th century, the role of women teachers in the conquest of public space occupied by male figures, either as inspectors and school principals, or as members of literary and different societies, which have taken on the task of directing the course of issues pertaining to education. The investigation will focus on the trajectory of Francisca Clotilde's as teacher, writer and journalist, always considering the conflictual dynamic that involved her performance in the literate scenario. Their attitude one time constituted reverberations of Catholic conservatism, another time they were modified, even when social roles tried to instill the opposite. These

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará – UFCE, Fortaleza, Brasil. Membro do Grupo de Estudos de América Latina (UFCE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP. E-mail: [cleidimorais2010@hotmail.com](mailto:cleidimorais2010@hotmail.com)

women took the current ideas that designated them the activities in the domestic space, in an attempt to have its importance recognized in the order and harmony of the social structure, and to claim their competence for the practise of functions until then occupied by men, such as those of administrative character, either in Public Instruction, in the Normal School or participation in the debates about the main issues that drove state of affairs at the time.

**Keywords:** Francisca Clotilde; moral and religious education; teacher training.

## RESUMEN

### UNA MUJER INSERTADA EN SU TIEMPO: LOS ESCRITOS DE FRANCISCA CLOTILDE EN LA REVISTA *A QUINZENA*

El presente trabajo busca investigar, en el marco temporal en las últimas décadas del siglo XIX, el papel de las maestras en la conquista del espacio público ocupado por figuras masculinas, ya sea como inspectoras y directores de escuela, o como integrantes de la escuela. sociedades literarias y diferentes, que se han encargado de orientar el rumbo de las cuestiones relativas a la educación. La investigación se centrará en la trayectoria de Francisca Clotilde, como profesora, escritora y periodista, prestando especial atención a la dinámica conflictiva que afectó su actuación en el escenario letrado. Sus posturas no solo constituyeron reverberaciones del conservadurismo católico sino que también se fueron modificando, incluso cuando los papeles sociales intentaban inculcar lo contrario. Esas mujeres tomaron las ideas vigentes que designaban sus actividades en el espacio doméstico, en el intento de que se reconozca su importancia en cuanto al orden y la armonía de la estructura social y de reclamar su capacidad para el ejercicio de funciones hasta el momento ocupadas por hombres, como las de carácter administrativo, tanto en la Instrucción Pública, como también en la Escuela Normal, o de participación en los debates de las principales cuestiones que dirigían el estado de cosas en aquel periodo.

**Palabras-clave:** Francisca Clotilde; instrucción moral y religiosa; formación de profesores.

## A instrução primária em pauta: religião e ensino<sup>1</sup>

Os debates em torno da necessidade de reformar o ensino público na Província do Ceará ganham maior fôlego na década de 1880, isto porque à administração da Instrução Pública<sup>2</sup> seria apresentado, logo no primeiro ano, um Relatório produzido por Amaro Cavalcanti<sup>3</sup>

como resultado de sua viagem aos Estados Unidos, com o fim de reunir informações sobre a instrução primária, o ensino normal e seu movimento de fiscalização e inspeção. Em 7 de setembro de 1881, o *Cearense*, folha político-partidária que representava os interesses do partido Liberal, daria início à publicação do referido documento produzido por um sujeito apto a discutir questões concernentes à difusão do ensino, visto ter ele próprio testemunhado o que havia de mais moderno no âmbito

1 Artigo revisado por Antídio Barbosa de Oliveira Filho, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.  
2 Órgão do Governo da Província responsável pelo ensino público e particular.  
3 Amaro Cavalcanti ocupava o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública.

educacional, no que dizia respeito a currículo, métodos, formação e avaliação de professores, como reiteravam costumeiramente seus colegas naquela época.

No Relatório, a educação moral e religiosa e a formação para o que Cavalcanti chamou de “vida ativa” ganham, sempre numa perspectiva de correlação com a ideia de trabalho e disciplina, lugar de destaque. Tal espaço reservado à dimensão religiosa, naquela época, se devia, especialmente, ao contato com as principais discussões sobre o ensino laico e a secularização dos programas escolares que já se faziam na Europa e nos Estados Unidos e ganhavam, ainda que de forma lenta, adeptos no Império do Brasil. Uma tarefa nada fácil para aquele inspetor, advogado e também professor de latim foi, certamente, a partir das informações coletadas, concluir o fim principal da instrução primária e apontar possíveis ações a serem implementadas no ensino cearense. Levando em conta as especificidades da Província, Cavalcanti se depararia com altas taxas de analfabetismo; períodos de seca, sobretudo nos anos finais da década de 1870 e inícios da seguinte, e com o empobrecimento constante, características do cotidiano das camadas pobres a quem a instrução primária era direcionada.

De fato: educar não é somente desenvolver, pelos exercícios regulares da ginástica, por uma nutrição abundante ou pelas lições da higiene, as forças, a boa composição e a saúde do corpo; nem tão pouco, dar exclusivamente, esmerada cultura às faculdades do espírito pelo estudo frequente das artes, das letras e das ciências. Os primeiros meios se oportunamente empregados fariam com certeza um indivíduo são e robusto ou mesmo uma criatura formosa, mas não educado; os segundos formariam provavelmente um espírito versado ou instruído; e ambos os meios bem combinados já dariam, sem dúvida, à família e à sociedade um membro assaz prestimoso, porém, talvez ainda assim, não perfeitamente educado. Há uma condição ulterior, um outro requisito na obra imensa da Educação, que, não sendo convenientemente preenchido, privará a esta de seus melhores e mais abundantes frutos. A par dos meios regulares que operam o bem-estar do corpo, de *pari-passu* com a instrução que dá

saber e engrandece o espírito, deve igualmente seguir a luz, sempre pura, da moral e da religião, que guia o homem ao dever, ao bem, à verdade e à virtude por entre as veredas tortuosas dos erros, vícios e crimes da frágil humanidade. Enfim: reunidos esses três meios, combinados seus vários processos, e aplicados com a inteligência à direção e cultura da natureza humana, todo esse grande conjunto de ordem e trabalho fará certamente o que entendemos por Educação, de cujo seio portentoso vemos, todos os dias, sair, para a família, para a sociedade e para o Estado, membros – são, robustos e belos, industriais, sábios e probos. (CAVALCANTI, 1881a, p. 3)

Amaro Cavalcanti parecia representar com boa desenvoltura a tarefa que lhe foi incumbida como intelectual da causa da instrução. Suas posições representam também os interesses religiosos, aspecto observado nas iniciativas de inspetores e diretores, visto considerarem as bases de caráter religioso como as mais adequadas à explicação da própria estrutura e organização do ensino. O exercício da função de padre e pároco por parte desses “funcionários” da Instrução Pública, assim como as boas relações estabelecidas com a elite eclesiástica na Província, também reverberaram sobre suas posturas acerca do universo educacional.

Na tarefa de apresentar suas análises quanto ao ensino estadunidense para as autoridades dirigentes e para os cearenses preocupados com os meios necessários à difusão e desenvolvimento do ensino, Amaro Cavalcanti dedicou maior importância à religião e sua relação com a instrução primária. Naquela época, tal questão conquistaria maior entusiasmo, especialmente pelos debates no cenário político e letrado, a bem dizer, as discussões que também envolviam o *trono* e o *altar*, representadas pela laicização e secularização do ensino que, na prática, significavam a destituição do ensino religioso da escola reservando-o à família e à igreja.

O Inspetor Geral da Instrução Pública mostrou-se, portanto, adepto da formação “completa” no nível primário de ensino, que compreendia o tripé corpo, espírito e moral. Nessa definição, de nada adiantaria formar a

dimensão física e o espírito com a ginástica, as lições de higiene, o estudo das letras ou das ciências e das artes, se os princípios religiosos não fossem inculcados. Uma clara tensão saltava do assunto, como medida para se estabelecer possíveis direcionamentos relativos à instrução pública: para se formar sujeitos instruídos, robustos e sãos, a instrução religiosa constituía dimensão indispensável. O bem-estar do corpo parecia vincular-se às virtudes e à moral e vice-versa.

Naquela época, a educação da parte física do sujeito, tema discutido quando se pensavam os requisitos indispensáveis à difusão do ensino público, compreendia questão fundamental às necessidades do trabalho livre. Para as elites ilustradas e dirigentes, a saúde do corpo agiria contra os vícios, os maus hábitos e comportamentos, somente se aliada à disciplina, à moral e à religião. Conforme Gomes (2002, p. 400), tais discussões indicam uma maior atenção às necessidades do mundo capitalista, urbano e industrial, e a um desejo de progresso do sujeito alfabetizado. Nos projetos para a instrução pública, pensados pelas camadas letradas, na perspectiva de Olinda (2004), o ensino primário está diretamente vinculado à disciplinarização e ao controle de si, aspectos que se acreditava apontarem para a regeneração moral e progresso material.

Em seu relatório, Cavalcanti parecia desejar convencer o leitor da importância das pautas levantadas, bem como de suas indicações para que tais demandas fossem efetivadas na prática escolar, especialmente por reiterar, de forma exaustiva, seus posicionamentos atinentes à parte religiosa. Ao tema da formação “completa” para a “vida ativa”, Cavalcanti juntou o debate acerca da secularização do ensino, apresentando sua desconfiança frente aos burburinhos que circulavam em terras cearenses e já garantiam defensores da ideia de que a educação religiosa deveria reservar-se à família.

Jamais deve esquecer: que dar somente cultura e desenvolvimento ao físico e ao intelecto, sem atenção as faculdades Moraes, é o mesmo que

polir e afiar belos instrumentos, que serão em breve gastos pela ferrugem, à falta de necessária e regular aplicação.

[...]

É facto que os espíritos cultos tem procurado demonstrar a conveniência de não dar-se ensino religioso na escola, invocando em apoio ao que chamam liberdade de culto.

Alegam que o ensino da religião na escola pública ou comum levará ao resultado injusto de obrigar o discípulo aos exercícios de um credo, muita vez diverso e oposto ao seu próprio; e que, por isso, importaria, uma injúria aos direitos da consciência individual.

Para os brasileiros, que felizmente ainda professam uma mesma crença, o argumento perde toda força e importância relativa; portanto, nos seja licito passar além sem darmos especial refutação, tanto mais quando, sem ocasião oportuna, teremos ainda de tocar sobre o mesmo argumento.

Não se separe um só instante, o ensino da religião e da moral – é nossa humilde opinião, aliás todo aquele será infrutífero, ou talvez pernicioso.

Na alma tenra e cândida da criança, nesse coração puro, onde somente sorria inocência, as primeiras lições, que se deve gravar, são, sem dúvida: o amor de Deus, de seus pais, de seus semelhantes e da virtude. E nada disto se poderá conseguir, desde que se separar totalmente do ensino os preceitos sublimes da verdadeira religião. (CAVALCANTI, 1881c, p. 3)

Na década de 1880, na capital do Ceará, a dimensão educacional parecia ganhar novos ares especialmente pela inauguração da Escola Normal em 1884 – possibilitando às mulheres a ampliação de sua educação para além do nível primário –, pela produção de novos regulamentos para a instrução pública, ou mesmo pela maior atenção, ao menos no campo discursivo, à difusão do ensino primário entre as camadas pobres. Nesse momento, foram fundadas escolas noturnas e bibliotecas pelas sociedades propagadoras da instrução e gabinetes de leitura, ainda que os grandes beneficiados tenham sido as classes ilustradas. Ao longo dessa década, as discussões nos círculos

políticos e letrados tomam como pauta indispensável ao progresso da Província, de forma ainda mais incisiva, a vinculação da instrução à religião católica, num movimento visto ora como necessário, unindo-as de forma essencial, ora como irrealizável, pois a parte religiosa seria um entrave a esse vínculo.

Na esteira desses debates, uma professora pública primária e, posteriormente, integrante do quadro de mestres da Escola Normal teve seu nome envolvido em diversos momentos importantes da história do Ceará Imperial, com destaque para as questões educacionais. Cearense de Tauá, região do Sertão dos Inhamuns, Francisca Clotilde Barbosa de Lima, nascida em 1862, reuniu em sua trajetória a extensão do que havia de mais contraditório para uma mulher naquele momento, se pensados os papéis destinados às mulheres e homens na sociedade oitocentista, por ter transitado com desenvoltura nos mais diversos círculos letrados de então<sup>4</sup>.

Como professora, seu itinerário não se reduziu ao magistério público primário ou à Escola Normal. Ela dedicou-se também a ministrar aulas particulares de várias matérias, em sua própria residência situada na Praça do Marquês de Herval, n. 41, em março de 1886. Das 4 horas às 6 da tarde era possível adquirir instrução pagando o valor de 3.000 réis mensais (LIMA, 1886, p. 1).

A vida de Francisca Clotilde parecia ser bastante animada pelas diversas discussões com que prontamente se envolveu no cenário letrado fortalezense, seja nas sociedades e agremiações literárias, ou mesmo nos jornais e revistas de maior circulação e representativos das principais forças políticas, como o *Libertador*, órgão da Sociedade Cearense Libertadora e o *Cearense*, folha que representava os interesses do partido Liberal. Além desses jornais,

<sup>4</sup> Em junho 1882, com exatos 20 anos de idade, Francisca Clotilde entra para o magistério público cearense, exercendo a função de professora primária, como é possível acompanhar nas correspondências produzidas pela Instrução Pública, órgão responsável pelo ensino público e privado na Província, e trocadas entre professores, inspetores, diretores e presidente.

conforme Studart (1910) e Almeida (2008), Clotilde colaborou em publicações como *A Quinzena*; *Revista Contemporânea*; *A Evolução*; *Gazeta do Sertão*; *Ceará Ilustrado*; *Iracema*; *O Combate*; *A República*; *A Fortaleza*; *Folha do Comércio*; *O Domingo*; *A Cidade*; *A Ordem* e o *Almanach do Ceará*, tendo seus textos também publicados no *Almanach das Senhoras* (Brasil/Lisboa). Dedicando-se à prosa, à poesia, contos, crônicas, crítica literária, teatro e traduções, sua influência chegaria até outras províncias do Império, a contar pela contribuição em diversas outras folhas, entre elas *O Lyrio*, de Recife; *O Bathel*, da Paraíba; *Paladino*, do Acre; *A Família*, de São Paulo e Rio de Janeiro; e *A Mensageira*, também paulista.

Francisca Clotilde foi sócia do Club Literário, agremiação que reuniu intelectuais da causa abolicionista na Província. Em *A Quinzena*, revista que representava os interesses dessa agremiação, escreveu dois importantes artigos quanto às questões que envolviam ensino e religião naquele momento: “A educação moral das crianças na escola” e “A mulher na família”. Corroborando com o movimento do cenário das letras, a professora da Escola Normal apresentou suas posições quanto aos temas que já vinham sendo discutidos desde o Relatório de Cavalcanti em 1881.

A religião e a moral – esses dois elementos indispensáveis para a formação do caráter podem ser infiltrados nos corações infantis da maneira mais simples. Um passeio à beira-mar, uma manhã de estio, uma flor que desabrocha, uma ave que canta, uma abelha que fabrica o mel, uma borboleta que esvoaça, podem trazer à criança a ideia do autor dessas cousas que tanto enlevam e arrebatam sua imaginação pueril, e o professor terá ensejo de auxiliar-lhe o espírito de observação, infundindo-lhe ao mesmo tempo o amor às ciências naturais. (LIMA, 1887a, p. 22)

O trecho acima corresponde ao artigo “A educação moral das crianças na escola”, publicado n’*A Quinzena* no dia 15 de fevereiro de 1887. A professora da Escola Normal se juntava ao time de colaboradores de renome dessa revista, formado por figuras como José de Barcelos,

Justiniano de Serpa e Juvenal Galeno, intelectuais que se envolveram nas questões educacionais, seja exercendo funções no interior da Instrução Pública, ou produzindo compêndios destinados ao ensino, ou mesmo escrevendo sobre o assunto nos periódicos que circulavam na Província.

Como mulher inserida em seu tempo, por sua importante participação na dinâmica política e literária, Francisca Clotilde estava inteirada dos principais debates que envolviam a educação no Império. Inebriando-se dos referenciais pedagógicos discutidos à época pelos sujeitos mais célebres do cenário político e educacional, no referido artigo a autora travou embate, como quem respondia aos que buscavam, ao menos nessa parte, formar dividendos pelas posições a favor da separação da religião do ensino, resultado também dos conflitos entre a Igreja e o Estado na segunda metade do século XIX. Clotilde, portanto, trazia a religião e a observação, respectivamente como o conteúdo e o método mais acertados para uma instrução promissora, nos moldes estabelecidos por aqueles que se declaravam capacitados para legislar sobre o ensino ou mesmo prescrever o que seria mais “adequado” no plano educacional.

Por meio da observação e aguçamento dos sentidos, os ensinamentos morais e religiosos seriam incutidos nos “corações infantis”. Mostrando-se inserida no movimento letrado que defendia a inclusão de novas matérias no currículo escolar primário, Francisca Clotilde arvorava-se numa formação do espírito e do corpo pautada na dimensão da fé, da moral e da religião. O aprendizado das ciências naturais se daria por meio da observação e intuição das coisas que rodeiam as crianças, a própria natureza representada por animais e plantas. Na medida em que “a ideia de criação do mundo” fosse apresentada por meio desses elementos, as ciências naturais seriam infiltradas.

Para Clotilde, a instrução moral e religiosa tinha sobre as demais matérias uma “incontestável superioridade”, pois debelava vícios e pu-

rificava hábitos e costumes, sendo a dimensão mais importante, dentro do programa escolar, a ser direcionada pela escola. Tais questões foram tomadas por um olhar que compreendia os saberes a serem ensinados na instrução primária a partir de uma hierarquia de valores que admitia a importância do tripé espírito, corpo e moral, a ser trabalhado ora em diálogo, ora identificando a religião como a dimensão mais necessária à formação escolar.

Em seu segundo artigo “A mulher na família”, dado à apreciação do público cearense em 15 de março do mesmo ano de 1887, Francisca Clotilde trataria logo de discutir qual “instituição”, entre a escola e a família, efetivaria ou ficaria responsável pela dimensão da moral e da religião na instrução infantil. Tais questões não deixaram de responder, sobretudo quando analisadas posteriormente pelos historiadores, às principais demandas daquele estado de coisas, a dizer, as discussões, ainda que tímidas, acerca da laicização e secularização do ensino público, compreendidas como a transferência da instrução moral e religiosa para a dimensão doméstica e ou responsabilidade do credo religioso.

Nessa época, as tensões entre as experiências que fugiam às normas e leis estabelecidas – fossem elas de caráter religioso, pedagógico e higiênico, impulsionadas pelo empobrecimento das camadas pobres – e uma “perspectiva racionalizadora de entendimento dos sujeitos”, cresciam de forma cada vez mais expressiva (VEIGA, 2011, p. 400). A instrução foi tomada como principal meio para se alcançar os modos do “mundo civilizado”, vinculado às tentativas de controle que se imprimiam sobre a população, passando pela normatização dos corpos e remodelação dos hábitos e costumes. Nesse movimento, surgia uma questão latente para a qual convergiriam todas as outras: a necessidade de se pensar quanto a que tipo de instrução deveria ser aplicada no ensino primário e quem se encarregaria de efetivá-la.

Francisca Clotilde, de fato, disputava “lugar de fala” no cenário letrado, fazendo-se ser ou-

vida e acreditada, especialmente pelo comprometimento com que se envolveu nas questões de seu tempo, considerando-se a quantidade de periódicos em que veiculou seus escritos. Tal questão lhe rendeu, inclusive, credenciais tanto na dimensão educacional, na própria instrução primária e na Escola Normal, como na fundação, em momentos posteriores, de estabelecimento de ensino, como o Externato Santa Clotilde, nos primeiros anos da década de 1890 e revistas, como a *Estrella*, em 1906, numa conjuntura em que a participação das mulheres na própria cena pública ilustrada ainda era ínfima.

Nesse cenário, a elite política na Província reunia “membros do governo e da alta administração, chefes militares, e, em alguns casos, famílias politicamente importantes e diretores de empresas econômicas” (PAIVA, 1979, p. 28). Parte significativa dos que exerciam os cargos da estrutura político-administrativa, conforme Paiva (1979, p. 58), era herdeira dos potentados rurais. Realizando sua formação secundária em colégios como o Liceu e o Ateneu Cearense, logo após os preparatórios, ingressavam no Ensino Superior em cidades como Recife, Salvador ou Rio de Janeiro. O repertório de leitura e base político-filosófica que direcionaram suas ações foram formados também a partir do contato com experiências intelectuais realizadas fora do território cearense. Ao retornar à Província, juntavam-se às afeições políticas e intelectuais de outros sujeitos levando à fundação de jornais, sociedades, gabinetes e agremiações literárias. De acordo com Oliveira (1998, p. 42), o universo letrado atuante na capital na década de 1880 entre jornalistas, docentes, políticos e literatos era formado por esse movimento de estudantes que faziam seus preparatórios na Província mesclando-se aos que retornavam dos cursos superiores.

Era esse o universo letrado em que Francisca Clotilde estava inserida. No início daquela década, em 1881, a questão do ensino religioso nos debates da 37ª Assembleia Legislativa do Ceará e publicados na *Gazeta do Norte* em setembro

do mesmo ano, ocupou lugar de destaque nas preocupações dos deputados provinciais. As vozes que se levantaram na sessão, divididas entre João Lopes Ferreira Filho, Te. Cel. Antônio Pereira de Brito Paiva, Pe. Antero José de Lima, Dr. Francisco Ribeiro Delfino Montezuma, Pe. Vicente Jorge de Souza, Dr. Francisco Barbosa de Paula Pessoa e Pe. João Antônio do Nascimento e Sá, defenderam o ensino moral e religioso como responsabilidade que deveria pesar sobre a Igreja, na figura do padre, e não sobre o professor. Este ensino constituía um “direito materno”, um “sagrado direito da família”, como afirmou João Lopes:

Nesta questão, senhores, o meu voto seria contra o ensino religioso nas escolas, ainda que eu fosse crente fervoroso e já o disse; por amor da religião, em respeito ao sagrado direito da mãe de família. Senhores o ensino religioso nas escolas é de todo ponto ineficaz; qual de vós tem no espírito crenças religiosas bebidas nos bancos escolares? Qual de vós teve desenvolvidas ou acentuadas pelo professor as noções que levou do lar para os bancos da escola primária? Nenhum, certamente, ao passo que todos conservais indelévels os ensinamentos que recebemos na primeira infância, unidos ainda da sinceridade com que impregnaram os lábios maternos. O ensino religioso é uma disciplina naturalmente confiada aos cuidados da família; a mãe é o único mestre que possui bastante eloquência para o inculcar no ânimo da infância. (GAZETA DO NORTE, 1881, p. 1)

Embora os deputados provinciais se apresentassem enquanto sujeitos que professavam a religião católica, reconheciam que a matéria religiosa na instrução elementar, aplicada por meio da memorização de assuntos dos Catecismos da Doutrina Cristã, impedia as crianças de se tornarem “mais conhecedoras e amantes de Deus”. A profissão de fé católica na experiência dessa classe, não estava relacionada meramente ao exercício de uma liturgia, doutrina ou fé, mas de participação da elite dirigente no seio de uma instituição que, ao longo dos anos, esteve vinculada ao Estado e direcionou a legislação educacional, assim como a própria construção da estrutura política e social.

Segundo João Lopes, esse ensino servia apenas para punir os alunos que incorressem em erros quando inquiridos sobre as definições do catecismo nos exames. Tratando a questão do ensino religioso de maneira cautelosa, visto tal matéria do currículo escolar reservar lugar à Igreja na própria organização do ensino, dois instrumentos estavam postos em questão: o catecismo da doutrina cristã e os afagos da mãe no lar.

Esse assunto, no âmbito das questões educacionais, perpassou toda a década de 1880, especialmente pelos conflitos que se arrastavam desde o início da segunda metade do século XIX entre a Igreja e o Estado Imperial. Nos escritos de Francisca Clotilde, a família também ganhou centralidade quando se discutiu sobre o lugar reservado à educação moral e religiosa na formação dos sujeitos. O artigo “A educação moral das crianças na escola” apresenta a figura da mãe como a primeira educadora dos filhos, de modo que seria no ambiente doméstico que os primeiros ensinamentos seriam infiltrados. As noções de caráter, ensinadas por meio da dimensão religiosa, pois baseada na doutrina cristã católica, seriam os primeiros e mais importantes ensinamentos por onde todos os outros deveriam ser impressos.

Não deve esquecer nunca que dela dependem a felicidade e o futuro das tenras criaturas que nela se reveem como em um espelho que deve refletir as mais belas puras imagens; que lhe cumpre velar incessantemente para desenvolver o bem n’aqueles corações ingênuos e inexperientes, procurando todos os meios para depositar neles o gérmen que deverá produzir no decurso bons e salutares frutos. (LIMA, 1887b, p. 40)

No lar, uma atmosfera clara estava definida: seria a figura paterna quem designaria os princípios pelos quais a família seria educada, cabendo à figura feminina – a mãe – garantir o exercício de tais princípios na prática cotidiana. Caso os filhos se desviassem dos trilhos da ordem e da disciplina, a culpa, que era sobretudo religiosa, recairia sobre a função maternal, pois “o menino molda-se à sua vontade, à sua

influência e guiado pelo amor solícito e desvelado que ela lhe dedica cresce nas melhores disposições” (LIMA, 1887b, p. 47). Sobre tal questão, os esclarecimentos de June E. Hahner são indispensáveis à compreensão dos papéis designados a esses sujeitos no século XIX.

Na lei, como nos costumes, a ideologia da supremacia masculina era prevalente. As ordenações Filipinas, compiladas em Portugal em 1603, que basicamente permaneceram efetivas no Brasil até a promulgação do Código Civil de 1916, designavam especificamente o marido como “cabeça do casal”, e somente com sua morte a mulher podia ocupar tal posição. De acordo com a estrutura do sistema de direito civil brasileiro no século XIX, uma extensão das Ordenações Filipinas, as mulheres eram perpetuamente menores. (E o Código Civil de 1916 não mudou realmente a questão). Uma mulher casada tinha que se submeter à autoridade do marido nas questões relativas à educação, criação e local de residência dos filhos. A lei negava às mulheres casadas o direito de envolver-se no comércio, de alienar bens imóveis por venda ou doação, e, ainda, de administrar a propriedade sem o consentimento de seus maridos. (HAHNER, 2003, p. 44)

As mulheres das classes mais abastadas, isto é, as herdeiras de grandes potentados, acumularam em si, ao longo da segunda metade do século XIX, toda a extensão do que se designava como papel para a mulher na estrutura social: ser mãe, esposa e dona de casa. Por outro lado, as mulheres letradas, embora exercendo tal tripé, como foi o caso de Francisca Clotilde, transgrediram os níveis de instrução designados para sua condição na sociedade. Inseriram-se, por sua desenvoltura com as letras, com os livros ou mesmo com aquela ambiência dirigida e ocupada majoritariamente por homens, em quadros de colaboradores de jornais e revistas. Ocuparam também importantes postos de discurso na conjuntura oitocentista, como as questões abolicionistas, como, mais uma vez, observa-se quanto à participação de Clotilde.

Nos escritos de Francisca Clotilde, suas posições mostram uma educação voltada ao público infantil ainda demasiadamente ali-

cerçada no conservadorismo católico – cujas bases de formação foram construídas desde há muito tempo pela Igreja Católica –, tomando a figura materna como a principal propulsora da educação dos sujeitos desde tenra idade. Nessa parte, a questão primordial a se destacar é que, embora atendendo a essa dimensão, inúmeras mulheres não cercearam seu horizonte de expectativas à vontade das figuras masculinas da estrutura política e social. Desejaram e, de fato, conseguiram construir uma trajetória de busca incessante pela realização de seus planos e projetos, sempre numa correlação com as principais questões de seu tempo.

Nesse ínterim, não é que Clotilde continuasse a cristalizar o papel reservado às mães, uma “missão” da qual dependeria o futuro da pátria, pois as progenitoras “moldariam” futuros trabalhadores, ordeiros, disciplinados e amantes da religião. Certamente, fugir a essa responsabilidade dita “maternal” se tornava ainda mais difícil, especialmente pela vigilância e fiscalização impressa às experiências femininas, sobretudo daquelas que reuniam mulheres-mães, professoras e católicas. Assim, não se trata somente de compreender Francisca Clotilde como voz dissonante, “indisciplinada” frente à sociedade que lhe designava os “recônditos do lar”, principalmente quando se pensa as mulheres das camadas mais elevadas, mas de compreender como, ao longo do século XIX, as posturas dessas mulheres professoras foram modificando-se, mesmo quando o discurso vigente tentava incutir o contrário. Como essas mulheres responderam, por meio de suas ações, à legislação educacional, matrimonial, familiar, questões que se dão, quando se trata de valores religiosos, numa perspectiva de “longa duração”. Isto é, as mudanças ocorrem dentro de um tempo histórico mais longo, numa dinâmica que se desenvolve a partir de permanências, desvios, rupturas e ressignificações. Os argumentos de Francisca Clotilde, em seu artigo “A mulher na família”, publicado na *Quinzena* em 15 de março de 1887, concorrem para se concluir algumas questões:

Não será mil vezes mais glorioso desempenhá-lo e fazer da criança um homem útil à pátria e à família do que sentar-se nos bancos de academias em busca de um pergaminho, ou acompanhar os vaivéns da política, duende fatal que deve amedrontar até os animais varonis? (LIMA, 1887b, p. 40)

Ao leitor menos atento, pode parecer que a professora da Escola Normal via com certa apatia os bancos das academias ou o exercício de funções na vida política. Porém, Francisca Clotilde, no trecho acima, certamente tentou convencer o leitor da importância das atividades exercidas pelas mulheres no ambiente doméstico, em um momento em que se reservava um valor mais baixo às tarefas no lar, na hierarquia das funções na sociedade oitocentista.

Conforme as investigações de Perrot (2020, p. 187), concebiam-se, nesse período, as funções destinadas aos sujeitos a partir da compreensão do que se denominou “vocação natural”, discurso compartilhado, inclusive, por filósofos notáveis como Fichte, Hegel e Comte. A educação foi dimensão por meio do qual esse discurso se fez produzir e reverberar de maneira notável. Por considerarem as mulheres possuidoras de virtudes como paciência, abnegação e sentimento de cuidado, a educação dos filhos, questão mais ligada à formação do caráter do que à soma dos conhecimentos, foi-lhes designada, ainda que posições contrárias se tenham feito presentes. Reconhecia-se essa tarefa como essencial à formação de um estado ordenado e “harmonioso”, todavia reservava-se pouco valor frente ao papel destinado aos homens: provedor e direcionador dos princípios em que a família deveria ser educada, se pensarmos os sujeitos das camadas mais abastadas. É importante ressaltar que tal aspecto não cabe às circunstâncias vividas pelas mulheres e homens das camadas pobres. Na perspectiva de Dias (1995), o empobrecimento constante fazia com que essas mulheres, desde cedo, estivessem circulando pelas ruas exercendo as mais diversas atividades para sustento de sua família. O serviço doméstico constituiu,

na segunda metade do século XIX, a “principal categoria de emprego urbano feminino” (HAHNER, 2010, p. 319).

## A instrução primária em pauta: religião e formação de professores

Francisca Clotilde parecia já ter conquistado lugar como voz a fazer-se ouvida sobre questões atinentes à educação, sempre na perspectiva de direcionar os caminhos mais adequados para a elevação moral e intelectual do povo. Junto de figuras como José de Barcelos e Amaro Cavalcanti, encabeçou discussões que, na medida em que se pensava o espaço doméstico, apontavam questões cuja pauta mudaria de enredo, se pensados os sujeitos das novas argumentações: os professores. Do ambiente familiar, Clotilde chegava ao espaço escolar, dando maior atenção dali por diante em seu artigo “A educação moral das crianças na escola”, à formação dos aspirantes ao magistério.

Identificando a escola como espaço, por excelência, para se modelar condutas e inculzir visões de mundo, Francisca Clotilde e tantos outros sujeitos ligados ao mundo das letras, disputaram entre si projetos, ideias, propostas educacionais e políticas para o estado de coisas de sua época, ora em concordância, ora construindo divergências. A crença no poder da instrução como uma espécie de panaceia para os males do país e instrumento de regeneração moral, fazia saltar de suas preocupações um aspecto no qual se deveria investir toda a atenção: os requisitos ideais para o exercício da função de professor. Tidos enquanto os “arquitetos do porvir”<sup>5</sup>, aos mestres caberia uma tarefa nada fácil: “civilizar” consciências e moldar comportamentos, especialmente porque sua função no magistério foi construída, ao longo dos anos, sob as influências da religião católica na própria organização do ensino, que a concebiam como uma “missão” e “sacerdócio”. No Ceará,

5 Termo utilizado na época.

os professores primários eram identificados quase como figuras religiosas, quer fosse o catequista, quer o padre, visto conduzirem inclusive seus alunos à missa e lá permanecerem cumprindo a liturgia católica.

A formação dos professores constituiu, em toda a segunda metade do século XIX, pauta dos principais documentos referentes ao ensino, como a legislação educacional do período, e os relatórios, frutos de viagens feitas por sujeitos que exerceram funções no interior da Instrução, como foi o caso de Amaro Cavalcanti e de José de Barcelos, na década de 1880, conforme Valdez (1952). No relatório de Cavalcanti, então Inspetor Geral da Instrução Pública, publicado no dia 13 de setembro de 1881 no *Cearense* foi reiterado o seguinte:

Preparar, pois, o educador é o que urge fazer quanto antes; - de muito pouco ou de quase nada, servirão os bons métodos e os mais excelentes aparatos escolares se estes forem entregues a inteligências incultas ou à braços incapazes de bem manejá-los. (CAVALCANTI, 1881b, p. 3)

Nesse momento, não havia políticas e ações de valorização da carreira docente. Os regulamentos e regimentos internos que organizavam a instrução pública eram os documentos por meio dos quais os professores se (in)formavam, visto ser possível acompanhar nas correspondências de sua autoria e enviadas à Inspetoria e à Diretoria da Instrução, os pedidos de folhetos contendo o regulamento e regimento interno da instrução primária, como meio de melhor cumprir com suas funções. Durante boa parte do século XIX, os aspirantes eram avaliados por meio dos Exames de Capacidade Profissional, momento em que teriam que comprovar estarem aptos ao exercício do magistério.

Nos Exames, os futuros professores deveriam apresentar atestados de conduta moral e civil, como requisito principal para garantir sua “aptidão” ao exercício de tal função. No Art. 189 do Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da Província do Ceará de 1881 é estabelecido o seguinte:

Só poderá se propor ao magistério público o cidadão brasileiro, que reunir os seguintes requisitos provados perante o Inspetor Geral: § 1. Maioridade legal; § 2. Moralidade; § 3. Isenção de pena e culpa; § 4. Não sofrer enfermidade ou defeito físico e § 5. Capacidade Profissional. (VIEIRA; FARIAS, 2006, p. 63)

Naquela época, a moralidade compreendia o exercício de uma boa conduta civil e religiosa, integrando a isenção de crimes e a vivência dos valores cristão-católicos adquiridos no seio familiar e na Igreja, devendo ser externados nas relações entre os sujeitos. A falta dessa dimensão, tão indispensável aos professores, impedia o acesso, na função de professor primário, à Instrução Pública, sendo motivo pelo qual também poderiam vir a perder sua cadeira ou ser afastados de sua função.

Nos Exames de Capacidade Profissional, a formação dos futuros professores quanto aos ensinamentos da Leitura, da Escrita, da Aritmética, da Gramática, matérias exigidas para garantirem uma declaração de “aptidão”<sup>6</sup> ao exercício de “lecionar”, constituía, entre as exigências, o último requisito. Os conhecimentos referentes a tais matérias eram postos em segundo plano quando se pensavam as condições “ideais” para se tornar professor. Observa-se, portanto, um verdadeiro esquadrinhamento da vida dos aspirantes ao magistério, na tentativa de especular sobre seus prosseguimentos quanto aos deveres como futuro professor primário, questão que colocava em xeque o seu referencial de moralidade, visto tal aspecto abranger não apenas a dimensão religiosa, mas também os seus deveres civis, como o respeito às autoridades públicas constituídas e a manutenção da ordem estabelecida.

Na segunda metade do século XIX, esperava-se que os professores fossem verdadeiros modelos de boa conduta e moral ilibada, a quem todos deveriam tomar como parâmetro na experiência cotidiana. Tal discurso funcionava quase como uma máxima ou dogma religioso, visto que foi

produzido a partir dos referenciais da doutrina de base cristã católica, ou mesmo porque não se discutia, apenas se aceitava, seja por meio da palavra impressa ou falada, nos compêndios escolares e religiosos ou nos sermões dos padres. Francisca Clotilde demonstrou, em seu artigo “A educação moral das crianças na escola”, preocupação com essa questão.

A época mais importante da vida, como disse Richter é a da infância, quando a criança começa a modelar-se por aqueles com quem convive, por isso a influência do primeiro professor excederá sempre a dos outros; portanto, os pais devem ser cautelosos na escolha daquele que tem de continuar logo depois deles na educação moral e intelectual de seus filhos e nunca entregá-los a uma pessoa destituída de virtudes e incapaz de dar-lhes bons e salutareos exemplos. (LIMA, 1887a, p. 22)

Na legislação educacional do período, verifica-se preocupação latente com a formação moral de homens e mulheres, especialmente quando se tratava de professores, cujas exigências vindas das autoridades educacionais e da comunidade onde lecionavam e/ou moravam, eram ainda maiores. Suas ações deveriam ser acompanhadas por uma rígida disciplina de si, manifestando-se em hábitos de limpeza e asseio, bom comportamento, disciplina, maneiras e expressões gentis. As virtudes católicas constituíam dimensão indispensável ao ofício de professor primário. Se certificado pelos párocos, nos atestados de moralidade civil e religiosa, poderiam posteriormente concorrer a uma cadeira na instrução pública primária, como afirmava ainda Francisca Clotilde no mesmo artigo.

Se o professor possuir qualidades morais elevadas e se à vocação juntar uma instrução completa e uma educação aprimorada, concorrerá honrosamente para a formação do caráter de seus alunos e contribuirá para o desenvolvimento e progresso de sua pátria realizando a frase do grande Pestalozzi: “O futuro das nações está nas escolas. (LIMA, 1887a, p. 22)

O futuro da nação estava nas escolas, representado pelo progresso moral e intelectual,

<sup>6</sup> Termo usado pelos professores que compunham as bancas de avaliadores nos Exames de Capacidade Profissional.

desde que os professores estivessem “aptos” à tarefa de conduzir as crianças pelas sendas da moral, ordem e disciplina. Sua capacidade era testada pelas “qualidades morais elevadas” e a vocação para o ofício de ensinar. Os agentes da civilização, característica tão cara aos professores, reservada a sua incumbência pelas elites política e ilustrada, deveriam ser sujeitos trabalhadores, ordenados, moralizados e católicos. Nesse momento, conforme Villela (2011, p. 106), se reconhece a necessidade de formar professores capazes de reproduzir uma educação que conservasse a ordem da dinâmica estrutural da sociedade oitocentista, baseada na manutenção dos privilégios das camadas mais abastadas.

A vida dos professores era, pelos critérios de ingresso e permanência no magistério, tomada por uma política de controle, dirigida pelos inspetores, diretores e famílias dos alunos. As fronteiras entre a dimensão pública e privada, a dizer, sua função como mestre e sua vida particular misturavam-se, confundindo-se, de modo que não podiam fugir ou exigir que sua postura fora da sala de aula não viesse a custar sua cadeira. Sob essa perspectiva, a ideia de que os alunos se guiavam e orientavam pelo modelo de conduta externados pelos mestres, reforçava a fiscalização sobre suas vidas por parte de toda a comunidade. Quando se tratava de apresentar bons antecedentes de conduta e moral, seus anseios pessoais deveriam ser postos de lado para não incorrer no risco de serem denunciados, como aconteceu com professoras acusadas de criarem filhos sem o auxílio da figura masculina do marido, ou seja, fora do matrimônio e no concubinato.

A postura de Francisca Clotilde frente às questões educacionais, especialmente a formação de professores, era reflexo das tradições do catolicismo de base conservadora que elevava a disciplina e a moral cristã, baseada no sentimento de culpa e castigo, como principais requisitos sempre prontos a julgar o descumprimento das normas estabelecidas pela religião para a vida dos sujeitos. Embora

reconhecendo a escola como lugar por excelência para a educação, sobretudo concernente à dimensão moral, que se acreditava formar o caráter, vê-se que a formação das crianças começaria no ambiente doméstico, continuando posteriormente na escola. Apesar de seus referenciais pedagógicos terem como norte e orientação as ideias de Pestalozzi, pedagogo suíço do século XVIII, que compreendia a escola como lugar mais adequado à garantia do desenvolvimento e progresso da “nação”, esta instituição ainda era vista por Clotilde como uma extensão do lar, devendo os mestres reunirem virtudes cristãs, quase como a ampliação do sentimento de maternidade.

Ao passo que, nos regulamentos da Instrução Pública, as virtudes católicas são identificadas como principal aspecto por meio do qual seria garantida a “aptidão” à função de professor primário, no “A educação moral das crianças na escola”, Francisca Clotilde corrobora tal questão, de modo que às “elevadas virtudes” e à vocação deveriam juntar a instrução completa, ou seja, a soma dos conhecimentos das demais matérias do programa escolar primário. Ainda que compreendendo o exercício dessa função como “vocação”, Clotilde parecia desconsiderar – assim levam a crer suas ações junto às autoridades responsáveis pelo ensino público na Província – a ideia do magistério como um “sacerdócio”, que tudo deveria suportar sem nada esperar em troca, discurso produzido, sobretudo, pela estrutura político-administrativa, que relacionava o ofício de ensinar com a ideia de “missão”. Por meio de correspondências enviadas às autoridades responsáveis pela instrução pública, Francisca Clotilde reivindicava, por exemplo, aumento de ordenados entendendo a labuta dos professores como dimensão merecedora de reconhecimento e de ações que garantissem melhorias no cumprimento de seus deveres. Naquele momento, o órgão Instrução Pública se mostrava alheio às necessidades do ensino primário, alegando frequentemente a falta recursos em seu orçamento.

Além de se inserir no cenário letrado como a primeira professora da Escola Normal, dividindo bancas examinadoras com as principais figuras da estrutura político-administrativa e educacional da Província, Clotilde garantiu, para além da função de professora, a direção do curso feminino anexo à Escola Normal, numa conjuntura em que os cargos de administração eram ocupados por homens. Na função de inspetores e diretores, esses sujeitos produziram a legislação educacional, bem como a escolha dos métodos e propostas pedagógicas, inclusive a admissão e adoção dos livros a serem utilizados nas aulas primárias.

## Considerações finais

Diante das problemáticas em análise, pode-se concluir que os escritos de Francisca Clotilde, mais especificamente os dois artigos publicados, em 1887, na revista *A Quinzena*, “A educação moral das crianças na escola” e “A mulher na família”, constituem fontes historiográficas imprescindíveis ao estudo dos conflitos que envolvem, no século XIX, as relações entre religião<sup>7</sup> e o ensino oficial, assim como suas reverberações nas experiências femininas. Detido a esses escritos, observa-se que os papéis sociais das mulheres da época não se restringiam ao ambiente doméstico, como esposas, mães e donas de casa. Por vezes, extrapolavam o espaço do lar, como professoras e escritoras. Vida particular e pública, portanto, misturavam-se e alimentavam-se uma à outra, como foi o caso da trajetória de Francisca Clotilde.

Nessa investigação, partiu-se da análise dos escritos dessa professora e escritora, sempre em associação à sua participação na cena pública e privada, pois acredita-se que, por meio desse trânsito, do espaço letrado ao do lar, da função de mãe à professora, à escritora e à colaboradora de periódicos, é possível levantar questões pertinentes à História das Mulheres

e da Educação, especialmente por se tratar de uma dinâmica conflitual que continua ocupando lugar de destaque na conjuntura educacional e no cenário político-social atual.

As relações entre religião e ensino, nessa época, motivaram debates, especialmente, entre figuras do universo letrado ou daquele mais diretamente vinculado à Instrução Pública com especificidades e demandas próprias de sua ambiência. Nesse movimento, o lugar reservado à dimensão religiosa na instrução primária está claramente associado às funções maternas. A satisfação e o vigor materno, características “naturais” ao “ser feminino” na sociedade oitocentista, seriam correspondidas pelo dever quase sagrado de conduzir a infância pelas sendas da religião.

O cumprimento dessa tarefa, aparentemente, não gerava insatisfações entre as mulheres, como se vê pela postura de Francisca Clotilde, quando, inclusive, compreende o ensino religioso como a matéria mais importante do currículo escolar primário. Mais do que “vozes dissonantes”, essas mulheres professoras presas ao conservadorismo católico constituíram, por suas ações, sujeitos que ao atender às exigências de uma sociedade patriarcal e paternalista, puseram em destaque a importância dos papéis que lhes foram designados como sendo de caráter “natural” ou religioso (“vocação”), por meio dos quais suas ações eram silenciadas na dimensão da experiência, do fazer cotidiano.

Essas mulheres, esposas, mães, professoras, escritoras, donas de casa, católicas e muito mais, foram modificando suas posturas, embora ainda tivessem seus ideais fortemente arraigados no catolicismo de matriz conservadora, baseado na obediência às autoridades constituídas e à organização social vigente como dimensão do dever do ser cristão. Para Francisca Clotilde, os tempos não teriam mudado, porém, parecia não se admitir mais lugar para conformismos ou silenciamentos. Definindo e redefinindo suas práticas, seus projetos seriam o horizonte a ser perseguido, pois reconhecia estar ali em joga sua felicidade,

<sup>7</sup> Nesse caso, a religião é representada pela Instrução Moral e Religiosa, matéria pertencente ao programa escolar primário.

a dizer suas realizações e propósitos. Optou, portanto, por seguir seus desejos baseados em suas experiências e formas de agir e pensar em determinadas condições, mesmo quando o discurso da época, efetivado na legislação educacional, familiar e matrimonial afirmava o contrário.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Andrade de. **Francisca Clotilde e a palavra em ação (1884-1921)**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2911>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense**, Fortaleza, n. 192, 7 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14936>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense**, Fortaleza, n. 195, 13 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&pagfis=14948>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAVALCANTI, Amaro. Relatório do Dr. Amaro Cavalcanti. **Cearense**, Fortaleza, n. 198, 16 set. 1881. Instrução Pública, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709506&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=14958>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SESSÃO ORDINÁRIA em 30 de agosto de 1881. **Gazeta do Norte**. Fortaleza, n. 203, 22 set. 1881. Assembleia Provincial, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103950&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=1405>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, Angela de Castro. **A escola republicana: entre luzes e sombras**. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. A

República no Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC, 2002. p. 385-450.

HAHNER, June Edith. A escola no as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 2, p. 313-332, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882/17970>. Acesso em: 20 fev. 2021.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. Anúncio. **Liber-tador**, Fortaleza, n. 50, 2 mar. 1886. Anúncios, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=229865&pasta=ano%20188&pesq=&pagfis=1922>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. A educação moral das crianças na escola. **A Quinzena**, Fortaleza, n. 3, p. 22-28, 15 fev. 1887.

LIMA, Francisca Clotilde Barbosa de. A mulher na família. **A Quinzena**, Fortaleza, n. 5, p. 40-47, 15 mar. 1887.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Tinta, papel e pal-matória: A escola no Ceará do século XIX**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

OLIVEIRA, Almir Leal de. **Saber e poder: o pensamento social cearense no final do século XIX**. 1998. 224 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PAIVA, Maria Arair Pinto. **A elite política do Ceará Provincial**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

STUDART, Barão de. **Dicionário Bio-bliográfico Cearense**. Fortaleza: Typo-Lithographia a vapor, 1910. Tomo I, p. 279.

VALDEZ, Alba. Uma grande figura da história educacional cearense. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, tomo LXII (Índice José Honório e Leda Boechat), p. 166-179, 1952. Disponível em: <http://www.institutodoceara.org.br/revista/Revapresentacao/RevPorAno/1948/1948-UmaGrandeFiguraHistoriaEducacionalCearense.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 399-422.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). **Documentos de política educacional no Ceará**: Império e República. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, 2006. p. 40-75.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-134.

Recebido em: 20/03/2021  
Aprovado em: 12/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# IRACY DOYLE: RETRATO FEMININO DA CIÊNCIA

*Marlon Silveira da Silva\**

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0001-5718-5438>

*Vanessa Lima Blaudt\*\**

*Universidade Federal Fluminense*

<https://orcid.org/0000-0002-3917-5399>

*Marcio Caetano\*\*\**

*Universidade Federal de Pelotas*

<https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

## RESUMO

Mediados(as) pela perspectiva feminista dos estudos biográficos, buscamos narrar aspectos importantes à compreensão das pesquisas desenvolvidas pela psiquiatra Iracy Doyle, a primeira intelectual brasileira a se voltar aos estudos sobre a homossexualidade feminina, na primeira metade do século XX. Para tanto, nos ancoramos nos aportes teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental realizada na Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle, no Rio de Janeiro. Distanciando-se significativamente das conclusões androcêntricas de seus pares, a psiquiatra descrevia a “inversão sexual” feminina como uma ação repulsiva da mulher contra a sua subordinação ao governo masculino. Nesta direção, defendia a promoção da autonomia da mulher ao questionar as práticas educativas que, em sua maioria, buscavam fortalecer relações assimétricas entre os sexos e, conseqüentemente, a submissão e desvalorização femininas.

**Palavras-chave:** psiquiatria; feminismo; androcentrismo.

## ABSTRACT

### IRACY DOYLE: FEMALE PORTRAIT OF SCIENCE

Mediated by the feminist perspective of biographical studies, we seek to narrate important aspects to the understanding of the research developed by the psychiatrist Iracy Doyle, the first Brazilian intellectual to turn to studies on female homosexuality, in the first half of the 20th century. Therefore, we anchored in the theoretical-methodological contributions of the bibliographical and documental research carried out at the “Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle”, in Rio de Janeiro. Significantly distancing herself from the androcentric conclusions of her peers, the psychiatrist described female “sexual inversion”

\* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: [marlon\\_ltb@hotmial.com](mailto:marlon_ltb@hotmial.com)

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [valb.edfisica@gmail.com](mailto:valb.edfisica@gmail.com)

\*\*\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PNPD/Proped-UERJ). Professor da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas. Brasil. E-mail: [mrvcaetano@gmail.com](mailto:mrvcaetano@gmail.com)

as a repulsive action of women against their subordination to male rule. In this direction, it defended the promotion of women's autonomy by questioning educational practices that, in their majority, sought to strengthen asymmetric relationships between the sexes and, consequently, the submission and devaluation of women.

**Keywords:** psychiatry; feminism; androcentrism.

## RESUMEN

### IRACY DOYLE: RETRATO DE CIENCIA FEMENINO

Mediados por la perspectiva feminista de los estudios biográficos, buscamos narrar aspectos importantes para la comprensión de las investigaciones desarrolladas por la psiquiatra Iracy Doyle, la primera intelectual brasileña que recurrió a los estudios sobre la homosexualidad femenina, en la primera mitad del siglo XX. Por lo tanto, nos anclamos en los aportes teórico-metodológicos de la investigación bibliográfica y documental realizada en la “Sociedade Psicanalise Iracy Doyle”, en Río de Janeiro. Alejándose significativamente de las conclusiones androcéntricas de sus compañeros, la psiquiatra describió la “inversión sexual” femenina como una acción repulsiva de las mujeres contra su subordinación al gobierno masculino. En ese sentido, defendió la promoción de la autonomía de las mujeres cuestionando prácticas educativas que, en su mayoría, buscaban fortalecer las relaciones asimétricas entre los sexos y, en consecuencia, la sumisión y desvalorización femenina.

**Palabras clave:** psiquiatría; feminismo; androcentrismo.

## Introdução

Trata-se de uma mulher jovem, de compleição delicada, de cujo semblante se irradia uma expressão de beleza e serenidade. Poucas vezes se pode perceber em uma mulher a impressão de tranquilidade, equilíbrio interior e autoconfiança que dela emana. Seus gestos são sóbrios e oportunos. Sabe escutar tanto como sabe falar. (MIRA Y LOPES, 1952, p. 8).

A descrição acima, do professor Mira y Lopes no prefácio do livro *Introdução à Medicina Psicológica*, da pesquisadora Iracy Doyle (1952), poderia ser uma boa ferramenta para problematizarmos a visão que a ciência (majoritariamente masculina) tinha sobre as mulheres no decorrer do século XX e, por esse mesmo motivo, optamos por inaugurar esse trabalho com ela. Ao afirmar em seu referido discurso que “poucas vezes se pode perceber em uma mulher a impressão de tranquilidade, equilíbrio interior e autoconfiança que dela emana” (MIRA Y LOPES, 1952, p. 8), somos

levados(as) a acreditar, dada a perspectiva dicotômica, na ideia de que, na maioria das vezes, restava às mulheres as nomeações de agitadas, desequilibradas e inseguras. Essa imagem se configura como mais uma página da ciência androcêntrica daquele contexto na tentativa de produzir efeitos de deslegitimação e desqualificação sobre a mulher. Embora este trabalho se dedique a versar sobre a vida e obra da psiquiatra Iracy Doyle, e o trecho acima caracterize suas “qualidades”, a citação já nos ajuda a vislumbrar minimamente a mentalidade da sociedade em que viveu seu processo de formação pessoal e intelectual.

É importante destacar que esse estudo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre os discursos científico-educativos produzidos sobre o corpo homossexual feminino ao longo do século XX, e que nos colocou diante dessa figura ímpar para a história da ciência e, conse-

quentemente, para a educação no Brasil. Uma vez definido nosso objeto de análise, os estudos e pesquisas desenvolvidos pela psiquiatra Iracy Doyle tomaram a centralidade também de nossas intenções. Primeiro, por termos sentido a necessidade de uma delimitação; segundo, porque analisar todos os discursos produzidos sobre a homossexualidade, mesmo que só a feminina, tornou-se um empreendimento muito ousado, quase impossível, dada a abrangência de possibilidades que o tema apresentava; e terceiro, pelo papel exercido pela pesquisadora, que foi uma das poucas mulheres (além de ter sido a primeira), ou a única que se teve acesso no Brasil, a se comprometer a estudar questões relacionadas à homossexualidade feminina, em um campo (Medicina) que era dominado pela presença masculina. Assim, nosso objetivo aqui é lançar luz sobre a trajetória da pesquisadora e psiquiatra Iracy Doyle (1956), autora da obra *Contribuição ao estudo da homossexualidade feminina*, publicada em 1956.

Nosso conhecimento sobre essa autora chegou através de outras pesquisas que a haviam citado como referência, a exemplo de Nogueira (2005), Caetano (2016) e Jackson Silva (2012), o que despertou ainda mais nosso interesse. Além disso, acreditamos que revisitar trabalhos desenvolvidos por uma mulher no espaço acadêmico, que é – sabemos – historicamente ocupado por homens, já se torna também uma forma de legitimação política.

No que se refere aos passos metodológicos, destacamos a utilização da chamada pesquisa bibliográfica e documental que foi realizada no acervo da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle<sup>1</sup> (SPID), na cidade do Rio de Janeiro. Prodanov e Freitas (2013) nos ajudam a compreender a perspectiva metodológica quando afirmam que seus passos são elaborados com:

[...] materiais já publicados, constituídos principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material car-

1 Localiza-se na rua Visconde do Pirajá, nº 156/ sala 307, em Ipanema no Rio de Janeiro. O site da instituição é <http://www.spid.com.br>.

tográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Assim, após o primeiro contato com as documentações da Sociedade produzidas sobre Iracy Doyle e a sua obra *Contribuições ao estudo da homossexualidade feminina* (DOYLE, 1956), buscamos em diferentes meios (digitais e físicos) nos aproximar de sua trajetória. Chamamos a atenção para o fato de não localizarmos nenhuma obra escrita exclusivamente sobre a autora, o que tornou a tarefa ainda mais desafiadora. A partir das pistas deixadas pelos estudos que nos antecederam (a maioria relacionado à História da Psiquiatria), foi possível encontrar, além dos livros publicados pela doutora, relatos de amigos(as), reportagens de jornais e revistas, em sua maioria localizados e acessados na SPID.

O contato com a SPID, entre 2016 e 2018, levou à exploração de seu espaço. Além da disponibilização da biblioteca (que contava com materiais exclusivos sobre a Instituição e a própria Iracy, como dossiês comemorativos, jornais etc.), tivemos contato com uma senhora, a dona Neusa,<sup>2</sup> que foi secretária e amiga da doutora Iracy durante muitos anos (ela não soube dizer exatamente quantos), e carinhosamente se mostrou disponível para um bate-papo informal. Mesmo que a gravação da entrevista tenha sido autorizada por ela, não a utilizaremos formalmente como recurso metodológico, primeiro por esse trabalho não ser um trabalho sobre História Oral, segundo, porque as informações trazidas pela entrevistada se limitavam ao universo íntimo de Iracy (os olhos lacrimejados de emoção de dona Neusa pareciam denunciar isso), apenas nos dando pistas e apontando direções a seguir. Outros espaços foram visitados, como o Hospital Geral

2 Pseudônimo utilizado para fins de preservação da sua identidade, mesmo diante da autorização da gravação.

Jesus e o Museu da Imagem e do Inconsciente, ambos na cidade do Rio de Janeiro, porém foi na SPID que mais localizamos informações.

Acreditamos que eleger alguns aspectos para serem explorados tornou-se necessário para a compreensão de suas contribuições na área psiquiátrica, tais como sua formação (educação primária, secundária e superior), suas obras mais significativas e influentes para a Medicina do período, além, claro, das instituições que fundou e dos títulos recebidos. Diante disso, consultar a bibliografia contemporânea dos estudos de Doyle, relativa aos principais temas abordados em suas obras, também se tornou necessário, de modo a compreendermos melhor o contexto intelectual em que a autora produzia suas pesquisas.

Teoricamente, este trabalho está ancorado nos referenciais dos estudos feministas, mais precisamente nas contribuições das pesquisadoras latino-americanas. Justificamos nossa predileção por esse campo de estudos por entendermos que somente um olhar feminista, produzido por mulheres, seria capaz de, primeiro, trazer à tona questões relevantes para o conhecimento produzido por mulheres, e, segundo, por desassossegar nosso olhar enquanto pesquisadores também homens, encharcados de uma ciência androcêntrica, presente no passado e na atualidade. Segundo Maffía (2010, p. 140):

Es algo más que una cuestión de género: es una cuestión de androcentrismo. Debe preocuparnos, entonces, como mujeres latinoamericanas, alcanzar la equidad para todas en nuestra enorme diversidad, alcanzar la autonomía en la determinación de nuestros intereses, legitimar otros mecanismos de evaluación de los saberes, establecer otros vínculos en las comunidades de conocimiento, y cambiar el discurso de la ciencia sobre los cuerpos de las mujeres con los que el patriarcado justifica la opresión y la discriminación.

Os debates em torno do androcentrismo na ciência aparecem como uma das discussões centrais do Movimento Feminista acadêmico. As questões levantadas por pesquisadoras

como Sardá (1986), Sandra Harding (2007, 2008), Norma Blazquez Graf (2010), Diana Maffía (2005a, 2005b, 2010), Margareth Rago (1998) e Cecília Sardenberg (2002) nos levam a refletir sobre o quanto os princípios da ciência moderna, assim como sua linguagem e epistemologia, estão impregnados de pressupostos sexistas, em que o homem, como ser racional, é visto o maior e/ou único responsável pela produção do conhecimento científico. Levando em consideração esses referenciais, buscaremos narrar alguns aspectos considerados mais significativos para a compreensão dos estudos desenvolvidos pela psiquiatra Iracy Doyle e os pares com quem fez laços epistêmicos, de forma a nos aproximarmos minimamente do lugar de onde produzia suas pesquisas e as condições e interesses que possibilitaram tais estudos.

## A formação: os primeiros passos da “doutorinha”

Para entendermos a direção dos primeiros passos e os rumos que os estudos e investimentos intelectuais de Iracy ganharam, será necessário percorrer antes o caminho das pistas deixadas pela História da Psiquiatria Brasileira. Antes desse movimento, acreditamos ser importante destacar a complexidade que compõe as ciências médicas, haja vista os conceitos e compreensões que requerem longos anos de estudos aprofundados. Sendo assim, os dados trazidos na sequência, para que nos aproximemos minimamente deste campo, foram buscados de forma a contextualizar os estudos da doutora Iracy Doyle e entender seus posicionamentos teóricos, não tendo a pretensão de realizar um estudo da área da Psiquiatria.

Adentrar a História da Psiquiatria Brasileira nos faz percorrer a trajetória de instituições, grupos e sociedades de pesquisas que, herdeiras dos estudos desenvolvidos pela comunidade médica internacional, lançaram no Brasil os alicerces sob o qual foram de-

envolvidos e elaborados os conhecimentos, muitos dos quais até hoje imperam. Nas últimas décadas, muitos trabalhos têm abordado a psiquiatria brasileira e as suas instituições, que muito contribuíram na elaboração desta pesquisa, a exemplo de Jurandir Freire Costa (1989), Magali Gouvêa Engel (2001), Cristiana Facchinetti (2004) e Ede Conceição Bispo Cerqueira (2014). A respeito das instituições reconhecidas, apresentaremos algumas delas, como a Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal (SBNPML); o Serviço Nacional de Doenças Mentais (SNDM); o Instituto de Medicina Psicológica (IMP); e a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), além da forma como estes se estabeleceram no Brasil, introduzindo conceitos e referenciais para o campo da Psiquiatria.

A Psiquiatria enquanto área da Ciência se desenvolveu durante o século XIX e chegou ao século XX consolidada e como autoridade na elaboração e regulação de modelos de comportamentos sociais. Na segunda década do século XX, tornou-se especialidade médica autônoma. Nesse mesmo período, assistiu-se a um aumento significativo no número de estabelecimentos destinados aos/às doentes mentais. Dentre tantos, foram inauguradas importantes instituições de tratamento médico-psiquiátrico, como a Colônia do Engenho de Dentro, a Colônia de Jacarepaguá e o Manicômio Judiciário, todas no Rio de Janeiro.

O desenvolvimento de pesquisas que impunham normas de saúde mental e comportamento social ganharam força a partir da década de 1920, em instituições como a LBHM.<sup>3</sup> Segundo Costa (1989), tal instituição teria nascido comprometida com finalidades político-sociais, distante da problemática específica da saúde/doença mental, além de estabelecer uma cumplicidade científica da psiquiatria com as razões de Estado, onde os saberes da

Medicina, de uma forma geral, foram utilizados como novos mecanismos de controle social. Obviamente, seria um equívoco histórico pensar que todos(as) os/as psiquiatras pensavam da mesma forma, porém, pode-se dizer que a LBHM abrangia grande parte da intelectualidade brasileira na área psiquiátrica,<sup>4</sup> o que ajuda a compreender a atmosfera teórica que imperava entre os/as demais, a ponto de Costa (1989), numa atitude ousada, chamar seu livro de *História da Psiquiatria no Brasil*.

Ao fazer uma análise da LBHM, a partir dos documentos originários da Instituição, Costa (1989, p. 13) apresenta alguns dados que ajudam a elucidar a mentalidade da psiquiatria nacional no início do século XX:

Custa-nos admitir que os psiquiatras da Liga desconhecem os critérios que definem a cientificidade de uma teoria. A crença que eles tinham na verdade da eugenia não era um mero produto de suas convicções subjetivas. A eugenia baseava-se em fundamentos racionais. Todo o corpo teórico da Psiquiatria organicista caucionava as esperanças dos eugenistas. Se a doença mental era transmitida hereditariamente, a única prevenção, logicamente possível, era o extermínio físico ou a esterilização sexual dos indivíduos doentes. O espaço teórico da época não permitia a formulação de outra ideia de prevenção que não fosse esta.

Esse autor faz várias críticas em relação à pouca abertura e flexibilidade teórica dos(as) psiquiatras brasileiros(as), que acabavam absorvendo e sendo porta-vozes das interpretações biologizantes propostas pela psiquiatria alemã, notadamente carregada dos preceitos ideológicos nazifascistas. Neles, fenômenos psíquicos e culturais ganhavam explicações unicamente biológicas, maquiando preconceitos de origem racista, o que legitimava a intervenção médica/psiquiátrica.

Tendo como objetivo analisar como a Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal (SBNPML) atuou no processo

3 A LBHM foi fundada no Rio de Janeiro em 1923, pelo psiquiatra Gustavo Riedel, e tinha como objetivo inicial “melhorar a assistência aos doentes mentais através da renovação dos quadros profissionais e dos estabelecimentos psiquiátricos” (COSTA, 1989, p. 45).

4 Como os médicos Juliano Moreira e Afrânio Peixoto, que marcaram seus nomes na história da psiquiatria nacional. Na década de 1940, doutora Iracy Doyle também foi membra da agremiação.

de institucionalização da psiquiatria no Rio de Janeiro, no período de 1907 a 1933, através da História da SBNPML, Cerqueira (2014) nos aproxima da mentalidade teórico-prática da sociedade psiquiátrica do período. E diz ser um “espaço institucional que reunia psiquiatras e médicos de outras especialidades do Hospício Nacional de Alienados, assim como professores e alunos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro” (CERQUEIRA, 2014, p. 20). Por ser uma agremiação que aproximava certo número de intelectuais (dentre eles Afrânio Peixoto e Iracy Doyle), a Sociedade também nos ajuda a entender o quanto era um espaço de estudo e de divulgação de ideias. A pesquisadora ainda conclui que:

A Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal foi a primeira sociedade médica brasileira a buscar a especialização da ‘medicina mental’, colocando em debate questões científicas e assistenciais que estruturaram o que passou a ser chamado de psiquiatria, em diálogo com uma medicina legal constituída anteriormente e com a especialização dos ‘estudos das doenças nervosas’ que viria a se transformar em neurologia. (CERQUEIRA, 2014, p. 171, grifo do autor).

A SBNPML contribuiu para a institucionalização e a ampliação do saber psiquiátrico. Somada a outros campos da Medicina, tornou-se uma importante referência para os profissionais do período, interferindo, inclusive, nos cursos de formação médica. Nesse sentido, pode-se dizer que tanto a SBNPML quanto a LBHM (junto de outras agremiações médicas) fortaleceram a especialidade psiquiátrica e foram importantes na condução (estudo e divulgação) das ideias higiênicas e eugênicas do período, vindo a influenciar diretamente na formação dos profissionais, como a própria Doutora Iracy Doyle. Ela, que nas décadas seguintes se tornou uma das vozes autorizadas a tratar dos(as) considerados(as) doentes mentais.

Nascida em vinte e cinco de janeiro de 1911, no Rio de Janeiro, RJ, a “doutorinha”, como era chamada pelos amigos e colegas em razão de

suas características físicas (magra e baixa),<sup>5</sup> carregou as marcas que as atravessavam, não apenas enquanto mulher de classe média baixa, nascida e formada nas primeiras décadas do século XX, mas também como pesquisadora da área médica. Segundo Walmor J. Piccinini (2010), “aparentemente ela também preferia o nome da mãe como marca” (seu nome completo era Iracy Doyle Ferreira). Afirmar que essa preferência é uma opção política fica por conta de nosso olhar feminista e de nossa liberdade poética.

A sociedade brasileira dos primeiros anos do século XX foi fortemente marcada pelo estabelecimento de rígidos códigos morais que iam desde o estabelecimento de leis e intervenções que garantissem hábitos morais até a elaboração de hábitos higiênicos e saudáveis, amparados pelas teorias do higienismo e da eugenia. A educação não ficou ilesa a essas intervenções. Obviamente, os/as brasileiros(as) que tiveram sua educação alicerçada nesse período se formaram sob a égide da educação sexual e da sexologia, baseadas nas teorias do higienismo e da eugenia, que iam da educação infantil, passando pelos cursos profissionalizantes, até as faculdades de Direito e Medicina. Iracy, que nasceu e teve sua formação pessoal e intelectual durante a primeira metade do século XX, carregou consigo as marcas daquela realidade.

Mesmo com as tarefas domésticas e auxílios financeiros da mãe viúva, cortando renda para uma fábrica, Iracy Doyle concluiu o curso primário e aos quinze anos completou o chamado curso normal. O ingresso no curso normal era uma das poucas alternativas (em muitos casos, a única) para as moças de origem modesta que quisessem seguir uma profissão, enquanto, para a maioria, o casamento, seguido dos afazeres domésticos e da criação dos filhos, era o único destino:

5 Mesmo que a justificativa para o apelido sejam as atribuições físicas da doutora Iracy Doyle, somos interpelados(as) a questionar: o diminutivo não estaria associado à sua condição de mulher, diante um universo epistêmico dominado por homens?

Na opinião de muitos, não havia por que mobilizar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (LOURO, 2006, p. 446).

Ao lado das profissões de enfermeira, datilógrafa e telefonista, o magistério enquadrava-se entre as carreiras disponíveis para as moças “de família”. Acreditavam alguns que “[...] as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequeninos” (LOURO, 2006, p. 450, grifo da autora).

Como professora, Doyle lecionou no magistério municipal entre 1928 e 1935, quando largou a docência por ter concluído o curso de medicina pela Faculdade Nacional de Medicina da então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo Engel (2001), a criação da cadeira de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1882 deu ao Distrito Federal o status de mais importante núcleo de irradiação do saber alienista no Brasil. O curso de Medicina era herdeiro das teorias tradicionais, a exemplo da psicanálise freudiana, que influenciou significativamente na formação da psicanalista e de tantos outros formados no período. Além disso, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro era uma das mais engajadas na descoberta das doenças que colocavam em risco a saúde pública e que eram foco de preocupação do movimento higienista (REIS, 2006).

No que diz respeito à vida pessoal, Iracy casou-se, mas se divorciou<sup>6</sup> e não teve filhos(as). Seria interessante lembrarmos, como nos diz Nogueira (2005, p. 36), a respeito das mulheres nas primeiras décadas do século XX: aquelas “que se decidiram por uma carreira profissional

tiveram que enfrentar a solidão”. Como estamos buscando justamente fugir de interpretações androcêntricas, destacamos a possibilidade do caráter de escolha que o casamento representava para as mulheres que, como Iracy, optaram pela sua emancipação através da vida intelectual e profissional. Iracy foi ousada, enfrentando a sociedade machista ao dar continuidade aos estudos e indo muito além do que se esperava das mulheres de sua época.

Durante o exercício do magistério e nos primeiros anos da Faculdade de Medicina, Iracy já demonstrava grande interesse pelas questões relacionadas aos problemas emocionais das crianças, o que pode ser demonstrado pela participação no curso de Clínica Pediátrica Médica e Higiene Infantil, realizado na Policlínica de Botafogo em 1929. Mais tarde, tornou-se membra da Conferência Nacional de Proteção à Infância, cargo em que lutou por causas como a igualdade de direitos dos filhos naturais e pelo direito e garantia de vencimentos para as mulheres gestantes (PAIM, 2003). Seu notório interesse na psicanálise infantil a levou a ser uma das primeiras especialistas reconhecidas no tratamento de crianças no Brasil. Ainda na área das questões da infância, trabalhou como Organizadora do Centro de Estudos e Orientação Psicológica do Hospital Geral Jesus,<sup>7</sup> fundado em 1931 no Rio de Janeiro, sendo um dos primeiros hospitais idealizados para o atendimento exclusivo de crianças, em um período em que não existia no estado do Rio de Janeiro nenhum hospital com o perfil voltado exclusivamente para a pediatria. Conforme poderá ser verificado na sequência, o período da infância como momento de construção e formação da identidade, a partir dos diferentes espaços educativos, será de extrema importância nas conclusões de Iracy a respeito das questões relacionadas à sexualidade.

No início da década de 1940, Iracy deu continuidade à sua formação, agora no exterior, onde

6 Segundo dona Neusa, Iracy não gostava de falar do período em que esteve casada, tampouco do divórcio. Pessoas próximas não sabem dizer quanto tempo durou a união.

7 Atualmente, o Hospital Municipal Jesus ainda é uma das referências no tratamento e atendimento de crianças na cidade do Rio de Janeiro.

aproveitou sua saída do país para se especializar e desenvolver trabalhos em diferentes áreas sob a orientação de professores e professoras reconhecidas internacionalmente. Nos Estados Unidos, conseguiu bolsa de estudos na renomada *John Hopkins University*,<sup>8</sup> onde trabalhou no Serviço de Psiquiatria Infantil do professor Leo Kanner,<sup>9</sup> de quem foi assistente por alguns meses. Sua pós-graduação em psiquiatria infantil foi realizada no *Children's Psychiatric Service*, e seu título de *Fellow*<sup>10</sup> em psiquiatria foi fruto do estágio realizado no *Chestnut Lodge Sanitarium*, criado pelo professor Adolph Meyer.<sup>11</sup>

Após sua primeira ida aos Estados Unidos, período em que se especializou e reconfigurou suas abordagens teóricas através de sua passagem pela *John Hopkins University, Children's Psychiatric Service* e pela *Chestnut Lodge Sanitarium*, inspirada pela clínica psiquiátrica da família *Menninger*, por onde, também, passou em 1940, Iracy funda em 1943 a Clínica de Repouso da Tijuca. A clínica de orientação psicodinâmica era considerada quase uma revolução para a psiquiatria nacional do período, pois era uma alternativa aos tratamentos utilizados pela psiquiatria clássica, baseando-se agora nos princípios da psicanálise moderna e da psiquiatria dinâmica. Além de fundar a Clínica, no mesmo ano Iracy torna-se Docente Livre de Clínica Psiquiátrica da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, na qual, por concurso prestado, obteve grau dez em todas as provas.

A psiquiatria clássica e organicista<sup>12</sup> (que

orientava os/as psiquiatras do início do século XX) estava, embora ultrapassada, no Brasil ainda muito difundida e estudada. O abandono das abordagens de cunho organicistas (que tinham orientado os primeiros estudos da pesquisadora) cediam espaço para a psicoterapia analítica.<sup>13</sup> A nova abordagem psicanalítica, adotada e implantada pela psicanalista, tornou-se pioneira no país, repercutindo na abertura de muitas outras, a exemplo da Clínica Pinél de Porto Alegre (inaugurada na década de 1960).

O que poderia já ser considerado por muitos como o ápice do sucesso e realização profissional, para Iracy ainda não era suficiente. Descontente com os métodos terapêuticos da psiquiatria clássica, retornou aos Estados Unidos para buscar novos recursos técnico-científicos que lhe permitissem “melhor orientar os que nela procuravam solução para o espírito tumultuado pela dúvida e pelos conflitos” (NOVAES FILHO, 1956, p. 6). Em seu retorno aos Estados Unidos em 1946, a já reconhecida e renomada Doutora Iracy Doyle participou de uma análise didática no *The William Alanson Institute of Psychiatry* com o professor Meyer Maskin e sob a supervisão da Dra. Clara Thompson, que acompanhou e orientou sua pesquisa de doutorado baseada nessa experiência. Nesta pesquisa, intitulada *Contribuição ao estudo da homossexualidade feminina*, como o próprio nome já sugere, a partir da análise de uma paciente chamada Carmen,<sup>14</sup> a psicanalista

---

de doença à lesão de um órgão. Sociologia. Doutrina que assimila a sociedade aos seres vivos e tende a aplicar aos fatos sociais as leis e teorias biológicas. Filosofia. Doutrina segundo a qual a vida provém dos próprios órgãos, e explica os fatos da sensibilidade e do pensamento por meio das funções orgânicas.” (DICIO, 2015).

- 8 Fundada em 22 de fevereiro de 1875, a *John Hopkins University* (JHU) foi a primeira nos Estados Unidos a seguir o modelo da Universidade Humboldt de Berlim, conhecida por dar grande ênfase à pesquisa acadêmica. Atualmente, a JHU é considerada uma das instituições acadêmicas mais importantes do mundo, e o curso de medicina figura entre os mais reconhecidos (JOHN HOPKINS UNIVERSITY, 2015).
- 9 Médico austríaco radicado nos Estados Unidos. Formado em medicina e notável pesquisador da psiquiatria infantil, em 1953 tornou-se professor associado de psiquiatria da *John Hopkins*. É reconhecido como um dos pioneiros nos estudos sobre o autismo.
- 10 Especialista.
- 11 Psiquiatra suíço, foi presidente da Associação Psiquiátrica americana, tornando-se uma das mais figuras mais influentes da psiquiatria no início do século XX.
- 12 “s.m. Medicina. Teoria médica que atribui qualquer tipo

- 13 “[...] a ‘nova psiquiatria’ trouxe de volta o ideal libertário que favorecia a tentativa de entendimento da dimensão moral do indivíduo doente. Juntamente com crítica à perpetuação do asilo, a ‘nova psiquiatria’ se opunha à psiquiatria organicista, pautada por tratamentos que incidiam somente sobre o âmbito físico, orgânico do indivíduo: desde a eletroconvulsoterapia ou eletrochoque até o uso considerado abusivo de psicofármacos. Para as ‘novas’ propostas do campo psiquiátrico, o ‘organicismo’ ou ‘mecanicismo’ de métodos considerados violentos e autoritários eram cerceadores da ‘liberdade’ do indivíduo” (VENÂNCIO, 1991, p. 130, grifo do autor).
- 14 Nome fictício dado pela autora.

analisou os possíveis fatores que possibilitaram a homossexualidade da paciente. Se preparando para concorrer à cátedra de psiquiatria da Faculdade Nacional de Medicina, Iracy faz uso desta tese, que em 1956 foi lançada em forma de livro, batizado com o mesmo nome (DOYLE, 1956). Infelizmente, Doyle faleceu aos dezoito dias do mês de agosto do mesmo ano, vítima de uma encefalite virótica, o que a impossibilitou de concorrer ao título.

Na sequência, trazemos um excerto de uma entrevista realizada por Rosalba Bocchino e Ary Band no momento das comemorações dos 30 anos do Instituto de Medicina Psicológica que foi publicado no seu Boletim Interno. O entrevistado foi Horus Vital Brazil, amigo, colega de profissão e paciente de Iracy. Na conversa, interrogaram-no a respeito da possível relação entre a morte de Iracy e o machismo da época, considerando a questão feminista tão presente, visto que a doutora precisou fazer um esforço muito acima de suas possibilidades para dar conta. Brazil responde:

Nesse concurso, havia mais dois candidatos: Leme Lopes (que acabou ganhando) e Jurandir Manfredini. Na verdade, ela já havia passado pelo stress maior: Já havia escrito sua tese [...] e se preparava para os exames escrito e oral. Ao mesmo tempo, mantinha sua clínica e o Hospital da Tijuca. É possível que todo o esforço que estava fazendo a tivesse tornado mais vulnerável à infecção. A ligação é meio indireta: ela era uma pessoa muito auto-confiante, embora simples, e eu tenho notícias de como os outros dois candidatos temiam-na nessa competição. Se ela houvesse ganho o concurso seria a primeira mulher catedrática em Psiquiatria na história do Brasil, mas, além disso, ela tinha muitos contatos políticos, produto de sua habilidade, e eu não creio que a banca se atreveria a não nomeá-la para fazer passar um homem. (BOCCHINO; BAND, 1982, p. 37).

Nas palavras do amigo, fica nítida a influência de Iracy no meio político, no qual adquirira respeito durante os anos em que se dedicou ao funcionalismo público, além do reconhecimento de sua atuação profissional como psicanalista.

O desenvolvimento de sua tese marcou uma ruptura em suas preferências e abordagens teóricas (muito influenciada pela sua experiência no *The William Alanson Institute of Psychiatry*, nos Estados Unidos), uma vez que até o momento havia publicado apenas trabalhos na área da terapia organicista. Seu retorno ao Brasil, em 1949, e os demais trabalhos e pesquisas desenvolvidos nos anos seguintes foram marcados pelo abandono da psiquiatria clássica e pela aproximação da prática psicanalítica, o que teve grande repercussão nacional, “atraindo clientes e alunos ao seu redor” (PICCININI, 2010). Mesmo se aproximando da psicanálise Freudiana, Iracy tinha suas ressalvas:

A sua formação polidimensional fê-la achar simplista e unilateral a doutrina freudiana, que na sua complicação aparente reduz o homem a um ser mecanicista, animado apenas pela força dos instintos. Para ela, como para outros, o homem é uma unidade bio-psico-social em que o componente instintivo e emocional se manifesta em função das influências e, principalmente, das relações humanas. A sua mentalidade liberal achou a psicanálise ortodoxa, com o seu caráter dogmático, por demais rígida, rejeitando a contribuição de outros campos da ciência e não tomando conhecimento mesmo das conquistas realizadas no campo que fora muito caro a Freud... o da Antropologia. (NOVAES FILHO, 1956, p. 7).

Percorrer a história de Iracy é também percorrer a história da Psicanálise no Brasil. A Psicanálise Freudiana desenvolvia-se junto às teorias da eugenia e do higienismo durante as primeiras décadas do século XX, muito embora se distanciasse da Teoria da Degenerescência, que “[...] pressupunha uma progressiva degeneração mental conforme se sucedessem as gerações, e/ou que pressupunha um estado patológico em que os desequilíbrios físico e mental do indivíduo degenerado interrompiam o progresso natural da espécie” (CASTRO, 2011, p. 5).

Apesar disso, é possível dizer que a psicanálise se desenvolveu e passou a ser inserida em discussões em torno do desenvolvimento

do país e da constituição do povo brasileiro, ganhando espaço entre a psiquiatria carioca. A tese de Genserico Aragão de Souza Pinto, defendida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1914, intitulada *Da Psicoanálise: a sexualidade das neuroses*, é considerada como o “primeiro esforço sistemático de divulgação e emprego dos princípios freudianos em território brasileiro” (CASTRO, 2011, p. 1). Castro (2011) aponta alguns fatores que possibilitaram revisão e mudança de características da Psicanálise carioca. O primeiro seria a criação do Centro de Estudos Juliano Moreira, em 1944, fundado por jovens psiquiatras insatisfeitos com a Psicanálise ensinada na Faculdade de Medicina; o segundo teria relação direta com os rumos que os projetos baseados em pressupostos raciais e eugênicos adquiriram durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Iracy foi uma das pessoas que, a partir de seus estudos, mudou a face da psicanálise brasileira. Consideramos que sua passagem pelo *The William Alanson Institute of Psychiatry* significou as mudanças mais importantes a respeito de sua compreensão sobre a psicanálise. No *Dicionário de psicanálise* (ROUDINESCO, 1998), é chamada a atenção para essa mudança epistemológica:

Grande figura da dissidência psicanalítica brasileira, psicanalista de crianças e especialista em homossexualidade feminina, Iracy Doyle se mostrou aberta a todas as correntes do freudismo, sem querer submeter-se a um dogma. Privilegiou uma orientação culturalista (culturalismo) e formou muitos alunos, entre os quais Hélio Peregrino e Horus Vital Brasil. (ROUDINESCO, 1998, p. 162).

O Instituto, que foi fundado em 1943 pelos próprios doutores Harry Stack Sullivan e Clara Thompson, junto de outros(as) colegas de profissão, surgiu como uma alternativa à rigidez da psicanálise americana. Baseada na tradição freudiana e enriquecida com as perspectivas interdisciplinares das ciências sociais, a nova abordagem psicanalítica passou a considerar importantes, no tratamento dos(as) anali-

sados(as), fatores como sociedade, família e cultura, até então desconsiderados pela psiquiatria ortodoxa.

Acreditamos ser importante salientar que, embora Iracy tenha encontrado grandes parcerias intelectuais na comunidade científica internacional, como Leo Kanner, Margareth Reno, Clara Thompson, entre outros(as), no Brasil, ela também não estava só. Apesar de a psiquiatria no país ainda estar muito influenciada pelas teorias eugênicas e higiênicas, a doutora pôde contar com algumas figuras que, como ela, se destacaram como dissidentes da psiquiatria clássica organicista, tornando-se vozes femininas precursoras de novas formas do fazer médico psiquiátrico.

Da mesma forma que Iracy criara a clínica da Tijuca como uma alternativa aos tratamentos de saúde mental, sua amiga, a doutora Nise da Silveira,<sup>15</sup> inconformada com os métodos de tratamento muito em uso na década de 1940 (por exemplo, eletrochoque, lobotomia e coma insulínico), também buscou alternativas terapêuticas. Em 1946, Nise criou a Seção de Terapia Ocupacional no Hospital Psiquiátrico Engenho de Dentro, abrangendo mais de quinze atividades, dentre elas pintura, artesanato e modelagem. Nise havia se formado médica na Faculdade da Bahia em 1926, defendendo a tese *Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil* (SILVEIRA, 1926), sendo a única mulher numa turma de 157 homens. Após ter sido pega com livros considerados subversivos, comunistas (dentre eles a versão de *O Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels), ela ficou presa por mais de um ano durante a ditadura civil de Getúlio Vargas. No período em que esteve presa, a doutora teria refletido muito sobre o valor da “liberdade”, além de ter constatado, durante esse período, que muita gente que estava presa deveria estar sendo acompanhada através de tratamentos psicológicos adequados.

15 Para saber mais sobre Nise da Silveira, ver sua biografia na Revista Psicologia, Ciência e Profissão (BIOGRAFIA..., 2002).

## Da teoria ao sonhos: o Instituto de Medicina Psicológica e o legado à ciência

Na sequência, trazemos algumas das principais obras<sup>16</sup> da voz que, certo, marcou de forma significativa a História da Psiquiatria e Psicanálise brasileiras. Segundo Piccinini (2010), as influências teóricas e a forma como Iracy Doyle pensava podem ser percebidas em dois trabalhos centrais: a citada tese de doutorado e o texto apresentado na Conferência Inaugural do Instituto de Medicina Psicológica (IMP), inaugurado por ela em dezessete de abril de 1953. Seu convite para falar sobre a formação dos psicoterapeutas no Simpósio Comemorativo do Centenário de Freud, em maio de 1956, também já demonstrava seu interesse pelo autor, além da influência deste sobre toda sua obra.

Suas obras de criação teórica na área da psiquiatria chegaram a ser consideradas como “as mais altas contribuições no gênero, jamais surgidas em língua portuguesa” (CALLADO, 1956, p. 4). São quatro os livros publicados por Iracy: *O sentido do Movimento Psicanalítico* (DOYLE, 1950), em que apresenta a evolução da ciência psicológica, desde Freud até os modernos psicanalistas da Escola Culturalista; *Introdução à Medicina Psicológica* (DOYLE, 1952), obra em que aplicou conceitos da Psicologia Dinâmica aos problemas gerais da ciência psiquiátrica; *Nosologia psiquiátrica* (DOYLE, 1961), em que faz uma exposição didática e interpretação psicanalítica das entidades clínicas psiquiátricas; e a já citada obra *Contribuições ao estudo da homossexualidade feminina* (DOYLE, 1956). Nesse último trabalho a pesquisadora colocou em xeque questões relacionadas aos fatores que originariam a homossexualidade feminina. Para ela, por exemplo, a criação dos(as) filhos(as), realizada por pais e mães, teria

relação direta com a manifestação da homossexualidade. Assim:

Se, por um lado, o discurso de Iracy se encontrava com o dos demais intelectuais no que diz respeito a caracterização da homossexualidade feminina como patologia, assim como a importância dos espaços educativos no seu surgimento e desenvolvimento, é discrepante suas considerações em relação aos condicionantes que levavam ao desenvolvimento da homossexualidade na mulher. Enquanto que os discursos desses intelectuais tentavam convencer de que a origem da homossexualidade feminina era oriunda de uma má criação que afastava a menina dos referenciais de feminilidade (então ‘naturais’: sensível, maternal, subalternizada), Iracy Doyle, em uma atitude inovadora, afirmou o contrário: a homossexualidade feminina como uma possibilidade de subversão dessa mulher passiva e resignada. (SILVA, M., 2016, p. 124, grifo do autor).

Para entendermos essa compreensão da Doutora Iracy sobre as manifestações sexuais femininas, é necessário voltarmos aos estudos desenvolvidos pela professora e doutora Clara Thompson (1953), que muito influenciou nas conclusões da tese defendida por Iracy. Em seus estudos, Thompson (1953) caracteriza a psicologia das mulheres, considerando o contexto da atribuição de significados sociais que são dados a partir das diferenças biológicas e culturais construídas entre os sexos, e questionando o caráter cultural dos significados biológicos. Embora em contextos distintos, podemos dizer que Thompson (1953) se aproxima das reflexões realizadas posteriormente por Butler (2003), porque questiona o caráter de construção cultural, tanto do sexo quanto do gênero, compreensões que também se fizeram presentes nas pesquisas desenvolvidas por Iracy.

Acreditamos que muitas foram as contribuições da psiquiatra, tanto no que diz respeito à pesquisa em sua área, quanto na medicina de uma forma geral, passando pela sua atuação como psicanalista. Embora seu legado não possa ser contabilizado, na sequência trazemos alguns dos movimentos mais importantes, como fundações de instituições.

16 A lista completa das obras e publicações encontra-se disponível no Índice Bibliográfico Brasileiro de Psiquiatria, disponível através do link: <http://www.biblioserver.com/walpicci>.

O sonho de inaugurar uma instituição que visasse abordar e oferecer alternativas de tratamentos psiquiátricos, em oposição aos tratamentos ortodoxos, ganhou mais fôlego durante seu contato com a comunidade científica internacional. Após seu período de formação nos Estados Unidos, era forte seu desejo de organizar uma instituição de formação psicanalítica, pois percebia a existência de uma lacuna no que diz respeito a outras opções de formação. No período em que esteve fora do país, Iracy pôde acompanhar de perto as mudanças de perspectivas ocorridas na área da psiquiatria internacional e, chegando ao Brasil, incomodava-se, porque percebia que pouco havia mudado em seu país.

Fundado no final de 1952, o Instituto de Medicina Psicológica (IMP) só foi inaugurado oficialmente aos dezesseis dias do mês de abril de 1953 por Iracy Doyle (na condição de Diretora-Presidente), pelo irmão e também médico Dr. Américo Doyle Ferreira (Diretor-Executivo) e pelos amigos Prof. Dr. Henrique de Novaes Filho e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarida Reno.

O IMP começou suas atividades instalado no décimo primeiro andar (um andar abaixo do apartamento de Iracy) do Edifício Brasília, localizado na Av. Rio Branco, na cidade do Rio de Janeiro. Com a solidificação do IMP, outros(as) professores(as) foram somando-se ao corpo docente. Nomes reconhecidos no Brasil, como o Dr. Emílio Mira y Lopez, Dr. Fabrício Napolitani e Dr. Otávio Couto e Silva, além dos internacionais convidados pela própria doutora, como os doutores Meyer Maskin e Erich Fromm, ambos do *William A. White Institute*, compunham o quadro. Com frequência, Iracy convidava para ministrar palestras e cursos temporários seus/suas antigos(as) professores(as) e colegas – a essa altura, já amigos(as) –, como a própria Dra. Clara Thompson.

O Instituto tornou-se reconhecido e de importância nacional devido aos nomes ilustres que figuravam entre os/as professores(as) convidados por Iracy para ministrarem cursos ou palestras. Além disso, destacava-se dos de-

mais espaços de formação por abordar temas e perspectivas não muito bem-vistas pela cúpula da ortodoxa psiquiatria nacional, como o curso de Antropologia Cultural, oferecido em 1953, tendo como um dos professores o antropólogo e professor Darcy Ribeiro. Além do curso, era oferecida uma disciplina de Antropologia Cultural lecionada pelo próprio Darcy Ribeiro, o que denunciava a centralidade que os aspectos culturais adquiriram nas abordagens teóricas tanto do Instituto quanto da doutora Iracy, se contrapondo à antropologia higiênica e eugênica do início do século XX.

A morte de Iracy pegou a todos(as) de surpresa, inclusive a própria Iracy, que não se preocupou em fazer um documento que deixasse explícita sua intenção de destinar o espaço físico, então em seu nome, ao IMP. Com exceção do irmão Américo Doyle, ela não mantinha relação estreita com os demais membros da família. Com a morte inesperada de Iracy, seus amigos e colegas passaram a ter embates jurídicos com sua família em torno da posse do espaço.

Mesmo dividindo-se entre os pacientes que atendia no consultório, na Casa de Saúde da Tijuca e no Hospital Geral Jesus, doutora Iracy mantinha como suas atribuições as demandas administrativas e burocráticas do IMP (onde também ministrava aulas à noite), fazendo com que, após a sua morte, o Instituto viesse a fechar as portas. O Instituto reabriu para atividades somente cinco anos depois. Atualmente, a instituição chama-se Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle (SPID).

Outro fator que contribuiu para o fechamento precoce da instituição foi o fato de Iracy, muitas vezes, destinar dinheiro próprio para pagar as contas. O IMP foi fundado, inclusive, em dezembro de 1952, por iniciativa particular e sem finalidade lucrativa; toda sua renda era revertida para a expansão dos serviços da instituição. Ninguém se sentia preparado para preencher um espaço que só uma mulher com a personalidade e ousadia de Iracy poderia ocupar.

Diante de um tempo preenchido pelo trabalho e dedicação à vida profissional, encontramos ainda uma grande apreciadora de arte e literatura, que nos (poucos) momentos de lazer fora do trabalho passava os finais de semana em sua casa na Ilha de Paquetá, no Rio de Janeiro, acompanhada da cadelinha Ribinha. Isso quando não aproveitava que o IMP estava vazio para cuidar das plantas que lá estavam.

O psiquiatra Isaías Paim (2003) descreve, em seu livro *Psiquiatras brasileiros*, alguns títulos recebidos pela Dra. Iracy Doyle. Transcrevemos algumas das titulações recebidas pela médica: membro correspondente da *American Psychiatric Association*, membro da *The Association for Advancement of Psychotherapy*, membro da *The Ortho-Psychiatric Association*, membro correspondente do *The William Alanson Psychoanalytical Society*, sócia efetiva da Sociedade de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal e da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, sócia-fundadora da Sociedade Brasileira de Psicoterapia, sócia da Academia Internacional de Psicanálise, fundadora do Centro de Estudos e orientação Psicológica do Hospital Jesus, doutora em Medicina, livre docente da Faculdade de medicina da Universidade do Brasil.

Além dos livros (geralmente mais lembrados pela comunidade psicanalítica), são mais de 30 trabalhos publicados e divulgados em revistas nacionais e internacionais, a exemplo do seu último artigo produzido, intitulado *Modernas contribuições à Psicanálise*, impresso na *Revista da Imprensa Médica* (DOYLE, 1956), de Lisboa. Com a divulgação desse trabalho, convites para ministrar cursos em Portugal foram feitos, mas não chegaram a ser ministrados em razão de seu falecimento. Sua morte precoce, em decorrência de uma encefalite viral, aos 45 anos, não interrompera somente os trabalhos desenvolvidos pelas principais instituições fundadas por ela, mas também os trabalhos científicos de uma forma geral, que deixaram de contar com uma das poucas vozes femininas de seu tempo.

## Considerações finais

Aqui, nestas reflexões finais, importa, mais uma vez, sublinhar o quanto as capacidades e qualidades femininas se estruturaram, no transcurso de séculos, em sociedades embasadas por princípios androcêntricos. Às mulheres, pertencentes a um espaço privado – o lar –, era comum e naturalmente negada a vida pública.

Trazemos, então, o androcentrismo significado por Amparo Moreno Sardà (1986, p. 23, tradução nossa) da sequente e simples maneira: “o homem como medida de todas as coisas”.<sup>17</sup> A autora preocupa-se com o fato de esse preceito atingir sobremaneira o discurso científico, preso em uma abordagem unilateral e, certo é, masculina. Nesse modelo androcêntrico, as mulheres carecem de espaços investigativos e simultaneamente lhes (nos) é retirada a autoridade epistêmica (SARDENBERG, 2002). O termo primeiro, *andro*, explica Sardà (1986), refere-se a rigor ao homem cujas especificidades estejam harmonizadas a status, idade, qualidades físicas (apenas para citar algumas, virilidade e força) e ideais. A partir disso, é possível entender que “ele” deve ser viril e, conseqüentemente, fazer parte de um exército. Além disso, o segundo termo, centrismo, concerne a um espaço no centro, ou no espaço social onde a vida coletiva é organizada. Diante de tal perspectiva, Sardà (1986) integra essa visão centralista e supressora ao interior dos discursos científicos, que advogam em prol de verdades fundamentadas em somente um centro, o homem – ser problematizado e produtor de conhecimento.

Simone de Beauvoir, na década de 1940, já fazia uma crítica considerada precursora ao sujeito universal, que é o homem. Beauvoir (2000, p. 10), ao analisar uma realidade apoiada na superioridade universal masculina, sentenciava que “o homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”. O horizonte apontado por ela é

17 “El hombre como medida de todas las cosas” (SARDÁ, 1986, p. 23).

o abandono da pretenciosa particularidade universal que acompanha o homem, que o institui como um ser positivo e neutro, e institui a mulher como um ser negativo, reduzindo-a a sua diferença. Por fim, a presença de Iracy Doyle, ao lado, por exemplo, de Nise da Silveira, em um campo hegemonicamente ocupado por homens, foi fundamental e necessária, porque aperfeiçoou a medicina de seu tempo e, principalmente, subverteu mandamentos sociais, políticos e científicos, cujos privilegiados eram (são) os homens e o que eles intentavam (intentam) perpetuar.

## Referências

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e mitos. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- Biografia: Nise da Silveira. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, v. 22, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ST6887NdYRBSchFzS8sFhpP/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BOCCHINO Rosalba.; BAND, Ary. Entrevista de Horus Vital Brazil. *In*: INSTITUTO DE MEDICINA PSICOLÓGICA. **Boletim Interno**: número histórico comemorativo dos 30 anos do Instituto de Medicina Psicológica. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Psicológica, 1982. p. 35-40.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- CALLADO, Antonio. Faleceu ontem a Dra. Iracy – um dos nossos maiores valores no campo da Psiquiatria. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, ano LVI, n. 19.449, 19 ago. 1956. Primeiro Caderno, p. 4.
- CASTRO, Rafael Dias de. Os psiquiatras e a recepção da psicanálise no Rio de Janeiro (1914-1944): recorte cronológico, atores, fontes e horizontes de expectativas. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308159039\\_ARQUIVO\\_RafaelCastro-Textocompleto.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308159039_ARQUIVO_RafaelCastro-Textocompleto.pdf). Acesso em: 18 abr. 2015.
- CERQUEIRA, Ede Conceição Bispo. **A Sociedade Brasileira de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal**: debates sobre ciência e assistência psiquiátrica (1907-1933). 2014. 234 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência e da Saúde) – Programa de Pós-graduação em História da Ciência e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2014.
- COSTA, Jurandir Freire. **História da Psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.
- DICIO. Dicionário On-line de Português. **Organicismo**. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/organicismo/>. Acesso em: 31 mar. 2015.
- DOYLE, Iracy. **Contribuições ao estudo da homossexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1956.
- DOYLE, Iracy. **Introdução à medicina psicológica**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1952.
- DOYLE, Iracy. Modernas contribuições à Psicanálise. **Revista da Imprensa Médica**, Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, Lisboa, v. 16, ano XIX, p. 88-102, 1956.
- DOYLE, Iracy. **Nosologia psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1961.
- DOYLE, Iracy. **O sentido do Movimento Psicanalítico**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1950.
- ENGEL, Magali Gouveia. **Os delírios da razão**: médicos, loucos e hospícios (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2001. (Coleção Civilização e Loucura).
- FACCHINETTI, Cristiana. O brasileiro e seu louco: notas preliminares para uma análise de diagnósticos. *In*: NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de (org.). **Uma história brasileira das doenças**. Brasília, DF: Paralelo 15, 2004. p. 295-307.
- GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. *In*: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima; EVERARDO, Maribel Ríos (coord.). **Investigación feminista**: epistemología, metodología y representaciones sociales. Ciudad de México: CEIICH/UNAM, 2010. p. 21-38.
- HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 163-168, jan./jun. 2007. Disponível em: [www.reciis.cict.fiocruz.br/index](http://www.reciis.cict.fiocruz.br/index).

[php/reciis/article/download/39/28](http://reciis/article/download/39/28). Acesso em: 20 set. 2020.

HARDING, Sandra. **The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies**. New York: Routledge, 2008.

JOHN HOPKINS UNIVERSITY (JHU). **About us**. Disponível em: <http://www.jhu.edu>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MAFFÍA, D. H. Conocimiento y emoción. **Ciencia, Pensamiento y Cultura - Arbor**, Madri, v. 181, n. 716, p. 515-521, 2005a.

MAFFÍA, Diana H. El contrato moral. In: CARRÍO, Maria Elisa; MAFFÍA, Diana (org.). **Búsquedas de Sentido para una nueva política**. Buenos Aires: Paidós, 2005b. p. 54-80.

MAFFÍA, Diana H. Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (org.). **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales**. Ciudad de México: CEIICH/UNAM, 2010. p. 139-154.

MIRA Y LÓPEZ, Emilio. Prefácio. In: DOYLE, Iracy. **Introdução à medicina psicológica**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1952. p. 8.

NOGUEIRA, Nadia. **Lota Macedo Soares e Elizabeth Bishop: amores e desencontros no Rio dos anos 1950-1960**. Campinas, SP: Apicuri, 2005.

NOVAES FILHO, Henrique de. Prefácio. In: DOYLE, Iracy. **Contribuições ao estudo da homossexualidade feminina**. Rio de Janeiro: Imago, 1956. p. 06-10.

PAIM, Isaías. **Psiquiatras brasileiros**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste de Campo Grande, 2003.

PICCININI, Walmor J. História da Psiquiatria: Iracy Doyle Ferreira (1911-1956). **Psychiatry on line Brasil**, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano10/wal0210.php>. Acesso em: 19 mar. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998. p. 21-42.

REIS, Giselle Volpato dos. **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920-1950: um estudo sobre a obra de Francisco Albuquerque**. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, SP, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SARDÀ, Amparo Moreno. El discurso académico: sexismo o androcentrismo? **Revista de Sociologia**, v. 30, p. 43-50, 1986.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: Redor/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120.

SILVA, Jackson Ronie Sá da. **Homossexuais são...: revisitando livros de medicina, psicologia, e educação a partir da perspectiva queer**. 2012. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2012.

SILVA, Marlon Silveira da. **A invenção da inversão: ciência e o desejo entre mulheres**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2016.

SILVEIRA, Nise Magalhães da. **Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil**. 1926. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador, 1926.

THOMPSON, Clara. Towards a psychology of women. **Pastoral Psychology**, v. 4, n. 34, p. 29-38, 1953.

VENANCIO, Ana Teresa A. A construção social da pessoa e a psiquiatria: do alienismo à “Nova Psiquiatria”. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2, p. 117-135, 1991.

Recebido em: 29/03/2021  
Aprovado em: 17/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O CENTENÁRIO DE MARIA YEDDA LEITE LINHARES: MEMÓRIAS DA SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

*Lia Ciomar Macedo de Faria\**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
<https://orcid.org/0000-0002-9172-9934>

*Rose Maria Josefa Vieira da Silva\*\**  
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro  
<https://orcid.org/0000-0002-6891-7224>

## RESUMO

No artigo em tela, analisamos a gestão da historiadora Maria Yedda Leite Linhares na secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Escolhida pelo vice-governador Darcy Ribeiro e nomeada no dia seguinte à posse do prefeito Jamil Haddad, em março de 1983, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante sua gestão representaram um processo de ruptura com a política educacional instalada pelos governos anteriores. Nosso estudo assinala as especificidades do período em que administrou a pasta da educação municipal, destacando a formação de sua equipe, a reorganização das diretrizes da alfabetização e as demandas apresentadas pela Federação da Associação dos Moradores Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ) ao grupo político que comandava o Rio de Janeiro, o qual Maria Yedda integrava. O recorte teórico e documental ressalta a conjuntura política herdada naquele momento e os sentidos e significados que irão demarcar o pensamento educacional de Darcy Ribeiro e as ações políticas brizolista.

**Palavras-chave:** Maria Yedda Leite Linhares; educação; mulheres; pensamento educacional brasileiro.

## ABSTRACT

### THE CENTENARY OF MARIA YEDDA LEITE LINHARES: MEMORIES OF HER PERFORMANCE IN EDUCATION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

In the article in question, we analyzed the management of historian Maria Yedda Leite Linhares at the municipal education department of Rio de Janeiro. Chosen by Vice-Governor Darcy Ribeiro and appointed Mayor Jamil Haddad in March 1983, the pedagogical practices developed during her administration

\* Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [liafolia11@gmail.com](mailto:liafolia11@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [profa.rosemaria.vieira@gmail.com](mailto:profa.rosemaria.vieira@gmail.com)

represented a process of rupture with the educational policy installed by previous governments. Our study highlights the specificities of the period in which he administered the municipal education portfolio, highlighting the training of his team, the reorganization of the literacy guidelines and the demands presented by Federação da Associação dos Moradores Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ) to the political group that commanded Rio de Janeiro, to which, Maria Yedda integrated. The theoretical and documentary focus highlights the political situation inherited at that time and the senses and meanings that will demarcate Darcy Ribeiro's educational thought and Brizolist political actions. **Keywords:** Maria Yedda Leite Linhares; education; women; Brazilian educational thought.

## RESUMEN

### EL CENTENARIO DE MARIA YEDDA LEITE LINHARES: RECUERDOS DE SU DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

En el artículo analizamos la gestión de la historiadora Maria Yedda Leite Linhares en el departamento de educación municipal de Río de Janeiro. Elegido por el vicegovernador Darcy Ribeiro y designado alcalde Jamil Haddad en marzo de 1983, las prácticas pedagógicas desarrolladas durante su mandato representaron un proceso de ruptura con la política educativa instalada por gobiernos anteriores. Nuestro estudio destaca las especificidades del período en el que administró la cartera de educación municipal, destacando la formación de su equipo, la reorganización de los lineamientos de alfabetización y las demandas presentadas por Federação da Associação dos Moradores Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ) al grupo político que comandaba Río de Janeiro, al que, María Yedda integrado. El enfoque teórico y documental destaca la situación política heredada en ese momento y los sentidos y significados que demarcarán el pensamiento educativo de Darcy Ribeiro y la acción política de Brasil.

**Palabras clave:** Maria Yedda Leite Linhares; educación; mujeres; pensamiento educativo brasileño.

## Introdução

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, neste sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manifestações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1979, p. 119).

Em 2021, a professora e historiadora Maria Yedda Leite Linhares completaria um século de vida, tendo falecido em 2011, e continua a ser um exemplo na atuação de mulheres na área educacional. No artigo em tela buscamos des-

velar os indícios de sua participação na história da educação fluminense.

Em nosso estudo analisamos aspectos da gestão<sup>1</sup> da historiadora e professora enquanto secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, indicada pelo vice-governador Darcy

1 Enfocamos aqui apenas o primeiro período de atuação da educadora Maria Yedda Linhares, que corresponde ao mandato do prefeito Jamil Haddad (15/03/1983 a 05/12/1983), pois demarca principalmente o momento de transição do posicionamento político-pedagógico da pasta. Contudo, sua atuação se deu entre março de 1983 e julho de 1986, ao lado de três prefeitos: o já referido Jamil Haddad, Marcelo Alencar e Saturnino Braga.

Ribeiro e nomeada no dia seguinte à posse do prefeito Jamil Haddad, em março de 1983. O estudo assinala quais as práticas pedagógicas desenvolvidas durante aquela administração que representou um processo de ruptura com a política educacional instalada pelos governos anteriores, marcados profundamente pela ditadura civil-militar. Assim, assinalamos algumas especificidades do período em que Maria Yedda Leite Linhares esteve à frente da pasta da educação.

Por outro lado, ressaltamos a formação de sua equipe e a reorganização das diretrizes da alfabetização, as demandas apresentadas pela Federação da Associação dos Moradores Estado do Rio de Janeiro (FAMERJ), assim como a conjuntura política herdada naquele momento e os sentidos que irão demarcar o pensamento educacional da administração brizolista.

Assim, ao desvelar os indícios da contribuição da educadora/historiadora Maria Yedda Leite Linhares, pretendemos destacar sua contribuição à “escola republicana” no Brasil.

Desse modo, no escopo deste trabalho, buscamos romper com esquecimentos, registrando memórias de uma década particularmente difícil em nossa história. Os caminhos percorridos enquanto secretária municipal e estadual de educação apontam para um cotidiano entrelaçado nas áreas da educação, da política e da história fluminense.

Portanto, a partir desse deslocamento da filiação da memória intentamos recuperar a consciência geracional de uma coletividade inserida naquela contingência temporal dos anos 1960 e, posteriormente, nos anos 1980, recuperando a visibilidade multifacetada daqueles acontecimentos ocorridos nos anos 1960/1980, imediatamente pré e pós-ditadura civil-militar.

Vale salientar também que as representações dos comportamentos das mulheres podem ser identificadas na espessa teia social da micropolítica cotidiana das relações de poder, sejam elas na família, no trabalho, nas escolas

ou nos partidos políticos. E não parece ser possível compreender a história “de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 479).

Tal debate continua na ordem do dia, imposto pela consciência crescente do importante papel que o contingente feminino tem nas profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que marcam em todos os níveis a evolução da humanidade.

Segundo Scott (1992, p. 63):

[...] a história das mulheres apareceu como um campo definível principalmente nas duas últimas décadas. Apesar das enormes diferenças nos recursos para ela alocados, em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo.

Logo, as categorias em função das quais pensamos a história são produtos reais do desenvolvimento histórico, podendo se transformar em forma de “conhecimento” da história uma vez encarnadas ou realizadas nas formas de vida social efetiva. Por outro lado, se observa “um desejo análogo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana, sustentado pelo esforço das historiadoras nos últimos anos” (PERROT, 1988, p. 171).

Diante de tal afirmação torna-se necessário investigar o papel social da mulher educadora, na medida em que a análise do discurso feminino no cotidiano assinala as contradições vividas pela sociedade brasileira, naquele momento histórico, e desta forma o processo cultural e histórico do qual a mulher foi vítima, compõe o inventário desta mulher-educadora. E nem sempre será fácil libertar-se deste passado (FARIA, 1997).

O importante, no entanto, é integrar de forma crítica cenas distantes ou perdidas no tempo, buscando incessantemente nos arquivos os restos da memória guardada, mesmo que seja fragmentada, e tentar reconstruir os elos e as conexões entre as diferentes dimensões do público e do privado. Ao mesmo tempo, as mulheres não podem apropriar-se de sua história a menos que comecem a coletivizar suas experiências, superando o isolamento estrutural que sofrem e compreendendo as causas sociais desta exclusão intelectual (SAMARA, 2003).

A existência de um grupo de mulheres, como Maria Yedda, que se constroem, tornando-se intelectuais e cidadãos lado a lado com a construção de um mundo novo, abrindo passagens, é fundamental para o avanço na tarefa de garantir às mulheres um espaço real de atuação política na sociedade, considerando que “a coincidência da mudança das circunstâncias com a mudança da atividade humana ou com a mudança dos próprios homens, só pode conceber-se e entender-se racionalmente como prática revolucionária” (MARX, 1985, p. 59).

Assim, entendemos que Maria Yedda se notabilizou por suas práticas diferenciadas, e é neste panorama que se insere o percurso da educadora Maria Yedda Linhares.

## A construção de uma trajetória

Maria Yedda Leite Linhares nasceu em Fortaleza, Ceará, no ano de 1921.<sup>2</sup> Os pais eram do Rio Grande do Norte e, embora não fossem de família ilustre, pertenciam à camada média da população. Os pais não frequentaram escolas, possuindo uma formação intelectual bastante simples, entretanto buscaram formas de saber e conhecer mais “as coisas do mundo letrado”. Tal atitude certamente influenciou Maria Yedda. Em particular, se observa uma grande influência materna, já destacada em outros estudos (ROCHA, 1992).

Quanto à formação escolar, iniciou-se no Ceará, em um grupo escolar público. Nesse mesmo

período, sua família mudou-se para o Rio Grande do Sul e, mais tarde, em definitivo, para o Rio de Janeiro, no ano de 1933, onde Maria Yedda concluiu o ginásio, em 1938, prosseguindo os seus estudos até tornar-se a primeira e mais jovem mulher catedrática na história da universidade pública brasileira. Em 1939 ingressou na Universidade do Distrito Federal para cursar história e geografia. Em 1940 ganha uma bolsa de estudos do Institute of International Education, nos Estados Unidos da América do Norte, para onde se muda, lecionando português na Columbia University até 1941.

Dessa época rememora que:

Os dois anos que passei nos Estados Unidos foram decisivos para mim. Se houve um *tournant* na minha vida, se houve um momento em que a minha cabeça realmente mudou, foi nos Estados Unidos. Foi lá que aprendi como se organiza um curso, como deve ser uma universidade. Lá eu percebi que o que havia aqui não era uma universidade, era quase uma escola secundária, que não tinha a preocupação de formar, orientar ou conduzir ninguém. Era cada um por si e Deus por todos (ROCHA, 1992, p. 218).

A seguir, em 1944, conclui o curso de licenciatura em história, tornando-se, em 1946, assistente de Delgado de Carvalho na cadeira de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI). Em 1953 recebe o título de Livre Docente na cadeira de História Moderna e Contemporânea. Em 1957 é aprovada no concurso para titular de cátedra. Dando prosseguimento à sucessão de desafios, é nomeada diretora da Rádio MEC em 1963 e destituída, em 1964, em virtude do golpe civil-militar. Em 1968 é aposentada pelo Ato Institucional nº 5, instituído por aquele governo. Após ser presa algumas vezes e responder a Inquéritos Policiais Militares, vai para a França, onde é nomeada, pelo Ministério da Educação Nacional, Professeur Associé, inicialmente em Paris-Vincennes e, de 1970 a 1974, na Universidade de Toulouse, só retornando ao Brasil em 1974.

Ao retornar ao país, em 1976, começa a se dedicar à pesquisa em história agrária brasi-

<sup>2</sup> Faleceu em 30 de novembro de 2011, aos 90 anos.

leira, no recém-criado Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola. Em 1977 organiza e dirige o Programa de História da Agricultura Brasileira, publicando então o livro *História do Abastecimento, uma problemática em questão, 1530-1918 (LINHARES, 1979)*. Com a Anistia é convidada a lecionar no mestrado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e reingressa na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), retomando a função de professor-titular.

## A participação no governo de Leonel Brizola

Com a eleição de Leonel de Moura Brizola para governador do Rio de Janeiro, é convidada para assumir a secretaria de educação do município e, em 1986, a secretaria estadual de educação.

Logo, pensar os impasses e as possibilidades da escola brasileira contemporânea é inscrever sua compreensão nas determinações internas e externas que a construíram e que vão possivelmente modificá-la. Ao confrontar a sua história e as suas memórias, também buscamos identificar qual a política educacional que materializa um determinado projeto de sociedade, tendo em vista que suas diretrizes e omissões expressam para além das relações de força existentes nos sistemas de ensino público, que se tornam a própria imagem do projeto político-social escolhido e implantado pelo governo em análise.

Maria Yedda Leite Linhares foi indicada como secretária municipal de educação no dia seguinte à posse do prefeito<sup>3</sup> Jamil Haddad,<sup>4</sup> em

3 A administração de Jamil Haddad na Prefeitura do Rio de Janeiro durou exatamente oito meses e dez dias. Período que foi permeado por conflitos com o Executivo Estadual e pela falta de recursos financeiros. A centralização das decisões do governo estadual e as nomeações dos cargos da equipe central foram objetos das principais divergências políticas enfrentadas por Haddad (ANGELIS, 1983; AZEVEDO, 1983; GOULART, 1983; HONSE, 1983a, 1983b).

4 Jamil Haddad, médico ortopedista, filho de imigrantes libaneses, foi eleito deputado estadual por duas vezes na década de 1960, a primeira vez em 1962, pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e em 1965, após o AI-2, que

1983. A pasta era ambicionada por diversos políticos, sendo o vereador Emir Amed, do PDT, um dos nomes mais fortes. Também foram cogitados para o cargo Yara Vargas<sup>5</sup> e o deputado federal José Frejat. Entretanto, a escolhida, pela indicação de Darcy Ribeiro,<sup>6</sup> naquele momento não pertencia a nenhum quadro partidário. Tinha sido aposentada pelo AI-5, e como Darcy desenvolvia desde os anos 1950 uma carreira destacada de professora e pesquisadora em universidades públicas (UFF e UFRJ), situação interrompida com o seu exílio e só retomada em 1976, com o seu retorno ao país.

Acerca da administração de Haddad, a pesquisa ressalta alguns aspectos. Naquele momento, ainda era o governador eleito quem escolhia o prefeito da cidade, cuja indicação deveria ser submetida à Assembleia Legislativa.<sup>7</sup> Inicialmente, diversos nomes surgiram como possíveis candidatos, sendo três com mais chances, eram eles: Cibelis Viana, José Colagrossi e o próprio Jamil Haddad. Contudo, foi o nome de Haddad que atingiu maior consenso entre os integrantes do PDT, sendo o seu nome relativamente bem recebido pelos partidos de oposição ao regime militar (PMDB, PT e PTB).

Logo que seu nome foi anunciado, Haddad afirmou que acreditava que ainda naquele ano as escolas públicas municipais passariam a funcionar em horário integral, extinguindo o período escolar de apenas três horas das crianças na escola, como acontecia à época

---

instalou o bipartidarismo, filiou-se ao MDB, tendo sido cassado pelo AI-5, em 1969. Em 1983 era suplente do Senador Saturnino Braga, pelo PDT-RJ. Foi também em 1962 que conheceu Leonel Brizola; Haddad representava o grupo socialista que compunha o PDT.

5 Yara Vargas assume a Secretaria Estadual de Educação.

6 Darcy Ribeiro conhecia Maria Yedda desde a década de 1940 e foram colaboradores mais tarde na elaboração do projeto pedagógico da Universidade de Brasília (UnB), no início dos anos 1960.

7 Ainda não havia eleição direta para prefeito, desta forma, de acordo com a Constituição do Estado do Rio de Janeiro, vigente naquele período, na Seção II: “das atribuições do Governador”, artigo 70, inciso VIII, constava: “nomear com prévia aprovação: a) da Assembleia Legislativa, o Prefeito da Capital e dos Municípios considerados estâncias hidrominerais por lei estadual, bem como Conselheiros do Tribunal de Contas do Conselho de contas dos municípios.” (RIO DE JANEIRO, 1975, p. 714).

(naquelas que funcionavam em três turnos). O prefeito destacava o apoio e colaboração do vice-governador, Darcy Ribeiro, e afirmava que “[...] a escola será o centro comunitário, no qual a criança terá estudo, merenda, lazer, assistência médica e pedagógica” (ASSIS, 1983, p. 27).

Em relação à política educacional, assinalou o restabelecimento e a valorização do ensino público gratuito e a melhoria dos salários dos professores. Segundo Haddad, a desvalorização do ensino<sup>8</sup> começou no governo de Carlos Lacerda<sup>9</sup> quando “dividiram o bolo, cortaram em três” (HONSE, 1983c, p. 14), com o segundo e o terceiro turnos. Houve uma defasagem no salário dos professores, e os melhores foram atraídos pela rede privada. Portanto, “tem que se fazer uma revolução nesse campo, [...] revolução é mudança de estrutura. Então é uma revolução” (HONSE, 1983c, p. 14).

8 A desqualificação do ensino atribuída ao governo de Carlos Lacerda pode ser compreendida a partir da divulgação da filosofia desse Governo, em termos de educação que se expressa na afirmação: “Antes mal atendidos do que totalmente desabrigados”. Embora o sistema de três turnos tenha sido criado em 1944, a visão de que estaria sendo prejudicial à aprendizagem das crianças se deu bem mais tarde, quando esta estratégia começou a afetar as escolas cujos alunos pertenciam à classe média. Na gestão do Secretário de Educação professor Flexa Ribeiro (1960-1965), na administração Carlos Lacerda, ocorreu ainda a implementação de um sistema de aprovação automática.

9 Os três turnos que Haddad acreditava terem surgido na administração de Carlos Lacerda, foram criados em 20 de abril de 1944, pelo Decreto nº 7.768, no qual o horário escolar foi reduzido a três horas diárias. Essa medida foi retomada na gestão do Secretário de Educação professor Clóvis Monteiro (1947-1951), a partir da Ordem de Serviço nº 18, de 9 de abril 1948, quando foi introduzido um sistema de “regência e meia”, no qual as turmas do turno intermediário tinham dois professores, ou seja, cada professor tinha a regência de uma turma no primeiro turno ou no terceiro turno e dividiam a metade da regência de outra turma no turno intermediário. Nessa gestão, portanto, o número de escolas com três turnos aumentou, mesmo havendo pressão social para sua extinção. Destaca-se ainda que as escolas com horário reduzido eram justamente aquelas que atendiam as crianças das camadas populares, mesmo quando situadas na Zona Sul, como a Escola Cécio Barcellos, localizada na Avenida Nossa Senhora de Copacabana, que atendia aos moradores das comunidades do bairro. Em 1960, Carlos Lacerda encontrou 180 das 362 escolas da rede pública de ensino funcionando em regime de três turnos. O aumento no ritmo das construções escolares promovido nesse período não chegou a eliminar esse sistema, o horário de funcionamento dos turnos passou a ser: de 7 às 11h; de 11 às 15h e de 15 às 18h30 (CUNHA, 2005).

Nesse sentido, Haddad demonstrava que seu governo seria totalmente alinhado com os propósitos do governador Brizola, assinalando uma parceria que estava sendo construída entre município e estado a fim de “priorizar a população carente”, que iria à rua para “ouvir o povo, seus problemas e suas reclamações, [...] especialmente as associações de bairros e favelas” (HONSE, 1983c, p. 14). Por outro lado, ressaltava ainda que o PDT tinha uma proposta socialista de governo e que a transformaria em práticas cotidianas, tais como a criação de uma Central de Reclamações para a população. O discurso do prefeito apontava ainda para a criação de Centros Comunitários em bairros pobres e ocupados por populações “carentes”.

A educação era concebida por sua administração como um serviço público que impediria as crianças pobres de se transformarem em delinquentes, a escola assumiria esse papel social, oferecendo também alimentação e assistência médico-odontológica. Tal projeto, embora presente no discurso de Haddad, estava sendo formulado pelo vice-governador Darcy Ribeiro, idealizador do que mais tarde seria denominado Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). A educação como uma política a ser ofertada aos pobres, não rompia, desse modo, com uma concepção compensatória tão arraigada em nossa história.

Assim, o então prefeito definia sua filosofia de governo como um mutirão, no qual buscava solucionar os problemas do município com a participação de representantes da comunidade (HONSE, 1983c, p. 14). Contudo, havia divergências entre o que o prefeito considerava a inserção da população nas decisões e o que as organizações realmente consideravam uma possibilidade de ter suas demandas ouvidas (e talvez até atendidas).

Um exemplo concreto dessa prática era a reivindicação da FAMERJ de eleição dos administradores regionais, o que para Haddad não era uma alternativa viável, pois preferia empregar pessoas comprometidas com o partido e suas decisões, evitando assim possíveis

problemas (ou ter que ajustar os interesses do partido aos da comunidade local). Todavia, no tocante à Federação das Favelas do Rio de Janeiro (FAFERJ), aprovou a participação de um representante na direção da secretaria municipal de desenvolvimento social. O que, em certa medida, demonstra que a participação dos membros da sociedade era aprovada e até bem-vinda, desde que não significasse poder de decisão sobre as demandas e reivindicações há tempo reprimidas e sufocadas pelo regime ditatorial. Ainda assim, o presidente da FAMERJ, Jô Rezende,<sup>10</sup> afirmou que Haddad era mais acessível que o seu antecessor e que a entidade mantinha contato frequente com o prefeito.

Outras demandas se apresentavam e as reivindicações relacionadas à educação foram trazidas também pelo Conselho de Moradores da Cidade de Deus, que solicitava mais escolas e a implementação do 2º grau noturno. Assim como pela Associação de Moradores da Vila do Vidigal, que pretendia continuar vendendo bônus para a construção de uma creche, além da luta pela ampliação do número de vagas na Escola Municipal do Vidigal. Em um documento da FAMERJ, específico para a Zona Sul, preparado para ser entregue no encontro da entidade com o governador – com redação final de representantes da Associação de Moradores

de Laranjeiras, de Botafogo e do Bairro Peixoto –, os moradores apontavam que não bastava construir novas escolas de 1º e 2º graus, aumentar o número de vagas e de professores, destacavam também a importância de promover eventos e ações culturais.

A Associação de Moradores Amigos da Gávea solicitou o aproveitamento da Escola Oscar Tenório para atividades dos moradores. Assim como a Amofonte sugeriu uma melhor utilização para as escolas públicas da Fonte da Saudade. A Zona Leopoldina da FAMERJ, no mesmo documento, reivindicava: escolas públicas de 1º e 2º graus, supletivos noturnos, reformas em diversas escolas; cursos e centros profissionalizantes; participação dos professores, pais e comunidade na escolha dos diretores da escola (REZENDE, 1983; TENÓRIO, 1983).

Nesse cenário, Maria Yedda toma posse, encontrando uma malha escolar em péssimas condições estruturais. Naquele ano a verba total para a educação era de Cr\$ 1,15 bilhões, o que não seria suficiente para reformar as 548 escolas que estavam em condições mais precárias, e ainda era necessário respeitar o orçamento aprovado no ano anterior, que previa Cr\$ 600 milhões para obras de conservação, o que efetivamente só custearia a reforma de 12 escolas. Em 1983, o número oficial de escolas em funcionamento na rede municipal era de 816 unidades; em um levantamento inicial, 450 necessitavam de obras e, posteriormente, constatou-se que esse número era maior, chegando a 558, sendo que 12 escolas haviam praticamente desabado, existindo somente no papel (RIO DE JANEIRO, 1985).

Tal análise da situação estrutural convergiu em uma reprogramação imediata do orçamento, na tentativa de, em meados daquele ano, iniciar um grande movimento de reestruturação física de todas as unidades da rede municipal. O objetivo era contar com o apoio da Secretaria Municipal de Obra, com a colaboração das associações de bairros e pais de alunos e, também, com doações. A última possibilidade foi aberta com a Resolução SME nº 15, de 17

10 Para o biênio de 1981/83 foi eleito presidente da FAMERJ Jô Rezende, reeleito em 29 de maio de 1983 no I Congresso da FAMERJ, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As duas eleições ocorreram em sistema de chapa única. No I Congresso da FAMERJ, realizado em 27, 28 e 29 de maio de 1983, na UERJ, que contou com a representação de 168 associações, entre os temas discutidos estavam: o transporte coletivo – a entidade centralizaria a discussão na recuperação do transporte ferroviário, integração trens –, ônibus e o congelamento das passagens de ônibus; abastecimento – a criação de uma central como a CEASA, visando a beneficiar os produtores e consumidores, e a elaboração de um zoneamento rural; saúde – prioridade para a saúde preventiva, como a proposta para saneamento básico e meio ambiente que deveria enfatizar a recuperação dos locais de moradia das populações de baixa renda, limpeza dos valões, instalação de rede de esgotos e promoção de uma educação sanitária; habitação – construção de moradias populares, instalação de infraestrutura e um novo zoneamento urbano; lazer – necessidade de áreas de lazer comunitário na cidade e a intensificação das existentes, como a abertura do Maracanã à comunidade (BASTOS, 1983; CASTRO, 1983).

de agosto de 1983 (RIO DE JANEIRO, 1983b), que autorizava servidores que ocupassem determinados cargos (como diretores de escolas) a receberem doações destinadas a reformas e ampliações de prédios escolares. Tais doações seriam recebidas como colaboração da comunidade local para incremento da Campanha “Mãos à Obra nas Escolas”, permitindo que as firmas doadoras deduzissem até o limite de 5% do lucro operacional no imposto de renda. No entanto, esta resolução foi amplamente criticada, mas não encontramos informações que nos permitam aprofundar esta discussão.

Por outro lado, apontamos ainda que a recuperação das escolas, segundo a própria administração Brizola, foi conseguida em grande medida através da Campanha “Mão à Obra nas Escolas”. Campanha essa que foi lançada pelo governo estadual em um suplemento incluído no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 5 de outubro de 1983 (RIO DE JANEIRO, 1983c), em que se apresentava um resumo da administração daquele governo. Com o título “O que é possível fazer quando Governo e Povo trabalham juntos”, o texto destacava que a prioridade do governo era escolarizar, alimentar e assistir todas as crianças do estado. E que uma das medidas urgentes seria a reforma de escolas em condições precárias. Ao mesmo tempo, informam ainda que a campanha tinha sido iniciada em 4 de julho daquele ano e já havia atendido a mais de 3.258 escolas (2.485 estaduais e 771 municipais), tendo encerrado a sua primeira fase. Assim, aos seis primeiros meses de governo, a primeira etapa fora concluída em 63 municípios e na cidade do Rio de Janeiro, através de reparos urgentes e do levantamento de todas as necessidades, faltando apenas as escolas municipais do interior (RIO DE JANEIRO, 1983c). Nessa fase “realizou-se a mobilização das comunidades e foram feitos cadastramentos, limpeza e pequenos reparos” (RIO DE JANEIRO, 1983c, p. 19). Com base no cadastramento realizado, na segunda fase seriam privilegiados os “grandes reparos, reformas e ampliações” (RIO DE JANEIRO, 1983c,

p. 19). Ressalta-se, ao mesmo tempo, que em toda parte houve participação comunitária de pais, professores e da comunidade em geral.<sup>11</sup>

Nesse sentido, no ano de 1983, uma das prioridades era a recuperação material da rede. Contudo, outras ações também estavam sendo gestadas, a exemplo da extinção do terceiro turno (em vigor em 317 escolas), promessa de campanha do prefeito Haddad. Outros projetos que visavam à melhoria da qualidade de ensino, como o aprimoramento e a diversificação do material didático, também começaram a ser elaborados pelos grupos de trabalho organizados pela secretaria. Almejavam ainda rever os métodos pedagógicos empregados até aquele momento e repensar a capacitação que vinha sendo oferecida ao corpo docente.

Em agosto de 1983 foram criados seis grupos-tarefa com o intuito de identificar as necessidades mais urgentes e iniciar a implantação das ações da nova administração, assim organizados: Reorganização da 5ª série; Educação alternativa para adolescentes de 14 a 20 anos; Eliminação do 3º turno; Alfabetização; Proposições de alternativas de ação para a minimização dos problemas de evasão e repetência; Implantação da Escola comunitária integrada (RIO DE JANEIRO, 1983a). Nesse mesmo período ocorreu um seminário interno para a capacitação dos profissionais responsáveis pelos grupos-tarefa, havendo ainda a contribuição de professores universitários e profissionais da própria secretaria que haviam participado de programas de capacitação anteriores, como no caso do Laboratório de Currículos. As discussões foram publicadas posteriormente no informativo “Alfabetização”, no final do ano de 1983.

11 Neste mesmo suplemento, o governo também afirma que a Escola Estadual Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, comprou material através da venda de balas e doces para consertar o piso de três salas de aula e que houve até doações de D. Pedro de Orleans, que assumiu o encargo da recuperação integral de uma escola em Petrópolis. Em Nogueira, uma doação anônima de 800 mil cruzeiros foi convertida em material de construção. Afirma ainda que foram realizados diversos shows com grandes nomes da música popular em benefício das escolas municipais (RIO DE JANEIRO, 1983b).

Durante o processo de identificação da situação da rede pública municipal, a professora Maria Yedda Linhares levantou as condições do cotidiano das escolas, se deparando com um “superfaturamento de alunos”. Tal situação se relaciona à merenda escolar, que era distribuída de acordo com o número de alunos declarados. Algumas escolas aumentavam esse número tentando receber mais recursos/ itens. Assim, inquéritos administrativos foram abertos e a correção do número de matrículas passou a ser mais um desafio, eliminar a distorção advinda de números inflacionados torna-se uma das necessidades prioritárias.

Ao mesmo tempo, o fornecimento da merenda também tinha outros pontos a serem sanados com extrema urgência. A distribuição dos alimentos era feita pela Companhia Central de Abastecimento (COCEA), que revelava que tinha dificuldades em entregar todos os itens constantes no cardápio, elaborado pelas nutricionistas do Instituto Annes Dias. Algumas denúncias davam conta que os valores dos alimentos estavam sendo superfaturados pelo COCEA. Além dos problemas com a aquisição dos alimentos, as escolas não possuíam condições de estocar os gêneros alimentícios. Poucas unidades, por exemplo, possuíam geladeiras e/ou armários adequados. Frente a tais obstáculos, o município e o estado buscaram outra forma de aquisição dos gêneros da merenda escolar. Inicialmente, uma verba foi repassada às escolas, ficando as direções encarregadas de comprar os gêneros de acordo com as necessidades e as condições de armazenamento de cada unidade.

Paralelamente, em 1983, foram realizados dois encontros de professores, um organizado pelo estado, o Encontro de Mendes, e outro pelo município, o I Encontro de Professores de 1º Série da Rede Oficial do Município. Este último ocorreu nos dias 29 e 30 de setembro de 1983, na UERJ, visando identificar as expectativas do professorado e ainda divulgar as diretrizes da própria secretaria. As propostas teórico-metodológicas foram abordadas com menos intensidade que as questões de cunho

mais administrativo. O foco acabou direcionado aos aspectos associados ao cotidiano da alfabetização, como a construção de novas escolas,<sup>12</sup> o controle de matrículas já existente, a diminuição do tamanho das turmas,<sup>13</sup> a melhoria do material pedagógico e a ampliação da capacitação de professores.

Ainda no início de dezembro, o prefeito Jamil Haddad foi substituído. Naquele momento a secretaria de educação estava concentrada nos reparos dos prédios escolares, reorganização do fornecimento da merenda escolar, nas reuniões dos grupos-tarefa e na melhoria das condições da alfabetização dos alunos da 1ª série. A eliminação do terceiro turno ainda continuava sendo uma das metas a alcançar nos anos seguintes. Esse período pôe fim à primeira fase da atuação de Maria Yedda Linhares na secretaria municipal de educação. Permanecendo no grupo político de afinidade, segue para a Secretaria Estadual de Educação, tomando posse no dia 12 de junho de 1986.

A professora Maria Yedda Linhares não possuía experiência anterior na atuação ou gestão do ensino de 1º grau, por isso havia certo desconforto dos professores das redes municipal e estadual pela sua escolha.

A professora e pesquisadora Libania Xavier aponta que “sempre me perguntei como uma historiadora, com perfil super acadêmico, de pesquisadora, abraçou o cargo de secretária de educação. Acredito que ela tenha abraçado esse cargo pensando no potencial democratizante que ela poderia desempenhar” (MATOS, 2016, p. 234).

Hildezia Medeiros,<sup>14</sup> em entrevista realizada

12 No período do Encontro os grupos-tarefas já haviam identificado a necessidade de ampliação de vagas na zona oeste, que a partir dos anos 1950 recebeu um grande fluxo migratório das regiões norte e nordeste. Algumas escolas dessa região chegavam a funcionar em cinco turnos, com apenas duas horas de aula por dia.

13 Um ponto determinado no Encontro foi a limitação do número de alunos (entre 25 a 30) por portaria publicada posteriormente (RIO DE JANEIRO, 1983d).

14 Foi presidente do CEP durante a gestão do I PEE. Professora de História do Estado do Rio de Janeiro. A entrevista foi realizada por Rosa Maria Sousa Braga e Lucia Teresa Romanholi, integrantes do Laboratório Educação e República (LER).

por Matos (2017, p. 126), assinala que:

[...] enquanto CEP, sempre tivemos uma relação de respeito com ela. Conhecíamos Maria Yedda como uma professora, antes de ser secretária, emérita no campo da educação. No campo da educação à esquerda, não podemos esquecer disso. Tínhamos maior respeito, nenhuma questão maior. Ela foi um marco extremamente interessante, importante. Houve um investimento, uma incidência do governo Brizola na questão da educação, embora eles tenham sacralizado algumas coisas. As coisas mudam e as pessoas, as estratégias podem mudar. Yedda, dentro desse campo, ela era uma pessoa à esquerda, como Darcy, e sempre tivemos uma relação. Agora, claro, sabemos que se uma pessoa se submete a ser secretária de Estado, em nome da tal governabilidade, as vezes há algumas dificuldades mais sérias. Do ponto de vista pedagógico, de visão de mundo, a Maria Yedda era uma pessoa com quem podíamos conversar.

Por outro lado, Faria (2011, p. 37) esclarece que, mesmo sem um amplo conhecimento no segmento do 1º Grau, havia uma relação positiva que justificava sua escolha para o cargo:

[...] embora nem Maria Yedda, nem o Darcy tenham sido de educação básica, eles possuem esse olhar de sensibilidade, de preocupação com a alfabetização, com as alfabetizadoras, principalmente Darcy. Essa sempre foi a prioridade de Darcy no programa dos CIEPs. Maria Yedda ainda estava mais distante que Darcy dessa realidade. Darcy era e se colocava o discípulo de Anísio Teixeira. Ele bebeu muito nessa fonte de Anísio no que se refere à educação básica. Maria Yedda, apesar de ter uma relação muito próxima ao Anísio, como catedrática e intelectual, era mais voltada ao meio acadêmico.

Cabe destacar também que Maria Yedda Linhares vivenciou vários embates com críticos à sua gestão e às políticas implementadas pelo governo Brizola. Um deles foi após o término de sua administração, quando o jornal *O Globo*, em 1989, publicou matéria de Cesar Benjamin (1989) afirmando que em sua gestão o número de matrículas havia sido reduzido.

Em carta aberta intitulada “PT: a quem servem as estatísticas”, respondeu às críticas apontando, por exemplo, que:

[...] como condição previa para a implantação do Programa Especial de Educação, tivemos um árduo trabalho de democratização das estruturas educacionais, depois de longos anos de repressão e clientelismo. Assim, foram criados os Conselhos Escola-comunidade, recriados os grêmios estudantis, foi feito o chamamento à participação dos professores [...] na elaboração dos programas de atividades (alfabetização, treinamento, conteúdo programático e na própria administração do sistema). Ao mesmo tempo, nossa relação com os professores foi marcada pelo respeito mútuo e o diálogo permanente, travado através do CEP, que, aliás, foi restaurado em sua plena legalidade pelo governo Brizola. (LINHARES, 1985, p. 12).

Neste mesmo documento apresenta informações sobre os índices de matrícula do período compreendido entre 1983 e 1986, que indicam um crescimento em tais matrículas. A pesquisa assinala ainda que a secretária, por vezes, destacou a dificuldade de se ofertar educação pública de qualidade e universal. A discussão e implementação de legislação mais abrangente referente ao financiamento da educação só virá a partir da década seguinte. Naquele momento a ideia de oferecer o ensino fundamental completo, ainda que deficitário, se assemelhava a uma ficção. Ela afirma que “a obrigatoriedade de o município dar oito anos de escolaridade às crianças não passa de uma fantasia, uma quixotada, mais uma ficção da lei brasileira” (LINHARES, 1985, p. 12).

Em seu período como secretária municipal no Rio de Janeiro, entre março de 1983 e julho de 1986, atuou ao lado de três prefeitos: Jamil Hadadd, Marcelo Alencar<sup>15</sup> e Saturnino Braga.

15 Em solenidade na sede carioca do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Marcelo Alencar divulgou, em agosto, o Plano Estadual de Desestatização (PED), que previa a privatização de 14 empresas estaduais, entre as quais a Companhia de Eletricidade do Estado (Cerj), a Companhia Estadual de Gás (CEG) e a Companhia de Navegação (Conerj). Resultado de uma comissão para cuja presidência o governador nomeara o filho Marco Aurélio Alencar, titular da pasta do Planejamento, o PED foi aprovado em novembro pela ALERJ. Houve ainda a implementação do Plano de Demissão Voluntária (PDV) para o funcionalismo público, o que promoveu a desvalorização de salários e incentivando principalmente os professores a abandonarem suas carreiras. Ao menos nove mil servidores deixaram o funcionalismo (SINDICATO

Sobre esta experiência como gestora, a historiadora destacou como pontos significativos: a criação do CEC (Conselho Escola Comunidade); a recriação dos grêmios estudantis (com eleições diretas); a participação dos professores nas discussões e elaboração de programas referentes à alfabetização, treinamento, conteúdos programáticos, gestão escolar e avaliação.

Ao mesmo tempo, assinalou a importância das parcerias da SME com a FAMERJ, com a Federação de Associações de Favelas e com o Centro Estadual de Professores/RJ (CEP).

Por ocasião das primeiras eleições presidenciais pós-ditadura civil-militar, em 1989, Maria Yedda sinalizou em entrevistas à imprensa que, embora o governo Brizola estivesse naquele momento sendo veementemente combatido, foi durante a administração do PDT que, após debates com a categoria, foi aprovado o primeiro plano de carreira dos professores públicos municipais do Rio de Janeiro.

## Considerações finais

Hobsbawm (1998) afirma que existem três formas de desfrutar do passado: buscar nele o modelo ideal, as glórias para o orgulho da nacionalidade ou para buscar elementos para problematizar o presente. Está última se insere em nossa reflexão, na medida em que a recuperação das memórias, falas e discursos nos ajudam a melhor compreender e debater concepções presentes no percurso histórico, no caso em tela, a História das mulheres e a História da Educação Fluminense.

Cabe ainda ressaltar que pesquisar a política educacional dos anos 1980 e o campo de forças atuantes naquele período representou também a tomada de consciência de que para entendermos a atual situação da educação fluminense é necessário pesquisarmos cada vez mais o processo histórico vivenciado ao longo da implantação dos sistemas públicos de educação. Portanto, futuros estudos sobre

a formação histórica da escola pública no município do Rio de Janeiro, antiga capital federal, podem contribuir na luta em defesa do direito à educação em nosso município e também no estado do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, o percurso de Maria Yedda Linhares merece, além de reconhecimento, uma análise atenta e aprofundada, sendo necessário considerar que sua atuação, sobretudo nos quadros de gestão, vai ao encontro dos principais debates educacionais postos na História da Educação fluminense e brasileira. Portanto, a visão desta profissional, mulher, primeira catedrática e também a mais jovem na Universidade Brasileira, que há tantas décadas trabalhou e projetou a visão de uma escola enquanto um local universal, democrático e igualitário, demarca a oportunidade e importância deste estudo, pois a sua história contribui para a reflexão acerca da trajetória das mulheres e da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ANGELIS, Ana Maria de. Prefeito do Rio enfrenta problemas com seu partido. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 03 jul. 1983. Primeiro Caderno, p. 12.
- ASSIS, Denise. Darcy Ribeiro quer uma nova escola para o Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 07 mar. 1983. O País, p. 27.
- AZEVEDO, Sonia. PDT se aproxima do PMDB e do PTB. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. 26 jul. 1983. Política, p. 02.
- BASTOS, Helena. Eleições na FAMERJ. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 maio 1983. O País, p. 09.
- BENJAMIN, César. O preço do engodo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 17 abr. 1989. Rio, p. 19.
- CASTRO, Renato. Presidente da FAMERJ busca reeleição. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 maio 1983. O País, p. 11.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FARIA, Lia. **Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2011.
- FARIA, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

---

DOS AUDITORES FISCAIS DA RECEITA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO, 2016).

- GOULART, Rubeni. PDT busca mais apoio do PMDB. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 jul. 1983. Primeiro Caderno, p. 17.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HONSE, Virgínia. Jamil Haddad discorda do projeto político do PDT. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 jul. 1983a. Grande Rio, p. 08.
- HONSE, Virgínia. Jamil Haddad já fala em deixar a prefeitura. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 jul. 1983b. Rio, p. 11.
- HONSE, Virgínia. Prefeito do Rio quer crianças mais tempo na escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 mar. 1983c. O País, p. 14.
- LINHARES, Maria Yedda Leite. **História do abastecimento: uma problemática em questão (1530-1918)**. Brasília, DF: Binagri, 1979.
- LINHARES, Maria Yedda Leite. PT: a quem servem as estatísticas. Carta Aberta. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 abr. 1985, p. 12.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.
- MARX, k. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo, 1985.
- MATOS, S. Entrevista com Libânia Nacif Xavier: o I Programa Especial de Educação (1983-1986). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 231-235, jan./jul. 2016.
- MATOS, S. Nos bastidores dos CIEPS: entrevista com Silas Ayres, assessor de Maria Yedda Linhares na SME-RJ (1983-1986). **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 123-132, maio/ago. 2017.
- NORA, Pierre. O retorno do fato. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. p. 179-193.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- REZENDE, João. População exige mais reformas e ampliação da rede escolar no Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01 abr. 1983. Grande Rio, p. 21.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). Constituição Estadual do Rio de Janeiro, de 15 de março de 1975. Lei estadual que rege o estado brasileiro do Rio de Janeiro, conforme princípios da Constituição Nacional do Brasil. **Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 16 mar. 1975, p. 714.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 7, 04 ago. 1983a.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 160, p. 8-9, 22 ago. 1983b.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, n. 191, p. 19, 05 out. 1983c.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). Portaria E-DGED nº 105, de 21 de dezembro de 1983. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 245, p. 19, 21 dez. 1983d.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, p. 212, 24 dez. 1985.
- ROCHA, D. Entrevista com Maria Yedda Linhares. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 216-236, 1992.
- SAMARA, Eni de Mesquita. **Família, mulheres e povoamento**. São Paulo: Edusc, 2003.
- SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-96.
- SINDICATO DOS AUDITORES FISCAIS DA RECEITA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (SINFREJR). **Dois décadas depois, servidores do Estado do Rio voltam a ser atormentados por crise**. 25 jul. 2016. Disponível em: <http://sinfrerj.com.br/comunicacao/destaques-imprensa/duas-decadas-depois-servidores-do-estado-do-rio-voltam-ser>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- TENÓRIO, Ana Paula. Associações de moradores exigem mais escolas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 mar. 1983. Rio, Zona Sul, p. 13.

Recebido em: 09/03/2021  
Aprovado em: 26/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ENTRE O PROFESSORADO E A MILITÂNCIA POLÍTICA: O CASO DE MARIA CELESTE VIDAL (1929-1998)

*Raylane Andreza Dias Navarro Barreto\**

*Universidade Federal de Pernambuco*  
<https://orcid.org/0000-0002-5602-8534>

*Raquel Barreto Nascimento\*\**

*Universidade Federal de Pernambuco*  
<https://orcid.org/0000-0003-3294-7257>

## RESUMO

Este artigo, ancorado na abordagem da história vista de baixo e baseado na pesquisa documental, sobretudo em documentos escolares e da Secretaria de Segurança Pública de Pernambuco (Brasil), tem como proposta dar a ver a trajetória de vida da professora primária e presa política Maria Celeste Vidal (1929-1998). Por meio de suas atividades em prol dos trabalhadores rurais foi possível desvelar elementos relativos à formação da mulher em que a ação individual se associa ao *habitus* professoral, à militância política e às redes de relacionamentos nos enfrentamentos às violentas estruturas políticas e de gênero da década de 1960. Tais elementos são indicadores de uma formação que associa os processos de escolarização iniciado em uma escola primária no município de Água Branca, no estado da Paraíba, e no curso Pedagógico do Colégio Sagrado Coração, em Caruaru, no estado de Pernambuco, e se molda a partir da filiação às lutas trabalhistas em meio à convivência com líderes políticos simpatizantes das causas do Partido Comunista do Brasil, e com as experiências compartilhadas com trabalhadores rurais carentes de direitos.

**Palavras-chave:** ligas camponesas; mulher; militância; Pernambuco; regime civil-militar.

## ABSTRACT

### BETWEEN TEACHING AND POLITICAL ACTIVISM: MISS VIDAL CASE (1929-1998)

This article is anchored in the history seen from below approach and based on documental research, mainly, it is based on scholar documents from Pernambuco Public Security Secretariat (Brazil). It aims to show the primary teacher and political prisoner Maria Celeste Vidal life trajectory. Through her experiences in favor of rural workers it was possible to unveil the formative elements of

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Recife, Pernambuco. Brasil. E-mail: [raylane.navarro@ufpe.br](mailto:raylane.navarro@ufpe.br)

\*\* Pós-graduanda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco. Brasil. E-mail: [raquelbarreto.nasc@gmail.com](mailto:raquelbarreto.nasc@gmail.com)

being a woman. Which individual action is associated with professorial habitus, political activism and relationship networks confronting fixed political and gender structures in the 1960s. Such elements are indicators of a training that congregates the schooling processes initiated in a primary school in Água Branca city located in Paraíba State and the Sagrado Coração School Pedagogical course, in Caruaru, Pernambuco State, and it molds as of labor struggles through sympathetic politicians' interactions with the Brazilian Communist Party causes and with vulnerable agricultural workers experiences.

**Keywords:** peasant leagues; women; political activism; Pernambuco; civil military regime.

## RESUMEN

### ENTRE EL PROFESSORADO Y LA MILITANCIA POLÍTICA: EL CASO DE MARÍA CELESTE VIDAL (1929-1998)

El presente artículo, anclado en el enfoque de la historia vista desde abajo y basado principalmente en la investigación de documentos escolares y de la Secretaría de Seguridad Pública de Pernambuco (Brasil), aspira a mostrar la trayectoria vital de la maestra de escuela primaria y prisionera política María Celeste Vidal (1929-1998). Merced a sus actividades a favor de los trabajadores rurales, fue posible revelar elementos relativos a la formación de la mujer en los que la acción individual se asocia con el *habitus* profesoral, la militancia política y las redes de relaciones para hacer frente a las violentas estructuras políticas y de género del decenio de 1960. Dichos elementos son indicadores de una formación que se asocia a los procesos de escolarización iniciados en una escuela primaria en el municipio de Agua Branca, en el estado de Paraíba, y en el curso Pedagógico del Colégio Sagrado Coração de Caruaru, en el Estado de Pernambuco, y se moldea a partir de la participación en las luchas obreras en medio de la convivencia con líderes políticos simpatizantes de las causas del Partido Comunista de Brasil y de las experiencias compartidas con los trabajadores rurales carentes de derechos.

**Palabras clave:** ligas campesinas; mujer; militancia; Pernambuco; régimen civil militar.

## Introdução<sup>1</sup>

Este artigo descende do projeto de investigação interinstitucional “A educação de mulheres no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX”,<sup>2</sup> que tem como propósito conhecer e compreender a educação de mulheres no período anunciado nas diferentes regiões do país, evidenciando,

particularmente, seu funcionamento, seus agentes, suas práticas habituais, e os demais aspectos da trajetória de formação e profissionalização, além das singularidades e similitudes presentes na educação feminina. Ao estudar a trajetória de mulheres, objetivamos entender a sua composição e, para além das suas instâncias formativas, compreender as disparidades entre o que se viabiliza, em relação às oportunidades, para homens e mulheres nos séculos XIX e XX, atentando para suas classes

1 Este artigo tem concepção, pesquisa, análise e interpretação dos dados feito em parceria por ambas as pesquisadoras e segue os procedimentos éticos da pesquisa em Ciências Humanas.

2 Financiado por meio do edital da Chamada Universal MC-TIC/CNPq 2018.

sociais, poderes econômicos e aquisitivos e, acima de tudo, para como as relações de gênero se impõem neste recorte temporal. Neste sentido, debruçarmo-nos sobre o estudo da educação de mulheres nos permite entender os principais impasses postos, em detrimento de sua condição biológica.

O que nos une, para além do que propõe Louise A. Tilly (1994, p. 29-30), para quem é fundamental, para “modificar o quadro geral da história no seu conjunto”, a implicação de “escrever uma história analítica das mulheres e [...] vincular seus problemas àqueles das outras histórias”, é o pressuposto de que os estudos biográficos podem ser aliados à história das mulheres em razão de uma história da educação. Ter a biografia como escrita da história não somente corrobora com a virada epistemológica em direção aos sujeitos, como ratifica a importância dos estudos e pesquisas que contemplam as táticas e estratégias por eles(as) ativadas. Nesse sentido, ao invés de tecermos uma história vista de cima, o que nos propomos é, como sugeriu o historiador inglês Jim Sharpe (1992), uma “história vista de baixo” em que o olhar esteja menos nas regras e mais direcionado aos mecanismos de aplicação delas, a partir dos quais podemos entender as experiências, as escolhas e os processos formativos que alcançam além das condições sócio-econômicas-culturais limitantes ou potencializadoras de cada sujeito histórico.

Neste artigo nos dedicamos ao estudo da trajetória de uma das várias mulheres que foram presas durante o regime civil-militar (1964-1978) e que, assim como tantas outras, tem suas ações, trajetórias e sobretudo seu exemplo dissociado da história tradicional que dá a ver sujeitos com mandatos políticos, com altos cargos, líderes homens e despreza os e as sujeitos simples. Nossa intenção, ao tratar da trajetória formativa de uma mulher comum – professora primária e militante da causa agrária no Brasil –, é desmistificar o pressuposto de uma História das mulheres submissas, passivas, e

contribuir, assim como fez Perrot (2017), com uma história das mulheres ativas.

## Sobre o objeto e a implicação teórica

Eu MÉRCIA DE ALBUQUERQUE FERREIRA, brasileira, casada, advogada, inscrita na OAB-PE, nº 2079, portadora da carteira de identidade Rg. nº 388.849 SSP-PE, inscrita no CPF/MF sob nº 006.227.258-68, a fim de cumprir exigência do Dr. GILSON ROBERTO DE MELO BARBOSA no processo n.º 259/01-OG que tem como objeto Indenização (anistia) DECLARO que MARIA CELESTE VIDAL BASTOS, professora, poetisa, membro do Sindicato Rural de Vitória de Santo Antão, membro da Diretoria das Ligas Camponesas liderou ao lado de JOÃO ALFREDO, JOÃO ZEFERINO, JOÃO VIRGINIO, VENTANIA e tantos outros a invasão de terras, foi presa no dia 10 de abril de 1964, conduzida na carroceria de um caminhão aonde foi estuprada varias vezes, entregue no IV Exército, sendo ali torturada, e apresentada a GREGORIO BEZERRA, com chatotas, posteriormente levada a Secretaria de Segurança Pública naquele local teve as partes pudendas queimadas com ponta de cigarro, as coxas perfuradas com agulhas de crochet. Quando fui visitá-la acabava de ser esbofeteada por MOACIR SALES quando cheguei, ela abraçou-me, e ouvi pacientemente as ameaças de MOACIR assacadas contra mim, com ajuda do Desembargador AGAMENON DUARTE, CELESTE foi transferida para a Colônia Penal do Bom Pastor. MÉRCIA DE ALBUQUERQUE FERREIRA – Declarante. (PROJETO DHNET, 2019).

A cidadã referida neste depoimento que aqui serve de epígrafe é Maria Celeste Vidal, que passou a ser conhecida na história pernambucana como uma das principais líderes das ligas camponesas no Brasil. Professora, poetisa e militante política durante o regime civil-militar, liderou a tomada de terras no interior pernambucano junto com João Alfredo, João Zeferino, João Virgínio, Ventania e outros militantes da causa da distribuição de terras aos menos afortunados no nordeste do Brasil. Maria Celeste representa um coletivo de mulheres que, por suas questões ideológicas, foi

presa, torturada e vilipendiada em seus direitos de mulher, mãe e cidadã no período de 1964 a 1967, tal qual ratificou a advogada Mércia de Albuquerque Ferreira na declaração prestada durante a solicitação do pedido indenizatório, em favor dos seus 3 filhos, tendo em vista o seu processo de anistia em 26 de maio de 2001.

Era 1º de abril de 1964, quando, a partir da tomada de poder dos militares, o Brasil ficou sob um regime político marcado pelo autoritarismo, que incluía a privação de liberdade e o enfrentamento a qualquer atividade que fosse de encontro ao instituído. Nesse dia, Maria Celeste estava na emissora da Rádio Jurema, da cidade de Vitória de Santo Antão – segundo o auto do processo no qual consta a acusação de subversiva, mediante o que pregava a Lei de Segurança Nacional instituída em 1953 –, convocando trabalhadores do Município a, reunidos, irem até a cidade do Recife “lutar” em prol da liberdade do governador eleito e deposto pelos militares, Miguel Arraes. Este foi um importante apoiador da causa da reforma agrária no estado de Pernambuco e seu governo em muito contribuiu para a melhoria da qualidade de vida do povo pobre, uma vez que instituiu políticas públicas de melhoria do saneamento, água encanada, dentre outras ações no estado.

Miguel Arraes representava, sobretudo para o rurícola, a tentativa de cumprimento do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), de 2 de março de 1963, que determinava, dentre outras coisas, a equiparação trabalhista ao trabalhador urbano e a institucionalização de seus sindicatos e confederações, além de assegurar o direito à greve e ao pagamento do salário mínimo aos(as) assalariados(as) agrícolas (RUSOMANO, 1965). Nesta perspectiva, a atuação sindical é primordial para entendermos o processo de luta dos trabalhadores porque se constitui como peça fundamental para os desafios da vida no campo no pré-64, que, mesmo com a solidificação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1946, esteve marcada pela pressão dos proprietários rurais por meio da

Confederação Rural Brasileira (MONTENEGRO, 2004). Foi na defesa deste personagem que Celeste fora presa nas condições declaradas acima pela advogada Mércia Albuquerque, embora seu primeiro advogado tenha sido Boris Marques Trindade. Sua prisão se efetuou mediante embasamento nos artigos 9º, 11º, letras a e b, 12º e 15º da Lei nº 1.802, de 05 de janeiro de 1953 (BRASIL, 1953, grifo nosso), que instituíram como crimes de subversão e de atentados contra a pátria as tentativas de:

**Art. 9º** Reorganizar ou tentar reorganizar, de fato ou de direito, pondo logo em funcionamento efetivo, ainda que sob falso nome ou forma simulada, partido político ou associação dissolvidos por força de disposição legal ou fazê-lo funcionar nas mesmas condições quando legalmente suspenso. **Art. 11.** Fazer publicamente propaganda: a) de processos violentos para a subversão da ordem política ou social; b) de ódio de raça, de religião ou de classe; c) de guerra; **Art. 12.** Incitar diretamente e de ânimo deliberado as classes sociais à luta pela violência. **Art. 15.** Incitar publicamente ou preparar atentado contra pessoa ou bens, por motivos políticos, sociais ou religiosos.

A acusação à professora Celeste como precursora desses crimes se apresentara como uma ferramenta para conseguir a consolidação de sua sentença. Em depoimento prestado pela acusada em 02 de abril de 1964, ela afirma categoricamente não estar envolvida em quaisquer movimentos de ligação internacional, tendo apenas conhecimento de que o camponês João Virgínio teria, a convite do deputado Francisco Julião, passado uma temporada em Cuba, a fim de conhecer como funcionava a Reforma Agrária, e não para ter contato com as guerrilhas.

Apesar do seu esclarecimento em depoimento, acusaram-na de manter ligações internacionais com as guerrilhas – movimentos armados que deram luz à Revolução Cubana em 1959. Neste sentido, “cubanização do país” fora a nomenclatura utilizada para deter qualquer tipo de manifestação que fosse de encontro à ordem vigente e que favorecesse as

causas coletivas. O *status* de “comunista”, por sua vez, se apresentava como o pior adjetivo a ser empregado a um brasileiro ou brasileira, e “traidor(a) da pátria” era a caracterização atribuída ao cidadão e cidadã que priorizasse a igualdade de direitos e a socialização dos bens. A personagem aqui evidenciada recebeu tais denominações e assim fora justificada a sua prisão.

Se considerarmos que nossa proposta vai ao encontro do que propõe Michelle Perrot (1995, p. 11), para quem a “história das mulheres se inscreve em uma genealogia das representações e da linguagem” que revela símbolos e uma longa duração de sistemas de valores masculinos, algumas perguntas se fazem imperativas, como: Como o estudo da trajetória de vida de uma professora primária do interior da zona da mata do estado de Pernambuco pode contribuir com a história da educação no Brasil? O que tem a trajetória formativa da professora primária e militante da causa agrária Maria Celeste Vidal (1928-1998) a revelar sobre o lugar da mulher nessa história? Antes de responder a tais questões, convém deixar claro, como já insinuado, que fazemos parte daqueles e daquelas que primam por entender a história vista de baixo. Vamos de encontro àqueles que a entendem apenas pelo viés dos heróis, das rainhas, dos líderes, dos intelectuais que defenderam suas causas, dos “homens públicos”, dentre outros personagens históricos, cujo entendimento de suas trajetórias muito contribuem com a compreensão do fenômeno educativo e, conseqüentemente, para a história da educação, mas não de maneira justa com todos os personagens envolvidos. Temos como pressuposto que a História é plural e, portanto, repleta de versões, versões estas que contemplam as narrativas das pessoas simples, “os de baixo”, como poderia dizer qualquer um dos membros da *History from below*.

No artigo “A História vista de baixo”, Jim Sharpe (1992), membro do grupo de historiadores ingleses, que, dentre outros, contou com

Christophe Hill, Edward Palmer Thompson e Natalie Davis, deixa claro a que se presta essa abordagem: primeiro, servir de corretivo à história oficial, unilateral e por vezes partidária, e, segundo, abrir possibilidades de compreensão histórica mais justa, uma vez que esta passa a contar com distintas versões, algumas vezes complementares, outras antitéticas, o que deixa o historiador senão atento às filigranas dos fatos, cioso pela metodologia que o oriente o mais cientificamente possível.

No caso da história da educação brasileira, não são raros os trabalhos tecidos a partir de uma ótica vista de cima, em que são destacados, para além de fontes oficiais, personagens cujos *status* social, econômico e sobretudo intelectual são indiscutíveis, cujos produtos confundem-se em alguma medida com uma história das ideias ou mesmo das mentalidades. Não se pode negar, todavia, que a história da educação no Brasil já vem sendo tecida, também, considerando personagens simples, homens e mulheres comuns, professores, inspetores, diretores, dentre outros sujeitos escolares que dão tônus às narrativas construídas e que vêm, de certo modo, alargando as possibilidades de compreensão histórica. De modo que, aos poucos, vamos abrindo, no país, vários leques de possibilidades, o que inclui a “história vista de baixo”, as fontes orais, as fontes não oficiais, dentre outros elementos que vão desde literatura como fontes até trajetórias de pessoas comuns como objeto de estudo.

É de Eric Hobsbawm (1998) a ideia singular de “pessoas extraordinárias”, pessoas que de tão simples, são comuns, e por serem comuns não podem ser desconsideradas quando a ideia é a compreensão de um tempo, de um fenômeno, de um espaço. Afinal as pessoas comuns são comuns por sua vida e presença serem normatizadas nos ambientes, suas figuras serem reconhecidas como prosaicas, mas sobretudo por serem presentes, por fazerem parte de algo de forma entranhada, tão incrustada que às vezes parecem ser invisíveis, como foram os casos do cavaleiro da idade média *Guilherme*

*Marechal ou o Melhor Cavaleiro do Mundo*, cuja trajetória foi fundamental para Georges Duby (1993) tratar da vida social na Idade Média; de Domenico Scandella, um moleiro amoraçado pela Igreja Católica, cuja vida foi tratada Carlo Guinsburg (2006) em *O queijo e os vermes*, ou mesmo cada uma das professoras sem nenhuma formação pedagógica que ensinou a ler toda uma geração de alunos moradores da zona rural como aquelas estudadas por Barreto, Mesquita e Santos (2015) ou Barreto (2018), que buscaram entender a formação professoral na décadas de 1930 a 1960, dentre tantos outros personagens históricos que hoje constam na historiografia mundial por revelarem *nuances* antes não consideradas e contempladas na escrita da História.

## Maria Celeste Vidal e o capítulo crucial de sua história

Inteligente, viva e perspicaz, conhecendo muito bem a legislação social entre nós vigente, se quizesse, se fosse o seu desejo e a sua intenção ajudar desinteressada e por espírito humano àqueles, teria buscado o caminho da lei e recorrido à justiça especializada para derimir dúvidas por acaso existentes e pugnar pelo império da lei e do direito. Recorrendo, aos processos que noticiam os autos incorreu nas sanções penais da lei já citada (lei de segurança nacional) e nas penas nela cominadas. Jose Albino de Aguiar, Juiz de Direito. In José Aragão Bezerra Cavalcanti, escritor. 10 de março de 1965. (BRASIL, 1965).

Este texto é parte da sentença de nossa personagem e sobre ela é importante perguntar: O que fez o juiz de direito presumir, neste trecho da sentença contra Maria Celeste, que a então professora primária, formada no curso Pedagógico, e que estava detida, sabia de legislação e era inteligente, e que optou por combater as normativas legais? O fato é que, por seu tirocínio e grau de conhecimento, a pena foi acrescida de mais 1/3, como determinava o parágrafo único do artigo 34 da Lei nº 1.802/1953: “Constitui agravante, ou atenuante, respectivamente, a maior ou menor

importância da cooperação do agente do crime, e seu maior ou menor grau de discernimento ou educação.” (BRASIL, 1953). Este fato remete a um aspecto significativo sobre sua formação e por isso buscamos entender em que se apoiava o juiz para proferir tal sentença.

No que tange à sua formação, Maria Celeste realizou o ensino primário em uma Escola Pública de Água Branca, município do estado da Paraíba, e o exame de admissão ao curso normal oficial, aprovado pela Lei nº 136, de 29 de janeiro de 1935 (BRASIL, 1935), no Colégio do Sagrado Coração, na cidade de Caruaru, estado de Pernambuco, onde realizou 3 anos de estudos secundários e 2 anos de estudos pedagógicos, formando-se professora em 1945. O Colégio foi fundado em 1920 pelas Irmãs Beneditinas e ficou conhecido por “Colégio das freiras”, como o próprio nome e alcunha demonstram, e é, ainda hoje, com quase 100 anos, uma instituição que prima pelos anseios católicos.

Com diploma na mão, Maria Celeste começou a profissão docente, sendo nomeada em 16 de setembro de 1947 para a docência da Pré-Orientação Profissional, na cadeira n. 01 do Grupo Escolar Dom Luiz de Brito, em Afogados da Ingazeira, sertão do estado, começando a lecionar no dia 13 de outubro de 1947. Em 1954 ela já estava na recém-criada cidade de Tabira, no sertão pernambucano, lecionando no Grupo Escolar Carlota Breckenfeld. Sobre esse período, depôs, durante o processo que a condenou por subversão, Maria Erotildes Pires Ferreira Veras, diretora da referida escola:

Declaro que a professora Maria Celeste Vidal Bastos, exerceu suas funções no Grupo Escolar ‘Carlota Breckenfeld’, da sede do município de Tabira, durante o período de 1954 a 1957, cujo Educandário estava sob minha responsabilidade, cumprindo, a referida professora com os seus deveres, inclusive ministrando aulas de catecismo e desempenhando nas festas cívicas o papel de oradora, nunca externando ideias políticas contrárias aos princípios cristãos, nada constando que desabonasse sua conduta. (PERNAMBUCO, 1964).

Como pode ser identificado, para além de professora polivalente, ela também estava habilitada para o ensino religioso católico e se apresentava como alguém com quem se podia contar nos eventos que exigiam oratória e conhecimento da simbologia e aparato cívicos, o que demonstra, para além de um capital cultural, um capital simbólico que fora sendo cada vez mais reconhecido, à medida que ela ia alargando sua rede de sociabilidade, valendo-se de suas experiências. De acordo com Thompson (1981, p. 182),

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro desse termo (experiência) – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Foi nessa perspectiva que suas experiências formativas foram sendo decisivas para a cidadã que se forjava em meio a um contexto histórico que exigia conhecimento escolar, profissional, mas também político, que por sua vez foi sendo adquirido à medida que ela foi experienciando a cultura local, como poderia prever Thompson (1981) ao tratar da consciência afetiva e moral. À medida que trabalhava, ela aprendia, e à medida que aprendia, ela se implicava politicamente. Essa implicação se deu de várias formas, como revelam documentos disponíveis na Secretaria de Segurança Pública: ora alfabetizando crianças, ora ensinando-as religião, ora trabalhando com meninos em situação de vulnerabilidade, como aconteceu no final da década de 1950, quando ela passou a exercer a docência no Município de Vitória de Santo Antão, desta feita no antigo Instituto Profissional de Pacas, a Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM), na “reeducação de menores delinquentes”. Acerca do período que lá traba-

lhou, afirma Targélia de Albuquerque Peixoto, supervisora da 2.<sup>a</sup> região:

Declaro para os devidos fins, que a professora Maria Celeste Vidal Bastos, serviu como professora na cidade de Vitória de Santo Antão, durante o período de 1959 a 1964 sob minha responsabilidade, cumprindo a referida professora com os seus deveres profissionais, nunca externando para, com colegas e alunos quaisquer ideias políticas, nada constante que desabonasse sua conduta. (PERNAMBUCO, 1964).

Tais depoimentos e condutas expressas pelas depoentes não foram suficientes para que Maria Celeste não fosse presa, porém revelam como a nossa personagem agia na profissão e como tais experiências foram compondo sua consciência política. O que nos leva a entender que quando se pensa a experiência dela, não dá para reduzi-la aos motivos da sua prisão ou mesmo às torturas a que fora acometida no período (SANTOS, 2016), mas a um conjunto de dispositivos e táticas formativas e autoformativas que a compuseram e moldaram sua consciência, e que a forjaram mulher fruto de um tempo, de um lugar e de circunstâncias políticas que, pelo exposto, contribuíram significativamente para o aumento de sua pena.

Tal tipo de experiência formativa muito tem a revelar sobre a atuação professoral no interior nordestino, que vai desde os tipos de escolas existentes, o modo como, e sob que circunstâncias, os cursos normais rurais podiam ser oferecidos, até o currículo do curso pedagógico, passando pelo ofício de ensinar propriamente dito. De modo que tal qual propõe Duby (1993), quando considera que o destino de uma vida pode servir de fio condutor para a narrativa histórica, nós, por meio da história de vida de Maria Celeste Vidal, podemos entender ao menos uma das inúmeras condições do ser mulher. E nesse sentido a investigação encontrou elementos formativos do período histórico em que a ação individual se associa ao *habitus* professoral,<sup>3</sup> à militância política, à tradição

3 O termo *habitus* professoral aqui utilizado vai ao encontro do *habitus* pedagógico trabalho por Teive (2008, p. 39), que com base na teoria de Pierre Bourdieu entende que

política partidária e às redes de relacionamentos no enfrentamento às violentas estruturas política e de gênero da década de 1960.

## A mulher e as suas circunstâncias

A relação de Celeste com as Ligas Camponesas começa com o exemplo da criação da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP) no engenho Galielia, em 1955, considerado, na história brasileira, a primeira célula das Ligas Camponesas no país. Apostava, junto com outros moradores da cidade, em tal tipo de organização civil como um meio de alcançar a tão almejada distribuição de terras e o justo pagamento ao trabalhador rural. E como já apontado, foi justamente nessa busca de direitos que Maria Celeste compôs o seu lado militante. De modo mais pragmático, foi sua atuação junto aos camponeses que a forjou politicamente. Foi visitando sítios e propriedades visando perceber os interesses dos munícipes que se envolveu nas discussões acerca da propriedade da terra. Ademais, por estabelecer redes de comunicações com advogados, buscava aconselhar os camponeses a agirem dentro dos dispositivos legais, inclusive levando advogados a terem contato direto com os trabalhadores. Em decorrência desta atuação, foi convidada a ingressar no Partido Comunista Brasileiro (PCB), ainda em 1961, o que refletiu na possibilidade de melhor interpretar a realidade agrária e, assim, lutar coletivamente pela consolidação das Reformas de Base e pela consolidação das Leis Trabalhistas garantidas pelo Estatuto do Trabalhador Rural (PERNAMBUCO, 1964).

Sobre sua filiação ao partido comunista, se deu quando Maria Celeste, já casada com o dono de caminhão e motorista Esaú Damasceno

Bastos e mãe de 3 filhos (Marcia Maria, Murilo Cesar e Paulo Max), estava lecionando no Grupo Escolar Oliveira Lima, no município de Vitória de Santo Antão, zona da mata pernambucana, e decidiu, a convite da militante política Adalgisa Rodriguês Cavalcanti, filiar-se. Foi nesse contexto que ela, junto com José Sobreira de França, o trabalhador braçal José Soares, o barbeiro de codinome João Ribeiro, o comerciante ambulante Oliveira Lins, bem como “Severina”, “Zefinha” e “Chiquinha”, membros do Comitê do partido na cidade, revolveram lutar em prol das reformas agrária, tributária, bancária, bem como da regulamentação da remessa de lucro, dentre tantos outros temas afins com

[...] o objetivo de se esclarecer ao povo através de um movimento de massa com métodos pacíficos, exigir do governo a realização das citadas reformas objetivando com isso a constituição de um governo democrata e nacionalista, para garantir as liberdades democráticas e bem estar do povo. (PERNAMBUCO, 1964).

Foram muitas as reuniões com líderes das causas, a exemplo do advogado Francisco Julião, de quem, como já ressaltado, a causa sempre teve apoio e com quem ela partilhava ideias e ações.

Uma evidência desse tipo de reunião, e que fora utilizada como base de interpretação para acusação de agitadora no Processo de Investigação Sumária empreendido contra a professora, é uma fotografia retratando Maria Celeste ao lado do jurista Francisco Julião em um comício realizado em Vitória de Santo Antão, sendo destacada como prova do envolvimento desta com as agitações que envolviam o campo, mas que hoje podemos interpretar como fruto de um tipo de aprendizado/formação que ela e todos os outros tiveram a partir dessa militância. Isto porque é, em tal tipo de “reunião”, que podemos considerar os estudos em conjunto, os ensinamentos dos mais esclarecidos para os menos estudados, os microcosmos criados em razão de pautas comuns, a solidariedade que fora sendo ratificada, a legislação que tivera que ser aprendida e apreendida em razão da

---

o *habitus* “[...] é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que as estruturas objetivas consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições de existência”.

construção de argumentos de defesa e exigências, bem como o conhecimento de direitos e deveres tão caros à cidadania e à causa da reforma agrária e dos direitos do trabalhador rural naquele tempo.

Há que se ressaltar que Maria Celeste, a essa altura, não mais estava em sala de aula, pois fora nomeada membro da Secretaria Assistente do Governo, tendo por função mediar as relações governo-trabalhador rural, o que vinha sendo feito a contento. E, talvez por isso, seu perfil não era bem recebido pelos empregadores locais. Nesse ofício também revelou seu *habitus* professoral quando ensinava os trabalhadores a ler e os orientava sobre as Leis Trabalhistas (baseada na lei, reivindicava 13º, férias, repouso remunerado) visando à possibilidade destes não serem ludibriados por seus empregadores, bem como quando atuava na organização dos estatutos e/ou liderava reuniões no Sindicato Rural que tinham por objetivo articular, junto aos trabalhadores, a atuação conjunta destes nos limites da legalidade (PERNAMBUCO, 1964). Somada a essas ações, várias outras podem ser listadas em prol dos trabalhadores e da Reforma Agrária, a exemplo de sua participação ativa na campanha política do irmão de Inácio de Lemos, Otácio de Lemos, para a prefeitura de Vitória de Santo Antão, bem como de vários outros candidatos, inclusive Miguel Arraes, para governador de Pernambuco.

Outra circunstância que fez Maria Celeste alargar suas redes de relacionamentos esteve atrelada às visitas às propriedades, mostrando o seu interesse pela causa agrária, inclusive se envolvendo nos problemas dos camponeses, solicitando a propriedade de terra para famílias trabalhadoras, bem como os conduzindo para que buscassem condições legais de trabalho (sendo, por isso, acusada de incitar greves). Concomitantemente às suas ações com os trabalhadores rurais, tinha contato com advogados e engenheiro, tendo participação independente em assuntos políticos nevrálgicos, como foi o caso de seu apoio a Francisco Julião, quando o consenso era votar em Gilberto Aze-

vedo e Cícero Dantas para deputados estaduais. Ainda no tocante à sua rede de sociabilidade, ela também foi membro de agremiações outras, como a Sociedade Beneficente Amor e Trabalho, do Sindicato Rural que funcionava em uma Igreja local (PERNAMBUCO, 1964).

Maria Celeste também presidiu a Diretoria das Ligas Urbanas, que tinha por objetivo lutar pelas normas referentes à locação (Lei do inquilinato), solucionar problemas de saúde (operações, ambulâncias), casamento civil e religioso, registro civil, custeio de enterro, dentre outros (PERNAMBUCO, 1964). Ela também apoiou o Movimento de Educação de Bases (MEB), que tinha por missão educar visando à conscientização e vivência da cidadania e participação social, a fim de que fosse promovida a participação popular e comunitária nas políticas públicas voltadas para as necessidades das populações mais pobres e excluídas e que fosse mantido o compromisso com a educação de jovens e adultos. Tais ações lhe renderam 248 votos na campanha para vereadora da cidade de Vitória de Santo Antão, não sendo eleita por causa da legenda do partido, ficando como suplente.

Expostas tais circunstâncias e motivações que a forjaram militante da causa do trabalhador e trabalhadora rural e, conseqüentemente, as dimensões que a tornam uma presa política tão logo se deu a implantação do regime ditatorial que prendeu e exilou vários líderes políticos brasileiros, há também que se ressaltar que sua condução à Casa de Detenção da cidade do Recife, onde respondeu pelos crimes de subversão, sob o estigma de comunista, foi outra circunstância da sua vida que a constituiu e que deve ser analisada. Isto porque foi nesta prisão, eminentemente masculina, que ela ficou até ser concluído o relatório policial alegando sua participação efetiva nas atividades subversivas, quando foi transferida para o presídio feminino Bom Pastor.

Na prisão ela consegue dar vazão ao sentimento que a acompanhava em forma de poema, aliás, a literatura também a compõe como mu-

lher, uma vez que são partes de sua trajetória e frutos de suas experiências sensíveis os três livros e folhetos de cordel que compõem a sua bibliografia. São eles: *Água Branca meu amor: poemas* (LIMA, 1984); *Metade sol metade sombra* (1994b) e *Literatura de cordel* (1994a). Seus versos refletem suas experiências da infância à vida adulta, sobretudo no que concerne à sua militância política em prol das minorias, sem deixar de expor as consequências de suas escolhas, como as torturas que sofreu durante sua prisão. São muitos, são vários e são inquestionavelmente repletos de sensibilidades.

Como exemplo está o poema a seguir, a partir no qual ela expressou seus sonhos de liberdade e verdadeira democracia – interrompidos em decorrência de sua prisão:

**MEU SONHO É MAIOR QUE A VIDA.** A vida para viver é tão pequena que não cabe meu sonho. Aqueles que sonhei e sonho. São poucas as horas que se juntam em dias. São poucos os dias que se juntam em meses. São poucos os meses que fazem um ano. São poucos os anos que fazem uma vida. Mas, se o tempo de viver é tão pequeno, não hei de desistir do sonho que só sonha amor, nem hei de desistir do amor que trás felicidade, nem hei de desistir do abraço que diz fraternidade. E eu diria mais que este sonho é a minha própria vida em Holocausto, oferenda. Pega o meu sonho, devagar, para não acordá-lo. (VIDAL, 1994a).

## Interpretando os fatos

[...] a instrução secundária dos trabalhadores assumiu muitas formas, e o estudo solitário individual era apenas uma delas. Em particular os artesãos não viviam tão enraizados em comunidades ignorantes, como poderia facilmente imaginar. Perambulavam livremente pelo país, em busca de trabalho; a parte das viagens impostas pelas Guerras, muitos artífices trabalhavam no exterior, e a relativa com que milhares e milhares emigraram para os Estados Unidos e as colônias (movidos não só pela miséria, mas também pelo desejo de novas oportunidades ou de liberdade política) sugere uma fluidez geral na vida social. Nas cidades, uma cultura plebeia sólida e indecorosa coexistia, entre artesãos, com tradições mais polidas. (THOMPSON, 1987, p. 330).

Por certo o caso dos operários ingleses em muito se diferencia dos homens e mulheres do campo no Brasil, em especial dos nordestinos, entretanto a interpretação que Thompson (1987) faz de suas experiências formativas inspiradoras para nós, ao analisarmos o caso de Maria Celeste Vidal. Isto porque não foi apenas nos bancos escolares que esta se formou. Utilizamos formou porque também partilhamos da ideia desse autor quando ele entende o sujeito como fazedor de si. Para Thompson (1987), a ideia de formação contempla as experiências que em muito podem estar nos bancos escolares, mas também no contato com os amigos, com o trabalho, com os espaços por onde se anda, com as filiações que se estabelece ao longo da vida, nas mobilizações que fazem, tal qual esse autor deixa claro na citação anterior.

E assim como Thompson (1987), ao tratar dos operários ingleses, opta por entendê-los a partir de suas experiências, também optamos, de igual modo, por entender a formação de Maria Celeste Vidal. Isto porque investigar apenas a sua formação escolar não seria suficiente para extrair sua “consciência afetiva e moral”, captada pelos sentimentos e, conseqüentemente, cultura, uma vez que é a partir dos sentimentos que lidamos com “[...] as normas, as obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores [...]” (THOMPSON, 1981, p. 189). De modo que foi nosso compasso entender as tensões produzidas entre “[...] processo e estrutura, indivíduo e determinação histórica, ideologia e cultura, ser e consciência sociais, tão negligenciados por tanto tempo na produção brasileira sobre os problemas da educação”, como afiançam Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 67) ao tratar da “formação como fazer-se, um legado thompsoniano”. E por isso, sobre sua vida, alguns elementos foram aqui destacados com o intuito de interpretar, mais e melhor, suas experiências e o seu fazer-se.

Sobre a acusação de “Agitação”, há que se registrar que esta descende de um *status quo* ameaçado num regime autoritário, ditatorial, intransigente a pautas populares. Deve-se con-

siderar que na década de 1960, no campo, as relações sociais tinham delimitações específicas, ou seja, cada sujeito em sua ordem social tinha um papel a cumprir dentro daquela sociedade. Isto porque a formação do Brasil e a sua política tem suas raízes firmadas no patriarcalismo, cuja organização social centra-se na família. Dentro do núcleo familiar, o pai é tido como a figura central e tal representação sobressai do âmbito privado e perpassa o público, sendo o dono das terras o centro da sociedade rural, exercendo tutela sobre os trabalhadores rurais. Tal tradição nos faz entender que a desorganização desta estrutura, enquanto fruto das reivindicações da causa agrária, protagonizadas, dentre outros, pela mulher Maria Celeste, afeta a organização patriarcal e androcêntrica já instituída, incomodando os proprietários, que requerem do poder público a intervenção deste processo, em que o peso dos depoimentos e sentença masculinos foram determinantes. As documentações arroladas nesta pesquisa nos revelam que, em relação às denúncias, pouco bastava para acusar, prender e torturar uma mulher neste período, valorizando-se fortemente a palavra do gênero masculino, da classe abastada que, durante o regime civil-militar, exercia influências e foi decisiva na sociedade, como o depoimento prestado pelo comerciante local Joaquim Bosco Tenório Medeiros, que declarou em 05 de abril de 1964 que:

[...] a sociedade local vivia ultimamente verdadeiro constrangimento face a atuação ostensiva de agitadores, acobertados pelo oficialismo pregado em praça pública, a luta de classes, jogando empregados contra patrões e, camponeses contra proprietários; que, entre esses agitadores, tinha papel saliente a professora MARIA CELESTE VIDAL BASTOS. (PERNAMBUCO, 1964).

Outro elemento que constituiu Maria Celeste e que recai no que Thompson (1981) poderia denominar de consciência afetiva e moral esteve condicionado ao que ocorria nas reuniões nas quais se discutia leis, direitos e deveres trabalhistas, finanças, alternativas legais, táticas políticas, o conceito de liberdade,

dentre tantas outras pautas que faziam parte do cotidiano do homem e da mulher pobre do campo reunidos e que priorizavam, assim como os operários ingleses analisados por Thompson (1981), o desejo de oportunidades e de liberdade política. Esse tipo de sociabilidade foi elemento inspirador às críticas sociais tecidas por Maria Celeste, bem como dos poemas escritos por ela, como revela em “Maria rainha dos camelôs”:

Parei, pedi duas cocadas. Dei 5,00 por uma. Maria de um olhar assustado foi dizendo: moça, suma! Lá vem a turma do ‘rapa’, polícia da prefeitura, que cai que nem carcará em cima de nós criatura. Sem um trabalho fichado, sem lei e sem proteção, dos camelôs levam tudo, inda ameaçam prisão. O crime que a gente tem é ser pobre mas decente. Ladrão é esse governo que leva os trecos da gente [...] Nesse regime injusto, só resta ao Camelô, se UNIR, formar um só bloco pra dizer ao seu doutô [...] Camelô não tenha medo, você é trabalhador. A UNIÃO de vocês faz soprar vento à favor. (VIDAL, 2021).

Nesses versos, Maria Celeste destaca as relações conflituosas estabelecidas entre os vendedores ambulantes, conhecidos como “camelôs”, e a ação policial e estatal. Atentando para as condições de vida e trabalho desta parcela da sociedade, no poema ela enfatiza a pauta dos direitos coletivos, que poderiam ser obtidos mediante união da classe. Apesar de referir-se em seus versos aos camelôs, sua perspectiva e experiência, abrange todos os trabalhadores, sobre os quais, a partir de sua união e mediante o conhecimento de seus direitos, deveriam fazer “soprar o vento a favor”.

União aquela que foi ponto de pauta de muitos dos encontros produzidos por Celeste e cujo poder de ressonância foi motivo para, tal qual a força policial que foi empregada contra Maria, mãe de seis filhos, a “rainha dos camelôs”, cujo trono eram as calçadas onde monta sua barraca, ser empregada contra Maria Celeste Vidal, a professora da zona rural que vislumbrou a possibilidade de dias melhores para aqueles e aquelas que, tais quais os camelôs, não eram contemplados pelos direitos trabalhistas.

Seu lado poetiza também ressaltou os efeitos da prisão no seu corpo. Isto porque o encarceramento não significou o silêncio do seu pensamento e da sua crítica política e social. Ao contrário, aguçou seus sentimentos e a sua “consciência afetiva e moral”, fazendo-a versar seus poemas sobre abusos sofridos por ela, sobre a preocupação com companheiros e companheiras que militavam pela causa do trabalhador rural, bem como sobre aqueles cujas trajetórias serviam de exemplo de luta e resistência, como exposto nos poemas “Raio Leste” e “Nordeste da Silva”, respectivamente.

#### RAIO LESTE

Casa de Detenção. Atenção! Cuidado companheiros de justiça órfãos, Aqui é o Raio Leste peste, escrevo nas trevas para causas mortas. Mortas? Há treva nas celas, há treva nos campos, há treva nas fábricas, nas mentes doentes, nas mentes dementes, nos versos e reversos. A caneta desliza ao som do toque marcial: Direita. Volver! Estremeço. O choque elétrico passeia triturando minha carne, os nervos. Êxtase. A idéia sobrevive, agride e grava nos olhos dos tiranos, por mil anos, a imagem do meu corpo em chagas vivas. É tempo dos covardes opressores, traidores. (VIDAL, 1994a, p. 52-53).

#### NORDESTE DA SILVA

Esqueceu que sou é gente  
Conselheiro, Lampião, Lamarca e Fidel Castro  
Na Mata, Agreste, Sertão.  
O Nordeste não esquece o que a elite esqueceu...  
Esqueceu que sou é gente Chico Mendes, Chico Rei,  
Que sou mulher Margarida  
Com essa massa sofrida um país livre farei. (VIDAL, 1994b, p. 64).

Há que se assinalar que, no período, a tortura foi utilizada como a principal prática de coação, sendo ela uma das principais estabelecidas pela polícia. Como interpreta Ana Colling (1997) em *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*, o sentido da tortura residia na tentativa de docilizar o corpo da mulher a fim de fragilizá-lo, fazendo-a entender a sua posição de inferioridade absoluta ao poder instituído. Deste modo, a

tortura evidenciava o uso da força pelo Estado na tentativa de garantir a submissão dos(as) militantes, que, frágeis, entregariam suas redes de relacionamentos e desmontariam os organismos da causa. Nesse caso, como já ressaltado, a causa defendida por ela era a bandeira erguida pelas Ligas Camponesas no interior pernambucano, os anseios pela consolidação da Reforma Agrária, que deveria vir acompanhada de condições para o cultivo da terra e instrução ao camponês. Isto é o que buscava e por isso foi torturada.

O estudo de sua trajetória nos revela também o pouco destaque historiográfico que tem recebido esse tipo de personagem histórica, cujas trajetórias estão longe dos sucessos e dos lugares de destaque e de uma hierarquia econômica ou mesmo educacional, mas que, como sustentam os historiadores da “história vista de baixo”, não podem deixar de constar nas suas páginas, sob pena de a história não ser justa. Afinal, como explica Thompson (1981, p. 182), o estudo das ações de sujeitos simples expõe como a experiência e a cultura são articuladas, como a ação humana se relaciona com a estrutura determinada, em suma, elas revelam “[...] o processo mediante o qual seres humanos fazem sua história”.

## Considerações finais

Ao expor a experiência individual de Maria Celeste Vidal, aventamos a possibilidade de se conhecer outras mulheres as quais, de algum ou de vários modos, ela representa. Isto porque, como sugeriu Ferrarotti (1983, p. 51), “Se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual.” E por isso, a partir de sua trajetória podemos apreciar diversos coletivos de mulheres que em momentos de suas vidas foram professoras, mães, esposas, presas políticas, torturadas, militantes da causa agrária, líderes políticas, dentre outras atribui-

ções que fizeram de Maria Celeste Vidal e todas as outras Marias sujeitos históricos.

O que aqui trouxemos nada mais são do que momentos esparsos da vida de uma mulher simples que fez história. O que revelamos foi a trajetória de uma mulher que, valendo-se de saberes e de um capital simbólico adquirido pelas experiências de professora, apoiadora da causa agrária e mediadora entre governo e o “povo”, pôde congrega os trabalhadores rurais e ter sobre eles certo comando. Por certo, tais vinculações, considerando as circunstâncias políticas, a colocaram em uma situação difícil, levando-a à prisão, conseqüentemente, afastando-a dos filhos, à mercê de tortura, ao estigma de comunista e depois ex-presidiária, dentre tantos outros condicionantes de uma vida sofrida, marcada por lutas e perdas.

Por fim, há que se ressaltar que quando evidenciamos esse tipo de história determinada por variáveis distintas, conseguimos demonstrar como a história de Pernambuco e do Brasil não pode ser tecida sem as páginas dedicadas às mulheres. E se, no século XIX, iniciamos uma escrita da história da mulher a partir de “mulheres excepcionais”: santas, rainhas e cortesãs, hoje, conseguimos contemplar mulheres simples, como é o caso da professora nordestina Maria Celeste Vidal, cujo trajeto tem muito a revelar sobre um tempo, um regime político, uma causa social e o ofício professoral, afinal, como narra a própria Maria Celeste em seu poema “Abelha operaria” (1994b, p. 12), dedicado às “mulheres que se organizam”, “A liberdade não é no singular é soma de tudo, de todos, é plural, a começar assim: por mim, por nós. Liberdade eu sou, mas não foi fácil, não é fácil, nem vai ser facilmente.”

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raylane A. Dias Navarro. A educação em nível primário da professora Isabel Doraci Cardoso (1940-1944): uma história da educação vista de baixo. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 2, p. 309-327, 2018. Disponível em: [http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43286/22589)

[view/43286/22589](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43286/22589). Acesso em: 19 ago. 2021.

BARRETO, Raylane A. Dias Navarro; MESQUITA, Ilka Miglio de; SANTOS, Laísa Dias. Por uma história da educação vista por sujeitos simples: cultura e práticas da escola primária no sul sergipano (1930-1960). **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 249-262, 2015.

BERTUCCI, Liane; FARIA FILHO, Luciano; OLIVEIRA, Marcus Taborda de. **Edward Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Lei nº 136, de 14 de dezembro de 1935. Modifica vários dispositivos da Lei nº 38, de 04 de abril de 1935 e define novos crimes contra a ordem político social. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 26990, 14 jan. 1935. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-136-14-dezembro-1935-398009-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 1.802, de 05 de janeiro de 1953. Define os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 273, 07 jan. 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1802-5-janeiro-1953-367324-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Juízo do Direito da Comarca de Vitória de Santo Antão. Relator: José Aragão Bezerra Cavalcanti, 10/03/1965. **Sentença do processo crime protocolado contra Maria Celeste Vidal Bastos**. Vitória de Santo Antão, PE, 1965. Disponível em: [https://www.comissaodaverdade.pe.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-estadual-jordao-emerenciano/c/c/d/ccd1cdd3a7475610c4c58fec10d649f42ac1edd159566e64a8244933c11fc0eb/bc2eb5ca-64cb-459f-9b86-59b854ed80bf-Maria\\_Celeste\\_Vidal\\_Bastos.pdf](https://www.comissaodaverdade.pe.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-estadual-jordao-emerenciano/c/c/d/ccd1cdd3a7475610c4c58fec10d649f42ac1edd159566e64a8244933c11fc0eb/bc2eb5ca-64cb-459f-9b86-59b854ed80bf-Maria_Celeste_Vidal_Bastos.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DUBY, Georges. **Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo**. Paz e Terra: 1993.

FERRAROTTI, Franco. Autonomia do método biográfico. In: NOVOA, Antonio (org.). **Um método autobiográfico e a formação**. Natal: Editora da UFRN, 1983. p. 171-177.

GUINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

- HOBBSAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. Tradução Irene Hirsch. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- LIMA, Maria Celeste Vidal de. **Água Branca meu amor**. In: LIMA, Maria Celeste Vidal de. **Água Branca meu amor: poemas**. [Sl.], 1984. p. 1-11.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. As Ligas Camponesas às vésperas do golpe de 1964. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo**, v. 29, n. 2, p. 391-416, 2004.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Segurança Pública. Departamento de Ordem Política e Social. Arquivo Público do Estado de Pernambuco. Prontuário individual nº 14042. Fundo: SSP/DOPS/Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE). Recife, 1964. Não paginado.
- PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 9-28, 1995.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- PROJETO DHnet. **Declaração**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/juridica/declaracoes/09\\_mariaceleste.htm](http://www.dhnet.org.br/memoria/mercia/juridica/declaracoes/09_mariaceleste.htm). Acesso em: 03 set. 2019.
- RUSSOMANO, Mozart Victor. Linhas gerais do Estatuto do Trabalhador Rural. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, Porto Alegre, v. 10, n. 13, p. 105-118, set. 1965.
- SANTOS, Thayana de Oliveira. Já ofereci toda tortura, calúnias, injustiças, abandono, pelo Brasil, pelos brasileiros e sinto-me recompensada: a prisão e julgamento de Maria Celeste Vidal. **Cadernos de História UFPE**, Recife, v. 11, n. 11, p. 101-114, 2016.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 39-64.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. Denise Bottmann, Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 3v.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 28-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- VIDAL, Maria Celeste. **Literatura de cordel**. Recife: Bagaço, 1994a.
- VIDAL, Maria Celeste. **Metade sol metade sombra**. Recife: Bagaço, 1994b.
- VIDAL, Maria Celeste. **Maria rainha dos camelôs**. Disponível em: [https://fadd8de4-c14c-4655-b5df5c1691a7e2dd.filesusr.com/ugd/4a73ea\\_222935acaafa04ce4ac0f8d7e2ddf3bb6.pdf](https://fadd8de4-c14c-4655-b5df5c1691a7e2dd.filesusr.com/ugd/4a73ea_222935acaafa04ce4ac0f8d7e2ddf3bb6.pdf). Acesso em: 18 ago. 2021.

Recebido em: 02/02/2021  
Aprovado em: 03/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE UMA INTERIORANA DESCENDENTE DE BOÊMIOS (1939-1955)

*Lia Machado Fiuza Fialho\**

*Universidade Estadual do Ceará*

<http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

*Cristine Brandenburg\*\**

*Instituto Dom José de Educação e Cultura*

<http://orcid.org/0000-0002-9296-6034>

*José María Hernández Díaz\*\*\**

*Universidad de Salamanca*

<http://orcid.org/0000-0001-7604-1544>

## RESUMO

O artigo trata da formação escolar de Hilda Agnes Hübner Flores – mulher interiorana, professora, historiadora e descendente de boêmios – na interface com o contexto educacional feminino do segundo quartel do século XX, em Linha Duvidosa, no Sul do Brasil. Objetivou-se reconstituir historicamente a biografia de Hilda Flores com ênfase na análise do seu percurso formativo nas escolas riograndenses (1939-1955). Desenvolveu-se uma pesquisa do tipo biográfica, amparada teoricamente na História Cultural e metodologicamente na História Oral, que utilizou entrevistas livres como instrumento de coleta de dados, entrecruzadas com outras fontes. As análises revelaram que Hilda Flores teve uma educação diferenciada, pois, além de cursar o ensino primário em escola teuto-brasileira católica, pôde dar continuidade aos estudos em internatos religiosos e graduar-se em Serviço Social. Ela rompeu paradigmas socioculturais que relegavam à mulher ao semianalfabetismo e à vida doméstica.

**Palavras-chave:** educação de mulheres. biografia. mulher interiorana. educação feminina. linha duvidosa.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Fortaleza, Ceará. Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora prestadora de serviço no Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ), Vice-líder do Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Crato, Ceará. Brasil. E-mail: [crisfisio13@gmail.com](mailto:crisfisio13@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidad de Salamanca (USAL). Catedrático de Teoría e História de la Educación. Coordenador do Programa de Doutorado em Educação (USAL). Diretor de História de la Educación – Revista Interuniversitaria. Diretor de AULA – Revista de Pedagogía (USAL). Diretor do Grupo de Pesquisa GIR: Helmántica Paideia. Salamanca, Espanha. E-mail: [jmhd@usal.es](mailto:jmhd@usal.es)

## ABSTRACT

### HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTORY OF THE EDUCATION OF A DESCENDANT INTERIOR OF BOHEMIANS (1939-1955)

The article examines the educational background of Hilda Agnes Hübner Flores – woman from the countryside, teacher, historian and descendant of bohemians – at the interface with the female educational context of the second quarter of the 20th century, in Linha Duvidosa, in Southern Brazil. The aim was to historically reconstruct Hilda Flores' biography with an emphasis on the analysis of her school career (1939-1955). Biographical research was conducted, theoretically supported on Cultural History and methodologically on Oral History, which used free interviews as a data collection instrument, intertwined with other sources. The analysis revealed that Hilda Flores had a differentiated education, because, in addition to attending primary education at a German-Brazilian Catholic school, she can continue her studies at religious boarding schools and graduate in Social Work. She broke sociocultural paradigms that relegated women to semi-illiteracy and domestic life.

**Keywords:** education of women. biography. country woman. female education. linha duvidosa.

## RESUMEN

### HILDA AGNES HÜBNER FLORES: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE UN INTERIOR DESCENDENTE DE BOHEMIOS (1939-1955)

El artículo trata sobre la trayectoria educativa de Hilda Agnes Hübner Flores – campesina, maestra, historiadora y descendiente de bohemios – en la interfaz con el contexto educativo femenino del segundo cuarto del siglo XX, en Linha Duvidosa, en el Sur de Brasil. Se objetivó reconstruir históricamente la biografía de Hilda Flores con énfasis en el análisis de su trayectoria escolar (1939-1955). Se desarrolló una investigación biográfica, sustentada teóricamente en la Historia Cultural y metodológicamente en la Historia Oral, que utilizó entrevistas libres como instrumento de recolección de datos, entrelazadas con otras fuentes. Los análisis revelaron que Hilda Flores tuvo una educación diferenciada, pues, además de cursar la educación primaria en un colegio católico germano-brasileño, pudo continuar sus estudios en internados religiosos y graduarse en Trabajo Social. Rompió paradigmas socioculturales que relegaban a las mujeres al semianalfabetismo y a la vida doméstica.

**Palabras clave:** educación de la mujer. biografía. mujer de campo. educación femenina. linha duvidosa.

## Introdução<sup>1</sup>

O artigo<sup>2</sup> trata da educação de mulheres no final da década de 1940 e início de 1950, período em que vigorava na sociedade brasileira o ideal de família moderna, no qual o núcleo – constituído por pai, mãe e filhos – deveria zelar pela proteção, aconchego e higiene dos seus membros (SCOTT, 2012). Destarte, à mulher era exigida uma postura doce e paciente, importante para desenvolver as atividades de mãe dedicada e zelosa com a educação e formação moral dos filhos, esposa amorosa e submissa ao marido, o provedor e chefe do lar (LOURO, 2017).

A pesquisa possui como objeto de estudo a biografia de Hilda Agnes Hübner Flores, doravante Hilda Flores, por esta possibilitar articular o conhecimento sobre a formação feminina dos descendentes boêmios<sup>3</sup> no Brasil e a história da educação no Rio Grande do Sul (RS), no segundo quartel do século XX. Hilda Flores, nascida no dia 16 de junho de 1933, foi escolarizada em Linha Duvidosa<sup>4</sup>, comunidade do interior de Venâncio Aires/RS e na capital do referido estado, Porto Alegre, distante do primeiro município aproximadamente 128,5 quilômetros. Sua história de formação escolar permite constituir uma narrativa que lança lume à precária educação formal em regiões interioranas, às tensões e perseguições vivenciadas pelos imigrantes boêmios e às barreiras educacionais, sociais e econômicas que relegavam a mulher à vida privada e ao casamento.

Hilda Flores é filha de Anna Antonia e Francisco Hübner – agricultores com poucas posses, descendentes de alemães, boêmios, que tiveram 12 filhos. Ela foi a caçula da prole, pré-alfabetizada em casa pela mãe, com educação primária realizada em escola teuto-brasileira católica<sup>5</sup> na comunidade de Linha Duvidosa. Ante a falta de instituições educacionais para atender ao público feminino, para dar continuidade em seus estudos, Hilda Flores teve que estudar em internatos de freiras e mudar-se diversas vezes de cidade.

A sua educação foi influenciada tanto pela condição de imigrante boêmia como pelo catolicismo e pelo contexto do fim da República Velha, da ditadura e da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945); período no qual a divisão das atividades, em decorrência do sexo e do patriarcalismo, direcionava a educação feminina, inclusive, com amparo legal, como regia o Decreto-Lei nº 3.200, de 10 de abril de 1941:

Devem ser os homens educados de modo que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçãoadas ao casamento, desejosas de maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa.

Ante uma formação feminina direcionada para os afazeres do lar, uma problemática norteou o estudo: qual formação educacional foi vivenciada por Hilda Flores que lhe possibilitou ultrapassar os limites impostos pelo machismo, que a destinavam à vida doméstica, concluir o mestrado em História e tornar-se uma mulher de referência no campo da história de mulheres e imigrantes boêmios? Para responder à questão central da pesquisa, realizou-se um estudo científico com o objetivo de reconstituir historicamente a biografia de Hilda Flores, com ênfase na análise do seu percurso formativo nas escolas riograndenses (1939-1955).

<sup>5</sup> Segundo Rambo (1994), as escolas teuto-brasileiras católicas tinham como característica principal ser fundadas por imigrantes alemães no Brasil, influenciadas pelo catolicismo. Essa denominação não é consensual, pois outros autores, a exemplo de Kreutz (2018), denominavam essas instituições como escolas “étnicas dos imigrantes”.

1 Artigo revisado por Felipe Aragão de Freitas Carneiro

2 Este artigo é oriundo de tese de doutorado intitulada “Hilda Agnes Hübner Flores: memórias de uma intelectual educadora”, de autoria Cristine Brandenburg, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 16 de outubro de 2019.

3 Pessoa natural da Boêmia, cidade delimitada pelas fronteiras com: a Alemanha, ao oeste; a província checa da Morávia, ao leste; a Polônia, ao nordeste; e a Áustria, ao sul.

4 Linhas são pequenas localidades do interior da cidade de Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, Brasil. Nelas eram constituídas comunidades que viviam da agricultura como principal atividade econômica e, no âmbito estrutural, possuíam uma pequena escola, a igreja, uma sociedade para se reunirem e pequenas agroindústrias. No caso de Linha Duvidosa, fica distante aproximadamente 17 quilômetros do centro da cidade de Venâncio Aires/RS.

A relevância desta pesquisa consiste não apenas em tornar factível a preservação da história e memória da formação escolar de Hilda Flores na interface indissociável com o contexto educacional, o que já seria importante para a valorização das mulheres como sujeitos sócio-históricos protagonistas, mas possibilita também a ampliação da compreensão sobre a educação de mulheres interioranas descendentes de imigrantes boêmios do Sul do Brasil. Esse fato ganha especial destaque quando se considera que não há estudos publicados sobre essa temática específica nas principais bases de dados brasileiras.

Essa ausência de pesquisas sobre educação feminina de descendentes de imigrantes boêmios foi constatada em consulta realizada, em 21 de janeiro de 2021, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PPC), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Utilizando os descritores “educação feminina” e “boêmios”, com o booleano “and”, no campo assunto e busca por artigo, respectivamente, nenhum produto foi localizado no PPC e na SciELO. Na BDTD, ao realizar a mesma busca, localizou-se apenas um trabalho, denominado *O reino da glória e a moral católica: memórias sobre a educação feminina e a prostituição na cidade de Crato-CE* (FLORÊNCIO, 2016), mas ele tratava da educação feminina das prostitutas e moças abastadas economicamente residentes no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil, na interface com a boemia masculina; não se referindo aos imigrantes boêmios.

Importa destacar que houve um considerável contingente de boêmios que emigraram para o Brasil em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Os boêmios, de cultura alemã, inclusive, foram expulsos da República Tcheca<sup>6</sup>, ficando sem pátria, em péssimas condições de

<sup>6</sup> A região de Boêmia foi um território que passou por várias disputas, pertencendo ao Império Sacro-Germânico, Império Austríaco e Império Austro-Húngaro. Com o final da Segunda Guerra Mundial, passou a pertencer à República Tcheca (FLORES, 2015a).

vida, na busca por outros locais para fixarem moradia. Esse movimento migratório foi incentivado em decorrência das promessas de terra fértil e vida farta no Brasil e deu origem a inúmeras colônias na cidade de Venâncio Aires/RS, tais como: Linha Sampaio, Linha Cecília, Linha Santa Emília, Linha Duvidosa, entre outras. Esses imigrantes contribuíram cultural, histórica e economicamente em diversas cidades sulistas, a saber: Agudo, Lajeado, Teutônia, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Nova Petrópolis, Venâncio Aires, etc. Estas duas últimas receberam o maior número de imigrantes boêmios (FLORES, 2015a).

O artigo se organiza em quatro seções, a saber: “Introdução”, na qual se apresentam a temática geral do estudo – educação de mulheres –, sua delimitação – escolarização das descendentes de boêmios que emigraram para o Brasil durante o segundo quartel do século XX –, o problema de pesquisa, o objetivo proposto, a relevância do estudo e sua estrutura organizacional; o “Percurso teórico-metodológico”, em que se explicita o amparo teórico na História Cultural e metodológico na História Oral para a realização do estudo do tipo biográfico; os “Resultados e discussões”, em que se apresenta a biografia de Hilda Flores, considerando suas experiências educativas na inter-relação com o contexto histórico da sua escolarização; e as “Considerações finais”, nas quais se sintetizam os principais resultados e discussões, com o mote de responder ao objetivo proposto, apontando as limitações do estudo e as sugestões para outras pesquisas com viés temático semelhante.

## Percurso teórico-metodológico

A pesquisa, do tipo biográfica (AVELAR, 2012; DOSSE, 2016; LEVI, 2016), foi desenvolvida amparada teoricamente nos pressupostos da História Cultural (BURKE, 2011; CERTEAU, 2018) e metodologicamente na História Oral (ALBERTI, 2015; FERREIRA; AMADO, 2016; VILAS-BOAS, 2014) para lançar lume à história

de mulheres educadoras (FIALHO; FREIRE, 2018; FIALHO; LIMA; QUEIROZ, 2019).

Dosse (2016) leciona que a escrita biográfica, a partir do final do século XX, ganha contornos metodológicos mais rigorosos, que permitem o empreendimento de pesquisas científicas qualificadas, com vistas a ampliar a compreensão histórica. Isso porque o objetivo já não é mais desenvolver hagiografias ou biografias de reis e figuras públicas para servirem de exemplo ou para exaltar heróis, ao contrário, o objetivo agora é constituir uma narrativa desde a vida de um sujeito, que proporciona a ampliação da epistemologia da história, ao permitir a constante revisão de questões clássicas do conhecimento histórico a partir de análises diversas que ultrapassam as vivências individuais e se imbricam indissociavelmente no coletivo, sem desprezar a subjetividade (MENDES; FIALHO; MACHADO, 2019).

Neste empreendimento biográfico de Hilda Flores, concorda-se com Levi (2016) quando ele destaca que a biografia é uma ação de interpretação, ou seja, uma maneira de transformação da escrita científica, em que um acontecimento vivenciado por um sujeito pode adquirir vários outros significados e, inclusive, lançar luz a questões até então obscurecidas. Dessa maneira, não se trata de narrar a vida pela vida de Hilda Flores, mas de analisá-la na interface com o contexto sócio-histórico e educacional, para ensejar outras perspectivas interpretativas dos acontecimentos educacionais passados.

Avelar (2012), inclusive, leciona que a pesquisa de cunho biográfico é capaz de revelar linhas tênues entre os sujeitos biografados e as culturas das sociedades, inserindo o biografado no seu meio sociocultural. Nesse sentido, por intermédio das memórias de Hilda Flores sobre o contexto experienciado e sua formação educativa, torna-se possível visitar o passado com as lentes do presente e elaborar outras narrativas históricas, sob a perspectiva dos retrocessos, permanências e progressos que tensionaram a educação feminina no Brasil.

Para desenvolver a pesquisa biográfica de Hilda Flores, encontrou-se amparo teórico na História Cultural, uma vez que, como afirma Burke (2011), essa corrente, disseminada especialmente pela Escola de Annales, ampliou a compreensão de fontes históricas, possibilitando considerar como fonte todo vestígio do homem no tempo, e não apenas os documentos oficiais. Ao ampliar discussões da História Social, atinentes ao movimento da História vista de baixo (THOMPSON, 2002), além de valorizar as histórias de vida de pessoas comuns, também possibilitou maximizar a valorização das relações culturais, desveladas por fontes imagéticas, documentos e objetos pessoais e demais aportes que permitem contar a história de um sujeito histórico ou de sua coletividade.

Para reconstituir a biografia de Hilda Flores, utilizou-se a História Oral como metodologia, por este procedimento ser considerado o percurso mais adequado, já que a biografada ainda está viva e lúcida, sendo capaz de colaborar com uma narrativa mais viva e pulsante da sua história de vida (ALBERTI, 2017). Dessa maneira, foram as memórias de Hilda Flores, permeadas por lembranças e esquecimentos, propositais ou não intencionais, o substrato principal para a elaboração biográfica. Afinal, segundo Bosi (2018), as “memórias de velhos” constituem-se como fontes inigualáveis, em riqueza de detalhes e subjetividades não captadas somente por documentos escritos, para a reconstituição de narrativas históricas.

A História Oral consiste na realização de entrevistas, que se transformam em fontes, rastros, para conhecer a história passada (FERREIRA; AMADO, 2016). Logo, utilizou-se a entrevista<sup>7</sup>, livre e individual, ou seja, aquela em que o entrevistador se concentra em ser

7 Interessaria mencionar que o projeto de pesquisa foi amparado pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, sob o registro de número CEP: 630.923, de 2014. Antes da realização das entrevistas, Hilda Flores assinou o termo de consentimento, em que se esclarecia sobre o objetivo da pesquisa, a forma de participação, os riscos, a não preservação do anonimato, dentre outros aspectos necessários à ética na pesquisa.

bom ouvinte e o entrevistado fica livre para contar, à sua maneira, a história de sua vida (VILAS-BOAS, 2014). Destaca-se, todavia, que no ato da entrevista foi ressaltado que a ênfase biográfica deveria recair sobre a formação educacional em tempos de escolarização.

As entrevistas foram realizadas na residência da professora Hilda Flores, em Porto Alegre/RS, por sua opção, nos dias 26 de novembro de 2016 e 17 de dezembro de 2017, e tiveram duração, respectivamente, de 2h20min e 1h50min. Elas foram gravadas em equipamento digital, transcritas literalmente, textualizadas e validadas utilizando a técnica de estrutura geradora de discurso (FLICK, 2009). Essa técnica permitiu que Hilda Flores lesse as textualizações e realizasse pequenos ajustes, supressões ou acréscimos para que a expressão das suas ideias ficasse o mais fiel possível à sua fala.

Os documentos pessoais, a exemplo das fotografias, foram disponibilizados pela própria entrevistada e os documentos institucionais – histórico escolar e regimento do Colégio Santo Antônio de Estrela – foram adquiridos em visita às escolas que foram mencionadas na narrativa da biografada.

A metodologia de História Oral foi importante para o desenvolvimento do estudo, pois permitiu não apenas a localização das demais fontes imagéticas e documentais, mas a apreensão das oralidades e a constituição de uma narrativa hermenêutica de Hilda Flores. Em outros termos, a elaboração de uma biografia que não apenas apresenta a história de vida de um sujeito, mas que cuida para contextualizar a perambulação e fazer emergir um olhar analítico atinente a fatos narrados desde a reflexão acerca de acontecimentos que perpassaram a de vida da biografada (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019).

## Resultados e discussão

Aranha (2019) explica que cada geração assimila e herda a cultura dos antepassados

e constitui novos projetos, logo todos estão inseridos em um tempo que não se fadiga no ato que acontece, mas que adquire significado perante o passado e o futuro almejado. Consoante essa compreensão, entende-se que “[...] o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente” (ARANHA, 2019, p. 19), logo se cuidou para não cometer anacronismo histórico. Nesse sentido, as memórias de vida de Hilda Flores, durante o seu percurso formativo, foram interpretadas considerando seu tempo histórico e as reverberações para o presente.

Para entender sobre a escolarização da biografada, importou compreender quem eram os imigrantes boêmios alemães, visto que as raízes educacionais e socioculturais desse povo influenciaram a educação de Hilda Flores. Esses imigrantes começaram a chegar ao Brasil na década de 1870, em decorrência das guerras existentes nos locais onde moravam – na região central da Alemanha, território até então pertencente ao Sacro Império Romano-Germânico, do Império Austríaco e do Império Austro-Húngaro, hoje pertencente à República Tcheca. Após a guerra, foram expulsos; com a situação de fome, desemprego e falta de moradia, a imigração para o Brasil era divulgada como algo promissor, por prometer terra fértil, ajuda com sementes na plantação, educação para as crianças e uma vida confortável (FLORES, 2015a).

Hilda Flores é neta de Ignaz Hübner e Josepha Neumann, boêmios que imigraram no ano 1873 para o Brasil. Seus pais, nascidos no Sul do Brasil, Francisco Hübner e Anna Antonia Hübner, contraíram matrimônio em 11 de fevereiro de 1893, na cidade de Venâncio Aires/RS, na igreja católica de São Sebastião Mártir. O pai de Hilda era descendente de boêmios que vieram para a Linha Sampainho, localidade pertencente a Lajeado/RS, enquanto a sua mãe era de Linha Duvidosa, interior de Venâncio Aires/RS. Logo, sua família, que ficou residindo na última comunidade, era constituída de imigrantes boêmios (FLORES, 2015a).

Segundo Flores (2015a), aos boêmios que chegavam ao Sul do Brasil foram destinadas apenas as propriedades rurais no interior das localidades de Agudo, Nova Petrópolis e Venâncio Aires, onde se dividiam lotes de 25 hectares de terra, “mato” para que realizassem a sua colonização mediante a atividade agrícola. Com efeito, a vida não foi tão fácil e agradável como se imaginava. Fröhlich (2005, p. 37) explicita os relatos de antigos moradores, nos quais fica descrito o seguinte cenário de dificuldade encontrado no Brasil:

[...] enfrentar obstáculos maiores: apenas um estreito pique em meio à mata empurrava os pioneiros, em fila indiana, rumo à nova ‘*Heimat*’<sup>8</sup>. Não é difícil imaginar a cena: ponteando, os homens com seus facões e foices, facilitando a passagem. Algumas espingardas, preparadas para imprevistos. [...] E as mulheres e crianças? Vinham por último; algumas no lombo de mulas, segurando crianças de colo. Em cima de cargueiros<sup>9</sup> seguia a mudança: provisões para sobrevivência no mato, chás e alguns medicamentos, roupas do corpo e para acomodação à noite, apetrechos de cozinha e os indispensáveis equipamentos agrícolas para a derrubada do mato, limpeza e preparo da terra virgem.

Os imigrantes alemães do século XIX, mais precisamente os boêmios, foram iludidos com promessas jamais cumpridas (BRANDENBURG; FIALHO; SANTANA, 2015; FLORES, 1981), como foi o caso dos bisavôs de Hilda Flores. Rambo (1994, p. 13) explica que:

Frente às palavras de Getúlio Vargas endossadas pelo Conselho de Imigração e Colonização, parece não haver dúvida de que o imigrante teuto de fato estava abandonado à sua sorte em relação a muitos aspectos de seu assentamento. Um dos mais importantes dizia respeito à escola e à instrução de seus filhos.

Essa conjuntura fez com que os imigrantes se organizassem em pequenos núcleos para que pudessem se ajudar mutuamente, fundando suas igrejas, sociedades, cemitérios e escolas. Importa destacar, segundo Scott (2012, p. 17), que esse modelo de família conjugal moderna

não possuía importância indistinta para todos os brasileiros, já que o Brasil é caracterizado por “[...] uma sociedade profundamente diversa e desigual, hierarquizada a partir de elementos socioeconômicos e étnicos [...]”, o que acarreta diferenças substanciais entre famílias de áreas urbanas e rurais, ricas e pobres, compostas por negros, brancos, imigrantes etc. Logo, interessa salientar de que mulher este estudo trata: imigrante boêmia, interiorana, residente no Sul do Brasil.

Nesse caso, os núcleos elegiam o mais letrado para tornar-se o professor, que, mesmo leigo, ministrava aulas na sua própria residência (FLORES, 2004). Kreutz (2018) denomina os espaços educacionais da época de escolas “étnicas dos imigrantes”, geralmente de cunho comunitário, nas zonas rurais, onde se ensinava a formação educacional das crianças mediante a afirmação dos valores culturais, sociais, educacionais e religiosos dos boêmios. Sobre as disciplinas escolares ministradas, Rambo (1994) leciona que priorizavam a Religião – católica ou luterana –, porque acreditavam que a felicidade humana dependia dos princípios e da formação religiosa; em seguida havia Línguas, que era dividida em dois grupos – língua alemã e língua portuguesa –, ministradas por meio de leitura, memorização, composição, ortografia, caligrafia e noções de gramática. Também havia Aritmética e Cálculo, Realidade e Geografia, Estudo da Natureza, História Natural e História e Canto.

Essa realidade educativa vivenciada pelos pais de Hilda Flores não foi alterada; passado mais de meio século, no final da década de 1930, a pequena comunidade rural de Linha Duvidosa, onde cresceu Hilda Flores, apenas possuía escola primária. Diante disso, o pai dela delegou sua educação à mãe, quem, por sua vez, somente possuía o 4º ano primário, no entanto era muito culta, pois lia bastante; ademais, também era considerada a melhor pessoa para responsabilizar-se pela educação dos filhos, pelas atividades domésticas e pela higiene do lar. Afinal, as mulheres desse tempo

8 Palavra alemã que significa “casa”.

9 O autor se refere às carroças que eram puxadas por bois.

eram, inclusive, consideradas responsáveis pelo desenvolvimento e pela civilização, sendo percebidas como importantes educadoras das novas gerações (PEDRO, 2017).

No início da década de 1940, Hilda Flores manifestou o desejo de começar a estudar; aos 6 anos e meio, em instituição específica para esse fim, todavia seus pais julgavam, de acordo com as regras educacionais do período, que era ainda cedo para ela ir à escola, porque não tinha completado os 7 anos, idade em que se iniciavam os estudos na Escola de São Miguel. Saviani (2013) infere que, na concepção de educação do período, as crianças deveriam estar presentes no núcleo familiar, contexto em que aprendiam com maior facilidade antes dos 7 anos, pois não havia uma concepção de educação infantil regular institucionalizada.

Com a insistência de Hilda Flores e o aceite da escola, seus pais resolveram antecipar sua entrada na Escola de São Miguel. Entretanto, importa mencionar que a participação do Estado no fomento à educação escolar era precária em todo o Brasil, especialmente para os imigrantes isolados, que se organizavam em pequenos núcleos, sem qualquer apoio do poder público, tendo que custear a escolarização com seus próprios recursos. O índice de analfabetos atingia cerca de 80% da população brasileira nas décadas de 1920 e 1930 (FAUSTO, 2017), realidade que não obteve melhora considerável em decorrência do Estado Novo, haja vista que começava no Brasil o regime ditatorial.

Ainda que a década de 1930 tivesse sido marcada, no campo da educação brasileira, pelo surgimento do movimento da Escola Nova e pela criação da Associação Brasileira de Educação, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação (LOPES, 2019; SANTOS; GIASSON, 2016) não repercutiu em mudanças educacionais em Linha Duvidosa. Inclusive, o panorama nacional apontava que apenas 9% e 21% do total da população brasileira com idade escolar entre 5 e 19 anos frequentavam às escolas nas décadas de 1920 a 1940 (FAUSTO, 2015).

A Escola de São Miguel, única da redondeza, era particular e possuía o objetivo de preservar a cultura dos imigrantes e lhes oferecer as primeiras letras. E, justamente por valorizar a cultura dos boêmios alemães, foi bastante perseguida no período ditatorial. Hilda Flores (2016) relata, por exemplo, acerca do professor Specht, que teve grande importância na sua educação e que sofreu bastante com a repressão:

*Fui aluna do professor Pedro Specht no primário. Ele trouxe os ensinamentos da Alemanha, ele era rígido, muito culto e todos o respeitavam. Nós fazíamos temas todos os dias. Ele olhava e nós apagávamos com cuspe ou uma esponja que crescia. Aqui ele foi aluno do seu pai, Joseph Specht, que veio também da Alemanha. Aprendeu com seu pai a ser professor. Aos seus 18 anos, foi já professor na Escola de São Miguel. Eles sofreram muito durante a Segunda Guerra Mundial. Mais tarde fui saber que até açoitados e humilhados o professor e seu irmão foram pela polícia. Não podiam ensinar nem falar em alemão. Naquela época, eu era criança, não entendia o que estava acontecendo, só sei que pareciam abatidos certos dias, como se tivessem levado uma surra. Eu temia aquele período; ninguém perguntava. Mais tarde consegui compreender.*

Os grupos de imigrantes isolados não recebiam auxílio nem supervisão das políticas públicas para garantia de direitos, logo criaram suas escolas consoante os aspectos culturais, sociais, comunitários, religiosos e educacionais da Alemanha. Segundo Santos (2019, p. 329), “os imigrantes alemães foram responsáveis pela construção de uma identidade cultural: a germanidade. Contudo, esse não foi um episódio historicamente hegemônico, pois se inicialmente encontrou algumas condições propícias a sua formação, depois foi combatido”.

Com efeito, tal cultura começou a ser vista como um problema político para o Estado brasileiro, que visava à afirmação nacionalista; situação de perseguição agravada quando, em 1939, iniciou-se a Segunda Guerra Mundial, pois as escolas étnicas alemãs, que eram em torno de 2.500, construídas por imigrantes, foram sendo fechadas por uma sucessão de

decretos governamentais entre 1938 e 1941 (KREUTZ, 2018). Nesse cenário, Hilda Flores ingressava na Escola de São Miguel, como

demonstra a fotografia dos alunos da turma de 1941, localizada no arquivo pessoal de Hilda Flores.

**Figura 01** – Estudantes da Escola de São Miguel do ano de 1941



**Fonte:** Arquivo pessoal de Hilda Flores.

Destaca-se na foto a imagem de Getúlio Vargas, ao centro da fotografia, enfatizando o nacionalismo. No quadro verde, escrito com giz, havia a seguinte informação: “Escola São Miguel, 12.3.1941, Santa Emília M., Venâncio Aires”. Kossoy (2018) salienta a importância de uma fotografia como documento e de sua análise crítica. Nesse sentido, importa inferir que o objetivo da fotografia era indicar que a escola não era dos imigrantes, *Deutsche Schule* (escola alemã), mas uma escola brasileira nacionalista, com o objetivo de fugir das perseguições. Observam-se também a nítida separação das meninas e meninos, muito comum no período, e a seriedade no semblante dos alunos e do professor, aspectos impostos pela rigidez sociocultural alemã (MAUAD, 2008). Inclusive, o fato de todos os alunos estarem uniformizados, de acordo com Silva (2015), significava respeito à educação e às regras escolares.

Havia uma forte fiscalização do Estado ditatorial nessas colônias. Como exemplo, Hilda Flores (2017) relata um episódio vivenciado: “[...] O professor era pego pela polícia, apanhava, fazia ele caminhar com cartaz, botavam as cal-

ças lá em cima. Depois ele nos contava que isso acontecia por ele falar em alemão”. Era comum que os imigrantes recebessem humilhações para que reagissem de forma agressiva, provocando uma briga, o que justificaria o motivo para serem presos. Sabendo disso, tentavam não desagradar o governo, contudo a repressão prosseguia. Por exemplo, chegaram a confiscar, em uma vistoria de rotina na escola, um globo terrestre e um ábaco (“*rechnungmaschine*”), pois neles havia escrita em alemão.

Mesmo com toda perseguição, Hilda estudou no início do curso primário a língua *Muttersprache* – língua alemã – e nas classes mais avançadas começou o estudo do português, como narra: “[...] Lembro-me do medo que me assaltava, pois nem água sabia pedir em português [...]” (FRÖHLICH, 2005, p. 136). Justamente para não deixar rastro do ensino da língua e cultura alemã, os registros da Escola de São Miguel, referentes ao período em que Hilda Flores estudou, foram destruídos.

No cenário nacional, em 1942, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, com o ministro Gustavo Capanema. Nesse decreto, criou-se

um Fundo Nacional do Ensino Primário, que tinha como principal objetivo melhorar as condições de ensino elementar no país, mas esse investimento só chegou aos estados em agosto de 1945 (SAVIANI, 2018) e não contemplou a escolarização primária de Hilda Flores, concluída em 1944. Almeida (2018) acrescenta que as escolas rurais eram distantes das grandes cidades; em decorrência disso, a comunidade escolar era muitas vezes esquecida no século XX e afastada de melhorias educacionais.

Em 1945, Hilda Flores vivenciou outra realidade de ensino, a preparação para a vida religiosa no internato de freiras do Colégio Santo Antônio, no município de Estrela/RS, distante 38 quilômetros de Venâncio Aires/RS, no ano que findava a Segunda Guerra Mundial. Como em Linha Duvidosa havia apenas uma escola primária, a maioria das crianças não prosseguia nos estudos, no entanto apareceu um senhor em busca de “votacionados” para padres e freiras no final de 1944, justamente após Hilda Flores concluir seu ensino primário. Aos 11 anos de idade, ela viu despertar a chance de sair do interior e ir para uma cidade mais desenvolvida, como explica: “[...] *Eu achei que era a maneira de sair de lá do interior. E como eu queria ser professora, então para ser professora e freira; minha mãe sonhou com isso, né. Minha mãe não teve nenhum filho padre, que era a grande glória de então*” (FLORES, 2016).

O labor dos filhos era importante para a manutenção das famílias de imigrantes alemães no Sul do Brasil, uma vez que, além de os homens ajudarem no trabalho pesado no campo, as mulheres colaboravam no cuidado da casa e na responsabilidade da educação dos filhos e irmãos mais novos. Todavia, possuir um filho padre ou uma filha freira era motivo de muito orgulho, já que as famílias valorizavam os princípios católicos e a vida religiosa era motivo de orgulho para as famílias (BRAUM, 2010). Hilda Flores vislumbrou na vida religiosa a oportunidade de realizar seu sonho e o da sua mãe: que Hilda Flores se tornasse freira e concluísse os

estudos. Afinal, mesmo com o fim da ditadura e a Carta de 1946, que defendia a liberdade e a educação de todos os brasileiros, com o ensino em todos os níveis, e a esfera pública como responsável pelo seu provimento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), a situação educacional de Linha Duvidosa não alcançou maior progresso.

O Colégio Santo Antônio de Estrela, escola em que Hilda foi estudar, era um internato no qual as alunas do interior chegavam no início do ano, em março, e voltavam em dezembro para sua casa, quando encerrava o ano letivo, a fim de gozar as férias ao lado da família. A disciplina era muito valorizada na instituição e a rígida rotina não comportava qualquer momento sem a severa fiscalização das freiras, que acompanhavam as alunas nas orações matinais e noturnas, nas aulas e nos horários destinados ao estudo, como expõe o “Documento redigido ao Centenário do Colégio: Memorial do Colégio Santo Antônio de Estrela – RS”, escrito comemorativo aos 100 anos do referido Colégio:

No internato o Regulamento era observado com rigor. O dia iniciava ao sinal da companhia da Irmã responsável. A seguir, as alunas, em fileira, dirigiam-se à Igreja Matriz para assistir à santa Missa. Após o café, iniciavam as aulas, e, depois do almoço, as horas de estudo. Neste estudo, além das matérias de aula, as alunas realizavam atividades de bordado, lições de piano, aulas de pintura e datilografia, entremeadas de momentos para lanche e recreio. À noitinha, após o jantar, havia um horário de recreação animada, mas supervisionada pelas Irmãs. O recolhimento para o dormitório era feito através do sinal da campainha que era o toque do silêncio total. (MÜSSNICH; RECKZIEGUEL, 1998, p. 1).

Hilda Flores (2015b) explica que havia um isolamento social das internas na tentativa de preservar as noviças, que, além de castas, deveriam se tornar moças prendadas e educadas. No internato do Colégio Santo Antônio de Estrela, a cultura alemã não era valorizada, as notícias de cunho político eram filtradas e o português era a língua oficial. Hilda Flores foi educada no modelo educacional que mesclava o convento

e o congreganista; ou seja, a instituição, além de receber meninas que almejavam a clausura devocional, também formava moças para o casamento e a maternidade, como era comum em meados do século XX (LAGE, 2016).

Em 1947, Hilda Flores mudou de colégio e foi estudar em um internato denominado Colégio Sagrado Coração de Jesus, mais próximo da casa da sua mãe, em Santa Cruz do Sul, cidade vizinha a Venâncio Aires/RS, pois lá havia surgido uma vaga para fazer o exame de admissão para estudar para a vida religiosa. Como explica: “Eu continuava querendo ser freira. E eu fui a última filha, então eu ia ter que ser freira, não tinha ninguém da família religioso” (FLORES, 2016). Entretanto, uma decepção acometeu Hilda Flores para que ela não quisesse mais ser freira: havia sido proibida de ir ao casamento de uma irmã. Em decorrência disso, decidiu abandonar o internato em Santa Cruz do Sul/RS e foi ao casamento da irmã sem a autorização

de sua tutora, a irmã Clara. Sobre o desfecho, Hilda Flores (2016) narra:

*Tive que voltar para o internato no domingo. Con-tei para minha mãe, e ela mandou eu voltar. [...] Eu não queria mais ser freira, mas queria estudar. Minha mãe não tinha condições de bancar meus estudos. Lá chegando, eu tive uma conversa muito séria com a superiora [...]. Então a madre me disse: ‘Você vai lecionar’. E, para não abandonar, pagaria meu estudo lecionando.*

Após a conversa com a madre, o desafio de Hilda Flores se tornou outro, conciliar a rotina de estudante no internato com o trabalho de professora: “Eu fazia o ginásio de manhã e pela tarde era professora das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries com 52 alunas” (FLORES, 2016). Mesmo com a dupla jornada, ela mantinha um excelente rendimento, aponta média geral de 9,5, conforme se pode observar no “Registro escolar de Hilda Flores” do ano de 1947, fonte localizada no Acervo do Cede Provincial, no arquivado no Memorial Provincial em São Leopoldo/RS.

**Figura 02** – Registro escolar de Hilda Flores do ano de 1947

GINÁSIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS SANTA CRUZ DO SUL – RIO GRANDE DO SUL					
Boletim Anual dos Exames L. N. T. I. R. de I Série					
Curso Ginásial Ano letivo de 1947					
Nome da aluna (Ordem alfabética)	Média de exercícios	Provas parciais		Prova Oral	Média Final
		1.ª	2.ª		
1. Anna Paulus	8,0	9,0	8,5	8,2	8,5
2. Amélia Patrícia Fairo	6,8	8,5	7,0	5,0	6,7
3. Berenice Rosa Seffrin	7,3	9,8	8,0	8,0	8,2
4. Catharina Figueiró de Anambujá	5,1	5,0	6,5	8,0	6,4
5. Esclida Theresinha Lazzari	4,1	7,0	3,5	5,0	7,5
6. Eunice da Silva Tiralli	6,3	8,0	7,0	7,8	7,2
7. Gladys Theresinha da Fontoura	6,0	8,0	7,0	7,1	7,0
8. Hilda Agnes Röhner	8,8	9,8	9,5	9,6	9,5

**Fonte:** Acervo do Cede Provincial, arquivado no Memorial Provincial em São Leopoldo/RS.

Hilda Flores formou-se no primeiro ciclo do ginásio em 1951. A educação nesse período, no Brasil, de acordo com Romanelli (2017), era regida pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942, que dividia o ensino secundário em dois ciclos, sendo o primeiro dividido em quatro séries ginasiais e o segundo em outras três séries. Subdividindo-se em curso clássico e curso científico, este

com finalidade voltada à preparação para o vestibular, sendo os currículos muito parecidos.

Para cursar o segundo ciclo ginasial, hoje correspondente ao ensino médio, Hilda Flores foi morar em Porto Alegre, ocasião em que ingressou no curso de Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no ano de 1952, concluindo-o em

1955. Ainda que correspondesse ao segundo ciclo ginásial no seu ingresso, quando estava no meio do curso, ele foi transformado em curso superior. Importa destacar que, para custear seus estudos na PUCRS, Hilda Flores fazia estágios remunerados, já que sua mãe não podia mantê-la em outra cidade e assumir gastos com a educação dos filhos.

A fotografia que segue, cedida pela biografia do seu arquivo pessoal, mostra Hilda Flores na colação de grau em Serviço Social, no ano de 1955.

**Figura 03** – Hilda Flores na colação de grau em Serviço Social



**Fonte:** Arquivo pessoal de Hilda Flores.

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas por mudanças geopolíticas, sociais, culturais e econômicas, haja vista que, com o processo de industrialização, era comum que pessoas e famílias inteiras se mudassem para cidades mais desenvolvidas em busca de emprego, estudo e melhores condições de vida (SCHWARCZ, 2017). Hilda, não diferente, passou por muitas instituições educacionais e teve que mudar-se de cidade por diversas vezes para conseguir

prosseguir nos estudos, logo, ela não identificou nenhuma outra mulher de seu tempo que percorresse caminho similar, seja porque suas contemporâneas permaneciam no interior ou porque casavam-se e abandonavam os estudos.

Gomes (2017) estima que a população do campo que se deslocou para as cidades somava cerca de 10 milhões de habitantes na década de 1940 e 50 milhões na década de 1950. Hilda Flores empreendeu esse movimento. Todavia, o diferencial é que a maioria das moças que conseguia concluir o ensino superior – poucas na década de 1950 – era proveniente de famílias abastadas, que podiam custear as despesas com os estudos e deslocamentos dos filhos ou residentes nas grandes capitais, ao contrário da família de Hilda Flores, que vivia da agricultura de subsistência no interior, sendo, nas suas condições econômicas, quase impossível prover recursos para que os filhos pudessem dar continuidade aos estudos. Ademais, com a necessidade da ajuda dos filhos para o cultivo da roça e com a cultura do casamento, as mulheres menos favorecidas economicamente do interior de Linha Duvidosa majoritariamente estudavam no máximo até o final do ensino primário e dedicavam-se a cuidar dos afazeres do lar, da educação dos filhos e do matrimônio.

Hilda Flores foi uma das primeiras mulheres interioranas, descendente de imigrantes boêmios, que conseguiram galgar um diploma universitário na primeira metade da década de 1950. Sua trajetória, ainda que singular e bastante diferente da de outras moças do seu tempo e espaço, expressa a dificuldade de essas mulheres conseguirem destino distinto daquele restrito ao matrimônio, à maternidade e à parca escolarização. A propósito, somente a partir de 1955, em meio à crise política brasileira gerada pelo suicídio de Vargas, o governador do Rio Grande do Sul, Ildo Meneghetti, mesmo sem apoio federal, conseguiu investir mais enfaticamente na educação das comunidades interioranas, ao fundar no estado 20 colégios e ginásios, abrir 269 unidades escolares e

nomear 4.004 professores, sendo 520 destes alocados nas zonas rurais (FERREIRA FILHO, 1974).

A trajetória de Hilda Flores, ainda que tenha demonstrado o rompimento dos paradigmas culturais que relegavam a mulher descendente de boêmios do interior do Sul do Brasil à vida privada, permite visualizar o quão difícil era mudar a situação de semianalfabetismo feminino na década de 1940 e primeira metade de 1950. Nessa esteira, sua biografia possibilita ampliar a compreensão acerca da perseguição, exclusão e demais dificuldades enfrentadas pelas mulheres descendentes de boêmios do Sul do país.

Ainda que o recorte da pesquisa seja o período de escolarização de Hilda Flores, importa destacar brevemente que essa mulher, formada inicialmente em Serviço Social, também cursou Filosofia (1955-1959) e a primeira turma do mestrado em História da Cultura na PUCRS (1972-1977). Em seguida, por convite do reitor, tornou-se professora universitária, dedicando-se a estudar os imigrantes no interior de Venâncio Aires/RS. Seu trabalho dedicado lhe rendeu a presidência da Academia Literária Feminina no Rio Grande do Sul (1986-1987; 2003-2006), o título de sócia fundadora da Associação Jornalistas e Escritoras do Brasil/RS (1980), a presidência do Ciclo Literário de Pesquisas (Cipel) por 13 gestões intercaladas a partir do ano de 1983, a vice-presidência e a presidência do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (desde 2019 até o momento) e a posse na cadeira nº 20, Patrono João Simões Lopes, na Academia Rio-Grandense de Letras (2015).

## Considerações finais

A imigração de boêmios para o Brasil, acentuada a partir da década de 1870, ajudou a consolidar o processo de colonização da região Sul do Brasil e resultou na constituição de inúmeras colônias, que organizavam seu modo de vida segundo a cultura de origem. Esse povo,

partícipe da miscigenação brasileira, ludibriado pelas promessas de que ia ganhar terras férteis, sementes, educação para os filhos e boas condições de vida no Brasil, enfrentou grandes dificuldades em terras brasileiras. Assentados em 25 hectares de terra, esses imigrantes não contaram com a ajuda de políticas públicas responsáveis por parte do governo federal ou estadual. Em decorrência disso, tiveram que erguer suas casas e, ao longo dos anos, foram paulatinamente construindo igreja, escola, centro social, dentre outros estabelecimentos.

A situação de desamparo pelas autoridades administrativas prosseguiu por mais de meio século, de modo que, nas décadas de 1940 e 1950, recorte temporal deste estudo, as colônias ainda não contavam com serviço de saúde, energia elétrica, abastecimento de água, escolarização pública etc. Diante disso, a prática da agricultura de subsistência e a divisão sexual dos trabalhos direcionavam os homens ao trabalho no campo e as mulheres às atividades domésticas, em um contexto em que a instrução não era priorizada, a qual, quando ofertada, não passava do primário. Além das dificuldades mencionadas, esse povo ainda sofreu posteriormente com as agruras do regime ditatorial no Brasil, que passou a persegui-los e a reprimi-los por não terem adotado o português como língua oficial, exigindo que passassem a viver de acordo com a cultura brasileira.

Nesse cenário, destaca-se uma mulher, Hilda Flores, que, mesmo colona das comunidades boêmias, conseguiu concluir sua escolarização nas décadas de 1940-1950, tornando-se professora universitária de relevo, que galgou reconhecimento social por suas pesquisas acerca de imigrantes e mulheres. Questionou-se qual formação educacional foi vivenciada por Hilda Flores que lhe possibilitou ultrapassar os limites impostos pelo machismo, que a destinavam à vida doméstica, concluir mestrado em História e tornar-se uma mulher de referência no campo da história de mulheres e imigrantes boêmios. Esse problema de pesquisa foi respondido por meio do desenvolvimento de uma

pesquisa científica com o objetivo de reconstituir historicamente a biografia de Hilda Flores, com ênfase na análise do seu percurso formativo nas escolas riograndenses (1939-1955).

Hilda Flores nasceu em Linha Duvidosa, localidade interiorana de Venâncio Aires/RS, e teve sua terna infância amparada pelo seio familiar e a convivência com seus 11 irmãos mais velhos. Como sua mãe havia cursado até a 4ª série primária e sabia ler e escrever bem, cuidou de lhe ensinar as primeiras letras em alemão, bem como de lhe oferecer uma formação moral consoante a cultura alemã católica, na qual a mulher, à imagem de Maria, deveria ser pura e casta e dedicar-se ao casamento ou à vida religiosa. Aos 6 anos e meio, ingressou em uma escola comunitária, em que concluiu o ensino primário e aprendeu, além do alemão e das noções elementares de matemática, o português.

A maioria das moças de época, como não havia escola com o nível ginásial na região, parava os estudos, de influência germânica, ao fim do curso primário e passava a auxiliar a mãe nos afazeres domésticos até que surgisse um pretendente ao casamento. No entanto, Hilda Flores sonhava em ser freira e, ao receber um convite para se preparar ao noviciado, aproveitou a oportunidade para estudar num internato em outra cidade, inclusive mudando de instituição educativa para se dedicar a esse fim. Contudo, desapontada com a proibição de assistir ao casamento de uma irmã, desistiu da vida religiosa e passou a trabalhar como professora na mesma instituição em que estudava para custear o restante do primeiro ciclo ginásial. Decidida a prosseguir nos estudos, foi fazer o segundo ciclo ginásial na PUCRS, dedicando-se ao curso de Serviço Social, que ganhou *status* de curso superior.

A reconstituição da história de vida de Hilda Flores, com foco na sua educação, permitiu visualizar uma trajetória marcada pela superação de paradigmas socioculturais que relegavam a mulher imigrante de boêmios de Linha Duvidosa ao semianalfabetismo e à vida

privada, no campo, dedicando-se ao matrimônio e aos cuidados com os filhos e com o lar. Como esses imigrantes mal falavam a língua portuguesa e conviviam entre eles, era comum que os casamentos ocorressem entre essas famílias, mantendo-os isolados e esquecidos na história do Brasil. Com efeito, constatou-se que o destino de Hilda Flores não foi o mesmo que o da maioria das mulheres interioranas descendentes de boêmios do Sul do Brasil.

A elaboração de uma narrativa biográfica lançou luz não apenas a uma mulher descendente de boêmios, mas a sujeitos que fizeram parte da miscigenação do povo brasileiro, ainda que tenham sido silenciados e esquecidos por décadas. A história e memória da formação escolar de Hilda Flores permitiram evidenciar um contexto educacional exclusivo e desigual para os moradores de Linha Duvidosa, pela completa ausência do Estado, além de destacar as especificidades da formação feminina para a ampliação da compreensão acerca da educação de mulheres interioranas descendentes de imigrantes boêmios do Sul do Brasil. Contudo, por se tratar de uma biografia, situada em um tempo e espaço delimitados, o estudo possui a limitação de não poder ser generalizado para todo o Brasil, logo se sugerem novas pesquisas que tratem da educação de mulheres imigrantes alemãs e de outras etnias que compuseram a formação cultural do país.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 115-202.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em História Oral. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: vol. III: Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 278-295.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

- AVELAR, A. S. Escrita da História, escrita biográfica: das possibilidades de sentido. In: AVELAR, A. S.; SCHIMIDT, B. B. (org.). **Grafia de vida**: reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 63-80.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2018.
- BRANDENBURG, C.; FIALHO, L. M. F.; SANTANA, J. R. **Diário de campo**: um relato biográfico. Fortaleza: UFC, 2015.
- BRANDENBURG, C. **Hilda Agnes Hübner Flores: memórias de uma intelectual educadora**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 3.200, de 19 de abril de 1941. Dispõe sobre a organização e proteção da família. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 20 abr. 1941.
- BRAUM, F. K. **História da imigração alemã no Sul do Brasil**. Porto Alegre: Costoli, 2010.
- BURKE, P. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 2011. p. 7-38.
- CERTEAU, M. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- DOSSE, F. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.
- FAUSTO, B. A vida política. In: SCHWARCZ, L. M. (dir.). **Olhando para dentro**: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva: Fundación Mapre, 2017. p. 91-142. v. 4.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.
- FERREIRA FILHO, A. **História Geral do Rio Grande do Sul**: 1503-1974. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1974.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- FIALHO, L. M. F.; FREIRE, V. C. C. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-1965). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, p. 343-364, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43290>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M. S.; QUEIROZ, Z. F. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, p. 48-67, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.04>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. M. Pesquisas biográficas na História da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, p. 11-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.
- FLORENCIO, L. R. S. **O reino da glória e a moral católica**: memórias sobre a educação feminina e a prostituição na cidade de Crato-CE. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- FLORES, H. A. H. **História da imigração alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST, 2004.
- FLORES, H. A. H. **Imigrantes boêmios**. Porto Alegre: IHGRGS, 2015a.
- FLORES, H. A. H. **Memórias de um imigrante boêmio**: Josef Umann. Porto Alegre: Grafosul, 1981.
- FLORES, H. A. H. Minha infância e a II Guerra. In: FLORES, H. A. H.; NEUBERGER, L. (org.). **Segunda Guerra Mundial**: reflexos no Brasil. Porto Alegre: Ediplat, 2015b. p. 65-70.
- FRÖHLICH, C. C. **Colônia de Santa Emília**: Venâncio Aires. Nova Petrópolis: Amstad, 2005.
- GOMES, A. C. População e sociedade. In: SCHWARCZ, L. M. (dir.). **Olhando para dentro**: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva: Fundación Mapre, 2017. p. 41-90. v. 4.
- KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2018.
- KREUTZ, L. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: vol. II – Século XIX. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 150-165.
- LAGE, A. C. P. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 47-69, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982016000300047&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982016000300047&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 jan. 2021.

- LEVI, G. Usos da biografia. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (coord.). **Usos & abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2016. p. 167-182.
- LOPES, A. P. C. Legislação e processos educativos: a constituição da escola primária no Piauí (1845 a 1889). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 50-65, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/866>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.
- MAUAD, A. M. **Poses e flagrantes**: ensaios sobre história e fotografia. Niterói: UFF, 2008.
- MENDES, M. C. F.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Argentina Pereira Gomes: disseminação de - inovações - didáticas na educação primária na década de 1930. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, p. 527-550, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24959/23519>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. *In*: DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 278-321.
- RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SANTOS, A. V. dos. A escola primária teuto-brasileira rural: educação e sincretismo em Santa Catarina. **Historia de la Educación**, v. 38, p. 327-348, 2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/hedu201938327348>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- SANTOS, F. M. B.; GIASSON, F. F. Docência no ensino superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3543>. Acesso em: 5 maio 2019.
- SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **História e memórias da educação no Brasil**: vol. III: Século XX. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 29-38.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHWARCZ, L. M. **Olhando para dentro**: 1930-1964. Rio de Janeiro: Objetiva: Fundación Mapre, 2017.
- SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, K. N. S. O que a escola faz ao instituir o uso dos uniformes escolares?. *In*: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: UFU, 2015. p. 197-228.
- THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- VILAS-BOAS, S. **Biografismo**: reflexões sobre as escritas da vida. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

## FONTES

- FLORES, H. A. H. **Entrevista concedida a Cristine Brandenburg**. Porto Alegre, 20 de dez. 2016.
- FLORES, H. A. H. **Entrevista concedida a Cristine Brandenburg**. Porto Alegre, 17 de jul. 2017.
- MÜSSNICH, S. M.; RECKZIEGUEL, I. D. **Documento redigido ao Centenário do Colégio**: Memorial do Colégio Santo Antônio de Estrela – RS, Internato Colégio Santo Antônio, 1998.
- REGISTRO ESCOLAR DE HILDA FLORES. **Memorial Provincial de São Leopoldo/RS**. Acervo do Cede Provincial, 1947.

Recebido em: 25/02/2021  
Aprovado em: 11/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A VIDA ACTIVA ESTUDANTIL E EDUCATIVA DE MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)

*Marta Maria de Araújo\**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
<https://orcid.org/0000-0001-5820-9462>

*Cristina C. Vieira\*\**

Universidade de Coimbra  
<https://orcid.org/0000-0002-1585-2156>

## RESUMO

O artigo visa reconstituir as experiências formativas, autoformativas e formadoras da vida *activa* escolar, e em profissão, da aluna, professora e pesquisadora Maria Salonilde Ferreira no intervalo do tempo correspondente à sua primeira escolarização (1951) e no seu estágio conclusivo do magistério superior (2014). A abordagem teórica utilizada para análise do *corpus* documental da pesquisa ancora-se nas aprendizagens experienciais de Marie-Christine Josso (2010), essencialmente por ser este arcabouço que possibilita a apreensão dos processos de aquisição dos saberes culturais e das aprendizagens, implicados nos componentes da formação e da autoformação, bem como nos componentes formadores. As principais conclusões resultantes da pesquisa revelam a interseção de fatores complexos à semelhança do acesso às oportunidades socioeducacionais e análogos às experiências intervenientes na vida escolar, e em profissão, dessa educadora e pesquisadora da área de educação.

**Palavras-chave:** Vida *activa*; aprendizagens experienciais; experiências formativas e formadoras; educação de mulheres.

## ABSTRACT

### THE ACTIVE STUDENT AND EDUCATIONAL LIFE OF MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)

The article aims to reconstruct the formative, self-formative, and formative experiences of the active school life and in profession, of the student, teacher and researcher Maria Salonilde Ferreira's in the time interval corresponding to her

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal. Rio Grande do Norte. Brasil. Líder dos Grupos de Pesquisa Estudos Históricos Educacionais (UFRN-CNPq) e Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX (CNPq), e membro do Grupo de Pesquisa Ensino Secundário e Observatório de Cultura Escolar. E-mail: [martaujo@uol.com.br](mailto:martaujo@uol.com.br)

\*\* Doutora em Ciências da Educação – Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Docente dos cursos de mestrado e doutorado na área das metodologias quantitativas e qualitativas em investigação em ciências sociais e humanas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação de Mulheres nos Séculos XIX e XX (CNPq). E-mail: [vieira@fpce.ucpr](mailto:vieira@fpce.ucpr)

first schooling (1951) and her concluding internship in higher education (2014). The theoretical approach used for the analysis of the documental research *corpus* is anchored in Marie-Christine Josso's (2010) experiential learning, essentially because this is the framework that enables the understanding of the processes of acquisition of cultural knowledge and learning, involved in the components of formation and self-formation, as well as in the formation components. The main conclusions resulting from the research reveal the intersection of complex factors similar to the access to socio-educational opportunities and analogous to the experiences intervening in the school life, and in profession, of this educator and educational researcher.

**Keywords:** *Active* life; experiential learning; formative and qualifying experiences; women's education.

## RESUMEN

### LA VIDA ACTIVA ESTUDIANTIL Y EDUCATIVA DE MARIA SALONILDE FERREIRA (1951-2014)

El artículo tiene como objetivo reconstruir las experiencias formativas, autoformativas y de formación de la vida escolar *activa*, y en la profesión, de la estudiante, profesora e investigadora Maria Salonilde Ferreira en el intervalo de tiempo correspondiente a su primera escolarización (1951) y su práctica profesional conclusiva en la enseñanza superior (2014). El enfoque teórico utilizado para el análisis del *corpus* de la investigación está anclado en el aprendizaje experiencial de Marie-Christine Josso (2010), esencialmente porque este andamiaje permite comprender los procesos de adquisición de conocimientos culturales y de aprendizaje, implicados en los componentes de formación y autoformación, así como en los componentes de formación. Las principales conclusiones resultantes de la investigación revelan la intersección de factores complejos similares al acceso a las oportunidades socioeducativas y análogos a las experiencias intervinientes en la vida escolar, y en la profesión, de esta educadora e investigadora educativa.

**Palabras clave:** Vida *activa*. Aprendizaje experimental. Experiencias formativas y de capacitación. La educación de las mujeres.

## Introdução

A filósofa Hannah Arendt (2010), em sua obra clássica *A condição humana*, reflete sobre a acepção de vida *activa* em contraposição à de vida contemplativa, situando, na textura das atividades humanas fundamentais em suas temporalidades, espaços sociais e, principalmente, suas razões de vir a ser no domínio público.

O trabalho moderno – como uma das atividades humanas fundamentais no domínio público – tanto separa homens e mulheres,

quanto os relaciona entre si, todavia, ainda diferentemente pelas suas posições na pirâmide social. Baseado nesse princípio, argumenta Arendt (2010, p. 60): “Nem a educação, nem a engenhosidade, nem o talento podem substituir os elementos constitutivos do domínio público, que fazem dele o local adequado para a excelência humana.”

Desse ponto de vista, os elementos constitutivos do domínio público (escolas, universidades, leis, instituições) se subtendem

à constância das atividades humanas fundamentais e à vida *activa* experimentada tanto na igualdade quanto na distinção do espectro das relações sociais. Infere Arendt (2010) que a pluralidade humana – condição *sine qua non* dos espaços sociais de domínio público – subverte as paradoxais distinções de si própria na igualdade entre os sexos, ou na igualdade de gêneros e de direitos.

Ademais, Arendt (2010, p. 67) atenta que as atividades humanas socializadas nos espaços do domínio público carecem de elementos históricos para produzir histórias para, assim, sobreviverem no tempo “[...] do vir e ir das gerações, não só aquelas que viveram conosco, mas também aquelas que estiveram antes e com aquelas que virão depois de nós”. Por seu turno, a vida *activa* socializada e intrínseca à organização social da divisão do trabalho funda-se e se cerca da atividade de pensar onde quer que os seres humanos vivam em condições de liberdade política. Sob tal consideração, exprime Arendt (2010, p. 406, grifo nosso): “As várias atividades no interior da *vita activa* não podem ser submetidas a nenhum outro teste senão a experiência de se estar ativo, a nenhuma outra medida senão alcance da pura atividade – que é a atividade de pensar como tal bem que poderia superar todas.”

O sociólogo francês Émile Durkheim (1978, p. 48), para evidenciar o caráter histórico do que nomeia “socialização metódica das novas gerações”, advoga a indispensabilidade “[...] de a educação [assegurar], entre os cidadãos [e as cidadãs] suficiente comunidade de ideais, de sentimentos e de práticas [...]”, reclamadas pela vida ativa coletiva, diversa e especializada. Em razão dessa diversidade da vida ativa, cada profissão se reveste de dimensões *sui generis*, “[...] que reclamam de aptidões particulares e conhecimentos especiais, que [são] regidos por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como o [indivíduo] deve ser preparado em vista de certa função, a que será chamada a preencher” (DURKHEIM, 1978, p. 39).

Ora, para esse sociólogo, a vida *activa* coletiva, dependente da diversidade de aptidões particulares e correlatas com a formação humana, é, de fato, proporcionada por meio de uma educação essencial às sociabilidades do trabalho científico e intelectual nos domínios público e privado. Desse ponto de vista, argumenta Durkheim (1978, p. 45), “É a ciência que elabora as noções cardeais, que dominam o pensamento: de causa, de espaço, de corpo, de vida, de consciência, de sociedade etc., [...] que se encontram perpetuamente em evolução [...]”.

Todavia, a educação socializada e intrínseca à organização social da divisão do trabalho, além de produtora de experiências formativas para a vida *activa*, é objeto de uma pesquisa que tem como sujeito a discente, a professora e a pesquisadora da área de educação Maria Salomilde Ferreira. O desígnio do estudo, com base no *corpus* documental da pesquisa (entrevista semiestruturada respondida por escrito pela autora para conhecer a origem social da sua família e da sua história escolar, acadêmica e profissional), além de livros autorais de Salomilde, legislação educacional federal e estadual, atas de reuniões pedagógicas, relatórios de autoridades educacionais do Rio Grande do Norte, é, doravante, refletir historicamente acerca dos componentes formativos, autoformativos e formadores para a vida *activa* escolar e em profissão da referida professora e pesquisadora da área de educação.

Para fins desse desígnio, faremos uso da abordagem das aprendizagens experienciais de Marie-Christine Josso (2010), essencialmente, por possibilitar apreender os processos de aquisição dos saberes culturais e das aprendizagens implicados nos componentes das experiências de formação, de autoformação e formadoras que se circunscrevem entre umas e outras. Nos termos de Josso (2010, p. 39), “[...] o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre condição individual e a condição coletiva”. Já o processo de aquisição de saberes culturais dá-se por meio do inventário dos re-

ferenciais e dos seus níveis comuns e distintos.

Todavia, a reflexão ilustrará as interdependências dos mencionados componentes formativos, autoformativos e formadores no intervalo do tempo da primeira escolarização (1951) ao estágio conclusivo (2014) do magistério no ensino superior de Maria Salonilde Ferreira. Daí a atenção ao tempo *continuum* de cinco etapas sucessivas (1951-1955; 1956-1959; 1960-1962; 1964-1967 e 1968-2014) no justo meio das suas interações com os contextos socioeducacionais para a vida *activa* escolar e em profissão.

## Tempo escolar | 1951-1955

Nascida no dia nove de setembro de mil novecentos e quarenta, no Sítio Boi Choco, pertencente ao município do Assu (Rio Grande do Norte), Salonilde foi a segunda filha de sete irmãos (5 mulheres e 2 homens) de Maria Oliveira da Silva (que possuía o domínio básico da leitura, da escrita e da aritmética) e de Pedro Ferreira da Silva (semianalfabeto, mas inteligente e sábio, conforme Salonilde). Na fase da infância e da adolescência de Salonilde, o senhor Pedro tornou-se comerciante de cera de carnaúba semi-industrializada, que era processada artesanalmente. Contudo, segundo Ferreira (2019), quando a cera de carnaúba deixou de ser matéria-prima da indústria, o seu pai passou ao comércio de produtos variados (antigas bodegas).

Nascida em uma família com insuficiente tradição da cultura escolar, Salonilde foi matriculada pelos seus pais para se iniciar na primeira formação para a vida *activa* escolar no Grupo Tenente José Correia, criado pelo Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911 (RIO GRANDE DO NORTE, 1911), instituição onde estudou da 1ª à 5ª série primária (1951-1955). O Grupo foi um dos vinte primeiros da rede de grupos escolares criados no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1911), quantidade igual às sedes de municípios.

Aliás, o modelo grupo escolar (fortalecido no governo de José Augusto Bezerra de Medeiros, 1923-1927), por sua correlação mútua com os pressupostos escolanovistas de uma educação escolar completa e/ou integral, foi definido pelo diretor do Departamento de Educação, Nestor dos Santos Lima (RIO GRANDE DO NORTE, 1924, p. 7), como composto por “[...] conhecimentos mais desenvolvidos, embora elementares, sobre as múltiplas aplicações às exigências da vida cósmica e da atividade social [...], para a mais ampla transmissão de um saber organizado e gradual”.

Em sua generalidade, o modelo de grupo escolar de ensino primário, naquela altura dos anos de 1951-1955, persistia na Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada por Decreto -Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a). Era, então, propagandeado com a finalidade escolanovista de oferecer às crianças de sete a doze anos as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade e elevar o nível dos saberes culturais básicos e úteis, concernentes às múltiplas necessidades para a vida em família, para a defesa da saúde e para a iniciação no trabalho. Pelo relato de Ferreira (2019, p. 11), os ensinamentos acerca da sua primeira escolarização dos saberes básicos e úteis de Português, de Matemática, de História do Brasil, de Geografia e de Ciências, além das atividades extraescolares (a exemplo dos passeios escolares) teriam sido “[...] fundamentais para o domínio da leitura e da escrita e da iniciação nos processos de socialização ampliando as nossas interações para situações mais vastas da vida, fora do seio da família”.

## Tempo escolar | 1956-1959

No ano de 1956, a jovem Salonilde cumpriu o obrigatório exame de admissão ao curso ginásial do ensino secundário (instituído pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) no Colégio Nossa Senhora das Vitórias da cidade do Assu, mediante provas escritas em consonância com os saberes gerais,

socializados e adquiridos no primeiro nível do processo de formação para a vida *activa* escolar, a saber: Português, Matemática, História do Brasil, Geografia e Ciências.

Aprovada no exame de admissão com algumas colegas do Grupo Tenente José Correia, Salonilde ingressou nesse ano de 1956 naquele colégio católico feminino para cursar os quatro anos do secundário ginásial, quando vigorava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942). Uma de suas finalidades seria a preparação geral do estudante para servir de base aos estudos mais elevados da formação especializada.

A experiência formativa para a vida *activa* escolar, no curso secundário ginásial do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, sucedeu mediante o programa de estudo formalizado de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), consentâneo com a socialização de saberes culturais, ordenados no conjunto de quatorze disciplinas acadêmicas, sucessivamente seriadas da primeira à quarta série, a saber: Português, Latim, Francês, Matemática, Desenho, Canto, Inglês, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Trabalhos Manuais e Religião. No processo formativo do curso secundário ginásial, uma das atividades distintivas seriam as extraescolares, relatadas pela estudante Salonilde como sendo os retiros espirituais, geralmente no período da Páscoa. Nesse período do calendário católico, as alunas do Colégio Nossa Senhora das Vitórias eram obrigadas a se manter internadas por três dias, unicamente assistindo à missa, rezando e meditando.

No inventário dos níveis comuns e distintivos do processo formativo para aquisição dos saberes culturais gerais, Salonilde Ferreira (2019) distingue aqueles de menos interesse (línguas estrangeiras, desenho, trabalhos manuais e canto) dos demais saberes afeitos aos seus interesses de estudos e comumente aferidos com notas 10 e 9, no boletim mensal. Ade-

mais, como estudante secundarista, gostava de leituras associadas aos saberes estudados, mas, em dadas ocasiões, também apreciava leituras dos livros da biblioteca do colégio e, outrossim, das estantes da Liga Operária Católica.

Nos termos de Josso (2010), as narrativas das experiências formativas devem reaver as circunstâncias peculiares e a influência da socialização em razão do gênero na aprendizagem autoformativa. Nesse sentido, o relato de Salonilde é esclarecedor no que concerne à sua iniciação auformativa na militância do Movimento Juventude Estudantil Católica (JEC) – diga-se da esquerda católica –, incentivada pelas próprias freiras-professoras do Colégio Nossa Senhora das Vitórias.

A finalidade era a difusão da doutrina católica, mas contraditoriamente, foi um Movimento que propiciou (pelo menos para mim como estudante secundarista) a internalização de valores éticos de justiça, de liberdade, de honestidade, de conscientização de nossa participação política e social na sociedade. Mas, particularmente a partir do início da década de 1960, o Movimento se voltou para uma ação social mais efetiva, sendo destituído com o golpe de 1964 quando houve uma grande repressão dos Movimentos Sociais. (FERREIRA, 2019, p. 6-7).

Pierre Bourdieu (2012, p. 49), num dos seus estudos, afirmou que as oportunidades de ascensão social pela escolarização condicionam as atitudes frente à educação e contribuem para “[...] aderir a seus valores ou às suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social [...]”.

Contudo, a afirmação de Bourdieu (2012) permite situar, também, as oportunidades de ascensão social condicionadas por atitudes políticas, relativas ao acesso a oportunidades educativas instituídas no sistema de ensino. De fato, teria sido no domínio das políticas de democratização da educação que foi aprovado o Fundo Nacional do Ensino Médio, Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954 (BRASIL, 1954) no governo João Fernandes Campos Café Filho (1954-1955), cujos recursos seriam, primordialmente, destinados à concessão de

bolsas de estudos para os/as estudantes mais capazes entre os/as necessitados(as) e ao aprimoramento do sistema de ensino médio.

A propósito da concessão de bolsas de estudos para os/as estudantes mais capazes entre quem tinha mais necessidades, Salonilde relata que foi uma das estudantes do Colégio Nossa Senhora das Vitórias selecionada, mediante prova escrita, com uma bolsa de estudo proveniente do Governo Federal que custeou os seus estudos secundaristas de 1957 a 1959 (2º ano ao 4º ano). “Em Assu não existia o curso secundário em escola pública, mas naquela época existia um sistema nacional de bolsas de estudos para suprir essa necessidade. Participei da seleção para bolsa estudo no 2º ano, aprovada estudei com bolsa de estudo federal até o 4º ano” (FERREIRA, 2019, p. 4).

Historicamente, a educação das gerações jovens traz implícita desígnios e hesitações políticas para o prosseguimento das experiências formativas para a vida *activa* escolar que se sucedem no tempo do ensino secundário e adiante. Provavelmente, aí residissem as atitudes e a valoração da estudante Salonilde de seus estudos. No seu parecer, o curso secundário ginásial no Colégio Nossa Senhora das Vitórias representou uma espécie de base cultural de suas experiências formativas e autoformativas, assim como a internalização de princípios humanitários, orientadores de sua vida *activa* em profissão.

## Tempo escolar | 1960-1962

Nos anos de 1960-1962, período de estudos de Salonilde na Escola Normal de Natal (criada em 1918, no governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão), prevaleciam as diretrizes e os princípios da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946b), além das prescrições legais do Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte, Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960 (ARAÚJO, 2015).

Todavia, por intermédio dos estudos de Araújo (2006), é possível afirmar que parte das referências concernentes à formação de professores na Escola Normal de Natal (1960-1962) provinha das diretrizes da reforma que fixou as bases da educação elementar e da formação do magistério primário do Estado, Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957 (ARAÚJO, 2006), empreendidas no governo de Dinarte de Medeiros Mariz (1956-1961).

A matriz teórica da referida reforma fora as formulações consubstanciadas no Plano de Reconstrução Educacional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), sistematizadas por Anísio Teixeira (e colaboradores) quando dirigiu o Inep (1952-1963). A implantação gradativa dessa reforma constituía as bases teóricas e práticas das experiências formativas e formadoras das futuras professoras primárias da Escola Normal de Natal – em transição para Instituto de Educação de Natal, Lei nº 2.638, de 28 de janeiro de 1960 (RIO GRANDE DO NORTE, 1960a). Mediante o emprego dos processos pedagógicos de uma educação ativa e progressiva, o Inep – no ano de 1959 – determinou que os estados do Rio Grande do Norte e do Rio Grande do Sul fossem o campo experimental do Plano de Reconstrução Educacional. Para tanto, o governo do estado formalizou alguns convênios com o Inep, extensivos ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), sempre com *o referendum* de Anísio Teixeira.

Nesses anos (1960-1962), as experiências formativas para a vida *activa* escolar no segundo ciclo da formação de professores na Escola Normal de Natal em três anos – segundo Ferreira (2019) – adquiriam, através do programa de estudo, a primazia dos saberes gerais teóricos e pedagógicos, concernentes à Psicologia, Filosofia e História da Educação, Biologia, Didática, Música, Prática de Ensino, Metodologia da Linguagem, Metodologia da Matemática, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia dos Estudos Sociais e as Didáticas correlacionadas.

Contudo, as experiências formativas para a vida *activa* escolar perante a Prática de Ensino na Escola de Aplicação (anexa ao edifício da Escola Normal de Natal, que reunia o Jardim de Infância Modelo e o Grupo Escolar Modelo, cujo edifício foi construído com recursos do Inep e inaugurado em 1956 no Governo Sylvio Pedroza) dividiam-se em três estágios ordenados no tempo escolar das três séries de estudos, como relata Ferreira (2019, p. 9): “No 1º ano (primeiro estágio), era para conhecer o funcionamento administrativo e pedagógico da escola primária. No 2º e 3º anos (segundo estágio), era para estagiar em cada uma das metodologias de ensino. No 3º ano (terceiro estágio), era a vez da regência de classe.” (FERREIRA, 2019, p. 9).

Por conseguinte, a Prática de Ensino para efeito das interseções com os saberes teóricos, pedagógicos e técnicos intermitentes nos três estágios referidos por Ferreira (2019), pode ser mais ou menos apreendida por intermédio das atas das Reuniões da Hora Pedagógica do corpo docente da Escola de Aplicação (RIO GRANDE DO NORTE, 1960b, 1961, 1962).

A esse propósito, as atas das Reuniões da Hora Pedagógica da Escola de Aplicação de 16 e 30 de março de 1960 (RIO GRANDE DO NORTE, 1960b), registraram a socialização das palestras “Aprendizagem de Leitura” (Marinha Sampaio) e do “Ensino de Matemática” (Carmem Pedrosa), além da divulgação do livro de leitura do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) (Ezilda Elita do Nascimento – diretora da Escola de Aplicação). Todavia, sobre o PABAAE (Acordo Brasil/Estados Unidos de 1956-1964, voltado para a formação continuada de professores das Escolas Normais), é, pois, inevitável não assinalar o que recorda Salonilde:

Apesar da americanização do sistema de ensino elementar, o fato dessas professoras terem essa formação nos propiciou um respaldo metodológico que, no meu caso, me possibilitou assumir uma sala de aula no lugar de uma professora durante o estágio de Regência. Posteriormente, esses cursos passaram a ser assumidos pela Divisão de Aperfeiçoamento de Professor (DAP)

do Ministério da Educação como cursos de Especialização. Curso que tive oportunidade de fazer pouco tempo depois de concluída a Licenciatura em Pedagogia e me tornado oficialmente professora do ensino médio mediante concurso público. (FERREIRA, 2019, p. 11).

Já as atas das Reuniões da Hora Pedagógica da Escola de Aplicação de 8 de março e 12 e 13 de setembro de 1961, além de 8 de setembro de 1962 (RIO GRANDE DO NORTE, 1961, 1962) assinalaram a socialização das palestras “Testes A.B.C”, “Materiais Didáticos” e “Projetos de Aprendizagens na Sala de Aula” (Corina Gomes de Lima), “Ensino de Ciências Naturais” (Sotera Arruda Fialho) e “Ensino de Estudos Sociais” (Ezilda Elita do Nascimento).

Por um lado, as palestras socializadas naquelas reuniões pedagógicas da Escola de Aplicação (sempre a cargo de uma professora) afiguravam um momento de observância da unidade sobre as concepções teóricas dos processos de uma educação ativa e progressiva, entre uma e outra instituição, mas sob as formulações do Plano de Reconstrução Educação do Inep.

Por outro lado, certificavam a efetivação das experiências formativas e formadoras das futuras professoras primárias no tocante à Prática de Ensino nas salas de aulas do Jardim de Infância Modelo e/ou do Grupo Escolar Modelo da Escola de Aplicação. Daí a participação eventual nessas reuniões da professora de Prática de Ensino da Escola Normal de Natal (Dorvalina Emerenciano), da diretora do Instituto de Educação (Francisca Nolasco Fernandes, chamada de dona Chicuta) e da Técnica em Educação do Centro Regional de Pesquisa Educacional do Rio Grande do Sul, a serviço na Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (Cecília).

Todavia, simultaneamente às experiências formativas, a vida *activa* escolar das futuras professoras do magistério primário surgiu, por conseguinte, o movimento estudantil a partir do Grêmio Estudantil Nísia Floresta, entidade representativa das reivindicações das norma-

listas, resultante implícito das lutas da União Nacional dos Estudantes do Rio Grande do Norte, do Diretório Estudantil Celestino Pimentel do Colégio Atheneu Rio-Grandense, do Diretório do Ginásio Municipal de Natal, entre outros. Ora, militante da Juventude Católica desde os tempos de estudante secundarista, Salonilde esteve à frente do movimento das normalistas que reverteu a indicação da presidente do Grêmio Estudantil por parte da diretora da Escola Normal de Natal. A luta vencida pelas normalistas foi, obviamente, oriunda daquele tempo principiante da década de 1960, que, ao fim e ao cabo, pode ser lida nas entrelinhas do relato de Salonilde.

Antes, a presidente do Grêmio Estudantil 'Nísia Floresta' era escolhida pela diretora dona Chicuta. Mas fizemos um movimento e toda a Diretoria do Grêmio Estudantil passou a ser escolhida democraticamente via eleições diretas. Uma atividade autoformativa foi a minha permanência no Movimento 'Juventude Estudantil Católica' (J. E. C.), da qual vinha sendo integrante desde o curso ginasial. (FERREIRA, 2019, p. 8).

No dia 11 de dezembro de 1962, Maria Salonilde Ferreira logrou o diploma de professora primária de crianças, constando as médias finais obtidas nos saberes teóricos do programa de estudo do Curso Normal de Natal (1º ano – 72,8; 2º ano – 79,2 e 3º ano – 79,9) e a nota de aptidão pedagógica na Prática de Ensino na Escola de Aplicação (9,0). Ora, a pedagogia da qualificação de um professor, para Arendt (2014, p. 239), evidentemente, há que se consistir “[...] em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém a sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

Afinal, convém recordar que, desde a época das experiências formativas e autoformativas no curso secundário ginasial, Salonilde trazia consigo inquietações sobre a vida *activa* de si e de outros, perante os princípios humanitários que regiam a equalização das oportunidades sociais no mundo ao seu redor. Confiante nos movimentos de lutas sociais para a materiali-

zação de princípios humanitários, Salonilde, ainda como estudante normalista, levou a efeito as experiências formativas da vida *activa* escolar para a atividade de professora de crianças pobres, antes sem direito à escola, nas salas de aula abertas dos Acampamentos Escolares do bairro das Rocas. Acerca de sua iniciação docente na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, assegura:

No meu entender, viver essa experiência fez-me encantar com a educação, particularmente, por observar na prática, que é possível fazer um ensino efetivo e de qualidade mesmo que os recursos sejam resultado da inventividade e criatividade dos professores como por exemplo: crianças se alfabetizarem com menos de 6 meses de escolarização via adaptação do método Paulo Freire de alfabetização de adultos às experiências e vivências das crianças. (FERREIRA, 2019, p. 11).

No ano seguinte à sua diplomação como professora primária de crianças (1963), Salonilde integrou o Movimento da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em especial na etapa de preparação para sua interiorização durante o segundo governo do prefeito Djalma Maranhão no município de Natal (1960-1964). O que não veio a se efetivar, como veremos em seguida.

O Movimento da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, pelos estudos de Marques (2019), elevou-se como fundante do Plano de Erradicação do Analfabetismo do município de Natal. Não obstante, a sua interiorização foi ensaiada por iniciativa do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Secretaria de Educação e Cultura, que sobreviveu à própria efemeridade do tempo breve da igualdade de oportunidades socioeducacionais como direito social para o povo (1960-1964). Nesse tempo breve do justo direito à educação à cidadania, o relato de Salonilde sintetiza outra de suas experiências formativas e autoformativas para a vida *activa*

Passei um ano sem estudar participando do Movimento de Interiorização da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Nessa

experiência, tive a oportunidade de conhecer quase todo Estado do Rio Grande do Norte no que se refere ao sistema escolar. Com o golpe de 1964, o Movimento de Interiorização da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi exterminado. (FERREIRA, 2019, p. 9).

## Tempo escolar | 1964-1967

No início do ano de 1964, Salonilde foi aprovada no vestibular do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, que iniciou as suas atividades a 7 de março de 1957, mantida pela Fundação José Augusto. Em julho de 1966, por meio de um Aviso Ministerial em caráter emergencial, a Faculdade passou a ser administrada pela reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Enfim, em 1968, pelas pesquisas de Marques e Araújo (2020), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi agregada à UFRN, todavia, desmembrada na Faculdade de Educação (com o curso de Pedagogia), no Instituto de Ciências Humanas (com os cursos de História e de Geografia), no Instituto de Letras e Artes (com o curso de Letras) e no Instituto de Matemática (com o curso de Matemática).

Entretanto, dias após o ingresso de Salonilde no curso de Pedagogia, foi deflagrado, no Brasil, o Golpe Civil-Militar (31 de março de 1964) por intervenção executiva das Forças Armadas com atuação norte-americana. A propósito dos anos de 1964-1967 (correspondentes ao período do curso de Pedagogia de Salonilde), Germano (1993) ressalta que trazem um progressivo endurecimento do regime ditatorial como reação às mobilizações sociais e, principalmente, à ofensiva do movimento estudantil.

Sucede que, nos anos 1960, o programa de estudo do curso de Pedagogia foi radicado nos saberes teóricos e práticos das Ciências da Educação associado aos saberes técnicos da Didática como contributos às experiências formativas para a vida *activa* escolar. Nesses anos, recorda a professora Maria Isaura Pinheiro (2004), as teorias críticas da educação então divulgadas contestavam a própria instituição da escola (à

época, como aparelho reprodutor das relações sociais de produção), mas não, precisamente, o seu cotidiano e o seu isolamento do contexto sociopolítico.

De acordo com as entrevistas de Cléa Monteiro Bezerra de Mello (2000) e de Maria Isaura de Medeiros Pinheiro (2004), professoras da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, respectivamente em 2000 e 2004, os saberes teóricos e práticos, no concerto das Ciências da Educação eram aqueles, mais ou menos implicados na formação para o exercício profissional do pedagogo e do docente que era posto pelas seguintes disciplinas de estudo e práticas pedagógicas: Biologia Educacional, Educação Comparada, Filosofia da Educação, História da Educação I (Oriental e Grega), História da Educação II (Medieval e Moderna), Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Metodologia das Ciências, Prática de Ensino, entre outras. Na confluência entre todas elas, nas experiências formativas para a vida *activa* escolar, Salonilde expressa de maneira apreciável uma parte do capital cultural transmitido às gerações jovens universitárias por intermédio dos saberes teóricos institucionalizados das Ciências da Educação.

- Li e estudei os Filósofos Clássicos Greco-Romanos.
- Li e estudei Comenius (Didática Magna).
- Li e estudei Jean-Jacques Rousseau (Emílio ou da educação).
- Li e estudei Jonh Dewey (Vida e educação).
- Li e estudei Maria Montessori (A descoberta da criança).
- Li e estudei muitos outros clássicos. (FERREIRA, 2019, p. 10).

As experiências formativas correlatas às autoformativas para a vida *activa* escolar persistiam, no tempo breve dos cursos que se encadeavam, em suas preferências, a exemplo da leitura dos pensadores clássicos. No último ano do curso de Pedagogia (1967), recorda Salonilde da experiência formativa e autoformativa verdadeiramente ímpar como professora

de Filosofia da Educação no então curso de formação de professores do Instituto Kennedy.

A diretora Crisan Siminéa foi na nossa turma de pedagogia perguntar quem gostaria de ensinar nessa nova instituição. Eu fui a primeira a erguer a mão. No Instituto Kennedy, eu ensinei Filosofia da Educação. Isso por gostar muito de estudar os filósofos. Considerei essa experiência escolar como um estágio profissional. (FERREIRA, 2019, p. 10).

No excerto acima transparece que, na órbita das Ciências da Educação, há uma afinidade de Salonilde com os saberes teóricos da Filosofia da Educação, que induzem a pensar as causas complexas dos fins e dos meios da educação em seus contornos gerais e particulares. Evidentemente, para Saviani e Duarte (2010), a Filosofia da Educação é, precipuamente, o estudo dos clássicos da Filosofia, da clareza conceitual e da vigilância crítica da formação humana. Tal afinidade com os saberes teóricos da Filosofia da Educação já revelaria uma sensibilidade pedagógica de Salonilde, em particular para a clareza conceitual na formação de conceitos científicos, como veremos mais adiante.

Do ponto de vista de Mannheim (1977), a atividade vital das gerações jovens nas sociedades de circunstâncias mutáveis qualifica-se como agente revitalizador. Daí a ênfase sempre renovada de Durkheim (1978, p. 45) de a educação criar na pessoa que aprende um ser novo representando “[...] o que há de melhor nela, o que há em nós de propriamente humano”.

## Tempo em profissão | 1968-2014

É nessa dimensão prospectiva de a educação criar na pessoa um ser novo de vanguarda e, como tal, na intensidade das experiências formativas, autoformativas e formadoras para a vida *activa* em profissão mediante os saberes teóricos, práticos e técnicos das Ciências da Educação. Não obstante, teria sido em 1967 que Salonilde assumiu o magistério de professora pública concursada para ensinar as disciplinas

de Filosofia da Educação e Didática dos Estudos Sociais no então Instituto de Educação Presidente Kennedy (edifício inaugurado em 22 de novembro de 1965 no governo de Aluísio Alves, com a presença do Senador Robert Kennedy).

A década de 60 do século XX é o tempo de *continuum* desdobramento das especializações na área da educação e dos parâmetros inovadores da produção do conhecimento socioeducacional mediante a interlocução interdisciplinar – a rigor, para Durkheim (2010) – derivada da organização social da divisão do trabalho com seus vínculos de sociabilidades. Mais precisamente, é o tempo da definição e da normatização da pós-graduação no Brasil, no Conselho Federal de Educação, Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (ALMEIDA JÚNIOR, 2005). Esse parecer foi relatado pelo conselheiro Newton Sucupira, assinado por educadores reconhecidos, como Anísio Teixeira, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima e Valnir Chagas.

É nessa década (abril a dezembro de 1968) que Salonilde, guardando as diretivas do processo *continuum* de suas experiências formativas e formadoras para a vida *activa* em profissão, teria sido a única professora do Instituto de Educação Presidente Kennedy indicada para o Curso de Aperfeiçoamento para Professores(as) da Escola Normal promovido pelo Inep, que funcionou na Fundação João Pinheiro (instituição do estado de Minas Gerais). Nesse Curso de Aperfeiçoamento, a sua especialização foi em Estudos Sociais, cujo trabalho conclusivo intitulava-se *Estudo monográfico de uma criança com dificuldades de aprendizagem* (FERREIRA, 2019).

Já no ano de 1970, Salonilde foi aprovada no concurso para Auxiliar de Orientação Educacional na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte). No triênio 1971-1974 integrou a equipe de currículo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande Norte para a elaboração da proposta curricular para

o ensino de 1º grau em conformidade com as diretrizes da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

As experiências formadoras para a vida *activa* em profissão, ao se entrecruzarem concomitantemente com as formativas, transmutaram-se para outros espaços acadêmicos de domínio público. Nesse sentido, em 1975, Salonilde foi aprovada no concurso para Auxiliar de Ensino para o magistério no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Já no triênio 1976-1979 – em princípio, em razão da implantação do mestrado em Educação com área de concentração em Tecnologia da Educação na UFRN, Resolução nº 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977 (ARAÚJO, 2008) –, na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fez o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, defendendo a dissertação com o título *Escolha profissional: opção ou imposição?*. Como professora e mestra em Educação, lecionou, no Curso de Pedagogia, Introdução à Educação, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Currículos e Programas, Orientação Educacional, Psicologia da Educação (FERREIRA, 2019).

No quadriênio 1980-1984, o processo *continuum* das experiências formativas, formadoras e autoformativas para a vida *activa* em profissão defrontou-se, obviamente, com referenciais internacionais. Mais uma vez, com bolsa da Capes, Salonilde (2019) cursou doutorado em Educação na Universidade de Caen (França), com a defesa da tese com o título *L'École pour quoi? Etude des rapports entre scolarité et origine sociale des enfants (A escola para quê? Estudo da relação entre frequência escolar e origem social das crianças)*.

Aliás, são percebidas em Salonilde atitudes de *continuum* revitalização de sua vida *activa* em profissão. Em fins da década de 1970, o programa de redes de intercâmbio da Capes com o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação

Universitária (Capes/COFECUB) propiciou, a partir de então, o convênio de projetos interinstitucionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com a Universidade de Caen (França). Ora, a professora e pesquisadora Salonilde, em correspondência mútua com aquele programa e com o convênio da instituição universitária de magistério, efetivou o estágio pós-doutoral na Universidade de Caen em duas etapas.

A primeira etapa (1993) foi dirigida para que tomasse parte ativamente em seminários nos cursos de licenciaturas e no mestrado em educação. A segunda etapa (1994-1995) foi voltada para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa interinstitucional com o título *O aprendizado na sala de aula*, em parceria com o professor Jean Vivier, da própria Universidade de Caen. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em anais de congressos na França e no Brasil (FERREIRA, 2019).

Em decorrência desse programa de redes de intercâmbio em concordância com o convênio bilateral Capes/COFECUB/Universidades – segundo Gatti (2005) –, teria havido a formação de grupos de pesquisadores em redes de referências em várias das subáreas da educação. Em sua apreciação:

É verificado que os participantes em todos os estágios [do convênio] se consolidaram como pesquisadores-chave em suas subáreas, por suas pesquisas, trabalhos e publicações, bem como por seu desempenho na formação de novas gerações de pesquisadores, por meio das orientações de mestrandos e doutorandos e da institucionalização de núcleos de referências em suas instituições. (GATTI, 2005, p. 132).

Os processos de experiências formadoras para a vida *activa* em profissão com os fundamentos dos saberes teóricos, práticos e técnicos das Ciências da Educação, associados aos das Ciências Humanas de um outro tempo acadêmico tangível, permitem, como já observava Josso (2010), estabelecer registros em relação às demandas formativas e autoformativas pelo procedimento da interdisciplinaridade.

Em princípio, a instituição do curso de doutorado em Educação, Resolução nº 257-A/93 – CONSEPE, de 21 de dezembro de 1993 (ARAÚJO, 2008) já invocava o registro do projeto de pesquisa interinstitucional, desenvolvido em conjunto por Salonilde e o professor Jean Vivier (1994-1995). Ademais, segundo o trabalho de Araújo e Ramalho (2004), o projeto de pesquisa prontamente invocava o estabelecimento das Bases e/ou Grupos de Pesquisa na UFRN (1992) como instância de organização coletiva (não mais pela estreiteza da pesquisa individual) para a prática de pesquisar de forma colegial em torno de temáticas afins pelo procedimento da interdisciplinaridade, compartilhada por docentes pesquisadores(as), além de doutorandos(as), mestrandos(as) e de discentes bolsistas de iniciação científica.

Pelo registro de Araújo e Ramalho (2004), observou-se a decisão imediata de Salonilde na constituição de uma Base e/ou Grupo de Pesquisa (Currículo, Saberes e Práticas Educativas) coparticipada pelos orientandos(as) de doutorado, de mestrado, de iniciação científica e de alguns/algumas professores(as) de escolas públicas. Daí, por coerência com a interdisciplinaridade, as Ciências Cognitivas (alicerçadas na Antropologia, na Linguagem e na Sociologia e nos avanços da Biologia) representaram os primeiros referenciais teóricos à formação de conceitos científicos em situações formais de escolarização no ensino fundamental nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, preferencialmente pela abordagem sócio-histórica de Lev Semionovitch Vygotsky.

O caráter histórico-social da formação de conceitos científicos e a sua correlação com as premissas lógica, cognitiva e psicológica nos processos complexos de ensinar (discente) e de aprender (docente) elevam-se essencialmente como objetos de estudos empíricos e teórico-metodológicos em conformidade com Vygotsky e outros autores clássicos que nortearam a/o Base/Grupo de Pesquisa/UFRN, coordenado por Salonilde. A pura atividade de pensar referida por Arendt (2010) – no caso,

os objetos de estudos correlativos à formação de conceitos científicos em situações formais de escolarização – está ordenada nas obras de Ferreira e autores/orientadores/pesquisadores (FERREIRA, 2000, 2002, 2007, 2009; FERREIRA; FROTA, 2008).

O prefácio de Márcia Gurgel Ribeiro (orientanda de mestrado e de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN) no livro de Ferreira (2009), com o título “Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos”, traduz, de maneira apreciável, a pura atividade de pensamento no justo meio dos estudos, das pesquisas e da produção do conhecimento, segundo os referenciais das ciências cognitivas pela colegialidade da “vida *activa*” em profissão. É evidente que, pelos referentes das situações formais das salas de aula das escolas públicas do Rio Grande do Norte:

[A] elaboração conceitual, com profundidade e horizontalidade, não impõe limites nem fronteiras entre a pesquisa e o ensino em diversas áreas do conhecimento [...]. As reflexões são construídas em um diálogo permanente entre teoria e em empiria, no intuito de ajudar o leitor, a ‘olhar’ o processo de aprendizagem e de elaboração conceitual, acercando-se de sua beleza, seu fulgor e sua imensidão. (RIBEIRO, 2009, p. 11-12).

A formação das gerações vindouras para a vida *activa* em profissão enunciava para a orientanda de Salonilde uma sensibilidade pedagógica à partilha dos estudos, das pesquisas e da colegialidade, além das descobertas, decorrentes dos objetos empíricos de pensamento e conhecimento, conseqüentemente, das elaborações conceituais relacionadas (estas e aqueles) às situações formais dos contextos escolares. De modo inequívoco, para Dewey (1979), a vida *activa* e as experiências formativas mediante os processos de aprendizagem acontecem, deveras, simultaneamente. De fato, para Dewey (1979, p. 44), “[...] vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente a experiência, todo

o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro”.

## Conclusão

As experiências formativas da vida *activa* em profissão da professora e da pesquisadora Dr<sup>a</sup> Maria Salonilde Ferreira no curso de Pedagogia e no mestrado e doutorado da Pós-Graduação em Educação da UFRN, ao longo de trinta e nove anos (1975-2014), reciprocamente colegial e intergeracional, proporcionaram o constante alargamento do acervo de conhecimentos das formulações teóricas “[...] para dar formas ativas às práticas experienciais” (JOSSO, 2010, p. 158).

Naquela altura, entre os anos de 1975 e 2014, o referencial analítico acerca das práticas experienciais, partilhadas no Grupo de Pesquisa sob a coordenação de Salonilde, vinha por meio de uma vasta interlocução interdisciplinar dos conhecimentos das Ciências Humanas, Sociais e Cognitivas à luz de pensadores clássicos, como o próprio Lev Semionovitch Vygotsky, (1896-1934), Aristóteles (384-322 a.C.), Francis Bacon (1561-1626), Galilei Galileu (1564-1642), René Descartes (1596-1650), Immanuel Kant (1724-1804), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Mikhail Bakhtin (1895-1975), Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980), Alexander Romanovick Luria (1902-1977), Aléxis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), David Paul Ausubel (1918-2008), Louis Althusser (1918-1990), Paulo Freire (1921-1997), Michel Foucault (1926-1984), Pierre Bourdieu (1930-2002), Georges Snyders (1917-2011), Edgar Morin (1921-), Jean-Claude Passeron (1930-), Christian Baudelot (1938-), Roger Establet (1938-), Michael W. Apple (1942-), Dermeval Saviani (1943-), David Paul Ausubel (1918-2008), entre muitos outros.

É evidente que, no contracanto de uma interlocução com esses pensadores clássicos, havia a constatação epistemológica das des-

semelhanças entre as situações formais dos contextos escolares vinculadas às desigualdades sociais, mas havia diálogos filosóficos entre outros, intercruzados pelo requisito do desenvolvimento do pensamento lógico e das capacidades cognitivas no processo das experiências formativas da vida *activa* escolar, justamente consentâneos com o exercício pleno da cidadania dos(as) estudantes das escolas públicas do Rio Grande do Norte.

Afinal, ao refletir sobre as experiências formativas, autoformativas e formadoras para a vida *activa* escolar e vida *activa* em profissão de Maria Salonilde Ferreira, na coexistência do tempo sócio-histórico de 63 anos no território fronteiriço do domínio público, do essencialmente local e do inevitavelmente global, lançamos mão da máxima de Kant (1996), que adaptamos para usar uma linguagem mais inclusiva: o ser humano não pode tornar-se uma verdadeira pessoa, senão pela educação. Ela é aquilo que a educação permite que ela seja.

A despeito de o acesso à educação formativa trazer implícitas as estratégias de reprodução social pelas análises sociológicas de Bourdieu (2012), por sua vez, em outra vertente sociológica, as práticas experienciais formadoras e autoformativas na vida *activa* em profissão partilhadas pela professora Maria Salonilde Ferreira combinavam-se pelo justo meio do requisito pedagógico do enfrentamento da reprodução das desigualdades sociais. Também é aqui devida a menção a Paulo Freire (2000), quando nos lembra que a educação enquanto especificidade humana é também um ato de intervenção no mundo, sendo que através dela nos tornamos pessoas melhores, isto é, mais capazes de gerir as nossas vidas de maneira positiva e emancipadora e de fazer escolhas que nos liguem de forma cidadã a quem nos rodeia.

Portanto, a vida *activa* em profissão da professora e pesquisadora Maria Salonilde afinava-se de maneira cônica com as proveitosas aprendizagens essenciais ao redor das descobertas de conceitos científicos pela

contiguidade das partilhas de estudos e das pesquisas e da colegialidade, bem análoga àquela pretensão de Snyders (2005) de que as aprendizagens essenciais se esmeraram nas alegrias presentes e futuras da criança no efetivo encontro dos saberes, dos aprendizados e da satisfação cultural-escolar. A jovem estudante Maria Salonilde, mais tarde uma prestigiada educadora e investigadora, assumiu claramente o compromisso ético de “[...] usar a educação, entendida em sentido lato, como o recurso mais poderoso para a construção de um futuro comum, [consciente de] que a transformação social exige responsabilidade individual” (VIEIRA; NUNES; FERRO, 2018, p. 715).

Enfim, as experiências formativas, autoformativas e formadoras de Salonilde esmeram-se pela complexidade interdisciplinar dos saberes teórico-científicos para pensar as dimensões das aprendizagens essenciais para a vida *activa* num *continuum* de coparticipação e intergeracionalidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. Documento. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

ARAÚJO, Marta Maria de. Lei nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957. 49 anos de sua aprovação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 238-247, set./dez. 2006.

ARAÚJO, Marta Maria de. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Marta Maria de. Resoluções formalizadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 220-226, jan./abr. 2008.

ARAÚJO, Marta Maria de. Uma ousada reforma educacional do governo de Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como diretor do Inep. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep.**

Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília, DF: Inep, 2006. p. 251-287.

ARAÚJO, Marta Maria de; RAMALHO, Betânia Leite. Apontamentos para uma história da política universitária científica da UFRN – O Centro de Ciências Sociais Aplicadas como objeto de investigação (1975-2003). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 200-216, set./dez. 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia e Maria Alice Nogueira. In: **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 39-64.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949-pe.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Orgânica%20do%20Ensino%20Primário.&text=eleva%20o%20nível%20dos%20conhecimentos,e%20à%20iniciação%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20primário%20supletivo%20C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949-pe.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954**. Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959-pl.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, DF: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- FERREIRA, Maria Salonilde. Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.
- FERREIRA, Maria Salonilde. **E por falar em cotidiano escolar**. In: FERREIRA, Adir Luiz (org.). O cotidiano e as práticas docentes. Natal: EDFRN, 2000. p. 27-39.
- FERREIRA, Maria Salonilde. **Entrevista concedida a Marta Maria de Araújo**. Natal, 13 abr. 2019.
- FERREIRA, Maria Salonilde. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília, DF: Liber Livro, 2007. p. 51-72.
- FERREIRA, Maria Salonilde. **Pesquisa**. Escola e currículo: a formação de conceitos como componente básico da organização escolar. Natal: PPGEd/EDFRN, 2002.
- FERREIRA, Maria Salonilde; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Mapas e redes conceituais: implicações para o ensino aprendizagem. In: FERREIRA, Maria Salonilde; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (org.). **Mapas e redes conceituais**: reestruturando concepções de ensinar e aprender. Teresina: EDUFPI, 2008. p. 9-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbios em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-132, set./dez. 2005.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1885)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- JOSSÓ, Merié-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontenella. Piracicaba, SP: Editora da Unimep, 1996.
- MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org.). **Educação e sociedade** (Leituras de sociologia da educação). 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. p. 91-97.
- MARQUES, Berenice Pinto. **Os direitos à cidadania no governo de Djalma Maranhão (1956-1964)**. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2019.
- MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura; ARAÚJO, Marta Maria de. **Livros das Ciências da Educação da Biblioteca Central Zila Mamede (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980)**. Natal: Editora da UFRN, 2020.
- MELLO, Cléa Monteiro Bezerra de. **Entrevista concedida a Marta Maria de Araújo**. Natal, 13 mar. 2000.
- PINHEIRO, Maria Isaura de Medeiros. A formação da educadora e a educadora Maria Isaura de Medeiros Pinheiro. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 20, n. 6, p. 143-151, maio/ago. 2004.
- RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Prefácio. In: FERREIRA, Maria Salonilde. Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 9-16.
- RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 254, de 11 de agosto de 1911. Cria na cidade de Assú um Grupo Escolar denominado “Tenente Coronel José Correia”. **Atos Legislativos e Decretos do Governo (1911)**. Natal: Typographia d’A República, 1912.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Relatório apresentado pelo Dr. Nestor Lima ao governador José Augusto**. Natal, 2 out. 1924. (datilografado).

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 2.638, de 28 de janeiro de 1960**. Cria o Centro Educacional de Formação do Magistério de Mossoró e Caicó e Instituto de Educação de Natal. Natal: Departamento de Imprensa, 1960a.

RIO GRANDE DO NORTE. Atas das Reuniões da Hora Pedagógica. Natal: Escola de Aplicação da Escola Normal, 1960b. (manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. Atas das Reuniões da Hora Pedagógica. Natal: Escola de Aplicação da Escola Normal, 1961. (manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. Atas das Reuniões da Hora Pedagógica. Natal: Escola de Aplicação da Escola Normal, 1962. (manuscrito).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação

humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

VIEIRA, Cristina C.; NUNES, Maria Teresa Alvarez; FERRO, Maria Jorge. Questões de género e cidadania: Reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. *In*: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia; BARRETO, Maria Aparecida. **Diálogos Freireanos**. A educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018. p. 701-716.

Recebido em: 13/03/2021

Aprovado em: 26/07/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AIAS, GOVERNANTAS E PRECEPTORAS: MULHERES COM A ATRIBUIÇÃO DE EDUCAR

*Maria Celi Chaves Vasconcelos\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0002-3624-4854>

*Ana Cristina B. López M. Francisco\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

<https://orcid.org/0000-0002-1114-0565>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as atribuições destinadas às aias, governantas e preceptoras, assim denominadas as mulheres que se encarregavam da educação de crianças da aristocracia, no século XIX. Em um plano mais específico, pretende-se fazer uma distinção da nomenclatura em sua tradução para o português, comparando a utilização dos termos conforme a função ocupada. No que tange aos aspectos metodológicos, o estudo remonta a uma pesquisa histórico-documental que tem como fontes principais os manuscritos elaborados pelos imperadores D. Pedro I e D. Pedro II, sobre as atribuições das aias de suas filhas, documentos cujos originais se encontram no Arquivo do Museu Imperial em Petrópolis. A análise dos documentos evidencia as funções de aias, governantas e preceptoras como um dos únicos ofícios permitidos às mulheres naquele tempo e contexto, bem como envoltos em uma linha tênue entre simples empregadas e cortesãs muito próximas aos espaços de poder da aristocracia.

**Palavras-chave:** educação feminina; educação de crianças nobres; manuais de educação; funções de preceptoras; império do Brasil.

## ABSTRACT

### “AYAS”, GOVERNESSES AND PRECEPTORS: WOMEN WHOSE TASK WAS EDUCATING

The present study aims to analyze in a broad perspective, the attributions of “Ayas”, governesses and preceptors, as these women who oversaw the aristocracy children’s education were called in the 19th century. In a more specific frame, it is intended to establish a distinction of nomenclatures in their translations into Portuguese, when comparing the use of these words according to each of

\* Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (PT). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Titular da Faculdade de Educação, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [maria2.celi@gmail.com](mailto:maria2.celi@gmail.com)

\*\* Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Mediadora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/CONSÓRCIO CEDERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [acblmf@gmail.com](mailto:acblmf@gmail.com)

their functions. Concerning the methodological aspects, the study goes back to a historical-documentary research that has as main source, the manuscripts drawn up by the emperors D. Pedro I and D. Pedro II, on the duties of their daughters' "Ayas". The original documents are found at the Imperial Museum archives in Petropolis (RJ – Brazil). The analysis of these documents highlights the assignments given to "Ayas", Governesses, and Tutors, as these were regarded as one of the few crafts which women were allowed to have at that time and in that context, thus drawing a fine line between simple servants and courtesans who were close to the aristocracy's power spaces.

**Keywords:** women's education; education of noble children; education manuals; roles of governesses; empire of Brazil.

## RESUMEN

### AYAS, INSTITUTRICES Y PRECEPTORAS: MUJERES CON LA ATRIBUCIÓN DE EDUCAR

El presente estudio tiene como objetivo general analizar las atribuciones destinadas a las ayas, institutrices y preceptoras, las llamadas mujeres encargadas de la educación de los hijos de la aristocracia en el siglo XIX. En un plano más específico, se pretende hacer una distinción de la nomenclatura en su traducción al portugués, comparando el uso de términos conforme a la función ocupada. En cuanto a los aspectos metodológicos, el estudio se remonta a una investigación histórico-documental en la que se utilizan como fuentes principales los manuscritos elaborados por los emperadores D. Pedro I y D. Pedro II, sobre los deberes de las doncellas de sus hijas, documentos cuyos originales se encuentran en el Archivo del Museo Imperial de Petrópolis. El análisis de los documentos destaca las funciones de sirvientas, amas de casa y preceptoras, como uno de los únicos trabajos permitidos a las mujeres en esa época y contexto, envueltos en una fina línea entre sirvientas sencillas y cortesanas muy cercanas a los espacios de poder de la aristocracia.

**Palabras clave:** educación de la mujer; educación de niños nobles; manuales de educación; funciones de las institutrices; imperio de Brasil.

## Introdução

A educação de reis, príncipes, nobres, fidalgos, cavalheiros e senhores era, na Europa, desde a Baixa Idade Média, uma das temáticas utilizadas para um tipo especial de literatura destinada a estabelecer regras que deveriam ser usadas na formação do governante ideal ou de nobres que iriam herdar vastos domínios. Essas orientações descreviam, minuciosamente, como educar crianças, em especial os meninos que, no futuro, governariam os demais, sendo centradas em torno de problemas éticos que focavam, principalmente, a formação

moral e religiosa. De acordo com Vasconcelos (2006), tais obras constituíram-se nos primeiros "manuais" utilizados para a educação de crianças e jovens, teorizando e apresentando procedimentos, conteúdos e métodos mais adequados para se proceder à educação das elites. Um exemplo dessa prática é a obra *De eruditione filiorum nobilium*, escrita por Vicente de Beauvais, por volta do ano de 1246, a pedido da Rainha Margarida de França, esposa de São Luís, para a educação de seus filhos Luís e Isabel (VASCONCELOS, 2006).

Com a afirmação da imprensa, um dos temas mais recorrentes para a educação serão manuais de formação, principalmente dos príncipes e de crianças nobres. Muitas obras surgem com essa finalidade, enfocando, particularmente, como se deveria educar e que conhecimentos e princípios precisavam ser ensinados aos filhos ou pupilos. No entanto, nem sempre esses manuais de educação eram utilizados pelos próprios pais, mas sim por preceptores encarregados da educação das crianças e jovens a quem eles confiavam plenamente a formação dos filhos e filhas. Neste sentido, publicavam-se livros que pretendiam indicar ao mestre a melhor maneira de educar, não apenas futuros reis e nobres, mas com o propósito de se tornar um modelo a ser copiado para, através da educação das elites, alterar as posturas, os pensamentos e as relações existentes.

A maioria das obras destinava-se ao público masculino e aos mestres encarregados da educação de meninos, embora registrem-se algumas exceções como *De l'éducation des filles* de Fénelon, que se situa em um contexto bastante singular, como exemplifica Bastos (2012, p. 148):

*De l'éducation des filles* é escrita quando Fénelon tinha 27 anos, por solicitação do duque de Beauvilliers, da corte de Luís 14 e encarregado de organizar a educação do príncipe herdeiro, que tinha uma família numerosa e, essencialmente, composta de mulheres. Portanto, um tratado destinado a um uso particular. À primeira edição de 1687, seguem-se várias, reorganizadas e divididas em capítulos, até a última edição de 1696.

Bastos (2012, p. 151) assinala que “Fénelon foi inspiração para muitas outras do gênero”, citando o português Luis Antonio Verney (1746), que no seu *Verdadeiro método de estudar*, de 1746, “dedica um apêndice à educação da mulher e preconiza uma educação para o lar”. Se já eram raras as obras destinadas à educação de mulheres no século XVIII, o que dizer daquelas escritas por mulheres? Essas são reconhecidas por sua singularidade, em uma época que a

educação da mulher não continha importância suficiente para ter redigido um manual.

Contudo é uma contemporânea de Verney que protagoniza uma mudança neste cenário. Trata-se de Madame Leprince de Beaumont, que escreve, em 1758, o livro *Magasin des enfants ou Dialogue entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de grande distinction*, traduzido para o português como *Thesouro de meninas ou dialogos entre uma sabia aia e suas discipulas*,<sup>1</sup> conforme o exemplar anunciado pela Livraria Garnier, no Município Neutro da Corte, o Rio de Janeiro, em 1849. O livro de Madame Leprince de Beaumont foi muito conhecido e utilizado na educação de meninas em diversos países da Europa. A autora, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, era uma preceptora francesa, cujos escritos demonstravam os conteúdos e métodos considerados mais eficazes para a preparação de suas discípulas ensinadas em suas próprias casas.

O que se sabe sobre Jeanne-Marie Leprince de Beaumont é que ensinou durante dezessete anos em casas de várias jovens *ladies*, na Londres de 1748 a 1770. De acordo com Ana Maria Machado no seu prefácio de uma das edições do livro (BEAUMONT, 2008), Jeanne-Marie nasceu em Rouen, em 1711, filha de um escultor de imagens e altares, circunstâncias que teriam possibilitado a sua educação em um convento de freiras na Normandia. Casando-se com o marquês Grimard de Beaumont, ficou viúva muito cedo e, provavelmente, sem bens ou renda, “teve que ganhar a vida trabalhando como preceptora de crianças em casas de famílias aristocráticas” (VASCONCELOS, 2013, p. 241).

De acordo com o padre Joaquim Ignacio de Frias, tradutor da obra para o português em 1774, e autor do prólogo (BEAUMONT, 1883), o livro tinha uma dupla função pretendida pela autora: que as discípulas aprendessem

1 Constante do catálogo de GARNIER IRMÃOS, livreiros, rua do Ouvidor, n. 69, anunciado como: “têm a honra de participar que acabão de receber um completo sortimento de livros classicos adoptados nas aulas deste imperio, os quais vendem por preços muito commodos.” (CATÁLOGO..., 1849, p. 2).

o idioma francês, ao mesmo tempo em que “emendassem os seus defeitos, fizessem hábito de virtude e enriquecessem os seus entendimentos”, tornando-se “dóceis, obedientes e virtuosas” (BEAUMONT, 1758 apud VASCONCELOS, 2013, p. 234).

No prólogo, Frias ressalta, ainda, que a grande apreciação dessa obra estaria na forma da utilização dos contos de fadas, fábulas e histórias, que tornava os primeiros não “nocivos”, pois as crianças ficariam capacitadas para entender que um conto é “uma coisa fingida para entreter gente moça”, prevenindo-lhes “o mesmo dano que dos contos das amas, que só servem de perturbar-lhes a imaginação, e fazer-lhes conceber medo de coisas que de si são indiferentes” (FRIAS, 1883 apud VASCONCELOS, 2013, p. 234). Além dessas características, Mendes (2011, p. 90), em sua análise da obra de Madame Leprince de Beaumont, assinala:

Digna sucessora de Fénelon, a autora retoma e moderniza o conceito de ‘livro educativo’, unindo instrução e recreação. Mas Mme Leprince de Beaumont apresenta-se igualmente herdeira das ideias propostas por Locke, em *Some thoughts concerning education*, ao defender uma educação atenta e atraente, que não prejudicasse a natural inclinação infantil para os divertimentos. O *Magasin des enfants* conheceria um enorme sucesso na Europa, que se traduziu em várias edições e traduções, tornando-se, assim, num autêntico *bestseller*. Este sucesso fora do comum é devido, em grande parte, à originalidade da sua aproximação pedagógica: efectivamente, os escritos das aulas ministradas por preceptoras tornaram-se mesmo uma moda no século XVIII, divulgando assim formas de planificação de sessões de educação.

É nesse mesmo intuito, de também ensinar a preceptoras e “aias” a educar meninas, que uma outra mulher, Joanna Rousseau de Villeneuve, igualmente francesa, mas residindo em Lisboa, onde exercia a “profissão de aia, ou mestra, em casa de pessoa grada n’esta capital” (SILVA, 1883, p. 144), que ela, provavelmente, decidiu seguir os passos de sua conterrânea, e, em 1767, publicou *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação das meninas desde a infância*

*até a adolescência* (VILLENEUVE, 1767). Contudo, Joanna Rousseau de Villeneuve tinha uma característica diferenciada em relação ao lugar onde exercia o seu ofício de preceptora. De acordo com Santos (2018, p. 223), “esta mulher trabalhava como aia na segunda casa política de setecentos, precisamente a casa de Sebastião José de Carvalho e Mello, Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino”, portanto, sua invisibilidade, nas poucas referências que possui como autora, deve-se a que “convinha resguardar do olhar público tudo o que pudesse transparecer a gestão da economia doméstica e a intimidade familiar” (SANTOS, 2018, p. 223). Como aia na casa do futuro marquês de Pombal,<sup>2</sup> é explicável que se tenha poucos dados sobre ela, embora tenha sido uma importante escritora do período, a primeira do gênero em Portugal, que, além de exercer a profissão de aia, também se dispôs a escrever acerca do ofício, com o intuito de “reformular a educação doméstica de crianças da aristocracia portuguesa” (SANTOS, 2018, p. 223).

Vale notar que a condessa de Oeiras, segunda esposa do conde de Oeiras, futuro marquês de Pombal, era austríaca, nascida em Viena, onde Sebastião José de Carvalho e Mello a conheceu, quando foi ser embaixador plenipotenciário. Ao casar-se com ele em 1745, Maria Leonor Ernestina von Daun muda-se para Lisboa, e irá contratar, como o costume da época nas famílias aristocratas, uma preceptora francesa, Joanna Rousseau de Villeneuve, para educar cinco dos seus filhos e filhas: Teresa Violante (1746-1823), Henrique José (1748-1812), Maria Francisca (1751-1856), José Francisco (1756-1812), e Maria Amália (1756-1812). Dessa forma, é provável, que a preceptora, tratada por aia, tenha sido incentivada pela própria condessa de Oeiras a publicar o seu livro, considerando que na corte austríaca, de onde ela provinha, essa literatura era muito apreciada e havia um número bem maior de impressos à disposição dos leitores.

<sup>2</sup> Elevado a esse título em 1769, pela Lei dos Senhorios; concedido pelo rei d. José I.

Assim, o livro de Joanna Rousseau de Villeneuve (1767) é bastante incomum, tanto por ser uma publicação portuguesa feminina sobre a atuação das aias ou governantas, quanto por se tratar da preceptora de uma das mais ilustres famílias de Portugal, além de ter resistido à censura a que estava submetida toda publicação impressa no Reino naquela época. Contudo, oferecido à condessa de Oeiras, conseguiu passar por todos os censores necessários à concessão das licenças do “Santo Ofício” e demais clérigos encarregados da função, entre eles o frei Manuel do Cenaculo e José Caetano de Mesquita, além do censor José Malaquias, que chama a este livro de “verdadeiramente de ouro”, embora não menores elogios lhe dispensem os outros censores, sendo a obra considerada “muito pouco vulgar” (SILVA, 1883, p. 144).

Em que pesem ambas as escritoras, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Joanna Rousseau de Villeneuve, terem sido lidas por gerações que atravessaram desde o século XVIII até o século XIX, ensinando não somente às crianças e aos jovens, mas, principalmente, às aias, governantas e preceptoras a como se tornarem “boas” mestras para educar meninos e meninas sob a sua responsabilidade, outras figuras de destaque também decidiram elaborar seus próprios tratados de “atribuições da aia”. Tais escritos convertiam-se em manuais ou regulamentos que detalhavam as funções para as quais estavam encarregadas mulheres contratadas como governantas ou preceptoras para residir nas casas ensinando a crianças nobres, por vezes destinadas a governar. Entre os pais que se preocuparam em elaborar as regras para essas atribuições estão os dois imperadores brasileiros, D. Pedro I e D. Pedro II, cada um a seu tempo, durante a infância das filhas, fazendo eles próprios o estatuto daquilo que julgavam ser o mais apropriado para a educação a ser realizada pela aia das princesas.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as atribuições destinadas às aias, go-

vernantas e preceptoras, assim denominadas as mulheres que se encarregavam da educação de crianças da aristocracia, no século XIX. Em um plano mais específico, pretende-se fazer uma distinção dessa nomenclatura em sua tradução para o português, comparando a utilização dos termos conforme a função ocupada. Em outra perspectiva, também se evidencia esse ofício feminino como um dos únicos permitido às mulheres naquele tempo e contexto, bem como envolto em uma linha tênue entre simples empregadas e cortesãs muito próximas aos espaços de poder da aristocracia.

No que tange aos aspectos metodológicos, o estudo remonta a uma pesquisa histórico-documental que tem como fontes principais os manuscritos elaborados pelos imperadores D. Pedro I e D. Pedro II sobre as atribuições das aias de suas filhas, documentos cujos originais se encontram no Arquivo do Museu Imperial em Petrópolis, reproduzidos no Anuário do Museu, publicado em 1946 por Lourenço Luís Lacombe, que se intitula “Chefe da Divisão de Documentação Histórica”. Segundo a apresentação de Lacombe (1946, p. 241), neste número do Anuário do Museu estariam copiados documentos que provinham “do opulento acervo conservado até pouco tempo no castelo d’Eu, pela família imperial brasileira, e agora recolhidos ao museu por doação do príncipe dom Pedro”.

Assim, o primeiro documento compilado por Lacombe e utilizado como fonte neste estudo é intitulado “Regulamento, que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por elas como pelas criadas,” que, segundo esse autor, deveria “ser observado no serviço das princesas, filhas de D. Pedro I, papel que, infelizmente, não traz data. Pela apresentação e conteúdo, porém, cremos poder situá-lo no período de 1822 a 25” (LACOMBE, 1946, p. 241).

Lacombe (1946) acreditava, ainda, com base nas caligrafias que tivera a oportunidade de ver em muitos documentos à sua disposição no Museu Imperial, que as anotações registradas no manuscrito haviam sido escritas por Fran-

cisco Gomes da Silva (o Chalaça), com emendas de D. Pedro I.

O segundo documento utilizado como fonte, também compilado por Lacombe (1946) e constante do Anuário do Museu Imperial, publicado em 1946, é a reprodução de uma minuta escrita por D. Pedro II (1857), intitulada *Atribuições da aia*, além de uma cópia de autoria da imperatriz, da qual foram aproveitadas as emendas introduzidas pelo marido. Ambos os documentos são analisados e anotados em suas semelhanças e distanciamentos.

As fontes elencadas são complementadas com as descrições provenientes das obras utilizadas entre os séculos XVIII e XIX para a educação de crianças e jovens da aristocracia, sobretudo meninas, e, em especial, os livros das preceptoras francesas Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Joanna Rousseau de Villeneuve (1767), considerando que eram leituras muito populares, ainda, na época de infância das duas gerações de princesas brasileiras, tendo em vista os seus permanentes anúncios nos catálogos das livrarias contemporâneas do período.

Diante do exposto, este artigo apresenta relevância na medida em que evidencia documentos pouco explorados pela historiografia, contribuindo para demonstrar o lugar social das mulheres na função de educadoras, o que amplia o escopo de estudos que se limitam à atuação feminina na casa e na vida doméstica, trazendo um aporte diferenciado ao campo do conhecimento em que está inserido.

## Amas, retretas, açafatas, damas de quarto e aias: o reino feminino que cercava as crianças na intimidade

O quadro “Las meninas”, pintado por Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, em 1656, retrata como seriam os aposentos íntimos de uma criança nobre nas cortes europeias dos séculos XVII e XVIII, reproduzindo a infanta Margarita de Áustria, de cinco ou seis anos de

idade, cercada por suas “cuidadoras” no “Quarto do príncipe do Alcázar de Madrid” (GALÁN, 2018, p. 215). Nele aparecem, ainda, além da infanta, diversas meninas chamadas de “damas de quarto”. Embora o significado da obra seja exaltar a infanta, herdeira da coroa do império espanhol, também pode-se testemunhar um cotidiano comum nos espaços destinados às crianças nobres. Elas estavam sempre envoltas por um número significativo de outras mulheres, com papéis bem definidos e atribuições normatizadas por rigorosas regras, contendo qual era o ofício de cada uma junto à criança que seria cuidada e educada.

Michelle Perrot (2011, p. 111-112), em sua *História dos quartos*, conta que na época de Luís XV, mais precisamente em 1741, a ala dos príncipes apresentava “uma espécie de berçário”, onde as “embaladoras” atuavam até que eles tivessem três anos. Mais tarde, as crianças dormiam em “camas cercadas por uma balaustrada”, com cada quarto possuindo três camas, uma para a criança, “uma para a ama e outra para a governanta”. Segundo essa autora, “as mulheres reinam neste pequeno mundo principesco” (PERROT, 2011, p. 111). Com sete anos os meninos eram encaminhados para “os homens”, e, então, “a escolha do preceptor é uma questão de Estado” (PERROT, 2011, p. 112). Para as demais crianças da aristocracia, a arquitetura e a organização eram semelhantes, até porque tomavam a nobreza como modelo:

Entretanto, até o fim do século XVIII, os arquitetos ignoram quase completamente a infância, nas plantas, cada vez mais elaboradas, que dedicam ao hábitat doméstico. Delarue, em 1768, define a localização de um quarto ‘para duas crianças e um preceptor’ e de um quarto ‘para uma senhorita’, acompanhado de um *boudoir*, no mesmo andar que os pais, grande novidade. Le Camus de Mézières, em seu notável tratado de 1780, dedica três páginas (em 280), ‘ao alojamento das crianças da casa’, que ele situa no entressolho, na vizinhança dos criados, todos juntos até cinco anos com uma ‘governanta ou criada’. Separados em seguida, os meninos se reúnem ao seu preceptor. (PERROT, 2011, p. 112-113).

Dessa forma, percebe-se que as crianças estavam desde a hora de acordar até o deitar constantemente acompanhadas por uma hierarquia que ia de criados a preceptores, por vezes ocupando os mesmos espaços, mas com funções diferentes em relação aos meninos e meninas. As primeiras mulheres a atuarem junto aos recém-nascidos eram as “amas”, cujas atribuições iam muito além do aleitamento ou da atuação como “embaladoras”, eram elas que ficavam mais próximas das crianças e, portanto, as que acabavam por suprir as afeições e as necessidades infantis. Contudo, o comportamento das amas, que acabavam por substituir, em grande medida, os pais, era alvo das críticas dos preceptores e mestres que vinham a seguir.

É possível constatar que em *Tesouro de Meninas ou diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas*, assim como no livro *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação das meninas desde a infância até a adolescência*, ambos escritos no mesmo período, embora em contextos de países diferentes, aproximam-se as percepções das autoras, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Joanna Rousseau de Villeneuve, em relação aos acertos e aos erros que pais, mães e aias cometiam na educação das crianças, em relação à permissibilidade dada às amas. Para essas escritoras, as maiores culpadas da má educação e teimosia das crianças eram as amas complacentes, que permitiam e faziam todas as suas vontades. No *Conto do príncipe Amado*, Madame Leprince de Beaumont assim descrevia o personagem:

Tinha ele sido educado por uma néscia ama, que o tinha estragado, sendo ainda pequeno. Esta, se ele cobiçava qualquer coisa, vendo-o chorar, enraivecendo-se, e bater o pé se a não conseguia, logo a dava ele; e deste modo a veio a fazer-se teimoso. Dizia-lhe ela também a cada instante, que havia de vir a ser rei, e que os reis viviam muito felizes, porque todos lhes deviam obedecer e respeitá-los, e que ninguém os podia impedir de fazer o que quisessem. (BEAUMONT, 2008, p. 48).

Joanna Rousseau de Villeneuve comungava do mesmo pensamento de sua contemporânea

e julgava que as amas, se não fossem bem escolhidas, poderiam causar males irreparáveis no futuro adulto: “Tomando-se por Ama uma mulher viciosa, não pretendo que o menino contraia seus vícios, mas certamente o seu temperamento se estragará” (VILLENEUVE, 1767, p. 3). Para essa autora,

A primeira pessoa, a quem os grandes, e os ricos entregam a educação de seus filhos, logo que sahem dos braços da Ama, he a Aia, que foi escolhida para seu ensino. As impressões, que desta na infância recebem são mais importantes, e consideráveis do que se imagina; não sendo de pouca consequência aquellas que a Amas infunde. A experiencia quotidiana mostra, que as primeiras impressões influem nas inclinações primeiras de hum menino: estas em seus primeiros costumes; e que se destes não dependerem algum dia as boas qualidades, ou defeitos do seu juizo, a elles ficarão quasi sempre sujeitos as virtudes, ou vícios do seu coração. Na eleição da Ama, pois, haja grande cautella. Além das qualidades fysicas, deve ser morigerada, e intelligente, ter o coração igualmente são, como o corpo. (VILLENEUVE, 1767, p. 2-3).

Tal costume de encarregar amas dos cuidados com as crianças e do acompanhamento da infância desde o nascimento estava enraizado nas sociedades, como observa Rogério Fernandes (1994, p. 200) em relação a Portugal: “[...] desde a primeira infância, na casa, enquanto as amas encarregavam-se das crianças na ‘primeira criação’, as aias ‘desempenhavam funções mais complexas’, ocupando-se da sua educação.” (VASCONCELOS, 2005, p. 7).

No Brasil, adiantado o século XIX, a utilização de amas era recorrente entre todas as camadas da população que pudessem pagar por esses serviços, como testemunham os anúncios nos jornais até o final do oitocentos, quando as famílias não possuíam entre as escravizadas aquelas que pudessem desempenhar essa função. No entanto, também eram vistas como mulheres cujo contato mais estreito com a criança, ao longo da infância, era o responsável pelos males de sua formação, como aponta o artigo intitulado “Educação”, escrito no jornal **Album Litterario**: periódico instructivo e re-

criativo, no exemplar publicado no dia 15 de agosto de 1860, pelo articulista que assina a matéria com as iniciais ou o pseudônimo IESY (1860), criticando o uso excessivo que no Brasil se fazia dos costumes da França, mas considerando alguns deles salutares, como a utilização de preceptores. Isso porque, segundo o articulista, seria muito mais “proveitoso” a utilização de uma preceptora, desde a mais tenra infância, do que de amas, uso “pernicioso” e até “perigoso”, adotado nas famílias brasileiras, que entregavam a criação dos filhos quase sempre a amas escravas, que gravariam as primeiras impressões nas crianças, causando nelas prejudiciais defeitos, que só muito mais tarde poderiam ser modificados. Entre os males causados, Vasconcelos (2005, p. 144) ressalta a “corrupção na linguagem e o comportamento na sociedade”, prejuízos que na França, na Inglaterra, na Alemanha e em outros países eram prevenidos na aquisição de “governantes”, entregando a “aias” a educação dos filhos, livrando-os da perniciosa influência que exerce nas crianças o contato e a convivência com “fâmulos” despidos de conhecimentos sociais, ignorantes de usos e de costumes que são princípios da civilização.

A’ medida que a criança, entregue aos cuidados da inteligente e virtuosa **governante**, recebe a educação doméstica, e por assim dizer, material, é que sua alma desenvolve-se á luz de são princípios e sua intelligencia illumina-se; á medida, dizemos, que assim essa criança recebe uma educação completa, as nossas, criadas e crescidas na comunidade de amas inaptas e impróprias para essa delicada tarefa, ignorão o bom, sua intelligencia embota-se, e não conhecem mesmo os mais comezinhos princípios de moral. É, pois, incontestável que tão prejudicial é o uso adoptado em nosso paiz quanto proveitosa é a aquisição da preceptora. (IESY, 1860 apud VASCONCELOS, 2005, p. 145, grifo nosso).

Ainda assim, as amas tinham um lugar de destaque nas casas oitocentistas, como se vê no romance *A Moreninha*, escrito por Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1844. A “heroína” da história foi criada por uma ama, que

ainda mora com ela, já completa a sua formação, e que tem o seu amor filial.

Morava com a Sr<sup>a</sup> D. Ana uma pobre mulher, por nome Paula, muito estimada de todos, porque o era da despotazinha daquela ilha, de D. Carolina, a quem tinha servido de ama. Os desvelos e incômodo que tivera na criação da menina lhe eram sobejamente pagos pela gratidão e ternura da moça. (MACEDO, 1982, p. 82).

D. Carolina, a “moreninha”, apesar do gênio e de ser apresentada pelo autor como travessa e “somente capaz de brincar e ser estouvada” (MACEDO, 1982, p. 53), quando vê a ama caída demonstra imenso afeto pela mulher a quem considerava “mãe”.

Na Casa Imperial brasileira, as concepções que vigoravam em relação a esse tema eram as mesmas da Europa, no que diz respeito às atribuições de cada empregada de acordo com seu posto e lugar. No entanto, no início do século XIX, em um país recém-independente que ainda se adaptava e construía sua nova identidade, embora utilizando algumas das nomenclaturas oriundas das cortes europeias, na prática, muitas vezes, elas serviam apenas para endossar um séquito que acabava por duplicar atribuições.

Nesse contexto, faziam parte da corte das princesas brasileiras, além das amas, as açafatas, as retretas e as damas de quarto, segundo anotações dos documentos dos imperadores. De acordo com Tobias Monteiro<sup>3</sup> (1946, p. 38), as retretas eram as senhoras que cuidavam dos aposentos da imperatriz e das princesas, realizando os serviços mais básicos, estando hierarquicamente acima apenas das criadas e das escravas. A açafata, por sua vez, já era uma fidalga a serviço das damas da família Imperial, que estava encarregada das roupas das princesas, a fim de prepará-las para o vestuário e o toucador (FRANCISCO, 2017). Por sua condição de fidalguia, possuía alguns privilégios, incluindo o acesso ao quarto das

3 Tobias do Rego Monteiro (1866-1952) foi considerado um dos maiores historiadores da sua época, concentrando seus estudos na Família Imperial.

crianças nobres, às joias, ao vestuário e aos adornos, possivelmente gerando alguma intimidade com as mulheres a quem servia. As açafatas e aias, além das damas de companhia das princesas, constituíam-se em damas de quarto, com posições e funções diferenciadas.

A aia já estava em um patamar superior e desempenhava funções como uma espécie de governanta, que coordenava toda a educação, incluindo os outros mestres das crianças. Assim, a aia possuía um cargo com *status* de honra, sobretudo por ser o que estava mais em contato com os membros da realeza, ou seja, não somente os filhos, mas também os pais.

Ao aio de um príncipe era confiada a sua tutela, o governo, a criação, a educação e a instrução; lembrando-lhe sempre de que seu discípulo, um dia, havia de reger os destinos de uma nação. O aio acompanhava seu discípulo cerrando e abrindo as portas, despindo-o e vestindo-o, comendo com ele na mesma mesa, acompanhando-o nas jornadas ou passeios, assistindo, a seu lado, aos atos religiosos, estando junto com ele o tempo todo e em todos os lugares, nunca o perdia de vista, regulando todas as ações e os costumes de sua vida, tinha superintendência e voto na eleição de todos os mestres que iriam participar de sua educação, estipulava todas as obrigações e deveres, bem como marcava as horas para as lições e estudos, atuava como se fosse pai, considerando-se que os verdadeiros estavam constantemente ocupados, preenchia todos os afazeres destes, sendo dito como ‘segundo pai’, o que lhe dava prerrogativas para preceder a todos os outros cargos da Casa Real. (VASCONCELOS, 2005, p. 66).

Nos mesmos moldes da nobreza portuguesa, os preceptores ou aios, na Casa Imperial brasileira, usufruíam de *status* elevado e tinham a responsabilidade sobre a educação dos futuros senhores imperiais, que era ministrada por professores de diferentes disciplinas, coordenados por um diretor de estudos. Ao aio, também chamado, como na França, de preceptor, cabia a filosofia básica que norteava a educação dada aos príncipes.

O assunto era considerado uma questão de Estado e possuía tamanha importância que,

em 1838, o marquês de Itanhaém, então tutor de D. Pedro II em sua menoridade, compôs um documento contendo doze artigos que estabeleciam aspectos necessários à formação de um governante, cujo texto, segundo ele, “instrui os mestres para ministrarem uma educação de acordo com o gênio natural dos filhos do país” (MAUAD, 2000, p. 151).

## As atribuições e os privilégios das mulheres que trabalhavam na Casa Imperial: de serviços à intimidade nos palácios

No Regulamento encontrado no Arquivo do Museu Imperial, intitulado “Regulamento, que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por elas como pelas criadas” (D. PEDRO I, [18-]), que trata sobre os serviços a serem realizados na ocupação das princesas, filhas de D. Pedro I, não é informada a data em que ele foi elaborado. O documento é constituído por um enumerado de disposições, distribuídas em artigos, escritos com a caligrafia de Francisco Gomes da Silva (o Chalaça), acrescido de emendas do próprio imperador D. Pedro I.

Vale notar no Regulamento a interferência de D. Pedro I nos pormenores da vida das princesas e a menção constante à figura da imperatriz, em que pese a sua pequena influência na educação das filhas. Maria Graham (2010), em seus registros<sup>4</sup> relativos ao pouco tempo que atuou como preceptora da princesa Maria da Glória a convite da imperatriz Leopoldina, fala sobre as dificuldades que a soberana demonstrava para exercer as mais elementares ações

4 Maria Graham escreveu *Escoço Biográfico de Dom Pedro I*, em Londres, quando D. Pedro I já havia morrido e Maria Graham passara a se chamar lady Callcott, por ter se casado em segundas núpcias com o pintor inglês sir Augustus Callcott. Os originais em inglês desse texto foram comprados na Inglaterra por Rodolfo Garcia, então diretor da Biblioteca Nacional, em 1938, e, neste mesmo ano, traduzidos por Américo Jacobina Lacombe e publicados nos Anais da Biblioteca Nacional, v. 60, com introdução e notas do próprio Rodolfo Garcia. Conforme Anais da Biblioteca Nacional, trad. de Américo Jacobina Lacombe, vol. LX, p. 126-127.

na formação de sua primogênita. Na descrição da preceptora inglesa, assim era o comportamento da imperatriz diante das ordens de D. Pedro I:

Tinha passado as iguarias imperiais à preta Ana e estava sentada em frente a uma rosca e um copo de vinho, meditando numa carta à Imperatriz, pedindo-lhe que me fosse dado o prometido auxílio do Padre..., e algumas regras escritas para as criadas da princesa, a fim de evitar a renovação da loucura daquele dia, quando, de repente, ouvi na minha escada o ruído das botazinhas de montaria da Imperatriz, subindo com violenta pressa. Seus olhos estavam vermelhos de chorar e após me ter beijado, com muito afeto, e de me ter chamado ‘caríssima amiga’, pôs-me na mão um papel escrito pelo próprio Imperador – a tinta ainda estava úmida – ordenando-me que me confinasse no meu próprio apartamento, a não ser quando fosse chamada a dar a lição de inglês à princesa, ou a passear com as irmãs pelo jardim. (GRAHAM, 2010, p. 133-134).

O desfecho desse episódio, contado pela própria protagonista, é o pedido de demissão de Maria Graham do cargo de “Governante das Imperiais Princesas”, como ela mesma se intitula em carta enviada ao imperador, motivada pelas intrigas de uma das mais antigas damas do Paço, insuflada por todas as outras mulheres que serviam no palácio e eram declaradamente hostis a Maria Graham, considerada estrangeira e com hábitos muito diferentes dos praticados no Brasil. Assim, quando se sentiram com as queixas sobre a “estrangeira” suficientemente elaboradas, as damas do palácio escolheram a mais antiga delas para expô-las a D. Pedro I, o qual foi acordado em meio a sua sesta, o que, por si só, já contaria com uma profunda irritação do soberano, que ouviu a seguinte narrativa:

[...] ela e todas as antigas damas, inclusive sua velha ama, haviam decidido deixar o Paço imediatamente e voltar a Lisboa, desde que percebiam que só os estrangeiros podiam ser tolerados no Paço da Boa Vista. Sua Majestade perguntou a razão dessa estranha resolução. Respondeu que não podiam nem queriam admitir que qualquer pessoa pudesse insultar a Casa de Bragança! Que

a governante inglesa havia tomado a si tyrannizar a herdeira dessa nobre Casa, pois havia até se sentado no lugar de honra numa das carruagens imperiais e os preceitos que ela inculcava à princesa eram destinados a fazê-la esquecer a diferença entre seu sangue real e o mais desprezível dos súditos. O Imperador, não tendo tido tempo de cair em si, exclamou logo: ‘Que ela saia do Paço, imediatamente! Não quero minha família abalada, nem meus velhos aderentes afrontados, nem os herdeiros de minha casa insultados!’ (GRAHAM, 2010, p. 142-143).

Após esses acontecimentos, com a consequente saída da preceptora do Paço, pouco tempo depois, D. Pedro I foi tomado por um suposto pesar em relação a sua atitude, e, na opinião de Graham (2010, p. 140), “estava então, em parte, arrependido da decisão apaixonada que a cabala havia obtido para realizar seus objetivos”. Maria Graham iniciou os trabalhos no Paço no dia 5 de setembro de 1824, e o dia fatídico da carta de demissão ocorreu em 12 de outubro de 1824, portanto, seu período como preceptora durou menos de dois meses (GRAHAM, 2010). Diante da constatação de que as damas haviam exagerado na dramatização para conseguirem o seu intento, o imperador, provavelmente, concluiu que era preciso pôr ordem nas criadas, açaafatas e damas de quarto de suas filhas.

Dessa forma, as circunstâncias levaram, possivelmente, um arrependido D. Pedro I a tomar uma medida em relação às mulheres que provocaram todo o infortúnio da inglesa, e assim ele rascunha e envia ao Chalaça o manuscrito daquele que viria a ser o “Regulamento, que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por elas como pelas criadas”. Nessa linha de pensamento, embora Lourenço Luís Lacombe (1946), por sua apresentação e conteúdo, acredite que o Regulamento tenha sido elaborado entre os anos de 1822 e 1825, achamos mais provável que tenha ocorrido após partida da preceptora inglesa, por tratar, essencialmente, de pôr ordem e limitações às demais criadas e damas de quarto e conter aspectos que Maria

Graham havia se esforçado para implantar no cotidiano de educação das crianças no Paço, incluindo o que se referia à decência dos hábitos, além da proibição de “ajuntamento de pessoas”, situação que foi o pivô da hostilidade contra Graham, como é descrito no prólogo explicativo de sua publicação:

Do barbeiro Plácido (Plácido Antônio Pereira de Abreu, factótum do imperador, seu confidente, além de mordomo e tesoureiro da casa imperial, diretor da cozinha e almoxarife da casa das obras, que com todos esses empregos figura na lista dos criados do Paço), teve desde o princípio surda oposição, agravada depois pelo fato de não ter consentido que, à noite, ele e outros amigos subissem pelas escadas particulares à antecâmara da princesa, quando ela estivesse na cama, para ali poderem jogar cartas confortavelmente. (GRAHAM, 2010, p. 29).

A proibição de Maria Graham a uma reunião noturna dos servidores do palácio nos aposentos da princesa foi o início do fim de sua estada no Paço e, a partir daí, ela não era mais sequer servida pelas criadas. Corroborando o fato de o Regulamento ter sido escrito posteriormente à partida de Maria Graham, verifica-se que D. Pedro I previa, logo no início dos artigos, aquilo que ele julgava serem as principais questões que precisavam ser observadas nos aposentos de suas filhas, as quais se assemelham às posturas repreendidas por Graham enquanto preceptora no Paço.

Art. 1º. Será governanta do quarto em que não houver dama, a açafta mais antiga. A mim, ou à imperatriz a governanta é responsável pela execução do presente regulamento. 2º. A governanta vigiará sobre tudo, quer seja guarda-roupa, quer jantar, etc. em suma será a fiscal do quarto e todos os meses apresentará os pedidos e as contas para serem examinadas, e pagas uma vez aprovados. 3º. Cuidará em que tudo ande bem arranjado e asseado, fazendo poupar o que for possível, e compatível com a decência de nossas augustas filhas. 4º. *Não consentirá no seu respectivo quarto ajuntamento, ainda que eles sejam de criadas, e vigiará, que não hajam conversas indecentes em ocasião alguma.* (LACOMBE, 1946, p. 243, grifo nosso).

Os demais artigos regulavam os passeios, atribuía-m à governanta a “educação física” das meninas, assim como a incumbência de lhes dar bons conselhos e exemplos, chamando atenção para o fato de que o imperador registrava que se devia explicar-lhes “a razão porque lhes nega certas coisas, ou lhas proíbe, não consentirá que se lhe meta medos com coisa alguma, só sim lhe infundirá temor de Deus [...]” (LACOMBE, 1946, p. 244). Nos aspectos citados, as ideias do imperador demonstram uma certa proximidade com os conselhos às aias, tanto de Madame Leprince de Beaumont, quanto de Joanna Rousseau de Villeneuve.

Às princesas devia ser ensinado “respeito, e amor a seu pai e mãe, e humanidade para com seu próximo” (LACOMBE, 1946, p. 244), não fazer mal aos animais, a rezar, a ouvir missa, a coser, a bordar, e todas as demais prendas femininas. No Regulamento também era dada autoridade à governanta para prender a menina no quarto “por aquele tempo, que lhe parecer ou de não a deixar ir passear de tarde” (LACOMBE, 1946, p. 244), quando esta não lhe obedecer, bem como a governanta deveria chamar os pais “imediatamente” se alguma das meninas se sentisse incomodada, ou seja, doente.

A ordem do imperador era que “todas as criadas farão a sua obrigação à risca, sem dela se poder dispensar”, além de que “nunca as meninas estarão sem ser acompanhadas duma açafta” (LACOMBE, 1946, p. 245), pois somente a governanta, as açaftas ou as damas podiam acompanhá-las nos passeios. Para contar com a presença de outras pessoas era preciso que “a governanta nos peça primeiro licença” (LACOMBE, 1946, p. 245). As retretas e moças do quarto somente podiam estar presentes nas ocasiões de serviço, ou quando para este fossem chamadas. Além disso, o imperador recomendava o pudor em relação às próprias criadas: “Quando as meninas se vestirem, terão todo o cuidado, que elas se não descomponham, fazendo-lhes conhecer que elas não só devem ter pudor de si, mas vergonha das suas próprias criadas” (LACOMBE, 1946, p. 245). A

esse aspecto registrado por D. Pedro I, cabe associar as memórias de Maria Graham, enquanto preceptora no Paço, na seguinte passagem:

Em primeiro lugar, quando fui para os apartamentos da princesa, [referia-se à d. Maria da Glória, sua pupila] encontrei as criadas lavando -a, não no banheiro, mas numa sala aberta, por onde passavam os escravos, homens e mulheres, e, onde a guarda da imperatriz sempre estacionava. (LACOMBE, 1946, p. 245).

No artigo 17º, o imperador estabelecia que “as meninas serão obedientes às suas criadas, e executarão o que elas lhes ordenarem, e com especialidade a governanta, e se lhes parecer mal nos representarão para decidirmos à vista também do que a governanta expuser” (LACOMBE, 1946, p. 245). O imperador finalizava o Regulamento determinando, no artigo 36º, que: “Este regulamento será lido, logo que for recebido, perante todas as criadas do quarto, e logo que houver qualquer falha na execução a governanta o tornará a ler da mesma maneira.” (LACOMBE, 1946, p. 248).

Ao comparar as narrativas de Maria Graham com o “Regulamento, que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por elas como pelas criadas”, parece que, de alguma maneira, não foram em vão os poucos dias que a inglesa exerceu a preceptoria na Casa Imperial do primeiro Reinado brasileiro. Também é possível constatar que a própria imperatriz Leopoldina conhecia bem as disputas que ocorriam entre as aias e amas que tratavam das princesas, e não era a primeira vez que se deparava com esses comportamentos, tendo em vista que em seu diário, escrito ainda em Viena, registrava:

Palácio de Hofburg, 10 de dezembro de 1814.

Às vezes não aguento mais ouvir os sermões de Lazansky<sup>5</sup> sobre a disciplina e o cumprimento do dever. Amanhã vou me livrar dela por algumas horas, porque vou ao asilo de velhos com a minha querida Annonny [...] Lasansky faz pouco

5 Como suas irmãs, Leopoldina foi educada por aias e, posteriormente, pela preceptora condessa Lazansky. Era ela, a condessa, quem escolhia os professores, que cuidavam da formação moral, humanística, científica e artística das princesas.

caso da querida Annonny. Vejo isso claramente. As duas são minhas amas e governantas, mas, como Lasansky é responsável pelo meu programa de estudo em todas as disciplinas e pelo meu comportamento em sociedade, ela acha que está acima de Annonny em hierarquia e importância. Os deveres de Annonny são cuidar da minha roupa, da minha instrução religiosa e da minha conduta com pobres e doentes – e para Lasansky isso conta menos, embora seja exatamente o contrário. (KAISER, 2005, p. 14).

Quando abdicou do trono em 1831, D. Pedro I deixou seus filhos aos cuidados do tutor José Bonifácio de Andrada e Silva, entre eles o futuro D. Pedro II, que contava com apenas cinco anos de idade. Ainda criança e depois adolescente, D. Pedro II teve a oportunidade de vivenciar as inúmeras intrigas palacianas que se sucederam à sua volta, envolvendo o tutor, sua aia Mariana Carlota de Verna Magalhães Coutinho, além das açaafatas e damas de quarto, partidárias de um ou do outro (REZZUTTI, 2015), o que acabou levando à queda de José Bonifácio e à nomeação de Manuel Inácio de Andrade Souto Maior Pinto Coelho, o marquês de Itanhaém, como o próximo tutor.

Ciente dessas intrigas que assolaram a sua infância e juventude, era natural que o segundo imperador quisesse que o ambiente de educação de suas filhas tivesse uma maior tranquilidade, a começar por uma rígida hierarquia e organização. Nesse sentido, ao escolher a condessa de Barral como aia de suas filhas, Isabel e Leopoldina, o monarca já demonstra sua disposição para recebê-la e acomodá-la o mais breve possível, e de modo que sua posição estivesse, desde o início, demarcada, como expõe no bilhete que envia a Paulo Barbosa, mordomo do Paço:

A aia para as Princesas é cada vez mais precisa, para sua conveniente educação; a Viscondessa de Barral é quem reúne a maior parte das condições desejadas para semelhante cargo, e portanto estou pelas condições propostas, ficando bem claro que ella hade morar nos lugares determinados no papel, que mandei de Petropolis. Quanto á despeza da passagem deverá ser feita ao menos em parte pela Casa Imperial por isso

que há limites no contrato com a companhia de vapores a respeito dos favores de passagem gratuita, que pode o Governo fazer, e além d'isto não quero que se diga que pessoas talvez em más circunstancias pecuniárias são privadas d'esse socorro por causa do meu serviço particular. Trate de aprontar os quartos que foram da Condessa de Belmonte e a sege. (D. PEDRO II, [18--]).

Ao chegar ao Paço de São Cristóvão para assumir suas funções de aia, a condessa de Barral foi logo testada em sua autoridade e começou a sofrer hostilidades entre as mulheres que reinavam naquele “pequeno mundo principesco”, nas palavras de Perrot (2011, p. 111). A condessa, com os “seus dotes de espírito e cultura”, se destacava entre as demais damas do palácio (FRANCISCO, 2017, p. 155). Por isso, “[...] os ciúmes não tardaram a se manifestar e a envolvê-la, provocando restrições por parte das outras senhoras, damas do palácio, visto que a Condessa fora investida no cargo de principal Dama da Casa Imperial, a serviço da Imperatriz” (BARRAL E DA PEDRA BRANCA, 1977, p. 21).

Todavia, o imperador foi enérgico na condução da questão e tratou logo de cortar “o mal pela raiz”. Pinho (1959, p. 176-v) descreve o teor de uma nota do imperador com determinações decisivas na defesa da preceptora das princesas, em relação à oposição palaciana que sofria. A nota, sem data, é escrita a próprio punho e entregue ao mordomo Paulo Barbosa, com o seguinte teor:

O Imperador espera que a dama e a açafata do quarto de S.A.I. não continuarão a contrariar por seus actos e palavras a influência que deve a Condessa de Barral ter sobre a educação de S.S.A.A. que por S.M. Imperador lhe foi commettida, evitando assim que o mesmo Augusto Senhor se veja obrigado a tomar alguma medida severa. (PINHO, 1959 apud FRANCISCO, 2017, p. 155).

Reiterando suas preocupações, o imperador escreve, entre os anos de 1856 e 1857, mas, certamente, a partir da chegada da preceptora escolhida para educar suas filhas, a condessa de Barral, um documento intitulado *Atribuições da aia* (D. PEDRO II, 1857), no qual eram

normatizados cargos e funções, especificando as atribuições que deveriam ser observadas tanto pelas princesas, quanto pelas damas e criadas dos Paços.

Atribuições da Aia foi redigido com tinta ferro-gálica em folha dupla, o estado de conservação é ruim, há perda de suporte, o que não comprometeu a leitura e a compreensão. O documento foi elaborado a partir da chegada da preceptora Condessa de Barral entre os anos de 1856 e 1857. Tudo indica que ao construí-lo, D. Pedro II consultou, e até mesmo se inspirou, no regulamento produzido por seu pai, D. Pedro I, que estabeleceu regras para a educação de suas irmãs, as Princesas Maria da Glória, Januária, Paula e Francisca. Em alguns trechos é possível encontrar proximidade entre os dois regulamentos [...] (AGUIAR, 2020, p. 129).

Assim, *Atribuições da aia* (D. PEDRO II, 1857) é praticamente um tratado para reforçar a autoridade da aia, nesse caso, a condessa de Barral, recém-chegada para se encarregar da educação das princesas Isabel e Leopoldina, únicas filhas de D. Pedro II, que ele temia que acabasse tendo o mesmo fim das damas que viu passarem pela sua infância e juventude, levadas pela torrente de intrigas e mexericos palacianos. Cumprindo sua finalidade, o documento já começava estabelecendo, em relação à aia, que:

Só ela poderá intervir direta, ou indiretamente na educação de minhas filhas, lembrando-me a mim e à imperatriz, tudo o que puder facilitar o preenchimento deste dever do seu cargo, e a nossa direção superior exercer-se-á quando as circunstâncias o consentirem, por intermédio dela, para que não fique prejudicada a força moral de sua autoridade. Inspeccionará o ensino dos diferentes mestres, e fará a mim só as reflexões que lhe parecerem acertadas, quando o caso permitir demora, assim como me proporá tudo o que for a bem da instrução de minhas filhas, mesmo relativamente ao que se acha disposto neste regulamento. (LACOMBE, 1946, p. 250).

Caberia à aia, também, impor castigos leves, mesmo sem o conhecimento do imperador, “sendo o maior deles a reclusão em um dos quartos dos respectivos aposentos” (LACOMBE, 1946, p. 250).

A seguir, o imperador intitula uma sessão: “Das senhoras e outras pessoas dos quartos”. Nesse tópico fica clara a subordinação de todas à aia: “as criadas de honra e de serviço dos quartos terão as atribuições e deveres que indicam suas respectivas denominações e velarão sobre as pessoas de minhas filhas assim como a aia que poderá acompanhá-las sempre” (LACOMBE, 1946, p. 251). As senhoras que trabalhavam “nos quartos” às quais o Imperador se refere em suas anotações e documentos, possivelmente, eram as damas das princesas que, apesar de as acompanharem em tudo, não eram encarregadas da educação delas: “As senhoras dos seus respectivos quartos ainda que muito cuidadosas (honra lhes seja feita) não possuem o grau d’educação que, mesmo na sociedade ordinária, se requer” (D. PEDRO II, 1853).

Quanto às “obrigações” propriamente da aia, elas estavam detalhadamente expostas:

Obrigações da aia. Deverá acompanhar, quanto lhe for possível, as minhas filhas desde as 9 horas da manhã até 8 da noite com a exceção adiante permitida, inspecionando os mestres; guiando-as no preparo das lições, lendo com elas, e aproveitando até o tempo de descanso e de recreio para aumentar-lhes a instrução. A língua francesa e depois a inglesa, deve ser empregada utilmente nas explicações, conversa e em qualquer outra ocasião. Não receberá visitas durante as horas do exercício efetivo do seu cargo. (LACOMBE, 1946, p. 251).

A aia deveria acompanhar as princesas desde as nove horas da manhã até as oito da noite, supervisionando os mestres, orientando as lições, lendo com as meninas e aproveitando até o tempo de descanso e de recreio para aumentar-lhes a instrução. A língua francesa, e depois a inglesa, deveriam ser empregadas nas explicações, conversas e em qualquer outra ocasião, e as leituras instrutivas deveriam guardar relação com as matérias ensinadas, sendo ora em português, ora em qualquer das outras línguas. Assim como suas pupilas, a aia não receberia visitas durante as horas do exercício efetivo do seu cargo. As visitas para

as princesas seriam recebidas unicamente nos domingos, nas festas de guarda e nacionais, nos dias dos seus aniversários e nos aniversários dos imperadores, ou em ocasiões determinadas pelo imperador.

O imperador estabeleceu, a princípio, que só haveria férias em Petrópolis, onde talvez fosse alterada a distribuição do tempo. No entanto, as pesquisas demonstram que as aulas transcorriam também em Petrópolis, com adequação da hora-aula ao clima, de acordo com o tempo e a idade das meninas.

Para resolver definitivamente os problemas entre as mulheres a serviço da Casa Imperial, D. Pedro II estabelece a hierarquia na educação das princesas:

A condessa de Barral e Mademoiselle Templier, sob a direção da primeira são as encarregadas da educação de minhas filhas; mas escuso lembrar quanto todas as pessoas que cercam minhas filhas, sobretudo as pessoas de seu imediato serviço podem e devem concorrer pas (sic) acordo com as duas senhoras, que propriamente se acham incumbidas dessa missão. (LACOMBE, 1946, p. 252).

Depois de deixar absolutamente claro que não pretendia ver a condessa de Barral passar por nada parecido ao que ocorreu com Maria Graham em seus poucos dias palacianos, o imperador finaliza os seus estatutos dando também prerrogativas à aia para comer com as princesas, sair para resolver questões particulares e chamar o médico da semana quando julgasse preciso. Além disso, ao contrário das outras damas que orbitavam naquele mundo principesco onde “as mulheres reinavam”, ela podia receber em seus aposentos as pessoas de sua família e suas visitas.

## Considerações finais

Elizabeth Gaskell (2001), em seu livro biográfico *Vida de Charlotte Brontë*, que além de escritora atuou, durante alguns anos, como preceptora ou “*institutriz*”, descreve que a autora inglesa teve dificuldades na Inglaterra dos

anos de 1840 em conseguir esses empregos, tendo que fazer algumas concessões, embora tivesse estudado em colégios e internatos que a prepararam para a educação de crianças. Gaskell (2001) narra a experiência da escritora em uma dessas ocasiões, quando a senhorita Brontë conseguiu seu segundo e último emprego como “*institutriz*”, no início de março de 1841. Segundo a biógrafa (GASKELL, 2001, p. 235), nessa ocasião, Charlotte Brontë se considerava afortunada por ser “membro de uma família bondosa e amável”. Todavia, como seus conhecimentos específicos acerca das tarefas femininas a serem ensinadas eram poucos, ela tinha que complementá-los, dedicando seu tempo livre à costura, considerando que seu posto, portanto, “era o de *bonne* ou *aya*” (GASKELL, 2001, p. 235), estando sujeita a repetidas e intermináveis demandas de seu tempo, não atuando somente como uma preceptora ou “*institutriz*”. As experiências da escritora Charlotte Brontë como governanta, aia ou “*institutriz*”, notadamente, foram aquelas que a levaram a dedicar muitas páginas de seus livros a histórias que envolviam preceptoras na Inglaterra do século XIX.

No presente estudo, interessa perceber que, adiantado o século XIX, ainda não havia uma distinção formal ou delimitada entre as funções de aias, governantas ou preceptoras, embora todas se incumbissem da educação de crianças e jovens e fossem bastante solicitadas até as décadas finais do oitocentos. Certo é que ocupavam uma posição hierárquica com *status* superior às amas, retetas, açaafatas, damas de companhia e demais mulheres que exerciam outras funções nas casas aristocráticas.

No entanto, organizar o reino das mulheres “neste pequeno mundo principesco” (PERROT, 2011, p. 111) não era tarefa fácil mesmo para os soberanos, que acabaram tendo que se valer da escrita de regulamentos para colocar ordem nos paços imperiais, onde conviviam criadas, retetas, açaafatas, amas, damas de quarto, governantas e aias, envoltas em um dia a dia marcado por espaços de poder, nos quais eram

inseridos ambientes de educação e formação dos futuros soberanos.

Quanto à postura e ao comportamento mais adequado a uma aia, assim como às mulheres que compartilhavam da intimidade dos soberanos educando seus filhos e filhas, os manuais de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e Joanna Rousseau de Villeneuve (1767) foram aqueles que, durante os dois séculos em que estiveram disponíveis, serviram como um tratado a ser seguido não só na educação doméstica, mas na própria formatação daquilo que viria a ser a origem dos programas de habilitação das primeiras professoras. Os escritos dessas duas mulheres que viveram no século XVIII instituíram fórmulas que foram usadas durante muito tempo e acreditadas como a melhor educação para crianças e jovens.

O que se constata é que em um universo onde o diferencial era o saber letrado para ocupação dos postos mais elevados, também no caso das mulheres que se candidatavam a preceptoras de crianças da aristocracia as vaidades e as intrigas estabelecidas entre o séquito que acompanhava essas crianças demandava a implementação de estatutos para que fossem contidas as disputas em agradar aos patrões.

Contudo, nem toda a ilustração e o conhecimento foram suficientes, por exemplo, para garantir a permanência de Maria Graham no seu posto de preceptora na corte de D. Pedro I, que valorizava outras habilidades e outros comportamentos, diferentes daqueles que em Londres ela, baseada nos livros de Madame Leprince de Beaumont, julgava os mais acertados.

Quanto à condessa de Barral, tinha no imperador D. Pedro II um aliado, portanto, desde o princípio ele cuidou para que ela não passasse pelas agruras de suas antecessoras nas gerações anteriores da família, fazendo com que sua autoridade fosse respeitada e limitando qualquer comportamento que afrontasse a sua autonomia e liderança, mesmo que este fosse da imperatriz Tereza Cristina, que, segundo

Aguiar (2012), nutria ciúmes da preceptora, tendo em vista a afeição demonstrada por suas filhas a ela. A Imperatriz registrou estes sentimentos em seu diário, quando a condessa lhe confidenciou que sua filha Leopoldina lhe contava tudo aquilo que ela lhe dizia como mãe. “A Condessa disse que aproveitava e fazia um julgamento de mim e disse que eu era muito falsa. Paciência, tudo se deve suportar nesse mundo. Mas é bem triste para o coração de uma mãe que não pode ter confidências com uma filha” (AGUIAR, 2012, p. 177-178).

Destarte, o que se percebe é que essas mulheres eram singulares para a época em que viveram, tanto as escritoras que elaboraram manuais para auxiliar na ocupação das aias, governantas e preceptoras, quanto as protagonistas daqueles escritos que conviviam em ambientes nos quais necessitavam de extrema sensibilidade e inteligência, além de precisarem, a cada dia, garantir a sua permanência e seu sustento nas casas em que atuavam. Rara foi aquela que, como Madame de Maintenon,<sup>6</sup> de preceptora chegou à posição de consorte do rei de França. O mais comum era que o fim das aias, governantas e preceptoras fosse semelhante ao do romance de Joaquim Manuel de Macedo (1982), no qual as mulheres que criavam e educavam as crianças acabavam por permanecer na casa dos patrões, morando com seus pupilos até a velhice, ou, ainda, abrigadas em casa de parentes que as acolhiam quando não mais podiam educar, não possuíam posses e não haviam amealhado economias durante o exercício da função.

Casos diferentes ocorriam, certamente, com as preceptoras dos príncipes, que, ao forjarem uma amizade muito próxima com os soberanos, adquiriam títulos e rendas que lhes permitiam uma vida e velhice confortáveis com posses e *status* na sociedade, como aconteceu com a

condessa de Barral, que conviveu com a família imperial até o fim de seus dias, assim como os abrigou no exílio.

Ao fim e ao cabo, na análise de manuais como *Thesouro de meninas ou dialogos entre uma sabia aia e suas discipulas* e *A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação das meninas desde a infância até a adolescência*, o que se constata é que sua originalidade também é consequência das dificuldades de se publicar um livro em Portugal de setecentos, com uma imprensa submetida a diversos censores e a burocracia que envolvia fazê-los conceder as licenças para publicação.

Dessa forma, é possível que outras mulheres, aias, governantas e preceptoras tenham tentado escrever suas memórias ou seus tratados sobre a atribuição de educar. No entanto, possivelmente não contaram com a influência da condessa de Oeiras, como no caso de Joanna Rousseau de Villeneuve, para estimular e permitir a realização de seus intentos, deixando de oferecer ao devir importantes testemunhos da educação oitocentista.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Cadernos de lições:** a educação das princesas Isabel e Leopoldina nos paços imperiais (1850-1864). 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020.

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. **Mulheres educadas para governar:** o cotidiano das “lições” nas cartas das Princesas Isabel e Leopoldina. 2012. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, RJ, 2012.

BARRAL E DA PEDRA BRANCA, Condessa de. Luísa Margarida Portugal de Barros. **Cartas a Suas Majestades, 1859-1890.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1977. (Série Publicações Históricas, 83).

BASTOS, Maria Helena Camara. Da educação das meninas por Fénelon (1852). **História da Educação – RHE**, v. 16, n. 36, p. 147-188, jan./abr. 2012. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8496/2/Documento\\_](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8496/2/Documento_)

6 Françoise d'Aubigné (1635-1719) era governanta dos filhos do rei Luís XIV da França e Navarra e de sua amante, Madame de Montespan. Após o convívio contínuo com o rei em visita aos seus filhos, acabou tendo um romance com ele, tornando-se marquesa de Maintenon e casando-se secretamente com o monarca.

[Introducao\\_Da\\_Educacao\\_das\\_meninas\\_por\\_Fenelon\\_1852.pdf](#). Acesso em: 12 jan. 2021.

BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince de. **Tesouro de meninas ou diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas**. Seleção e Prefácio de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

BEAUMONT, Mme. Leprince de. **Thesouro de meninas ou dialogos entre uma sabia aia e suas discipulas**. Tradução do francês pelo Padre Joaquim Ignacio de Frias. 4. ed. Lisboa: Typographia e Lytographia Portugueza, 1883. 2 v.

CATÁLOGO de Garnier Irmãos. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 05 jan. 1849. Anúncios, p. 2.

D. PEDRO I. **Regulamento, que há de ser observado no quarto de minhas filhas, tanto por elas como pelas criadas**. Arquivo do Museu Imperial. [S.l.], [18--]. (manuscrito)

D. PEDRO II. **Atribuições da aia**. [S.l.], 1857. POB-Maço 29, doc. 1038. Museu Imperial/Ibram/MinC.

D. PEDRO II. **Bilhete de D. Pedro II a Paulo Barbosa**. Arquivo Paulo Barbosa – Tomb.: 2865/97. Museu Imperial/Ibram/MinC. [S.l.], [18--]. (manuscrito)

D. PEDRO II. **Carta de D. Pedro II à Imperatriz D. Amélia**. [S.l.], 1853. POB, Maço 29, doc.1046, Museu Imperial/Ibram/MinC.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

FRANCISCO, Ana Cristina Borges Lopez Monteiro. **A condessa preceptora: entre o cotidiano nos paços imperiais e a construção do mito**. 2017. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, RJ, 2017.

GALÁN, Juan Eslava. **La familia del Prado: un paseo desenfadado y sorprendente por el museo de los Austrias y los Borbones**. Barcelona: Planeta, 2018.

GASKELL, Elizabeth. **Vida de Charlotte Brontë**. Barcelona: Clássica Biografias, 2001.

GRAHAM, Maria. **Escorço biográfico de Dom Pedro I**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

IESY. Educação. **Album Litterario: periodico instructivo e recreativo**, Rio de Janeiro, 15 ago. 1860, p. 2.

KAISER, Glória. **Um diário imperial**. Leopoldina, Princesa da Áustria, Imperatriz do Brasil de 1º de dezembro de 1814, a 5 de novembro de 1817, Rio

de Janeiro. Rio de Janeiro: Reler, 2005.

LACOMBE, Loureço Luís. **Anuário do Museu Imperial**. v. 7. Petrópolis, RJ: Museu Imperial, 1946.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A moreninha**. São Paulo: Ática, 1982.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 137-176.

MENDES, Paula Almeida. Itinerários pedagógicos e civilidade cristã na literatura didática feminina em Portugal (séculos XVIII-XIX). **Via Spiritus**, n. 18, p. 83-112, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/65320/2/paulamendesitinerarios000183460.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MONTEIRO, Tobias. **História do Império**. Rio de Janeiro: Briguiet, 1946.

PERROT, Michelle. **História dos quartos**. Tradução de Alcida Brant. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PINHO, Wanderley. **Salões e damas do Segundo Reinado**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.

REZZUTTI, Paulo. **D. Pedro: a história não contada**. São Paulo: Leya, 2015.

SANTOS, Maria Teresa. Educar os filhos de alguns. A teoria educativa de Locke na prática de Joana Rousseau de Villeneuve. In: Borges-Duarte (org.). **Fios de memória**. Liber Amicorum para Fernanda Henriques. Vila Nova de Famalicão: Humus, 2018. p. 221-238.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez**. Estudos applicaveis à Portugal e ao Brazil continuados e ampliados por Brito Aranha em virtude de contrato celebrado com o governo portuguez. Tomo Décimo (Terceiro do supplemento), H-J. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**. A educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Igreja e educação: a influência da catequese nos primórdios da literatura pedagógica. In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes. **Religião, violência e exclusão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 71-96.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas: a literatura

pedagógica para a educação doméstica. *In*: MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (org.). **Histórias de pesquisa na educação**. Pesquisas na história da educação II. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013. p. 233-254.

VERNEY, Luís António. **Verdadeiro método de estudar**: para ser útil à Republica, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Exposto em varias cartas, escritas polo R. P. Tomo

primeiro. Valensa [Nápoles]: na oficina de Antonio Balle [Genaro e Vicenzo Muzio], 1746.

VILLENEUVE, Joanna Rousseau de. **A aia vigilante, ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infancia até a adolescencia**. Lisboa: Real Bibliotheca, 1767.

Recebido em: 04/03/2021

Aprovado em: 02/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O MUNDO DO TRABALHO COMO ESPAÇO FORMATIVO FEMININO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

*Karina Regalio Campagnoli\**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

<https://orcid.org/0000-0002-6068-7073>

## RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre algumas possibilidades de formação feminina durante as três primeiras décadas do século XX, por meio da gradativa inserção das mulheres no universo do trabalho remunerado fora do lar. Optou-se pela metodologia de pesquisa documental com análise qualitativa, investigando-se os arquivos do jornal *Diário dos Campos*, cuja sede encontra-se na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Observou-se que, concomitantemente às profissões tradicionalmente compreendidas como adequadas para as mulheres, o gênero feminino também enfrentou os desafios de se inserir em ocupações mais arrojadas para elas neste contexto histórico. Conclui-se que o jornal *Diário dos Campos* promoveu a circulação de diversas notícias e reportagens que sinalizavam as oportunidades de formação feminina perpassadas pelo mundo do trabalho, possibilitando uma formação não somente profissional, mas também social e humana.

**Palavras-chave:** formação feminina; educação das mulheres; gênero feminino.

## ABSTRACT

### THE WORLD OF WORK AS A WOMEN'S FORMATION SPACE IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY

The purpose of this article is to reflect on some possibilities of female education during the first three decades of the 20th century, through the gradual insertion of women in the universe of paid work outside the home. We opted for the documentary research methodology with qualitative analysis, investigating the archives of the newspaper *Diário dos Campos*, whose headquarters are in the city of Ponta Grossa – Paraná. It was observed that, concomitantly with the professions traditionally understood as suitable for women, the female gender also faced the challenges of entering into more daring occupations for them in this historical context. It is concluded that the newspaper *Diário dos Campos* promoted the circulation of several news and reports that signaled the opportunities of female education pervaded by the world of work, enabling not only professional but also social and human formation.

**Keywords:** female formation; women's education; feminine gender.

\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: [karinaregalio@hotmail.com](mailto:karinaregalio@hotmail.com)

## RESUMEN

### EL MUNDO DEL TRABAJO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE MUJERES EM LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

El propósito de este artículo es reflexionar sobre algunas posibilidades de la educación femenina durante las tres primeras décadas del siglo XX, a través de la inserción gradual de la mujer en el universo del trabajo remunerado fuera del hogar. Optamos por la metodología de investigación documental con análisis cualitativo, investigando los archivos del periódico *Diário dos Campos*, cuya sede se encuentra en la ciudad de Ponta Grossa – Paraná. Se observó que, de manera concomitante con las profesiones tradicionalmente entendidas como aptas para las mujeres, el género femenino también enfrentó los desafíos de incursionar en ocupaciones más audaces para ellas en este contexto histórico. Se concluye que el periódico *Diário dos Campos* promovió la circulación de diversas noticias y reportajes que señalaban las oportunidades de la educación femenina articuladas con el mundo laboral, posibilitando no solo la formación profesional sino también social y humana.

**Palavras clave:** formación femenina; educación de la mujer; género femenino.

## Introdução

As possibilidades de formação para o gênero feminino incluem vários espaços sociais, além dos ambientes educacionais institucionalizados. No entanto, durante muito tempo, nem todos esses espaços foram considerados adequados para a livre circulação das mulheres. A partir desse pensamento, indica-se o objetivo deste artigo, que é o de refletir sobre as possibilidades de formação das mulheres, a partir das gradativas inserções delas nos mais variados setores do mundo do trabalho, especialmente nas primeiras décadas do século XX.

Com esse fim, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho documental nos arquivos do jornal *Diário dos Campos*, um periódico fundado em 1907 inicialmente com o nome de *O Progresso*, na cidade de Ponta Grossa, interior do estado do Paraná. Essa pesquisa pautou-se na análise de todos os artigos, propagandas, entrevistas, anúncios e demais materiais textuais e imagéticos que se destinavam ou abordavam algum aspecto relacionado às mulheres durante o período indicado. Após a coleta dos dados, observou-se o grande volume de menções e referências que envolviam o gênero feminino e o campo

do trabalho remunerado, originando, assim, a elaboração deste artigo, especialmente a partir da compreensão sobre as possibilidades de formação feminina relacionadas à inserção no universo laboral.

A pesquisa referente ao período de 1907 a 1924 foi realizada no acervo digitalizado do referido periódico, o qual encontra-se na Casa da Memória, em Ponta Grossa. Já as fontes referentes ao período da década de 1930 foram acessadas diretamente nos arquivos físicos que se encontram no Museu Campos Gerais, também localizado em Ponta Grossa, Paraná.

O recorte temporal da pesquisa concentrou-se nas três primeiras décadas do século XX devido ao fato de este período constituir-se por muitas mudanças nos cenários mundial e nacional, assim como para Ponta Grossa, tendo as mulheres um papel de grande protagonismo nesse contexto histórico. Nesse sentido, citam-se alguns desses acontecimentos que marcaram o período em questão, como a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918; a Revolução Russa, em 1917; a Semana de Arte Moderna, em 1922; a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929; a Revolução de 1930, que co-

loca Getúlio Vargas no poder; o direito ao voto feminino no Brasil, em 1932; o Estado Novo, em 1937, entre outros inúmeros acontecimentos relevantes. Sobre esses aspectos que influenciaram novas compreensões sociais acerca do gênero feminino, Santos (2011, p. 149) aponta que em seus estudos constatou que:

[...] os artigos sobre o trabalho feminino fora do âmbito doméstico e sobre sua atuação no campo da política continham elementos que permitiram perceber um movimento de negociação entre os valores mais estabilizados socialmente e aqueles próximos de uma perspectiva moderna, revelando que a própria ideia de emancipação feminina já não podia ser negada e que, de modo crescente, ia tomando as páginas dos periódicos analisados.

Em nossa pesquisa, os exemplares do jornal *Diário dos Campos* também convergem para os mesmos aspectos indicados por Santos (2011), e a questão da emancipação feminina, promovida por meio do acesso aos estudos e ao universo do trabalho, foi frequente. Constatamos que as mulheres, além de já atuarem em áreas consideradas adequadas para o gênero feminino, como a docência das primeiras letras e as atividades relacionadas ao ambiente doméstico, também iniciavam a inserção em campos tradicionalmente masculinos, como a Medicina, a carreira militar, os cargos diretivos, entre outros, conforme abordaremos na sequência. Essa gama de possibilidades de atuação feminina é problematizada por Trindade (1996, p. 16), uma vez que:

[...] entre a dona de casa e mãe de família, concepção ideal que a sociedade de então veicula, e a meretriz socialmente desqualificada, vai-se encontrar um sem-número de mulheres empenhadas nas mais variadas atividades e situações, do lazer ao trabalho e do trabalho à marginalidade. Elas são sensíveis aos momentos de abertura que a sociedade lhes concede e cautelosas às possibilidades de fechamento.

Assim, para fundamentar a análise proposta neste artigo, fez-se uso das contribuições de algumas autoras que problematizam as questões de gênero como Freitas (2011), Telles (2015),

Scott (1995), Perrot (1998), além dos conceitos de capital e campo, cunhados por Bourdieu (1989, 2004, 2008, 2013).

## As relações entre as mulheres e o trabalho: possibilidades de formação profissional, social e humana

As mulheres, historicamente, estiveram associadas à maternidade, aos afazeres domésticos e às atividades relacionadas ao cuidado de pessoas, especialmente no lar, mas também em hospitais e outras instituições de assistência social (BOURDIEU, 2017; CAMPAGNOLI, 2020; SANTOS, 2011; SCOTT, 1995). Durante muito tempo, o trabalho realizado pelas mulheres não foi remunerado, ou então foi remunerado de forma diferente do trabalho realizado por homens. Além disso, muitas ocupações culturalmente atribuídas às mulheres foram consideradas inferiores e desprestigiadas. Sobre isso, Bourdieu (2017), na obra *Dominação Masculina*, reflete sobre essas questões, explicando que:

Esse trabalho doméstico passa, em sua maior parte, despercebido, ou mesmo malvisto [...] e, quando ele se impõe ao olhar, é desrealizado, transferido ao plano da espiritualidade, da moral e do sentimento, o que facilita seu caráter não lucrativo e 'desinteressado'. O fato de que o trabalho doméstico da mulher não tenha uma retribuição em dinheiro contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos, como se este tempo, não tendo valor de mercado, fosse sem importância e pudesse ser dado sem contrapartida, e sem limites, primeiro aos membros da família, e sobretudo às crianças [...], mas também externamente, em tarefas de beneficência, sobretudo para a Igreja, em instituições de caridade ou, cada vez mais, em associações ou partidos. Não raro confinadas nessas atividades não remuneradas, e pouco inclinadas, por isso, a pensar em termos de equivalência entre o trabalho e o dinheiro, as mulheres estão, muito mais que os homens, dispostas à *beneficência*, sobretudo religiosa ou de caridade. (BOURDIEU, 2017, p. 136-137, grifo do autor).

Em Ponta Grossa, no ano de 1924 foi criada a Escola Normal, a primeira escola pública de formação de professores na região, após muitas reivindicações de vários setores da sociedade ponta-grossense, inclusive por meio de inúmeros artigos veiculados pelo jornal *Diário dos Campos*. Em um deles, publicado em 13 de setembro de 1920, o jornalista Hugo Borja dos Reis (1920), profissional da imprensa escrita bastante atuante na década em questão, reitera a urgência dessa modalidade de escola em Ponta Grossa, como forma de erradicação do analfabetismo por meio da formação de docentes para atuação na região dos Campos Gerais, da qual Ponta Grossa faz parte.

A criação desta instituição educacional pode ser compreendida como um ponto fundamental para o processo de formação feminina em Ponta Grossa, especialmente em relação à emancipação pelo trabalho, uma vez que a Escola Normal permitiu que muitas moças da região dos Campos Gerais obtivessem uma formação certificada que as habilitasse para um trabalho considerado dignificante para as mulheres da época (CAMPAGNOLI, 2020).

Assim, após o ano de 1924, percebe-se que a participação das mulheres no jornal *Diário dos Campos* também aumentou de forma significativa, pois as professoras da Escola Normal de Ponta Grossa demonstraram uma boa interlocução com os editores do referido periódico, por sinal, todos homens, publicando avisos e notícias sobre os mais diversos temas relacionados com as atividades desta escola. O excerto a seguir demonstra isso, por meio de uma notícia publicada na data de 13 de dezembro de 1932, em que o *Diário dos Campos* comunica sobre a Colação de Grau dos novos docentes da Escola Normal de Ponta Grossa, citando, inclusive, os nomes dos formados. É importante salientar que, no início, a Escola Normal de Ponta Grossa foi dirigida por homens, porém, já contava com algumas professoras em seu quadro docente. No entanto, com o passar do tempo, a maioria do corpo docente passou a ser composta por mulheres, assim como o

coletivo de professores passou a ser composto majoritariamente por elas:

Pela educação - Colação de Grau - No salão nobre da Escola Normal, terá lugar a 17 do mês corrente, às 20 horas, a solenidade da colação dos professorandos de 1932 desse conceituado estabelecimento de ensino. A seguir, em regozijo a esse auspicioso acontecimento, será promovido grandioso sarau dançante. Os professorandos que ora se vêm galardoados por meritórios diplomas são os seguintes: Zilda Cavallin; Sezinando de Andrade; Alice Andrade; Zidah Guimarães; Humberto Schena; Diva Cunha; Maria de Souza; Mítila Rodrigues; Edla Ferraz; Mary Prado; Wanda Sá; Maria de Lourdes B. Macedo; Clementina Lona; Eudoxia Gonçalves; Herondina Gonçalves; Frieda Mayer; Nidia Del Claro; M. Lourdes Pinto; Claudinora Santos; Ruth Guasque; Plácido Cardon; Hamilton Oliveira; Cacilda Bone; Azize Mattar; Marcelina Dantas; Otoniel Santos; Julita Cardoso; Izabel Andrade; Onelio Bascovia; Teodosia Stracheska; Sebastião Moura; Magdalena Kruger; Maria Clara Guimarães; Edith Novais Ribas; Lorys Jorge; Maria Zenita Teigão. (PELA EDUCAÇÃO..., 1932).

Todo esse movimento das mulheres em direção a novas perspectivas de atuação social e profissional pode ser compreendido pelo ideário republicano, o qual pregava a relevância do papel da mulher no processo de consolidação do regime em prol do progresso do Brasil (FREITAS, 2011). No jornal *Diário dos Campos*, durante o período analisado, as menções aos processos formativos das mulheres surgiram em uma abordagem mais tradicional, representando as mulheres nos já conhecidos papéis de mãe, esposa e professora das primeiras letras, conforme corroborado pelas pesquisas de Lopes (2017). No entanto, constataram-se outras notícias que retratavam as mulheres por um viés mais autossuficiente e emancipado. Pode-se conjecturar que essa autonomia não se deu de forma completa já nos primeiros tempos, devendo, portanto, ser compreendida como um processo longo e repleto de resistências, tensionamentos e embates, porém, alguns avanços já puderam ser visíveis. Muitas discussões giravam em torno do fato de

as mulheres adquirirem maior liberdade de escolha, seja na educação como um todo, seja no universo do trabalho, possibilitando, assim, novos campos<sup>1</sup> de atuação (CAMPAGNOLI, 2020; LOPES, 2017). Sobre isso, Freitas (2011, p. 38) assinala que:

Reconhecido está o lugar de destaque ocupado pelas mulheres nos discursos veiculados, principalmente pela imprensa. No entanto, essa mobilização de articulistas em cunhar as situações de conquistas por elas experienciadas, não coloca em xeque a representação feminina de coexistência entre mundo do trabalho e doméstico.

Ao problematizar as articulações das mulheres com o espaço doméstico e o trabalho fora do lar, Telles (2015, p. 66-67) pondera que “a ocupação feminina no magistério se constituiu no ponto de partida para a transição do espaço privado para o público, para a emancipação social e foi o possível, no momento histórico, em que viveram”. Colaborando com esta discussão, Freitas (2011, p. 24), ao pesquisar um período histórico similar ao nosso, destaca que:

Em uma análise acerca da mulher dos primeiros decênios do século XX de maneira geral, é possível diferenciar aquelas que apresentavam comportamentos mais restritos e introspectivos daquelas que se arriscavam em transpor as barreiras do lar. Isto é, gradualmente, a roupagem romântica atrelada à mulher, que deveria apenas restringir-se ao âmbito doméstico, estava dando lugar a uma preocupação e ao desejo de ver a mulher educada, preparada para enfrentar uma vida social mais ampla, ainda que restrita a algumas atividades.

O exposto anterior também foi observado em nossa pesquisa. Dessa forma, pode-se compreender as dinâmicas de formação feminina como processos que foram se desenvolvendo a partir do aproveitamento de todas as oportunidades que surgiam. Sobre isso, Perrot (1998, p. 37) explica que:

No século XIX, as mulheres se mexem, viajam. Migram quase tanto quanto os homens, atraídas pelo mercado de trabalho das cidades, onde acham emprego principalmente como empregadas domésticas. [...] Existem lugares praticamente proibidos às mulheres – políticos, judiciários, intelectuais, e até esportivos... –, e outros que lhes são quase exclusivamente reservados – lavanderias, grandes magazines, salões de chá...

A partir do excerto anterior, pode-se perceber que os espaços e lugares considerados adequados para as mulheres estavam bem demarcados, tanto no ambiente privado quanto no público. No entanto, esses limites foram, pouco a pouco, sendo tensionados. Especificamente na região de Ponta Grossa, conforme já expusemos, as chamadas professoras normalistas conquistaram, a partir da criação da Escola Normal no município, um espaço legitimado de atuação pública, ou seja, um novo campo, e o jornal *Diário dos Campos* mostrou-se como um importante parceiro na divulgação das atividades dessas professoras. Além disso, o referido periódico colaborou para que os anúncios de professoras que lecionavam em suas próprias residências também pudessem ser lidos por muitos indivíduos. Um exemplo disso é um artigo sobre a formatura promovida pela Escola Cosmopolita, salientando o nome de sua diretora, a professora Tharcylla Chapout, nome feminino bastante recorrente no jornal *Diário dos Campos*, demonstrando a continuidade e desenvolvimento das atividades educacionais das mulheres na área de abrangência do periódico. Trazia o referido anúncio: “Pela educação – Terá lugar, no Salão Nobre, exames dos alunos da Escola ‘Cosmopolita’. Os alunos desta escola, dirigidos pela ilustrada professora Tharcylla Chapout, lograram obter bom êxito em seus exames”. (PELA EDUCAÇÃO..., 1932).

Dessa forma, como a exemplo da professora Tharcylla Chapout, muitas outras docentes que lecionavam em seus próprios domicílios faziam uso do *Diário dos Campos* para difundir suas ações profissionais. A questão sobre essas mulheres que exerciam atividades de ensino em

1 De acordo com Bourdieu (2013), o conceito de campo pode ser compreendido como um espaço social específico em que os agentes, segundo sua denominação para os indivíduos, convivem, dialogam, enfrentam-se, entre outras ações possíveis.

suas próprias casas nos permite problematizar que, nessas situações, além de professoras, elas também atuavam como gestoras educacionais, selecionando os conteúdos a serem ministrados, organizando horários e turmas de alunos, entre outras ações que envolvem um planejamento pedagógico. No entanto, com o tempo, as mulheres também passaram a atuar na gestão educacional das escolas públicas que eram criadas neste contexto na cidade de Ponta Grossa. Assim, sobre a relação das mulheres com a gestão educacional, pode-se constatar que elas estiveram bastante presentes na organização e nas definições desses quesitos, especialmente na década de 1930, como demonstra a publicação do *Diário dos Campos*, na qual a diretora do Grupo Escolar Senador Corrêa, a senhora Myrian de França Souza (1933) assina um comunicado aos pais dos alunos da referida escola. É importante salientar que o Grupo Escolar Senador Corrêa foi o primeiro grupo escolar criado em Ponta Grossa. Além disso, é importante enfatizar a relevância desta notícia, uma vez que, até então, era comum somente os homens ocuparem postos de liderança, inclusive na área educacional (CAMPAGNOLI, 2020):

Grupo Escolar 'Senador Corrêa' - Aviso aos srs. pais que a matrícula para as diversas classes deste grupo, acha-se aberta desde o dia 6 do corrente mês, das 12 horas em diante, [...], de acordo com o novo Regulamento em vigor. Ponta Grossa, 2 de fevereiro de 1933. A diretora: Myriam de França Souza. (SOUZA, 1933).

Em relação à questão de as mulheres ascenderem aos cargos de chefia nos mais variados setores do mundo do trabalho, Rabelo e Martins (2006) problematizam que, durante muito tempo, às mulheres foram negados os campos de decisões, assim como o poder de optar pelo que mais as agradasse, além do trabalho remunerado fora do lar de modo geral. Especificamente sobre a gestão educacional e os cargos diretivos, essas autoras explicam que:

[...] [no início] a condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos ad-

ministrativos e de liderança, eram geridos pelos homens. Dessa forma, havia um grande controle sobre a atuação das professoras, inclusive sobre sua sexualidade. A escola continuava relegando a mulher a um plano secundário, perpetuando a submissão existente na sociedade patriarcal. (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6172).

Assim sendo, além da possibilidade de exercer o cargo de diretora, especialmente para aquelas professoras que se formavam na Escola Normal, ou seja, que tinham uma formação formal como docentes, formação essa bastante valorizada no contexto das primeiras décadas do século XX, constituindo-se, portanto, em capital cultural<sup>2</sup> na forma institucionalizada, as mulheres foram se firmando como professoras de outras áreas do conhecimento, como a música, a pintura, a datilografia, entre outros. Muitos anúncios com essas modalidades de ensino, conduzidas por mulheres, foram publicados no jornal *Diário dos Campos* durante o período analisado. Em um desses anúncios, uma professora, sobre a qual não se cita o nome, oferece aulas de “piano, bordado à mão e à máquina, pintura americana e outros trabalhos” (PROFESSORA, 1921).

Sobre essa modalidade de anúncio, podemos pressupor que eles se endereçassem exclusivamente às mulheres, uma vez que muitos deles, a exemplo das aulas de bordado, relacionavam-

2 O conceito de capital, de acordo com Pierre Bourdieu (1989, 2004, 2008), pode ser classificado a partir de quatro subtipos, a saber: a) capital cultural; b) capital econômico; c) capital social; d) capital simbólico. O capital cultural ainda pode ser dividido em outros três subtipos, classificando-se em: objetivado, incorporado e institucionalizado. Assim, o capital cultural objetivado refere-se a materiais concretos como livros, obras de arte, mapas, entre outros objetos que possam favorecer a aquisição do conhecimento. Já o capital cultural incorporado diz respeito àquilo que o indivíduo se torna a partir do contato com os conhecimentos construídos pela humanidade, podendo ser representado, por exemplo, por seu modo de falar, seus gestos, suas posturas ou suas escolhas. O capital cultural institucionalizado remete aos títulos escolares e acadêmicos obtidos por meio de formação educacional formal. O capital econômico pode ser representado por objetos de valor, imóveis, carros, dinheiro em espécie, joias, entre outros. O capital social refere-se aos contatos, amizades e demais vínculos sociais entre os agentes. Por fim, o capital simbólico remete à ideia de honra, respeito, reconhecimento, influência e notoriedade de um indivíduo em um dado grupo social.

se aos já citados trabalhos domésticos, culturalmente endereçados às representantes do gênero feminino. Essa análise nos permite refletir que, se por um lado as mulheres estavam tendo maiores chances de formação por meio do trabalho remunerado, sendo professoras, por exemplo, por outro, elas ainda viviam em ambientes sociais contraditórios, pois muitas das oportunidades de formação que para elas se destinavam ainda estavam impregnadas das representações que remetiam às mulheres que se dedicavam aos afazeres domésticos e ao espaço privado (PERROT, 1998). Desse modo, observa-se um movimento contraditório, típico de transições e momentos de mudanças sociais, em que as mulheres ora buscavam novos desafios, ora preocupavam-se em dedicar-se aos afazeres domésticos por meio da aquisição de conhecimentos específicos (CAMPAGNOLI, 2020).

Nesse sentido, nossa pesquisa também constatou outro exemplo de demarcação da presença feminina nos campos de trabalho por meio de investimentos na aquisição de capital cultural. Trata-se das professoras de instrumentos musicais e de idiomas que ofereciam seus serviços profissionais por meio de anúncios publicados no jornal *Diário dos Campos*. Uma dessas mulheres apresentava-se como Madame Blanche Lapalu (1921), e na edição de 19 de maio de 1921 oferecia aulas de piano, solfejo e francês. Esta professora fazia questão de sublinhar que era “diplomada pela Universidade da França”, fazendo referência ao capital cultural institucionalizado, por meio de sua formação acadêmica em Música.

Outras duas conhecidas professoras de ensino da língua francesa também faziam uso recorrente do jornal *Diário dos Campos* para anunciar suas aulas; eram elas as senhoras Leonor Tellier e Lygia Pinheiro Machado, e um desses anúncio foi publicado na edição de 11 de agosto de 1933 (AULAS..., 1933). Aqui, mais uma vez, constata-se o capital cultural adquirido sendo utilizado como meio de alavancar as possibilidades de formação feminina.

É interessante notar que, via de regra, muitos desses anúncios não traziam os nomes das mulheres, apenas seus contatos. Esse detalhe pode ser compreendido a partir do contexto histórico abordado, período em que os nomes das mulheres ainda estavam associados à presença masculina de seus convívios, como os pais ou maridos, raramente surgindo sozinhas de modo autônomo, sem a tutela masculina (BOURDIEU, 2017; PERROT, 1998).

Ainda em relação à formação do gênero feminino vinculada às profissões tradicionalmente atribuídas às mulheres, os campos da costura e da alta costura também estiveram entre os anúncios que circularam pelo jornal *Diário dos Campos*, com destaque para as mulheres que faziam menção aos domínios da chamada “Alta Costura”. Como exemplo, cita-se o anúncio publicado em 27 de novembro de 1932 (MODISTA, 1932), em que a senhora apresentada pelo periódico como Madame Olinda Renault enfatizava que era diplomada em Montevideu, Uruguai, ressaltando, assim, a posse de capital cultural institucionalizado em uma área específica. Para problematizar as diferenças do capital simbólico entre a costura e a alta costura, assim como os impactos dessas classificações na disputa pelos campos sociais entre as mulheres, são interessantes as explicações de Bourdieu (1983, p. 2) sobre as estratégias que os agentes desenvolvem em busca de reconhecimento social e de valorização de seus conhecimentos:

Começarei descrevendo muito rapidamente a estrutura do campo de produção da alta costura. Chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto. Neste campo particular que é o campo da alta costura, os dominantes são aqueles que detêm em maior grau o poder de constituir objetos raros pelo procedimento da ‘griffe’; aqueles cuja ‘griffe’ tem o maior preço. Num campo, e esta é a lei geral dos campos, os detentores da posição dominante, os que têm maior capital específico, se opõem por uma série de meios aos entrantes (emprego de propósito esta metáfora emprestada da economia), recém-chegados,

chegados-tarde, arrivistas que chegaram sem possuir muito capital específico.

Nesse sentido, em relação à formação feminina por meio do trabalho, o jornal *Diário dos Campos* também demonstrou que elas estavam presentes no campo da Medicina, território dominado durante longo tempo pelos homens. No ano de 1923, muitos anúncios mencionaram as indicações da chamada “Dra. Noemy Valle Rocha” sobre o “Elixir de Nogueira”, um medicamento utilizado no tratamento da sífilis, doença bacteriana que preocupava as autoridades sanitárias da época (DRA. NOEMY..., 1923). Sobre as notas acerca da “Dra. Noemy”, é interessante refletir sobre o capital simbólico que esta mulher teria, a ponto de estar legitimada para indicar algum tratamento para uma doença tão grave como a sífilis era nesse contexto histórico (CAMPAGNOLI, 2020). Além disso, deve-se ressaltar que a primeira médica somente começará a atuar em Ponta Grossa nos anos de 1950, ou seja, após nosso recorte temporal (CHAVES, 2001, 2006, 2011). Aqui, podemos compreender a relevância da circulação de um nome feminino associado a um campo eminentemente masculino como a Medicina, podendo sugerir a ideia de que, em outros lugares, algumas mulheres estavam adentrando espaços até então inóspitos para elas, rompendo, assim, barreiras sociais tidas como intransponíveis para o gênero feminino. A indicação da “Dra. Noemy” dizia: “[...] Atesto que o preparado Elixir de Nogueira, do farmacêutico químico João da Silva Silveira, é um ótimo depurativo, que tenho usado na minha clínica, com resultados satisfatórios, nas afecções de origem sífilítica. [...]”. (DRA. NOEMY..., 1923).

Em relação à problematização das mulheres e o trabalho como médicas, Rago (2000, p. 204) pondera que “[...] em meados do século XIX, a oposição às mulheres que optavam pela medicina era muito maior do que aquela feita em relação às profissões de menor prestígio como a enfermagem e o magistério”. Nesse sentido, podemos compreender a relevância

de o nome de uma médica estar circulando no jornal *Diário dos Campos* na década de 1920, especialmente em uma cidade do interior e tradicionalista como Ponta Grossa.

Dessa forma, Rago (2000), ao discutir os percalços pelos quais as mulheres passaram até conseguirem lograr êxito e adquirir o passaporte que as habilitasse a frequentar o curso de Medicina, ressalta a trajetória de uma das primeiras médicas brasileiras, a senhora Maria Augusta Generoso Estrela, carioca e detentora de capital econômico e social, os quais possibilitaram que seu sonho de se formar médica fosse realizado. Segundo Rago (2000), Maria Augusta convenceu seu pai, o senhor Albino Generoso Estrela, a apoiá-la para que conseguisse cursar Medicina nos Estados Unidos, algo bastante ousado para uma moça dessa época.

Além da propaganda do “Elixir” indicado pela “Doutora Noemy”, o jornal *Diário dos Campos* também publicou outras notícias sobre mulheres envolvidas com o campo da saúde, sinalizando que as dinâmicas que apontavam apenas as profissões tradicionais e relacionadas ao universo doméstico para as mulheres, que até então eram correntes, estavam sendo modificadas, conforme também apontado por Martins (2004). Em uma dessas notícias, há a menção a uma médica que participou do concurso da “Diretoria de Saúde do Ministério da Guerra” no Rio de Janeiro (UMA MULHER..., 1933). Além de pretender atuar como médica, essa mulher também intencionava fazer parte do corpo médico militar, algo duplamente inusitado para uma mulher no contexto histórico tratado. Essa mulher chamava-se Olga Gervasia Cavalcanti Vieira e foi apresentada pelo *Diário dos Campos* como “doutora”. Essa reportagem representa um grande avanço das lutas femininas por novos espaços sociais por meio do trabalho e da formação específica em uma área do conhecimento, novamente indicando o papel fundamental do capital cultural institucionalizado, possibilitando a inserção feminina em campos em que as mulheres ainda

eram forasteiras. A referida notícia estampava a novidade: “A dra. em Medicina - Olga Gervasia Cavalcanti Vieira - inscreveu-se no concurso aberto na Diretoria de Saúde do Ministério da Guerra, para matrícula na Escola de Saúde do Exército. Sendo deferido, teremos brevemente a primeira mulher Tenente Médico em serviço do Exército” (UMA MULHER..., 1933).

Em outra publicação do *Diário dos Campos* sobre a atuação de uma médica, o periódico veiculou, na edição de 24 de março de 1933 (UMA PALESTRA..., 1933), uma entrevista com uma famosa psiquiatra que atuava nesse período e que se encontrava na cidade de Castro, próxima a Ponta Grossa. Esta médica chamava-se Madame Marozzine. Nesta entrevista, o *Diário dos Campos* enfatizava que os diagnósticos e tratamentos conduzidos pela doutora Marozzine estavam pautados nos princípios da ciência, ressaltando que sua postura profissional estava fundamentada em uma formação institucionalizada, conforme demonstra a transcrição da publicação, que atesta: “[...] visita a nossa redação a renomada psiquiatra Madame Marozzine. [...]. [ela] não é uma cartomante vulgar. Seu trabalho tem fundamento científico. [...]. Mostrou-nos documentos importantes, que atestam a sua proficiência. [...]”. (UMA PALESTRA..., 1933).

A valorização do investimento em capital cultural institucionalizado também pode ser verificada na edição de 11 de dezembro de 1923, na qual o *Diário dos Campos* publicou a notícia de que a “senhorita Vicentina de Mello Cunha, dileta filha do sr. Irineo Cunha, concluiu com distinção o seu curso de Farmácia em São Paulo” (FARMACÊUTICA, 1923). Essa nota mostra-se importante, pois, conforme já afirmamos, no contexto das primeiras décadas do século XX não era comum observar-se mulheres com formação superior, ainda mais em cursos tradicionais da área da saúde, uma vez que, como em 1923 Ponta Grossa ainda não contava com qualquer instituição de Ensino Superior, quem desejasse obter esse tipo de formação deveria se deslocar para outras re-

giões, a exemplo da senhorita Vicentina, que concluiu seu curso em São Paulo. Além disso, devemos conjecturar que residir em outra cidade com o intuito de estudar constitui-se, até os dias atuais, em situação que requer razoável capital econômico para tal feito e, no contexto analisado, deve-se também lembrar que para uma representante do gênero feminino, essa situação tornava-se ainda mais delicada (CAMPAGNOLI, 2020).

O campo do Direito também foi palco de acontecimentos que envolveram as mulheres e que foram retratados pelas páginas do jornal *Diário dos Campos*. Em uma dessas reportagens, veiculada em 25 de julho de 1932, uma mulher chamada pelo referido periódico como “Doutora Walkyria Moreira da Silva Naked, conhecida causídica<sup>3</sup> e revolucionária” (A DRA. WALKÍRIA..., 1932), foi noticiada como a comandante de um batalhão no estado de São Paulo. Assim como as notas sobre a inserção das mulheres nos campos militar e da Medicina, a reportagem sobre uma mulher ser advogada e também estar no comando de uma frente militar nos chamou muita a atenção e sinaliza o contexto de lutas das mulheres por novos espaços no mundo do trabalho, assim como assinala a relevância da formação educacional e profissional dessas mulheres, ou seja, do acúmulo de capital cultural em suas diferentes modalidades como estratégia de disputa por espaços. Assim como as outras notícias, essa aqui também confirma a ideia de que os limites impostos às mulheres estavam sendo questionados e os avanços, mesmo que lentos, estavam ocorrendo.

O jornal *Diário dos Campos* ainda apresentou outras reportagens sobre as mulheres e sua inserção no campo militar, como a notícia bastante impactante para a época, que comunicava que uma moça de 17 anos ocupou o posto de sargento durante alguns dias no Batalhão João Pessoa, vestida com roupas masculinas (SENSACIONAL!, 1932). Ainda segundo a referida notícia, essa jovem cortou os cabelos, fugiu de

3 Causídica refere-se à profissão de advogada.

casa, utilizou os documentos do irmão e apresentou-se ao quartel, permanecendo lá e participando de todas as atividades de treinamento militar até o momento em que foi descoberta. Segue a transcrição da notícia:

[...] O fato, realmente sensacional, que vamos narrar em seguida [...] é mais uma prova eloquente de que o feminismo cada vez mais se aproxima das possibilidades de vitória. O caso não é inédito em algumas partes do mundo, mas o é para a nossa capital. [...]. Desde sábado pela manhã que fazia parte como sargento do Batalhão João Pessoa, uma senhorita de 17 anos de idade, que ali se apresentara em trajes masculinos, sendo alistada e graduada no posto de sargento depois de mostrar habilidades nos exercícios militares que se realizou em conjunto. Quem é a heroína? Trata-se da senhorita Mirgueta Gonçalves de Oliveira, filha do sr. Benedicto Gonçalves de Oliveira, conhecido comerciante na cidade. [...]. (SENSACIONAL!, 1932).

O caso da senhorita Mirgueta Gonçalves de Oliveira é muito similar à lenda da guerreira chinesa Mulan, transformada em obra cinematográfica pela Walt Disney Animation Studios (MULAN, 2020). Nesta narrativa, a jovem Mulan, moça que domina as artes militares e o manejo de espadas, é impedida, por ser mulher, de entrar para a carreira militar. No entanto, inconformada com as barreiras impostas pelas questões de gênero, Mulan veste-se com os trajes militares de seu pai, disfarça-se de homem e apresenta-se ao quartel como soldado, sendo, após muitos contratempos, reconhecida como uma guerreira notável (MULAN, 2020). Perrot (1998, p. 136-137) colabora com este debate, explicando que “o serviço militar era considerado um equivalente da maternidade, o que justificava a isenção das mulheres”. Sobre isso, D’Araujo (2003, p. 3) também esclarece que:

Tradicionalmente, a vida militar tem sido associada a risco, alta mobilidade geográfica, separação temporária da família, necessidade de praticar a violência, exposição a perigos, treinamentos intensivos, disciplina férrea, exercícios físicos pesados, solidez moral e obediência profissional acima de qualquer direito ou dever pessoal.

Dessa forma, Perrot (1998, p. 137) confirma essas impressões e acrescenta que “a profissionalização e a relativa feminização dos exércitos modernos não abolem representações de longa duração”, explicando as resistências a que as mulheres ainda estão expostas nos movimentos de inserção em novas profissões, além das perspectivas tradicionais de atuação para elas. Sobre isso, D’Araújo (2003, p. 4) acrescenta que:

Na década de 1980 [ou seja, algumas décadas após nosso recorte temporal] as portas da caserna foram abertas para as mulheres. Foram aceitas inicialmente nos quadros complementares de apoio administrativo e passaram a exercer funções nos quadros de médicos, dentistas, farmacêuticos veterinários, professores, economistas, advogados e outros. Foram depois incorporadas aos quadros permanentes, não exclusivamente femininos, mas, mesmo nesta condição, não têm as mesmas oportunidades dos homens para galgar o topo da carreira. Muitos dos postos superiores estão condicionados ao exercício do comando, área ainda limitada para as mulheres. A presença da mulher em missões bélicas está associada normalmente a momentos excepcionais. Fora disso, sua imagem está mais referenciada ao lar, aos filhos, à maternidade, à ternura do que à violência e ao mundo rude e cruel da guerra ou mesmo ao mundo impessoal e frio da caserna. Há exceções como Joana D’Arc que confirmam a regra de que mulheres guerreiras são mais comuns em tempos de guerra. Por isso mesmo são normalmente figuras lendárias, temas para filmes e mitologias. Por essas percepções sua entrada na vida militar se deu de forma muito especial e no Brasil não seria diferente: são admitidas, em geral, desde que limitadas a funções administrativas. Não podem ser deslocadas para funções de combate e na Marinha de vários países estão impedidas de embarcar. As restrições vão caindo com o passar do tempo, mas ainda são objeto de intenso debate pois os desafios da luta e do combate continuam associados ao mundo masculino.

O excerto anterior demonstra que somente nos anos de 1980, ou seja, há poucas décadas atrás, quase às portas do século XXI, é que as mulheres conquistaram um espaço formal no campo das Forças Armadas, demonstrando

que as lutas femininas ainda se encontram em processo. Dessa forma, a circulação de notícias e reportagens nas páginas do jornal *Diário dos Campos*, sobre os feitos de diversas mulheres pelo mundo, especialmente em relação ao universo do trabalho, pode ser compreendida como uma forma de constituição das mentalidades e dos comportamentos das representantes do gênero feminino, isto é, como uma modalidade de formação. Como exemplo, cita-se uma propaganda sobre máquinas fotográficas, na qual duas jovens se posicionam em frente a uma senhora para fotografá-la. Este anúncio foi publicado no jornal *Diário dos Campos* em 26 de setembro de 1922 (MÁQUINAS..., 1922) e chama a atenção pela imagem inusitada, pois, no início dos anos de 1920, tal ação não se constituía em um ato corriqueiro para as mulheres de Ponta Grossa. No entanto, na vizinha Curitiba, capital do estado do Paraná, nos primeiros anos do século XX, portanto quase duas décadas antes da veiculação do anúncio em questão, a fotógrafa Fanny Paul Volk já atuava neste campo profissional, ainda pouco receptivo às mulheres (SIMÃO, 2010). Segundo essa autora, além de disputar o campo fotográfico enquanto forma de sustento para si e sua família, Fanny Paul Volk ainda precisou enfrentar outros desafios que estavam relacionados ao fato de ela pertencer ao gênero feminino, pois:

[...] no início do século XX, coube a Fanny conseguir existir socialmente sozinha em Curitiba carregando e administrando um estúdio fotográfico em meio a todos os elementos sociais que naquela época a inferiorizavam socialmente. Ou seja, era imigrante alemã, assim pela religião era considerada herege; pela conduta de ordem sexual era uma germânica, ou seja, uma mulher de moral duvidosa à sociedade receptora; somase o fato de ter se casado com o possível amante da mãe, isto - segundo o respeitável padre - que para a época valia mais que uma autoridade. Ainda, anos depois ela foi abandonada pelo marido, ficando com uma filha de dezesseis anos para terminar de criar e encaminhar para um casamento. Então, o principal desafio enfrentado por Fanny se inscreve no fato de ser uma mulher

inserida em um ofício considerado masculino para época, mas que garantia o sustento de si e da sua filha. [...]. (SIMÃO, 2010, p. 138).

Desse modo, de forma gradativa e com muitos embates e tensionamentos, as mulheres foram galgando novos espaços sociais, constituindo-se como papéis preponderantes nessas conquistas o trabalho e a formação educacional. Além disso, pode-se considerar que, ao mesmo tempo em que a divulgação das ocupações femininas tradicionais estava em voga, a afirmação de outros campos não tão comuns também se fazia presente, conforme demonstrado pelos exemplos apresentados pelas mulheres que atuavam como professoras, diretoras, fotógrafas, médicas, advogadas, entre outras profissões ainda em desenvolvimento para elas no contexto abordado.

## Considerações Finais

A partir de uma pesquisa qualitativa e de natureza documental desenvolvida a partir da análise dos exemplares do jornal *Diário dos Campos* das três primeiras décadas do século XX, constata-se que as mulheres, as quais historicamente encontravam-se restritas às atividades domésticas sem remuneração, aos poucos foram descortinando novos horizontes, especificamente relacionados ao universo do trabalho, compreendendo-o como possibilidade de crescimento e atuação social, profissional, cultural e humana. Assim, concomitantemente à formação de cunho mais tradicional, relacionada ao universo do lar e à profissão de docente das primeiras letras, observou-se que as mulheres também estavam adentrando espaços formativos que lhes possibilitaram circular por campos não tão comuns para elas até os anos de 1930, como a Medicina, as Forças Armadas, a Advocacia, assim como campos educacionais de outras esferas como a Gestão Educacional, entre outros.

Para que esse processo fosse possível, o investimento e a aquisição das diversas modalidades de capital, especialmente o cultural,

foram fundamentais, possibilitando a oportunidade de rompimento com o processo tradicional de formação das mulheres, voltado para o ambiente do lar. Assim, aos poucos, o gênero feminino foi ganhando espaço, por meio de uma crescente atuação pública em ambientes anteriormente frequentados, majoritariamente, por homens. No entanto, deve-se considerar que esse processo não se deu de forma linear, uma vez que o caminho feminino de formação, por intermédio do trabalho remunerado, extrapolando o espaço familiar, ainda se encontra em construção.

Dessa forma, conclui-se que o jornal *Diário dos Campos*, em muitas oportunidades, promoveu a circulação de notícias e reportagens sobre as relações das mulheres com o universo do trabalho, demonstrando que elas estavam dispostas a se aventurar em novos campos de atuação, formando-se não somente como profissionais, mas também como seres humanos em um novo modelo de sociedade em que as mulheres não estavam restritas apenas ao espaço doméstico.

## REFERÊNCIAS

A DRA. WALKÍRIA comanda um batalhão paulista. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 26, s/n, s/p, 25 jul. 1932.

AULAS de francês. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 27, s/n, s/p, 11 ago. 1933.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução de Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

CAMPAGNOLI, K. R. **“Da zelosa mãe e esposa à recatada professora, trabalhadora e cidadã de direitos”**: representações das mulheres e da sua educação no *Diário dos Campos* nas décadas de 1920/1930. 2020. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2020.

CHAVES, N. B. **A cidade civilizada**: discursos e representações sociais no jornal “*Diário dos Campos*”. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001.

CHAVES, N. B. **Entre “preceitos” e “conselhos”**: discursos e práticas de médicos-educadores em Ponta Grossa/PR (1931-1953). 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.

CHAVES, N. B. Um médico, uma cidade, uma associação. In: CHAVES, N. B. (org.). **Medicina em Ponta Grossa**: histórias da associação médica. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006. p. 9-27.

D'ARAUJO, M. C. **Mulheres e questões de gênero nas Forças Armadas brasileiras**. Red de Seguridad y Defensa de América Latina. Santiago, 2003. Disponível em: <https://www.resdal.org/producciones-miembros/redes-03-daraujo.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

DRA NOEMY Valle Rocha no Rio Grande do Sul. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 17, s/n, s/p, 23 out. 1923.

FARMACÊUTICA. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 17, s/n, s/p, 11 dez. 1923.

FREITAS, D. G. de. **Entre ofícios e prendas domésticas**: a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974). 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.

LAPALU, Blanche. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 15, s/n, s/p, 19 maio 1921.

LOPES, E. M. T. **Da sagrada missão pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MÁQUINAS e artigos fotográficos Kodak para profissionais e amadores. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 16, s/n, s/p, 26 set. 1922.

MARTINS, A. P. V. **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

MODISTA. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR,

ano 26, s/n, s/p, 27 nov. 1932.

MULAN. Direção: Niki Caro. Burbank: Walt Disney Animation Studios, 2020.

PELA EDUCAÇÃO – colação de grau. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 26, s/n, s/p, 13 dez. 1932.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PROFESSORA. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 15, s/n, s/p, 22 abr. 1921.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: FONAPER, 2006. p. 6167-6176.

RAGO, E. J. A ruptura do mundo masculino da medicina: médicas brasileiras no século XIX. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 15, p. 199-225, 2000.

REIS, Hugo Borja dos. Assuntos da cidade – Instrução pública. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 14, s/n, s/p, 13 set. 1920.

SANTOS, L. P. B. **Mulheres e revistas**: a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica* nos anos 1950. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise

histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENSACIONAL! Uma moça de 17 anos era sargento do Batalhão João Pessoa – uma mistificação bem urdida e melhor realizada. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 26, s/n, s/p, 02 set. 1932.

SIMÃO, G. T. **Fanny Paul Volk**: pioneira na fotografia de estúdio em Curitiba. 2010. 457 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

SOUZA, Myrian de França. Grupo Escolar “Senador Corrêa”. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 27, s/n, s/p, 03 fev. 1933.

TELLES, A. M. V. **História da educação brasileira**: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista 1880-1930. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, 2015.

TRINDADE, E. M. de C. **Clotildes ou Marias**: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

UMA MULHER tenente médico! **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 27, s/n, s/p, 10 fev. 1933.

UMA PALESTRA com Mme. Marozzine. **Diário dos Campos**, Ponta Grossa, PR, ano 27, s/n, s/p, 24 mar. 1933.

Recebido em: 21/01/2021

Aprovado em: 05/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# O PROGRAMA MULHERES MIL NO CAMPUS CANGUARETAMA DO IFRN: ANÁLISE SOCIOECONÔMICA E EDUCATIVA

*Gisele Dias Quirino\**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
<https://orcid.org/0000-0002-7352-5073>

*Avelino Aldo de Lima Neto\*\**

*Instituto Federal do Rio Grande do Norte*  
<https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

## RESUMO

O Programa Mulheres Mil (PMM) é uma política pública nacional cujo escopo consiste na formação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social. O presente artigo constitui-se em um estudo de caso com o objetivo de identificar o perfil socioeconômico das candidatas inscritas nos cursos do PMM do *Campus Canguaretama* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) nos anos 2016 a 2019. O texto pretende apresentar o contexto histórico de formação e consolidação do PMM; compreender sua relação enquanto política pública e a EJA no contexto da Educação Profissional; e, por fim, refletir introdutoriamente acerca das relações entre gênero e vulnerabilidade, a partir do perfil das estudantes. Os resultados demonstraram que o Programa atende, majoritariamente, a mulheres advindas de áreas rurais, de 20 a 34 anos de idade, casadas ou solteiras com filhos, com renda familiar de até 01 (um) salário-mínimo, sendo que muitas recebem benefício social como única renda. Em comparação com outros estudos, concluímos que as estudantes são marcadas pelas consequências da divisão sexual do trabalho e de uma política ineficaz para a Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; educação profissional; Programa Mulheres Mil (PMM); divisão sexual do trabalho; vulnerabilidade.

## ABSTRACT

### THE MULHERES MIL PROGRAM AT THE IFRN CANGUARETAMA CAMPUS: SOCIO-ECONOMIC AND EDUCATIONAL ANALYSIS

The Mulheres Mil Program (PMM) is a national public policy whose scope is the professional training of women in situations of social vulnerability. This article is a case study aimed at identifying the socioeconomic profile of applicants enrolled in PMM courses at the Canguaretama Campus of the Federal Institute

\* Mestra em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [giselediasquirino@hotmail.com](mailto:giselediasquirino@hotmail.com)

\*\* Doutor em Ciências da Educação pela Université Paul Valéry - Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e dos Programas de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/IFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [ave.neto@hotmail.com](mailto:ave.neto@hotmail.com)

of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) from 2016 to 2019. The text aims to present the historical context of formation and consolidation of the PMM; understand its relationship as a public policy and the YAE in the context of Vocational Education; and, finally, reflect introductory about the relationship between gender and vulnerability, based on the profile of students. The results showed that the Program mostly attends women coming from rural areas, between 20 and 34 years old, married or single, with children and family income of up to 1 minimum wage. Most of them receive social benefits as their only income. In comparison to other studies, we conclude that the students are marked by the consequences of the sexual division of labor and an ineffective policy for Youth and Adult Education.

**Keywords:** youth and adult education; professional education; Mulheres Mil Program (PMM); sexual division of labor; vulnerability.

## RESUMEN

### EL PROGRAMA MULHERES MIL EN EL CAMPUS DE CANGUARETAMA DEL IFRN: ANÁLISIS SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO

El Programa Mulheres Mil (PMM) es una política pública nacional cuyo alcance es la formación profesional de mujeres en situación de vulnerabilidad social. Este artículo es un estudio de caso que tiene como objetivo identificar el perfil socioeconómico de las candidatas inscritas en los cursos de PMM en el Campus de Canguaretama del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río Grande del Norte (IFRN) de 2016 a 2019. El texto pretende presentar el contexto histórico de formación y consolidación del PMM; comprender su relación como política pública y la EJA en el contexto de la Formación Profesional; y, finalmente, reflexionar de forma introductoria sobre las relaciones entre género y vulnerabilidad, a partir del perfil de los estudiantes. Los resultados mostraron que el Programa atiende mayoritariamente a mujeres provenientes de zonas rurales, entre 20 y 34 años, casadas o solteras con hijos, con ingresos familiares de hasta 01 salario mínimo. La mayoría de ellos reciben prestaciones sociales como único ingreso. En comparación a otros estudios, concluimos que los estudiantes están marcados por las consecuencias de la división sexual del trabajo y una política ineficaz para la Educación de Jóvenes y Adultos.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos; educación profesional; Programa Mulheres Mil (PMM); división sexual del trabajo; vulnerabilidad.

## 1. Introdução

O presente artigo constitui-se em um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo financiado pelo CNPq e denominado *Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos* (LIMA NETO, 2018).<sup>1</sup> O objeto de estudo é o Progra-

ma Mulheres Mil (PMM), uma política pública nacional, instituída pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011). Seu escopo é a formação profissional de mulheres

---

apontar as implicações epistemológicas e subjetivas provenientes das maneiras por meio das quais a formação integral do cidadão trabalhador articula-se com as questões de gênero e sexualidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>1</sup> Projeto aprovado pelo edital MCTIC/CNPq nº 28/2018 (universal). A investigação mais ampla tem como objetivo

em situação de vulnerabilidade social, como também a elevação da escolaridade das participantes através da integração da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao Ensino Fundamental e/ou Médio. Assumimos como objetivo geral analisar o perfil socioeconômico das candidatas inscritas nos cursos do PMM do *Campus* Canguaretama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do ano de 2016 ao de 2019. Como objetivos específicos, propomos conhecer o contexto histórico de formação e consolidação do PMM; compreender a relação entre o PMM enquanto política pública e a EJA no contexto da Educação Profissional; e, por fim, refletir introdutoriamente acerca das relações entre gênero e vulnerabilidade, a partir do perfil das estudantes.

Conhecer o perfil das candidatas ao Programa Mulheres Mil no *Campus* Canguaretama contribui para a efetividade da política pública, já que os gestores poderão planejar ofertas conforme as demandas do público-alvo. Ao centrar-se justamente sobre tais demandas, este estudo diferencia-se de outras pesquisas sobre o PMM, como veremos posteriormente, contribuindo para um novo olhar sobre o problema em questão. Ademais, a pertinência da contribuição ora apresentada também reside na necessidade de expandir as investigações com recorte de gênero na modalidade da Educação Profissional (EP), ainda escassas, conforme apontam os estudos de Lima Neto, Cavalcanti e Gleyse (2018), Souza e Lima Neto (2019) e Santos Junior e Cavalcante (2020).

Estudar uma política pública para a formação profissional das mulheres exigiu-nos, evidentemente, um diálogo, mesmo que prope-  
dêutico, com a complexidade das relações de gênero no interior do capitalismo. Entendemos o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Na sociedade ocidental, particu-

larmente a partir da industrialização do século XIX e com a emergência da família burguesa, designaram-se às mulheres o espaço doméstico e as responsabilidades a ele inerentes, quais sejam, limpeza, preparo da alimentação, criação e educação dos filhos. Segundo Safiotti (1987), esse processo foi profundamente assinalado por uma tentativa de naturalização, numa tentativa de associação entre o corpo feminino, a maternidade e o lar. Na verdade, essa estratégia ideológica servia à “divisão capitalista do trabalho, que encontra uma de suas expressões mais nítidas na organização da família nuclear” (FEDERICI, 2019, p. 77).

Assim, ao historicizar as relações de gênero, não podemos deixar de afirmar que a nossa análise se vincula, ainda, a uma abordagem interseccional. Nessa ótica, as distintas formas de opressão, provenientes das articulações entre gênero e raça, por exemplo, interagem e produzem variados agenciamentos subjetivos e, por isso, múltiplas experiências de vulnerabilidade entre as mulheres (BIROLI, 2018a; HIRATA, 2014). Tal perspectiva está indissociavelmente conectada à discussão em torno da divisão sexual do trabalho enquanto “*locus importante da produção do gênero*” (BIROLI, 2018a, p. 23, grifo do autor), nos quais capitalismo e patriarcado se encontram e operam, dispondo as mulheres em diversas posições sociais. Todas elas, porém, são atravessadas pelos trabalhos doméstico e de reprodução não remunerados (FEDERICI, 2019).

Na dimensão metodológica, podemos caracterizar a presente iniciativa enquanto pesquisa descritiva, haja vista que seu objetivo é estudar as características de um grupo. Conforme Gil (2008, p. 28), além de observar, registrar, analisar e correlacionar “fatos ou fenômenos [...] sem manipulá-los”, a pesquisa descritiva “procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”. Além disso, considerando a base empírica, optamos pelo estudo de caso como método de investigação. Esta pesquisa

tem como aporte documental as normas legais que norteiam o PMM e os dados coletados no processo de seleção dos cursos no *Campus Canguaretama* do IFRN.<sup>2</sup> A análise socioeconômica gerou dados numéricos, cuja análise se deu com base na abordagem qualitativa. O estudo de caso qualitativo em educação tem como foco a análise situada e em profundidade de um fenômeno, desenvolvida, geralmente, em três fases: exploratória, coleta de dados e análise sistemática de dados. Na fase exploratória faz-se a definição do foco de estudo e/ou unidade de análise. Na segunda etapa, a problemática da pesquisa guia os métodos de coleta de dados. E por último realiza-se análise dos dados pautada nas características específicas da situação estudada e do arcabouço teórico (ANDRÉ, 2013).

Isso posto, indicamos doravante a organização deste artigo. Na primeira seção, apresentamos a EJA enquanto oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), correlacionando tal oferta ao PMM. Em seguida, descrevemos o contexto histórico de formação e consolidação do Programa. Posteriormente, realizamos a análise da política pública em questão no contexto institucional do *Campus Canguaretama*. Por fim, apontamos as considerações finais.

## 2. Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Programa Mulheres Mil: possíveis interseções

A EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles cujo acesso aos estudos ou à sua continuidade na Educação Básica foi negado, na idade própria, conforme o art. 37 da Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)<sup>3</sup> aponta que, em 2018, 831 e 833 mil pessoas estavam matriculadas, respectivamente, na EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo as mulheres 48,6% e 54,9% desse público, respectivamente. Em relação à faixa etária, no Ensino Fundamental, 48,5% dos estudantes (de ambos os sexos) tinham até 24 anos de idade, 22,5% tinham de 25 a 39 anos e 29%, 40 anos ou mais. No Ensino Médio, para essas mesmas faixas etárias, os números foram respectivamente 52%, 32,3 % e 15,6% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Historicamente, a educação de adultos foi associada pejorativamente às pessoas supostamente portadoras de pouco conhecimento ou inteligência. Na verdade, essa retórica preconceituosa revela as profundas desigualdades sociais brasileiras, atravessadas por clivagens de raça, classe ou origem que, por sua vez, retroalimentam o preconceito dirigido aos sujeitos da EJA. Essa situação, logicamente, confronta-se à educação como direito, conforme promulgou a Constituição Federal há mais de vinte anos (MACHADO, 2016). Não é à toa que, mais recentemente, Machado e Alves (2020, p. 209) se referirão à presença de jovens e adultos no Ensino Médio como “um direito ainda em tese”.

Em 2007, Miguel Arroyo publicou um balanço sobre o público em questão na nona edição do Fórum Mineiro de EJA. A primeira constatação foi a de que os jovens e adultos estão mais demarcados, segregados e estigmatizados (ARROYO, 2007). Encontram-se cada vez mais vulneráveis, ávidos de políticas públicas específicas. São caracterizados pela insegurança, sobrevivendo do trabalho informal, “condenados ao que poderíamos chamar de um estado de permanente vulnerabilidade nas formas viver. Viver significa para eles ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados”

2 Os dados analisados foram previamente tabulados e disponibilizados pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) do IFRN através do processo 23517.000810.2019-60 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019). O material fornecido permitiu-nos o acesso a 4 (quatro) planilhas, referentes aos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Agradecemos à PROEX, na pessoa da então pró-reitora de Extensão, Sandra Nóbrega, pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

3 Trata-se de um questionário anual de educação com referência no segundo trimestre de 2018.

(ARROYO, 2007, p. 4). Nessa mesma perspectiva, Pereira (2015, p. 2) argumenta ser essa parcela da população composta por “todos aqueles que não lograram êxito na educação básica quando criança e adolescente e, conseqüentemente, tiveram uma inserção no mundo social e do trabalho fragilizada”.

A vulnerabilidade à qual aludimos anteriormente adquire outros contornos no caso das mulheres. Não obstante as modificações das últimas décadas relativamente às suas vidas, inclusive nos arranjos familiares e padrões da divisão sexual do trabalho, esses dois últimos fatores “continuam a implicar, nas suas formas correntes, maior vulnerabilidade para as mulheres, em especial as mais pobres” (BIROLI, 2018a, p. 34-35). Isso significa, por exemplo, que mesmo tendo mais acesso à educação quando comparadas aos homens, as questões relativas ao trabalho doméstico não remunerado alteram a disponibilidade de tempo e de energia das mulheres.

Essa realidade incide sobre sua escolarização e vida profissional, conforme aponta Birolí (2018a), referendando-se em dados estatísticos do *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2014). Nota-se, nesse contexto, a importância da EJA articulada à formação do trabalhador, notadamente para as mulheres. Quando a modalidade é integrada à Educação Profissional, possibilita a inclusão no mundo do trabalho de um público excluído dos bancos escolares, frequentemente exposto a uma vida precária.

A capacitação dos sujeitos da EJA para o trabalho, contudo, está relacionada a uma demanda do neoliberalismo, como veremos a seguir. Desde a década de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõem a adoção de políticas neoliberais na educação, capazes de atender às necessidades do mercado. Es-

sas organizações agiram de modo difuso com outros agentes, e apesar disso, diziam-se (e dizem-se!) agir por “vias técnicas” (devido às “avaliações” e “comparações” por elas empreendidas), apresentando-se não raro como portadoras das “melhores intenções ‘éticas” (LAVAL, 2019, p. 19, grifo do autor).

O neoliberalismo impõe às instituições educativas os princípios e métodos da administração da empresa capitalista (PARO, 1999). Todavia, educação escolar e capitalismo são campos com objetivos antagônicos. O sistema capitalista visa à eficiência, o controle do trabalho alheio, assim como a dominação do trabalhador para a produção de bens. Transforma, dessa maneira, o trabalho em um fim em si mesmo – isto é, o sujeito trabalha apenas para viver.

Já a escola, sobretudo na Educação Profissional, tem por objetivo a formação humana integral dos cidadãos, comprometida com o amplo desenvolvimento das suas capacidades físicas e intelectuais (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2015). Essa instituição participa da divisão social do trabalho, sendo o local de mediação no qual o homem se apropria da herança cultural, ou seja, do “saber” historicamente produzido. Conforme Paro (1999), para dar conta de todo esse “saber”, a escola priorizaria o que é mais relevante para a formação dos indivíduos. Na prática, porém, observa-se a preparação voltada quase unicamente para o mercado, desprezando a função social de qualificar os sujeitos para perceber a alienação do próprio trabalho (PARO, 1999).

Nessa ambiência, é importante notar que a aprovação da LDB está vinculada ao ideário neoliberal. De acordo com Machado (2016), após 20 anos de promulgação dessa legislação, a EJA teve presença constante na agenda educacional brasileira. Houve a implementação de políticas educacionais de inclusão que integraram as modalidades de EJA e EP, como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (BRASIL, 2005),<sup>4</sup> Programa Nacio-

4 O PROJOVEM oferece a conclusão do ensino fundamental

nal de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006)<sup>5</sup> e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2011a).<sup>6</sup>

Segundo Oliveira e Scopel (2016), essa nova configuração, fruto de lutas dos militantes da EJA, foi determinante para uma compreensão distinta acerca da modalidade. Alterou-se a ideia que a associava tão somente à alfabetização, circunscrevendo-a, além disso, ao contexto do Ensino Fundamental. Emergia, assim, “a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA” (OLIVEIRA; SCOPPEL, 2016, p. 14).

Nesse contexto, nos anos de 2006 a 2014, Machado (2018) observou um aumento de 110% no número de matrículas de jovens e adultos na educação profissional de nível médio (alunos com 25 anos ou mais). Apesar do significativo crescimento, essa autora adverte que a EJA socialmente “ainda é vista como uma forma aligeirada e compensatória de escolarização, não apenas pelos políticos, gestores, mas ainda por educadores e educandos” (MACHADO, 2018, p. 11).

Apesar do aumento das oportunidades educacionais para as camadas desfavorecidas, para Ramos (2015), a integração das modalidades não garante a socialização do conhecimento, tampouco o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Inversamente,

[...] a democratização da oferta de educação profissional tem se materializado em planos de governo que, ao democratizarem o acesso de jovens e adultos das camadas desfavorecidas à formação profissional, o fazem por meio de oportunidades fragmentadas e precárias, desarticulada com a formação geral de nível básico ou articulada precariamente. (RAMOS, 2015, p. 11).

com qualificação profissional para jovens de 18 a 24 anos.

5 O PROEJA oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio.

6 O PRONATEC visa à democratização do acesso à Educação Profissional.

Sabe-se que, no espectro das ofertas da EP, aquela mais acessível é a qualificação profissional, composta por diversos cursos cujo escopo é preparar o indivíduo para uma profissão, sem, todavia, aumentar seu nível de escolaridade. Não há uma legislação específica que regulamente tais cursos, no entanto, como parte do PRONATEC, o Ministério da Educação organizou uma lista de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), estabelecendo a carga horária e a escolaridade mínima exigida. De acordo com Ramos (2015, p. 9),

Os cursos de FIC devem ter, no mínimo, 160h e caracterizam-se pela ausência de diálogo com a educação básica, pela formação aligeirada com certificação parcial dentro de uma área do conhecimento, pelo ensino de saberes que, de modo geral, poderiam ser apreendidos no próprio processo de trabalho, pela formação sem aprofundamento teórico para o trabalho simples e pela baixa escolaridade como pré-requisito.

Realizamos essa caracterização ampla acerca da EJA na EP a fim de podermos reportarmos-nos mais apropriadamente ao objeto deste estudo. O PMM também possui, segundo assinalamos precedentemente, um viés neoliberal. Consoante Mantovani (2015), políticas como o Programa Mulheres Mil, voltadas para a educação profissional, objetivam a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho e no consumo. De acordo com essa autora,

Além de inseri-los no consumo, entende-se a educação como uma forma de evitar que estes indivíduos se tornem um problema social para o Estado. Essa produtividade necessária, que pretende ser realizada por meio da educação profissional, pretende retirar estes excluídos da tutela do Estado tornando-os minimamente produtivos, a fim de controlar a miséria extrema. (MANTOVANI, 2015, p. 54).

Nessa perspectiva, Trindade (2017) confirma a inserção do PMM no ideário neoliberal. Nele, as beneficiárias devem buscar sua própria formação e sustento, sendo o programa uma estratégia de “economização do social” ou de “empreendedorismo”, cujos efeitos seriam a diminuição da vulnerabilidade experimentada

pelas mulheres através da melhoria material. A proposta também contribuiria para o “desenvolvimento econômico do país”. Essa tática, destarte, “vai ao encontro dos pressupostos neoliberais, para a reprodução do capital, sob a forma de cursos de capacitação para o aperfeiçoamento do capital humano e geração de renda” (TRINDADE, 2017, p. 95).

Tal posicionamento é corroborado por numerosos autores, como Federici (2019) e Laval (2019), ao argumentarem que, desde as décadas de 1960 e 1970, a reestruturação do capital provocou o nascimento de uma nova ideologia. Os trabalhadores passam a ser vistos, doravante, como microempresários, autônomos, responsáveis por seu autoinvestimento. Todavia, essa mercantilização de todas as dimensões da vida apresenta limites ao próprio capitalismo, haja vista que ele tem necessidade, para sobreviver, de zonas não monetarizadas, tais como o trabalho doméstico não remunerado exercido pelas mulheres (FEDERICI, 2019).

A EJA é formada por sujeitos inseridos de forma precária no mundo laboral, geralmente sobrevivendo da informalidade. No caso das mulheres, soma-se a essa realidade o serviço não pago realizado em casa e as relações de poder próprias do patriarcado, criando o que Biroli (2018a) chamou de “vulnerabilidades relativas”, as quais variam segundo marcadores sociais específicos, elencados anteriormente. Nesse cenário, o PMM surge como uma possibilidade de integração entre a EJA e a Educação Profissional, já que acolhe sujeitos jovens e adultos visando à qualificação profissional básica, por meio dos cursos FIC. Desde suas origens o Programa tem por finalidade a inserção no mundo do trabalho, como veremos a seguir.

### 3. O contexto histórico de formação do Programa Mulheres Mil

A formação e consolidação do PMM se deu em três momentos. Tem-se primeiramente o

projeto-piloto Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP), considerado o embrião do programa e fruto da cooperação internacional entre Brasil e Canadá. Com o sucesso dessa iniciativa, houve a criação do Projeto Mulheres Mil, implementado em 13 estados das regiões Nordeste e Norte. Posteriormente, foi efetuada a transformação do projeto em política pública nacional, denominado de Programa Nacional Mulheres Mil.

O projeto-piloto ARAP foi executado nos anos de 2005 e 2006 em cinco Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (BRASIL, 2008)<sup>7</sup> do Nordeste e Norte do Brasil, através da cooperação com o *Niagara College*, instituição canadense. A implementação ocorreu na cidade de Natal/RN, na área de turismo, com o apoio dos CEFET de Salvador, Manaus, Belém e Fortaleza. Os resultados positivos do projeto-piloto renderam a expansão da iniciativa para 13 estados.

De 2007 a 2011, instituiu-se o Projeto Mulheres Mil, cujo objetivo principal consistiu em “promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas no Nordeste e Norte do Brasil, permitindo-lhes melhorar o seu potencial de mão de obra, suas vidas e as vidas de suas famílias e comunidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 1). A empreitada manteve a cooperação entre Canadá e Brasil, representados nacionalmente pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), respectivamente. Regionalmente, no Brasil, a representação se deu pela Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica (REDENET) e, em âmbito institucional, pelos CEFET do Nordeste e Norte.

O Projeto foi estruturado fundamentando-se em políticas públicas articuladoras de temáticas como promoção de gênero, equidade e diversidade étnica. Para elaboração da proposta,

<sup>7</sup> Criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

também foram consideradas as prioridades do Plano Plurianual de 2004-2007 (BRASIL, 2004), lançado no segundo ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Um dos objetivos desse planejamento era a inclusão social e redução das desigualdades, nas quais incluem-se as relativas à etnia/raça e ao gênero.

Na organização do Programa, foram igualmente levadas em conta as Metas de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas (2000), tais como: inclusão e redução das desigualdades sociais; crescimento econômico ambientalmente sustentável, enfatizando o emprego e a geração de renda e reduzindo as desigualdades regionais; e promoção e expansão da “cidadania”, além do fortalecimento da democracia. Em 21 de julho de 2011, com a Portaria nº 1.015, o Projeto tornou-se uma política pública nacional (BRASIL, 2011) associada às ações do Plano Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2011b),<sup>8</sup> ao Plano Plurianual 2012-2015 e ao III Plano Nacional de Políticas para Mulheres (BRASIL, 2014).

Face a essas variadas contribuições, o Programa Mulheres Mil estruturou-se em três eixos – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável –, visando à formação profissional e tecnológica de mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011c). Para alcançar tal objetivo, pautou-se nas seguintes diretrizes: possibilitar o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; e combater a violência contra a mulher.

A formação profissional e tecnológica poderia ser ofertada nas modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, e de Educação Profis-

sional Técnica de Nível Médio, obedecendo à legislação desse nível de ensino. Isso porque o PMM também intencionava elevar a escolaridade de seu público. Para tanto, os cursos e projetos poderiam ser articulados aos Ensinos Fundamental e/ou Médio, de forma integrada ou concomitante. Independentemente da modalidade ofertada, importava considerar sempre as características das mulheres atendidas, a fim de promover o acesso à educação, à equidade e à igualdade de gênero, e o combate à violência contra a mulher.

No decorrer do processo de formação e consolidação do PMM, houve mudanças na metodologia, como também na concepção do público-alvo. No primeiro momento, isto é, no projeto-piloto, as mulheres atendidas foram caracterizadas como “marginalizadas”, ao passo que no segundo momento – a saber, no Projeto –, foram descritas como “desfavorecidas”. Quando da transformação em política pública nacional, amplia-se a abrangência dessas adjetivações, com o emprego da terminologia “em situação de vulnerabilidade social”. Trata-se de mulheres com idade

[...] a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou em processo de cadastramento no CadÚnico, com as seguintes características: em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada [...] (BRASIL, 2014, p. 6).

A mudança terminológica demonstra o reconhecimento de múltiplos fatores, não necessariamente condicionados à ausência ou precariedade no acesso à renda, que afetam o pleno exercício da cidadania das mulheres. A partir de então, tem-se clareza sobre a existência de aspectos relacionados também às fragilidades de vínculos afetivos e relacionais, bem como à desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (CARMO; GUIZARDI, 2018), posição próxima àquela sustentada por Biroli (2018a) ao se referir às “vulnerabilidades relativas”. Ou seja, não obstante as distinções nas

8 Trata-se de um programa social criado na gestão da presidente Dilma Rousseff, em 2011, com o objetivo de superar a pobreza extrema. Para isso, visava-se à garantia de renda, para alívio imediato da situação de pobreza; o acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e a inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e da cidade.

formas de caracterização, nos três momentos o foco está na inserção de mulheres de alguma forma excluídas e/ou marginalizadas, tanto por questões econômicas – o que nos aponta uma ligação mais forte com as categorias de classe ou renda – quanto sociais – evidenciando cruzamentos com um recorte etnicorracial, por exemplo.

## 4. O Programa Mulheres Mil no Campus Canguaretama do IFRN: Contextualização do Programa

O Campus Canguaretama foi inaugurado em 2013 como parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT (BRASIL, 2013). A unidade se localiza no município de Canguaretama, o 16º mais populoso do estado do Rio Grande do Norte, distante 65 quilômetros da capital. Com 30.916 habitantes, possui uma área de 245,529 km<sup>2</sup>, com uma taxa de urbanização de 65,45% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

O Programa Mulheres Mil foi implementado no Campus em 2015, conforme o Edital nº 06/2015 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015), publicado conjuntamente pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) e pela Diretoria de Gestão das Atividades Estudantis (DIGAE). Em nossa pesquisa, tivemos acesso aos questionários socioeconômicos dos anos de 2016 a 2019, um dos instrumentos de seleção do programa, por meio da PROEX. Tais dados permitiram conhecer os sujeitos de uma política pública cuja meta é capacitar profissionalmente mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Nos quatro anos de oferta do PMM no Campus Canguaretama foram ofertados, respectivamente, os seguintes cursos: Agricultura Familiar, Reciclador e Operadora de Computador, que tiveram respectivamente

49, 39 e 175 inscrições.<sup>9</sup> As aulas aconteciam três vezes por semana nas dependências do campus e as participantes possuíam o direito à Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2011a).<sup>10</sup> De acordo com o *Guia Metodológico* (BRASIL, 2012), as capacitações devem refletir o perfil econômico da região, uma forma de facilitar a futura inserção no mundo do trabalho. A inserção profissional não se restringe ao trabalho formal, mas poderá ser realizada através do empreendedorismo social, da economia solidária e/ou cooperativismo.

Conforme pontuaram Azevedo, Alves e Maia (2019), como desdobramento do curso de Agricultura Familiar, foi proposto um sistema de Incubadora de Tecnologias de Produção dentro do Campus, o qual gerou a realização de feiras com produtos originados da horta e do artesanato local na própria instituição. Posteriormente, com a parceria da Prefeitura Municipal, foram adquiridas barracas de feira e uma faixa sinalizadora. Além dessa iniciativa, a capacitação promoveu a possibilidade de inserção no Programa de Aquisição de Alimentos – PAA (BRASIL, 2003)<sup>11</sup> e no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (BRASIL, 2009).<sup>12</sup>

Na próxima seção, deter-nos-emos na apresentação do perfil das candidatas matriculadas, bem como numa análise crítica dos dados construídos.

### 4.1 Perfil socioeconômico e educativo das candidatas

O objetivo da pesquisa foi identificar o perfil socioeconômico e educativo das candidatas inscritas nos cursos do Programa Mulheres Mil do Campus Canguaretama. O processo seletivo

9 O curso de Operadora de Computador foi oferecido em 2018 e 2019, e teve 76 e 99 inscrições, respectivamente.

10 Bolsa Formação do Pronatec abrange todas as despesas de custeio das vagas, como mensalidades, materiais didáticos e encargos educacionais, podendo incluir o fornecimento de alimentação e transporte aos estudantes.

11 O PPA propõe a compra alimentos produzidos na agricultura familiar.

12 O PNAE oferece alimentação escolar e promove a educação alimentar e nutricional aos alunos da Educação Básica.

em si e os critérios de seleção, em certa medida, delineiam o perfil das candidatas, inserindo-as no contexto de “vulnerabilidade” relativa ao qual aludimos anteriormente.

Sobre a seleção, o edital de 2016 indica que ela se dará por meio de avaliação socioeconômica, “atendendo prioritariamente, mas não nesta ordem, mulheres com menor grau de escolaridade, oriundas da rede pública de educação básica, únicas ou principais mantenedoras de sua família ou com renda familiar per capita de até 1,5 salários-mínimos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 3). É perceptível a importância da avaliação socioeconômica, realizada por meio do questionário, preenchido no ato de inscrição.

Com base nesse documento legal, é possível conhecer os sujeitos atendidos no PMM, assim como reconhecer as conexões de alguns aspectos de suas vidas com o espectro social brasileiro.

Com relação à faixa etária, no ano de 2016, 42,8% das inscrições foram de jovens entre 15 a 19 anos. Nos demais anos há um equilíbrio nas inscrições de candidatas entre 20 e 39 anos de idade (Tabela 1). Salientamos que a idade mínima para participar do curso de Agricultura Familiar era 16 anos, e nos demais cursos foi aumentada para 18 anos. Apenas uma minoria tem mais de 45 anos, reforçando a característica da juvenalização do público da EJA, como apontam as pesquisas sobre a área (MACHADO, ALVES, 2020).

**Tabela 1** – Faixa Etária

IDADE	2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15 a 19 anos	21	42,8	5	12,8	8	10,5	7	7
20 a 24 anos	6	12,2	8	20,5	17	22,3	25	25,5
25 a 29 anos	5	10,2	8	20,5	14	18,4	21	21,2
30 a 34 anos	9	18,3	8	20,5	12	15,7	18	18,1
35 a 39 anos	2	4	4	10,2	13	17,1	12	12,1
40 a 44 anos	3	6,1	1	2,5	7	9,2	9	9
45 a 49 anos	1	2	2	5,1	3	3,9	2	2
50 a 54 anos	2	4	1	2,5	2	2,6	3	3
55 a 59 anos	0	0	1	2,5	0	0	2	2
60 anos ou mais	0	0	1	2,5	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019).

Quanto à escolaridade (Tabela 2), os editais elencam como critério o Ensino Fundamental incompleto. A análise dos questionários demonstra que, para o curso de Agricultura Familiar, a maioria das inscritas (79,5%) havia concluído o Ensino Médio. No curso de Recicladora, observa-se a predominância de candidatas com o mínimo da escolaridade

exigida (56,4%).

Já no curso de Operadora de Computador, no ano de 2018, há quase uma similaridade entre as que possuem Ensino Fundamental (51,2%) e as portadoras do diploma do Ensino Médio (47,3%). Em 2019, 70,6% das candidatas já haviam finalizado ou estavam cursando a última etapa da Educação Básica. Apesar de os cursos

serem voltados para mulheres com menor grau de escolaridade, observa-se, de todo modo, a presença de inscritas com o Ensino Superior completo.

Esse dado revela que não obstante o acesso das mulheres ao Ensino Superior – e, por conseguinte, a continuidade de sua escolarização – reflita décadas de lutas do movimento feminista e seja, indiscutivelmente, uma vitória, ele

não garante o acesso e permanência no mercado de trabalho, e tampouco interfere diretamente nos estereótipos de gênero associados às profissões (SANTOS JÚNIOR; CAVALCANTE, 2020). Malgrado sejam portadoras de diploma de nível superior, algumas mulheres se matricularam no PMM do *Campus* Canguaretama por motivos que, certamente, exigem outra investigação.

**Tabela 2** – Nível de Escolaridade

ESCOLARIDADE	2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamental incompleto	6	12,2	22	56,4	29	38,1	21	21,2
Fundamental completo	3	6,1	6	15,3	10	13,1	4	4
Ensino Médio incompleto	20	40,8	6	15,3	13	17,1	13	13,1
Ensino Médio completo	19	38,7	5	12,8	23	30,2	57	57,5
Ensino Superior incompleto	0	0	0	0	0	0	1	1
Ensino Superior completo	1	2	0	0	1	1,3	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019).

Ao somarmos os dados referentes aos Ensinos Fundamental e Médio incompletos, verificamos que 53%, 71,1%, 55,2% e 34,3% (referentes respectivamente aos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019) são de mulheres cuja trajetória na Educação Básica foi interrompida. Estamos diante, portanto, do público-alvo da modalidade EJA. Em 2018, a PNAD constatou que mais da metade dos jovens e adultos acima de 25 anos de idade (52,6%) não concluíram a educação escolar básica, sendo o Nordeste a região na qual esse dado atinge o maior índice no país: 61,1% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

As informações concernentes ao estado civil (Tabela 3) devem ser comparadas às da faixa etária. Dessa forma, explica-se o fato de 53% das inscritas na seleção de 2016 serem solteiras e sem filhos, por se tratarem de jovens entre 15 e 19 anos (Tabela 1). “Além de terem menos filhos, as mulheres tornam-se mães mais tarde”, diz Biroli (2018b, p. 108).

Progressivamente, houve um aumento da população economicamente ativa (PEA) feminina nas últimas décadas do século XX (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002). Essa estatística está em consonância com um movimento que se iniciou há aproximadamente cinquenta anos, com o acesso a anticoncepcionais e ao mercado de trabalho. Em 2014, a PEA feminina ultrapassou a marca de 40% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015). Nesse contexto, continua Biroli (2018b, p. 108), “em 2015, as faixas etárias de 20 a 24 e 25 a 29 passaram a ter o mesmo peso, com 25,4% e 24,45% respectivamente, e cresceu o percentual dos bebês nascidos de mulheres entre 30 e 39 anos”.

Somando o número de solteiras e comparando com a soma das que estavam em um relacionamento (casamento/união estável), notamos que, nos anos de 2016 e 2019, mais de 65% das candidatas eram solteiras. Já em 2017 e em 2018, 53,6% e 48,5%, respectivamente,

estavam em um relacionamento. Aparentemente, o estado civil não interferiria na busca de qualificação profissional, no entanto, sabe-se que os principais motivos alegados para a

interrupção dos estudos foram o casamento e os filhos, fazendo com que a maternidade se torne fator de vulnerabilidade para as mulheres (BIROLI, 2018b).

**Tabela 3** – Estado Civil

SITUAÇÃO	2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Solteira sem filhos	26	53	2	5,1	13	17,1	20	20,2
Solteira com filhos	6	12,2	14	35,8	23	30,2	46	46,4
Casada sem filhos	1	2,1	2	5,1	2	2,6	2	2
Casada com filhos	7	14,2	6	15,3	17	22,3	16	16,1
União estável sem filhos	2	4	1	2,5	3	3,9	3	3
União estável com filhos	6	12,1	12	30,7	15	19,7	10	10,1
Separada/Divorciada	1	2,1	2	5,1	3	3,9	1	1
Viúva	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019).

Na presente investigação, o casamento e a maternidade foram as principais razões para interromper o percurso escolar. Não podemos esquecer que, nesse âmbito, o matrimônio é uma instituição diretamente atuante na manutenção da divisão sexual do trabalho. O cuidado feminino com os filhos e com o lar permite aos homens casados o ingresso no trabalho remunerado. Ademais, ao contrário do que acontece em outras experiências laborais, as atividades desempenhadas pelas mulheres não podem ser assumidas por máquinas. Nessa direção, pergunta-se Federici (2021, p. 112):

Como podemos mecanizar as tarefas de banhar, acariciar, consolar, vestir e alimentar uma criança, prestar serviços sexuais ou ajudar aquelas pessoas enfermas ou idosas que não são autossuficientes? Qual máquina poderia incorporar as habilidades e os afetos necessários para essas tarefas? [...] Anda que pudéssemos pagar por esses dispositivos, devemos nos perguntar a que custo emocional os introduziríamos em casa para substituir o trabalho vivo.

O labor reprodutivo, destarte, continua desmonetarizado, embora constitua a maior

parte do trabalho no mundo. Essa realidade nos remete à exigência de politizar as relações familiares e a esfera doméstica, situando tais dimensões no bojo da história e não da natureza (BIROLI, 2018b). Conforme o PNAD, entre as motivações para não prosseguir os estudos ou a qualificação, 27,9 % das mulheres alegaram o trabalho ou a procura por ele enquanto causa fundamental, seguido da necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidado de pessoas, com 23,3% de respostas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

Outros estudos demonstraram justificativas similares. Elas nos exigem lembrar que “entre as camadas mais pobres da população, a maternidade não costuma ser uma atividade em tempo integral e, quando o é, traz as marcas do desemprego e da precariedade” (BIROLI, 2018b, p. 107). As autoras Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013), por exemplo, entrevistaram 100 estudantes da EJA do município de Alegrete/RS e constataram serem as responsabilidades familiares advindas do casamento

e da maternidade uma das razões cruciais da evasão feminina.

Ao analisar as relações entre a EJA e o processo de construção da autonomia das mulheres no *Campus* Teresina Zona Sul do Instituto Federal do Piauí, Leal (2018) concluiu estarem diretamente relacionadas às questões de gênero as motivações para as mulheres abandonarem a escola. Nesse contexto, esse estudo apontou fatores como a falta de apoio do marido, dos(as) filhos (as) e dos(as) padrões/patroas, bem como a violência física e psicológica.

No cenário do PMM, se em um primeiro momento a maternidade é um determinante para a interrupção dos estudos, numa segunda fase, ao longo da vida, as mulheres que têm a oportunidade retornam aos bancos escolares. Em 2017, mais de 80% das candidatas possuíam filhos e em 2018 e 2019, mais de 70% (Tabela 3). Normalmente, nas camadas economicamente mais desfavorecidas e na ausência de equipamentos públicos como creches, esse

fenômeno se deve a relações de solidariedade que podem ou não ser monetarizadas, isto é, outras mulheres cuidam das crianças enquanto as mães se escolarizam (BIROLI, 2018b).

Conforme o processo seletivo do PMM no *Campus* Canguaretama, são atendidas prioritariamente mulheres com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos. Nas seleções de 2016 e 2017, mais da metade das inscritas – 61,2% e 51,2%, respectivamente – possuíam renda familiar de até 1 salário-mínimo. Nos anos seguintes, 2018 e 2019, a demanda foi formada por mulheres com renda familiar igual ou inferior a 1/2 salário-mínimo (Tabela 4). Essa renda sugere a existência de famílias numerosas, nas quais poucos integrantes contribuem no rendimento. Os números confirmam também os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), segundo os quais 50,7% da população do município de Canguaretama vivem com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo.

**Tabela 4 – Renda Familiar**

QUANTIDADE (SALÁRIO-MÍNIMO)	2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 1/2 (meio)	19	38,7	18	46,1	41	53,9	62	62,6
Até 01 (um)	30	61,2	20	51,2	33	43,4	35	35,3
Até 02 (dois)	0	0	1	2,5	1	1,3	2	2
Até 03 (três) ou mais	0	0	0	0	1	1,3	0	0
TOTAL	49	100	39	100	76	100	99	100

**Fonte:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019).

No âmbito do rendimento, faz-se mister salientar que, em 2014, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Educação (MEC) integraram o PMM ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (PRONATEC/BSM). Esse fato ampliou a oferta de qualificação profissional às mulheres mais pobres, em especial às beneficiárias do Programa Bolsa Família

(BRASIL, 2014). Os dados demonstraram que mais de 70% das candidatas inscritas em todos os processos seletivos analisados receberam algum tipo de benefício social, sendo predominantes as beneficiárias do Bolsa Família, cuja renda familiar era composta tão somente pelo valor concedido por esse programa.

Os resultados anteriormente apresentados são compatíveis com outras pesquisas recentes no âmbito da RFEPCT. Mesmo tendo objetivos

diversos, tais estudos apresentaram dados igualmente pertinentes sobre o perfil socioeconômico das mulheres em suas relações com a vulnerabilidade, remetendo-nos a uma certa “feminização da pobreza” (GOREN, 2013) ou a um “matriarcado da miséria” (CARNEIRO, 2011).

Ferreira (2017), por exemplo, estudou o processo de escolarização de 11 mulheres na Educação Profissional no *Campus* Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo. O grupo era formado por egressas do PMM que deram continuidade à formação no PROEJA. Suas idades situavam-se entre 26 e 55 anos, e suas rendas mensais variavam de 2 a 4 salários-mínimos. Entre os desafios para retornar à escola, as mulheres alegaram a falta de base para acompanhar as aulas, o cansaço físico e a dificuldade em conciliar o trabalho doméstico e de cuidados, assim como outros trabalhos (remunerado e informal), com o ritmo de estudo. Além disso, duas entrevistadas disseram terem sido “induzidas a não mais frequentar o curso devido à forte oposição dos maridos” (FERREIRA, 2017, p. 139).

Heckler (2017) relacionou a EJA e o PMM no *Campus* Sapiranga do Instituto Federal Sul-riograndense. O estudo desvelou uma variação na faixa etária das estudantes – dos 16 aos 71 anos –, sendo a média de idade de 38,3 anos. Com relação à trajetória escolar, tratava-se de mulheres com a escolaridade entre o 2º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Superior incompleto. Essa autora observou, ademais, que as participantes apresentavam em comum o fato de estarem fora do espaço escolar e da educação formal por diversos motivos, mas notadamente devido ao trabalho, ao casamento e à gravidez precoce.

Já Trindade (2017) analisou um questionário aplicado a 100 mulheres selecionadas para participar do PMM no *Campus* São Borja do Instituto Federal Farroupilha. O estudo constatou que a maior parte (35%) possuía entre 30 e 40 anos, seguida das mulheres com idade entre 40 e 50 anos (29%), as com mais de 50

anos (20%) e o grupo mais jovem, entre 18 e 30 anos, em menor número (16%). Em relação ao estado civil, 67% possuíam um relacionamento estável – 47% eram casadas e 20% com união estável –, 15% eram solteiras, 13%, separadas/divorciadas e 5% eram viúvas. Em relação à maternidade, 93% eram mães.

Os dados concernentes à escolaridade demonstraram a existência de 84% fora das salas de aula, tendo 38% delas abandonado o Ensino Fundamental e 33% concluído essa etapa. O Ensino Médio foi inconcluso por 24% dos sujeitos, e outros 5% completaram-no. Sobre a renda familiar mensal, a investigação constatou que 63% das mulheres viviam com menos de um salário-mínimo, 29% com um e 8% com dois. Os baixos rendimentos mensais justificam, como diz Trindade (2017), o elevado número de beneficiárias de programas sociais (85%), como o Bolsa Família.

Rocha (2017), por sua vez, entrevistou 15 egressas do programa nos *Campi* Caicó, Currais Novos e Santa Cruz do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. As mulheres encontravam-se na faixa etária entre 20 e 60 anos de idade. Quanto ao estado civil, 6 eram solteiras, 7 casadas, 1 em união estável e 1 viúva. Relativamente ao rendimento, 3 viviam com renda inferior a um salário-mínimo, 8 com até dois e 4 com entre dois a quatro salários-mínimos.

Santos e Oliveira (2019), por fim, estudaram o Programa no *Campus* Lagarto do Instituto Federal de Sergipe. Com uso de dois questionários institucionais, esses autores analisaram respostas das 25 egressas do curso de Auxiliar de Arquivo. O grupo era formado por mulheres de faixa etária diversificada, sendo a maioria entre 25 e 39 anos de idade. Destas, 11 eram solteiras e 15 tinham filhos. Com relação ao rendimento familiar, 17 viviam com renda entre meio e um salário-mínimo e 4 afirmaram viver com menos de meio salário-mínimo. Aquelas cujos estudos foram interrompidos apontaram como principais razões o casamento e/ou filhos.

É perceptível que uma parte das pesquisas analisa o PMM através de entrevistas e questio-

nários de egressas (FERREIRA, 2017; ROCHA, 2017; SANTOS, OLIVEIRA, 2019), e a outra parcela investiga as participantes com o curso em andamento (HECKLER, 2017; TRINDADE, 2017). Cada estudo representa as especificidades do Programa em âmbito regional e local. Dentre as similaridades com a presente pesquisa, destacamos a presença marcante das implicações da divisão sexual do trabalho nas escolhas das mulheres.

Observou-se que o casamento e a maternidade foram fatores decisivos na trajetória escolar. A “naturalização” do papel da mulher como responsável pela casa e pelos filhos dificulta, ou até impede, a continuidade dos estudos das mulheres em situação de vulnerabilidade. Consequentemente, dificulta-se a inserção no mercado de trabalho. Daí a importância de políticas públicas como o PMM, apesar das limitações impostas pelo caráter neoliberal.

## 5. Considerações finais

O Programa Mulheres Mil foi concebido após duas experiências exitosas, o Projeto-piloto ARAP (2005-2006) e o Projeto Mulheres Mil (2007-2011). Com um viés neoliberal, trata-se de uma política pública focalizada, que atende mulheres em situação de vulnerabilidade social, e visa à inserção no mercado de trabalho e no consumo. Com a capacitação profissional, as mulheres tornam-se responsáveis por gerenciar seu trabalho e sua renda, desresponsabilizando o Estado (MANTOVANI, 2015; TRINDADE, 2017).

Além da capacitação profissional, o Programa, por meio de convênios e parcerias com instituições estaduais e municipais, pode promover a elevação da escolaridade ao integrar o Ensino Fundamental e Médio à Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da EJA possuem perfil socioeconômico delineado, marcado pela participação precária no mundo do trabalho (ARROYO, 2007). Por atender “grupos de mulheres que foram excluídas e marginalizadas do processo educacional” (INSTITUTO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 1) e capacitar para o trabalho mulheres jovens e adultas, consideramos, em nossa análise, que o PMM atende o público-alvo da EJA.

Com o intuito de conhecer o perfil socioeconômico e educativo das candidatas do PMM no *Campus* Canguaretama/IFRN, analisamos os dados de 263 inscrições dos processos seletivos dos cursos de Agricultura familiar, Recicladora e Operadora de Computador, nos anos de 2016 a 2019. Notamos que mais de 50% das inscritas possuía mais de 25 anos de idade, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019 (Tabela 1). Além disso, excetuando-se o ano de 2019, a maioria não concluiu a Educação Básica (Tabela 2). Percebemos, contudo, a presença de candidatas com a escolaridade superior às exigências do edital, o que revela a necessidade de outras políticas públicas de formação profissional para as mulheres.

Com relação ao estado civil, constatou-se a presença majoritária de inscritas com filhos, tanto mulheres em relacionamentos (casamento/união estável), como solteiras (Tabela 3). A maternidade e o casamento foram o principal motivo alegado para interrupção dos estudos. Com relação à renda familiar, os dados revelaram que mais de 90% das candidatas vivem com até 1 salário-mínimo (Tabela 4), e a renda, em 70% dos casos, é proveniente unicamente de benefícios sociais, principalmente o Bolsa Família. Os resultados mostraram-se compatíveis com outros estudos (FERREIRA, 2017; HECKLER, 2017; ROCHA, 2017; SANTOS, OLIVEIRA, 2019; TRINDADE, 2017).

O perfil socioeconômico e educativo das candidatas demonstrou que mulheres jovens e adultas, de baixa renda, cujos estudos foram interrompidos, frequentemente, por causa do casamento e da maternidade, possuem interesse na qualificação profissional. Elas percebem o PMM como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

No entanto, ressaltamos que as capacitações oferecidas no *Campus* Canguaretama, assim

como em outros *campi*, se configuram como oportunidades aligeiradas, em cursos FIC. Será que os conhecimentos básicos fornecidos pelo formato FIC garantem a formação crítica “sobre” e “para” o mundo do trabalho, conforme postula a proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica? Eis uma questão a ser respondida com novos estudos.

Do modo como o PMM atualmente está estruturado, o direito das mulheres em vulnerabilidade à educação é comprometido duplamente. Essa degradação é, evidentemente, efetivada por estruturas interligadas no interior do neoliberalismo infiltrado na esfera educativa. De um lado, a cidadania dessas mulheres é deteriorada pela divisão sexual do trabalho em seu poder de limitar o acesso a oportunidades de estudos, de exercício profissional e de autonomia em geral (BIROLI, 2018a); de outro, por um modo de tratar a Educação de Jovens e Adultos de maneira inapropriada ou, no mínimo, insuficiente de um ponto de vista das políticas públicas.

O Programa Mulheres Mil, certamente, é um instrumento de significativa potência de transformação social. Contudo, ao articular-se ao Ensino Médio como programa governamental – e, enquanto tal, o PMM é marcado por “descontinuidades administrativas, pedagógicas e financeiras”, habituais quando se trata da educação dos trabalhadores –, despreza-se a necessidade de encarar a EJA enquanto direito a ser garantido pelo Estado (MACHADO; ALVES, 2020, p. 233). Ignora-se concomitantemente, por fim, o imperativo democrático de reconstruir a vida cotidiana na direção de um desmantelamento das hierarquias de gênero.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos

modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revej@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: [http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ%40\\_0\\_MiguelArroyo.pdf](http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ%40_0_MiguelArroyo.pdf). Acesso em: 20 jul. 2019

AZEVEDO, Márcio Adriano de; ALVES, Sandra Maria Campos; MAIA, Sônia Cristina Ferreira. O Programa Mulheres Mil como possibilidade de formação humana e empoderamento: experiência e práticas no IFRN. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (org.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Rio de Janeiro: Essentia, 2019. p. 233-248. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14217>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho. *In*: BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018a. p. 21-52.

BIROLI, Flávia. Família e maternidade. *In*: BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018b. p. 91-131.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.692, de 2 de julho de 2003**. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.692.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antecedentes/ppa-2004-2007/040811\\_lei\\_10933.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-antecedentes/ppa-2004-2007/040811_lei_10933.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera a lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e a lei n. 10.429,

de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm). Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de junho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011**. Institui o Plano Brasil sem Miséria. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7492.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7492.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 140, p. 38, 21 jul. 2011c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8589%20-portaria1015-220711-pmm-pdf&category\\_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589%20-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil** – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11834-guia-metodologico-setec-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Portaria MEC nº 993, de 7 de outubro de 2013. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 11, 08 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Pronatec Brasil sem miséria Mulheres Mil**. 2014. Disponível em: <http://mds.gov.br/central-de-conteudo/brasil-sem-miseria/cartilha-mulheres-mil>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos pagu**, n. 17/18, p. 157-196, 2002.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, mar. 2018. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/393/o-conceito-de-vulnerabilidade-e-seus-sentidos-para-as-politicas-pblicas-de-sade-e-assistencia-social>. Acesso em: 07 ago. 2019.

- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011
- FEDERICI, Silvia. Marx, feminismo e a constituição dos comuns. In: FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 89-123.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.
- FERREIRA, Maria José de Resende. **Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOREN, Nora. Repensando el trabajo de las mujeres en los programas de transferencia condicionada de ingresos. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 231-249.
- HECKLER, Gisele Lopes. **A docência na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Campus Sapiranga/RS**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2017.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/canguaretama/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília, DF, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Edital nº 06/2015**. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/extensao/mulheres-mil/lateral/editais/edital-06-2015-proex-ifrn-programa-mulheres-mil/resultado-final/view>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Processo Seletivo para o Programa Mulheres Mil – IFRN 2016, Campus Canguaretama**. Edital nº 14/2016. Natal: Pró-reitoria de Extensão do IFRN, 2016. Disponível em: [http://portal.ifrn.edu.br/Campus/canguaretama/publicacoes/rocesso-seletivo-para-o-programa-mulheres-mil-ifrn-2016-Campus-canguaretama/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/Campus/canguaretama/publicacoes/rocesso-seletivo-para-o-programa-mulheres-mil-ifrn-2016-Campus-canguaretama/at_download/file). Acesso em: 09 ago. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Questionário Socioeconômico 2016, 2017, 2018 e 2019**. Pró-reitoria de Extensão da IFRN, 2019.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEAL, Verônica de Oliveira. **“Sempre queremos aprender”**: a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI). 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2018.
- LIMA NETO, Avelino Aldo. **Corpo, gênero e sexualidade na educação profissional: cenários epistemológicos e subjetivos**. Projeto de pesquisa. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018.
- LIMA NETO, Avelino Aldo; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; GLEYSE, Jaques. (In) visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. **BAGOAS - ESTUDOS GAYS: GÊNEROS E SEXUALIDADES**, v. 12, p. 16-38, set. 2018. Disponível em: <https://>

[periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/14777](http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/14777). Acesso em: 01 jun. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429-451, jun./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Adultos em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos. **Holos**, ano 34, v. 5, p. 271-284, maio 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6978>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. Jovens e adultos trabalhadores no Ensino Médio: um direito ainda em tese. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 209-235.

MANTOVANI, Talita Rafaela D'Agostini. **A política de formação profissional no Programa Mulheres Mil: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, SP, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Projeto Mulheres Mil**. Associação dos Colleges Comunitários do Canadá – ACCC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC- MEC. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/pdf2/mulheres-mil.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, RS, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/917>. Acesso em: 15 dez. 2019.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna G. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **Holos**, v. 6, p. 120-144, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4998>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio**. New York, 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2000%20>

[Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf](#). Acesso em: 12 ago. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João *et al* (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PEREIRA, Antonio. Os novos sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 31960-31977. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013\\_8371.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013_8371.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

RAMOS, Moacyr Salles. Educação Básica e Educação Profissional na EJA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 42988-43000. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16517\\_7639.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16517_7639.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

ROCHA, Rita de Cássia. **O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SANTOS, Elza Ferreira; OLIVEIRA, Cyndi Moura Guimarães de. Educação profissional feminina: uma análise do Programa Mulheres Mil no IFS, Campus Lagarto. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 77-96, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39758>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SANTOS JUNIOR, Antonio Leoni; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Produção do conhecimento acerca das mulheres na educação profissional. In: LIMA NETO, Avelino Aldo *et al*. **Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios**. Natal: IFRN; Paris: L'Harmattan, 2020. p. 252-263.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, Larissa Maia de; LIMA NETO, Avelino Aldo. Fazendo gênero na educação profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 235-250, 2019.

TRINDADE, Fernanda de Magalhães. **As significações do III Plano Nacional de Políticas para**

**as mulheres e do Programa Mulheres Mil: educação profissional para mulheres pobres.** 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, 2017.

Recebido em: 25/02/2021

Aprovado em: 02/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EXPERIÊNCIAS DOCENTES: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS FORMATIVAS EM CINCO PELES EXISTENCIAIS

*Liége Maria Queiroz Sitja\**

*Universidade do Estado da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0002-4774-8388>

*Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira\*\**

*Universidade do Estado da Bahia*  
<https://orcid.org/0000-0003-1897-4113>

## RESUMO

Professoras como renovadoras de peles! Renovar peles no sentido de produzir processos de subjetivação que se inscrevem nas memórias proporcionando ressonâncias no ser-docente. O presente artigo aborda o tema das memórias constituintes de experiências formativas e sua relevância na construção de ações pedagógicas. A partir das narrativas de seis professoras, construímos um mosaico de pigmentos simbólicos, como se fossem grafismos, que marcaram a construção do ser-docente dessas mulheres. Fazedoras de peles “inesquecíveis” é a metáfora que usamos para nos referir às professoras formadoras que produziram marcas em seis alunas, sujeitos de uma investigação sobre experiências existenciais de tornar-se docente. Marcas como os grafismos indígenas. O fenômeno do nosso interesse foi o impacto das experiências marcantes na formação dessas docentes e as maneiras como elas resignificaram tais experiências para produzirem novas peles. A fenomenologia hermenêutica proposta por Max van Manen oportunizou o encontro com a essência do fenômeno em pauta. Como resultado, percebemos que as memórias foram resignificadas e novos grafismos dérmicos surgiram na composição das subjetividades docentes, produzindo formas mais protagonistas de ser-professora.

**Palavras-chave:** memórias; experiências; formação docente; fenomenologia hermenêutica.

## ABSTRACT

### TEACHING EXPERIENCES: MEMORIES AND FORMATIVE STORIES IN FIVE EXISTING SKINS

Teachers as skin renewers! Renew skins in order to produce processes of subjectivation that are inscribed in memories, providing resonances in the

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: [liegesitja@gmail.com](mailto:liegesitja@gmail.com).

\*\* Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Educação Básica das redes estadual e municipal de Feira de Santana, Bahia. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: [mgerailde@gmail.com](mailto:mgerailde@gmail.com).

being-professor. This article addresses the theme of memories that constitute formative experiences and their relevance in the construction of pedagogical actions. Based on the narratives of six teachers, we built a mosaic of symbolic pigments, as if they were graphics, which marked the construction of these women's professors. "Unforgettable" fur makers is the metaphor we use to refer to the teacher trainers who produced marks on six students, subjects of an investigation into the existential experiences of becoming a teacher. Brands such as indigenous graphics. The phenomenon of our interest was the impact of the outstanding experiences in the formation of these teachers and the ways in which they gave new meaning to such experiences to produce new skins. The hermeneutic phenomenology proposed by Max van Manen provided an opportunity to meet the essence of the phenomenon in question. As a result, we realize that memories were re-signified and new dermal graphics emerged in the composition of teachers' subjectivities, producing more protagonistic forms of being a teacher.

**Keywords:** memories; experiences; teacher training; hermeneutic phenomenology.

## RESUMEN

### EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS: RECUERDOS E HISTORIAS FORMATIVAS EN CINCO PIELES EXISTENTES

Los profesores como renovadores de la piel! Renovar las pieles con el fin de producir procesos de subjetivación que están inscritos en los recuerdos, proporcionando resonancias en el maestro-ser. En este artículo se aborda el tema de los recuerdos que constituyen experiencias formativas y su relevancia en la construcción de acciones pedagógicas. Sobre la base de las narrativas de seis maestros, hemos construido un mosaico de pigmentos simbólicos, como si fueran los gráficos, que marcó la construcción de los profesores de estas mujeres. "Unforgettable" fabricantes de piel es la metáfora que utilizamos para hacer referencia a los formadores de docentes que produjeron marcas en seis estudiantes, sujetos de una investigación sobre las experiencias existenciales de convertirse en un maestro. Marcas como gráficos indígenas. El fenómeno de nuestro interés fue el impacto de las experiencias destacadas en la formación de estos profesores y las formas en que se dio un nuevo significado a tales experiencias para producir nuevas pieles. La fenomenología hermenéutica propuesta por Max van Manen proporciona una oportunidad para conocer la esencia del fenómeno en cuestión. Como resultado, nos dimos cuenta de que los recuerdos fueron re-significado y nuevos gráficos dérmicos emergieron en la composición de las subjetividades de enseñanza, la producción de formas más protagonistas de ser un maestro.

**Palabras clave:** recuerdos; experiencias; formación de profesores; fenomenología hermenéutica.

## Seres multiepidérmicos: peles de professoras

Este artigo aborda elementos de percursos existenciais na história formativa de seis mulheres docentes que identificam fortes marcas em suas práticas pedagógicas atuais produzidas por suas antigas professoras as quais qualificam como “mestras inesquecíveis”.<sup>1</sup> Inesquecíveis no sentido de que continuam produzindo novas conexões em seus processos de subjetivação e mobilizando fazeres referenciados. As mestras inesquecíveis produziram linhas de forças, no sentido deleuziano, que permanecem fazendo história nas reconstruções subjetivas na história do tempo presente. As experiências vivenciadas com as mestras inesquecíveis produzem narrativas tecidas com fios do passado e do presente que expandem as teias nos movimentos da vida vivida pelos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2014).

Tomamos a teoria das cinco peles do artista/arquiteto Friedensreich Hundertwasser como inspiração metafórica para pensar as linhas constitutivas das experiências vividas, para compreender a complexidade de nossas formas de estar-no-mundo, para nelas incluir diversas dimensões, compreendidas como peles (RESTANY, 2003). Nossa escrita recorre às metáforas no sentido de sensibilizar conceitos na perspectiva da assunção de uma inteligibilidade ampliada e não dicotômica entre sentir/pensar/agir.

Hundertwasser inicialmente propõe sua teoria da compreensão do ser a partir de três peles: a epiderme, o vestuário e a casa. Mais tarde complementa sua teorização com mais duas peles, o meio social e a identidade e o meio global (ecologia e humanidade). Nessas cinco peles há atravessamentos e não sobreposições. Todas essas peles formam um corpo sem nítidas marcas fronteiriças, um corpo/pele que se expande na copertença com o mundo

(RESTANY, 2003). Apropriamo-nos, para fins estéticos e metafóricos neste texto, das quatro primeiras peles.

Mobilizadas pela teoria das peles deste artista austríaco, exercitamos nosso imaginário e nossa criatividade para pensar sobre as peles formativas do ser-docente. A primeira pele é a epiderme e a partir dela possuímos as primeiras autopercepções. Nossas peles nos dão contornos dos nossos sentidos existenciais e nos lançam na possibilidade do tato/contato com o mundo. Traduzindo em termos epistemológicos a metáfora das peles,

O sentido tátil engloba o corpo em sua inteireza, espessura e superfície, ele emana da totalidade da pele, contrariamente aos outros sentidos mais estreitamente localizados [...]. Através de suas peles incontáveis, o mundo nos ensina sobre suas constituintes, seus volumes, suas texturas, seus contornos, seu peso, sua temperatura. (BRETON, 2016, p. 203).

O mundo/pele da docência, com suas demandas relacionais, é um mundo singular que nos convoca a irmos modificando nossa pele à medida que seguimos tateando o nosso processo de profissionalização que se dá pelo percorrer o currículo, pela autodescoberta das próprias motivações e das emoções e atitudes provocadas nas relações interpessoais. A presença do outro e a percepção da responsabilidade ética, tema fundante da filosofia de Emanuel Levinás (2009), significa que nossa pele é afetada pela alteridade irreduzível do outro.

A segunda pele, o vestuário, são as peles que fazem parte das nossas escolhas. Vestimos-nos com peles adereços, peles fantasias, peles conceitos, peles arte! Somos apresentados a outras peles possíveis ao interagirmos com outras formas de ser! Vamos recompondo nossa pele a partir de novas experiências! A pele/casa, por sua vez, se conecta com o sentido heideggeriano de habitação, de tornar-se familiar, de construir moradia, ou seja, habitar é construir, edificar e cultivar (HEIDEGGER, 2007). Nesta associação metafórica, a pele/casa pode

<sup>1</sup> Este artigo se baseia na dissertação apresentada no ano de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (OLIVEIRA, 2020).

corresponder aos grupos aos quais passamos a fazer parte no nosso processo formativo. A quarta pele, o meio social ou identidade, é a pele que trazemos como temática deste texto! A pele da identidade é aquela que se forma na complexidade das interações humanas, particularmente no que se refere ao foco deste estudo, as interações que se dão nas relações professor(a)/aluno(a).

Intencionamos, neste texto, compreender os sentidos de ser-docente emergentes das narrativas de seis professoras da educação básica elaboradas a partir das experiências pedagógicas vivenciadas em seus processos educacionais formais produzidas no encontro com mestras que consideraram “inesquecíveis”, resgatando a historicidade de valores e atitudes em conexão com essas mestras. Inesquecíveis devido às marcas deixadas como grafismos simbólicos que ressoam nas práticas atuais. Marcas mais ou menos entranhadas, com traços ainda bem visíveis, ainda que em alguns casos preferissem tê-las apagado! Marcas que revelam experiências de prazer e conforto ou de tristeza e decepção! As indagações a que precisaram responder foram as que se seguem:

- Como, no presente, tais marcas permanecem ressignificando vivências em seus campos de referência na reflexão sobre sua profissionalidade docente?
- Essas memórias/rememorações instauram um movimento para deslocar e balizar concepções acerca de ensino, aprendizagem, avaliação, afeto, valores etc. na prática de sua docência?

Convidamos outro importante fenomenólogo da educação, Max van Manen (2010), para auxiliar-nos na abordagem da pele/identidade docente tomando de empréstimo conceitos construídos a partir de sua compreensão da essência da pedagogia. As interpretações acerca desses questionamentos estruturam o presente texto em três seções.

A primeira apresenta uma reflexão teórica sobre a memória como meio de reflexão das experiências pedagógicas, descrevendo os elos

tecidos entre os acontecimentos do passado que se conectam com as práticas atuais criando novos sentidos existenciais para as praticantes cotidianas do fazer docente. A segunda apresenta a fenomenologia pedagógica de Max van Manen (2010) constituída essencialmente como relacional e, traduzida em linha espinoziana, como sensibilidade atenta e ativa.

Na terceira seção são apresentados excertos das narrativas das docentes que exteriorizam as marcas vivenciadas no decorrer de suas itinerâncias formativas, narrativas que, na ação de contar e de rememorar, transformam experiências e possibilitam outras formas criativas e intensivas de ser-professoras, ou seja, que criam aberturas para a potência de atuar.

## Memórias epidérmicas de mulheres docentes

Memórias incrustadas na pele como grafismos! Grafismos são formas de expressão e de comunicação usadas por diferentes povos. Diversas culturas indígenas usam grafismos na produção e comunicação de sentidos:

Existe grafismo para o nascimento, para a passagem para a vida adulta, para o casamento, para a morte, etc. Por isso, os grafismos indígenas não podem ser confundidos com tatuagens. O corpo do indígena é uma grande tela ou livro onde são escritos conhecimentos fundamentais para a comunicação visual (pictoricidade) e oral de uma sociedade. (KAMBEBA, 2020, p. 14).

Compreender a subjetividade docente como uma tela pintada com diferentes tonalidades afetivas e seus desdobramentos formativos na construção da profissionalidade docente é nossa intencionalidade neste texto. Na construção subjetiva de nossas peles, os olhares alheios são significativos! O olhar produz inscrições na nossa pele: o “gelo” expresso no olhar do outro produz arrepios; o “calor” acolhedor produz tranquilidade! No toque sentimos a manifestação de emoções como carinho, apreensão, acolhimento, distanciamento etc. Enfim, como nos mostrou Husserl (1990), o pai

da fenomenologia, o mundo humano se mostra no *a priori* das correlações. Na dimensão física do corpo são visíveis grafismos inscritos com pigmentos orgânicos ou sintéticos. Na dimensão subjetiva os grafismos são inscritos com emoções e sentimentos, que vão formando valores e atitudes que se inscrevem nas nossas memórias e criam cartografias existenciais cujos traçados podemos localizar nas memórias. As cartografias existenciais são compostas por diversos cotidianos (CERTEAU, 2014) que, nas artes de fazer da vida de cada um, criam ambiências próprias da vida-vivente! Tais ambiências envolvem sensibilidades educativas que, formal e informalmente, incorporamos em nossas lentes ontológicas e, por essa via, nas histórias que contamos sobre nós e sobre o mundo. A memória, assim como a história, tem uma dimensão de invenção! Não como ficção, mas como fricção da experiência na vida.

A memória estabelece diálogos complexos entre experiências vividas no passado e seus significados no presente, possuindo função essencial no processo de elaboração de narrativas, visto que o narrador faz um retorno às memórias para compartilhar experiências vivenciadas anteriormente. O ato de narrar, a partir das reflexões desenvolvidas por Ricoeur (1994) em *Tempo e Narrativa*, é constituído por uma história ou histórias entrelaçadas, pois as narrativas não abordam apenas as ações humanas, mas também seus significados e sentidos. Além disso, narrativas constituem-se de tramas que formam vários episódios que, interligados, estabelecem relações com o enredo mais amplo da vida vivida. As narrativas estão relacionadas não apenas com o tempo (RICOEUR, 1997), mas com conhecimentos adquiridos através de experiências:

[...] o desafio último tanto da identidade estrutural da função narrativa quanto da exigência de verdade de toda obra narrativa, é o caráter temporal da experiência humana. O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa

é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. (RICOEUR, 1997, p. 15).

Assim, o narrar experiências vividas é uma ação que confere humanidade ao tempo e possibilidade de reconfiguração dos sentidos das experiências existenciais que se articulam na memória como vivências que resistem ao esquecimento pela densidade existencial, sempre aberta a novos sentidos, e não pela simples repetição do mesmo.

Nas interações cotidianas vivenciamos variadas experiências para as quais produzimos sentidos a partir de nossa subjetividade. Experiências, sentidos, imagens, tocar o outro, ser tocado pelo outro... Expressões que são costuradas na vida! Vivenciadas e sentidas, em diferentes espacialidades e que, quando trazidas através da memória para o presente, conduzem os “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 1994) a tecer novos sentidos para as experiências vivenciadas em diferentes espacialidades e temporalidades.

Em sua obra *A invenção do cotidiano*, Certeau (1994) reconhece a memória como produção e movimento, pois ela representa pluralidades de tempos e espaços, não estando restrita apenas ao passado, significando que a memória é:

Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também ‘as vias múltiplas do futuro’ combinando as particularidades antecedentes e possíveis. Assim se introduz uma duração na relação de forças, capaz de modificá-la. (CERTEAU, 1994, p. 158).

Nesse sentido compreendemos que os tempos não são lineares, pois, para que os indivíduos ressignifiquem experiências cotidianas, vivenciadas em diferentes momentos de suas caminhadas, é necessária uma relação entre passado-presente-futuro, evidenciando o caráter de devir do espaço a partir das memórias, e a existência de um “momento oportuno” (*kairós*) que conduza a releitura da memória no tempo presente.

Hawlbachs (2006, p. 69) desenvolveu vários estudos articulando as memórias individuais e sociais, objetivando compreender os processos de subjetivação produzidos nos grupos de convívio de cada indivíduo, afirmando que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Dessa forma, as experiências anteriores “alimentam” a memória do indivíduo.

Walter Benjamin (2010), ao problematizar a memória nos processos históricos, apresenta uma importante discussão que vincula o conceito de memória ao sentido de consciência e de implicação, afirmando que o tempo não segue um fluxo contínuo, linear, e passado, presente e futuro atuam simultaneamente na construção de sentidos. Há, nesta perspectiva, ampliação do conceito de memória, ressaltando que a rememoração aparece à nossa mente a partir de imagens e salienta que o mais importante para o sujeito que rememora “não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração” (BENJAMIN, 2010, p. 37), ou seja, são as conexões entre os conhecimentos, as sensações e os conceitos no momento em que as lembranças do passado se atualizam no presente.

As reflexões mobilizadas pela memória pedagógica são de grande relevância, pois poderão tornar-se fatores de referência para o trabalho pedagógico. Além disso, a rememoração de um fenômeno vivenciado representa o que de mais significativo ficou retido na memória, tornando-se, assim, uma situação inesquecível para o indivíduo. Larrosa (1994, p. 41) nos lembra que “o homem é, sem dúvida, um animal que se auto interpreta”. Nesse sentido, a memória pedagógica torna-se um importante elemento para a compreensão da prática docente, fenômeno de estudo deste texto. As vivências no âmbito pedagógico emergem, irrompem, manifestam-se e movimentam-se sobre o cotidiano, produzindo novas conexões e novos fluxos de sentido.

Entretanto, de que forma as memórias das experiências pedagógicas produzem sentidos para a ação docente? Fenomenologicamente, a memória possibilita aos sujeitos novas vivências, através da lembrança, que já é em si um ato perceptivo. Uma vivência passada é revivida por meio de narrativas, e é elaborada com significados emergentes em novos contextos. À proporção que vivenciamos diversas experiências vamos ressignificando as antigas e produzindo para elas novos sentidos. Dessa forma, a memória é fundamental para a elaboração de novos significados em relação às nossas vivências, pois as marcas produzidas pelos acontecimentos existenciais promovem o ressignificar das experiências retidas na memória e, com isso, suscitam um encontro das pessoas com os processos de produção de sua subjetividade. Nossa intencionalidade está em estado de sobrevoos em relação aos planos existenciais sobre os quais iremos pousar!

## As peles e o tato na formação docente: o tacto pedagógico de van Manen

A fenomenologia hermenêutica desenvolvida por van Manen (2010) tem contribuído significativamente para a compreensão do mundo-vivido da educação, pois possibilita a manifestação e compreensão das experiências educativas. O cotidiano escolar impregna-nos de experiências quando estamos sensíveis a produzir conexões intensas, e por conta de tal intensidade as vivências permanecem ressoando em nós, em nossos fazeres inventivos. O cotidiano é a ambiência em que produzimos novos sentidos, já que é na experiência do vivido que submetemos a abstração dos conceitos à vida-vivente, quando podemos partilhar o sensível. A partilha do sensível é um movimento existencial no qual se tem a experiência da simultaneidade da existência do comum e do singular como copertencimento das relações na alteridade que fundamenta uma conviven-

cia democrática que se atualiza sempre como acontecimento (RANCIÈRE, 2005). É nessa direção de pensamento que percebemos a convergência de sentidos entre a partilha do sensível de Rancière (2005) e a experiência pedagógica como prática da sensibilidade ensinante em van Manen. Para van Manen (2010), a vida-vivente da experiência pedagógica se desenvolve a partir de quatro estruturas de significados: a situação, o momento, a ação e a relação. As situações pedagógicas são

Circunstâncias ou condições que constituem o lugar das ações pedagógicas e que possibilitam experiências pedagógicas entre adultos e crianças [...]; são constituídas por relações pedagógicas afetivas especiais entre adultos e crianças / jovens que tanto o adulto como a criança contribuem com os requisitos necessários. (MANEN, 2010, p. 94-95).

Diante desse conceito, é possível inferir que as situações pedagógicas desencadeiam fluxos afetivos promotores de vínculos de confiança e copertencimento. É necessário abrir-se para a dinamicidade do encontro pedagógico como movimento permanente de acolhimento e resistir à tentação de conceitualizações apriorísticas que limitam o inusitado que quer irromper a padrões e enquadramentos prévios.

Nas situações pedagógicas se desenrolam diversos movimentos nos quais podemos identificar a especificidade dos movimentos qualificados como “momentos pedagógicos”, ou seja, aqueles nos quais o professor se sente convocado na dimensão da sua profissionalidade ensinante, por outras palavras, suas habilidades e competências para os atos pedagógicos necessários para a efetivação do ensino. De acordo com van Manen (1990, p. 59, tradução nossa), a essência da atuação do professor no momento pedagógico está relacionada a dois principais aspectos:

1. Sempre há aspectos da pedagogia que determinam os fatos de uma situação. Certamente, esses fatos geralmente envolvem julgamentos interpretativos. Eles geralmente incluem ou implicam julgamentos de valor.

2. Há também sempre um aspecto ético-moral relacionado à pedagogia. A ação pedagógica pressupõe que se tente diferenciar entre o que é bom e o que não é bom para a criança. Por esse motivo, o estudo e a prática da pedagogia nunca podem ser objetivos no sentido científico. A educação ou ensino das crianças sempre envolve julgamentos de valor. Mas, às vezes, esses valores estão tão embutidos na cultura e na vida cotidiana que dificilmente podem ser reconhecidos.<sup>2</sup>

Desse modo, a educação não é resultado apenas da observação empírica e nem resultante de um processo dedutivo, pois os aspectos éticos e morais são fundamentais para a atuação do professor no momento pedagógico. Para van Manen (2010), a pedagogia está pautada em afetos, dessa forma é fundamental a preocupação com a qualidade da relação professor-aluno. Nesse entendimento, a relação pedagógica

É uma parte da própria vida, e não apenas um meio de amadurecer. Se fosse apenas por isso, a relação pedagógica não duraria muito. Em outras palavras, respeito, amor e afeto entre adultos e crianças encontram seu significado em seu próprio prazer e satisfação compartilhados no presente, e não em benefícios futuros.<sup>3</sup> (VAN MANEN, 2010, p. 87, tradução nossa).

O pensamento pedagógico de Max van Manen (2010) problematiza as experiências educativas a partir das situações pedagógicas e evidencia a necessidade de os educadores

2 “1. Siempre hay aspectos en la pedagogía que determinan los hechos de una situación. Por supuesto, estos denominados hechos normalmente suponen juicios interpretativos. A menudo incluyen o implican juicios de valor.”

2. “También hay siempre un aspecto ético-moral que está relacionado con la pedagogía. La acción pedagógica presupone que uno trata de diferenciar entre lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Poresta razón, el estudio y la práctica de la pedagogía no pueden ser nunca objetivos en un sentido científico. La educación o la enseñanza de los niños implica siempre juicios de valor. Pero, algunas veces, estos valores están tan imbricados en la cultura y en la vida cotidiana que apenas se pueden reconocer.”

3 “Es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar. Si fuera sólo por eso, la relación pedagógica no duraría demasiado tiempo. Dicho de otra forma, el respeto, el amor y el afecto entre adulto y el niño encuentran su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros.”

perceberem o ato de educar como uma atitude ética e comprometida com o futuro dos estudantes.

## Tato/contato de peles no encontro pedagógico: narrativas dos grafismos formativos

Através das memórias das experiências vivenciadas nos processos formativos das colaboradoras do estudo buscamos apreender marcas produzidas nas e pelas experiências que vivenciaram com suas “mestras inesquecíveis” e como as resignificaram e incorporaram em suas próprias práticas, ou, contrariamente, tomaram consciência de resignificar tais práticas como contraexemplo em seus repertórios de práticas.

As lembranças de terem sido afetadas pelas mestras estão relacionadas prioritariamente com a percepção do compromisso pedagógico delas com a aprendizagem. A intencionalidade docente da partilha do sensível ao criar um espaço/tempo comum da sala de aula como espaço de criação e de investimento no crescimento pessoal dos estudantes foi a justificativa mais frequente para terem as mestras como exemplo de profissional que buscaram tornar-se. No processo de rememoração, a lembrança das marcas formativas surgiu a partir da relação entre memória e tempo como um espaço de diálogos e reflexões sobre a vida e a profissionalidade.

Ao analisar aspectos relativos à individualidade da memória, Ricoeur (2007, p. 107) afirma: “[...] a memória é passado, e esse passado é o de minhas impressões; nesse sentido, esse passado é o meu passado.” Dessa maneira, o ato de rememorar as situações vivenciadas durante as itinerâncias formativas proporciona o lembrar e o resignificar das experiências vivenciadas no passado, que são ativadas na memória como forças que mantêm sua potência pedagógica, vindo a compor os repertórios

de conhecimentos empiricamente validados experiencialmente.

Ao recordarem situações marcantes em seus processos formativos, as docentes narraram, a partir de diferentes interpretações, os fenômenos pedagógicos por elas vivenciados que promoveram a construção da imagem de “mestras inesquecíveis”.

O primeiro fenômeno recordado foi sobre a importância do investimento das docentes em relações de reciprocidade junto às famílias, como demonstra a narrativa de Iracema:

Na escola primária eu tive uma professora que ela foi importante, foi quando naquele momento da história de vida dos camponeses, todos nós íamos para escola, mas sem perspectiva de continuidade dos estudos. Foi quando eu me destaquei enquanto estudante, e essa professora leiga também. Uma experiência formativa que ela teve na minha vida não foi exatamente na formação, mas foi na relação com a minha família, quando ela sinalizava aos meus pais que eu tinha a possibilidade de fazer a transformação social familiar por meio do estudo, porque ela apontava para os meus pais a minha vontade de estudar, a minha capacidade interpretativa, é... de estar sempre à frente em relação aos demais estudantes. Então essa professora, professora de turma multisseriada, ela sempre me deu esse incentivo, não só o incentivo, mas também fez trajeto com meus pais para mostrar a eles, àqueles camponeses que viviam da roça – para muitas famílias era interessante, era muito mais interessante ter um filho na roça do que na escola porque produzia mais do que na escola estudando –, que eu não deveria parar de estudar, que eu demonstrava que eu tinha uma alta capacidade em relação aos demais estudantes daquele grupo. Então isso para mim foi muito importante, do meu pai acreditar na professora, de investir em mim, não só investir, mas de me dar as condições de tempo para eu... me permitir estudar, ou seja, me permitir, ele permitir que eu continuasse estudando. (OLIVEIRA, 2020, p. 82).

O papel de incentivadora da continuação dos estudos de Iracema, a implicação com o futuro da aluna exercido pela professora foi relevante para a vida/formação de Iracema, pois, como demonstra o relato, a atitude e a iniciativa da mestra foram fundamentais para

que sua aluna pudesse dar continuidade aos estudos formais. A oportunidade de prosseguir os estudos foi um acontecimento marcante na existencialidade de Iracema como estudante, além do que gerou uma linha de força pedagógica que se atualiza em suas práticas atuais. A experiência de que as atitudes docentes têm a potência de qualificar uma vida constitui o princípio da responsabilidade ética como um valor profissional atemporal. Nessa narrativa se pode reconhecer, no âmbito da vida vivida, um importante elemento explicitado por van Manen (2010) como o principal componente da essência pedagógica, que é o sentimento de interesse pelo destino dos estudantes. A essência da pedagogia é seu direcionamento para movimentos existenciais condicionados pelo afeto e interesse em agir de acordo com a potencialização do melhor em cada estudante. Para tanto, são insuficientes somente conhecimentos teóricos, embora sejam necessários, se não estiverem a reboque dos atos pedagógicos. É na dinâmica do acontecimento pedagógico que os atos e os momentos pedagógicos convocam professores a se conhecerem e se transformarem, sempre em direção a atender aos processos de desenvolvimento dos seus estudantes. Iracema é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), professora da educação básica e do ensino superior. Van Manen (2010) afirma que nas experiências vivenciadas com os pais, em alguns casos, os filhos são influenciados pelas imagens por eles construídas e ressalta que

[...] as verdadeiras experiências da infância são sacrificadas pela imagem adulta de seu futuro. Esses tipos de cenas são bastante frequentes. Algumas crianças conseguem se adaptar às pressões dos pais e, finalmente, realizam os sonhos dos pais, outras são incapazes de atender a essas expectativas e podem gerar ódio pela atividade e pelo pai.<sup>4</sup> (VAN MANEN, 2010, p. 88, tradução nossa).

4 “[...] *las verdaderas experiencias de la infancia de la niña se sacrifican por la imagen que tiene el adulto de su futuro. Esse tipo de escenas es bastante frecuente. Algunos niños son capaces de adaptarse a las presiones paternas y al final cumplen los sueños de su padres, otros no son capaces de*

As palavras de van Manen (2010) nos trazem a ideia de que, em alguns momentos, os pais transferem suas expectativas para os filhos e acabam influenciando-os, consciente ou inconscientemente, a seguir os seus passos. No caso de Iracema, seu pai desejava que fosse uma camponesa, ajudando-o nas lides rurais, vivendo na roça e criando raízes locais. As escolhas profissionais dos filhos muitas vezes são marcadas pela dependência financeira dos pais e pelos laços afetivos. Na vivência de Iracema, a iniciativa da sua mestra foi fundamental para que construísse uma história de vida diferente da história de sua família e da maioria dos estudantes filhos de camponeses, pois conseguiu mudar a herança cultural de classe através do estudo.

Também foram narradas construções das imagens de mestras que produziram marcas devido à postura profissional de valorização de cada passo no empenho das estudantes, na superação de dificuldades das mais diversas ordens (cognitivas, emocionais, sociais etc.), o que revela a valorização ontológica do sujeito da aprendizagem em detrimento da mera transmissão de conteúdos e por produzirem sentidos no processo formativo das alunas. As narrativas de Cecília, Iracema, Amália e Aurélia, respectivamente a seguir, explicitam as experiências formativas que contribuíram para a expansão de interesses pela busca de conhecimentos em áreas específicas, servindo de incentivo para suas escolhas profissionais.

[...] e uma outra professora, de Psicologia Educacional, também não consigo esquecer, nunca! O nome dela é Lívia, professora doce, calma, tranquila e que passava assim... uma certa tristeza no olhar, talvez uma frustração no olhar, é... eu não sei dizer por que, mas ela dava as aulas de Psicologia da Educação como se fosse uma psicóloga. Eu supunha que talvez essa questão com a Psicologia tivesse para ela como aquele lugar de desejo. Eu, lá dos meus 15 anos, conseguia ver isso. Ela também passava algumas atividades incríveis, teve uma especial relacionada com a questão do comportamento determinado da

*cumplir esas expectativas y pueden generar odio hacia la actividad y hacia el padre.”*

criança, tudo isso num livrinho que eu não me esqueço, de Psicologia Educacional de Nelson Piletti, um livrinho [...] que eu pedi a minha mãe para comprar, que eu era... eu comecei a me apaixonar pela Psicologia com essa professora, e ela me deu uma devolutiva por escrito com uma letra linda, nesse sentido de que esse... de que a Psicologia poderia ser um caminho para minha vida, que eu tinha uma inclinação muito grande, uma sensibilidade grande pra tá pensando nessas questões mais subjetivas da pessoa. E aquilo ficou marcado na minha cabeça, né, acho que trouxe para o consciente o que já tava pulsante no inconsciente. (OLIVEIRA, 2020, p. 84.).

No curso de magistério eu tive uma professora de nome professora Clara Machado. Ela era uma professora de Literatura e Língua Portuguesa, mas que contribuiu muito para minha formação. Quando ela veio trazer para sala de aula a materialidade concreta da prática social, não era uma literatura morta, ela trabalhava muito com a literatura a partir das lutas sociais, ela era ligada a comunidades eclesiais de base e falava muito das questões sociais e a literatura. Era muito abordando essa dinâmica populacional, esse processo de exclusão social, então talvez a professora Clara, professora de Literatura, ela me ajudou muito na escolha da minha profissão, de ser professora de Geografia... Essa professora também foi quem me apresentou Paulo Freire, então a minha primeira leitura crítica de realidade ela foi me dada nesse momento aí, a partir da obra de Freire. Foi a única oportunidade que eu tive no curso de Magistério para ter acesso a essa perspectiva. (OLIVEIRA, 2020, p. 84).

[...] na 8ª série ainda, eu lembro de uma professora, professora Lourdinha, assim a gente a chamava, né?! Professora Lourdinha era professora de História, e eu me apaixonei pelas aulas dela, pelo incentivo que ela dava até no processo de aprendizagem da gente. Ela trabalhou muito com a História do Brasil, principalmente período ditatorial, né, que foi de 1964 até 1985, mais ou menos. Ela trabalhou muito com a gente esse período e eu me apaixonei por História, então, assim, eu a partir dali desejei... E como sempre tirava notas boas em História, eu desejei fazer o curso de História na graduação. (OLIVEIRA, 2020, p. 84-85).

A professora que me marcou foi uma professora encontrada no Ensino Médio da escola pública, no Colégio Teixeira de Freitas, em Salvador, a

professora de literatura. Eu tinha uma ideia já do que seguir profissionalmente, eu tinha muita vontade de fazer Odontologia, e nesse momento de conhecê-la eu mudei a minha perspectiva porque ela era uma professora apaixonante. Quando ela entrava na sala, primeiro pela maneira de se vestir, ela era muito elegante, é... a maneira dela se portar aos alunos com respeito, é... a paixão com que ela fazia. E eu sempre me questionava: 'Se eu for entrar numa sala de aula, eu vou querer ser como ela.' [...] uma das experiências em sala de aula que eu tenho boa lembrança é de um dos textos de Capitães de Areia, que ela passou um trabalho e você sabe que quando a gente gosta do professor a gente busca é... mergulhar para dar mais orgulho ainda àquele profissional [...] era muito bacana na hora do ato da correção de uma atividade ela elogiar, ela dizer que realmente a resposta tinha sido competente, tinha atingido os objetivos, e isso tudo fazia com que a gente realmente investisse naquele momento de aula. Então foi uma paixão particular que depois se transformou numa paixão coletiva na sala de aula. (OLIVEIRA, 2020, p. 85).

As interações formativas que se deram no ensino médio foram fundamentais para que as docentes, ao rememorem suas trajetórias formativas no período em que eram adolescentes, percebessem a importância da ação docente de suas mestras como uma experiência que contribuiu para pensarem no caminho profissional a ser escolhido ao final da etapa formativa na educação básica. Cecília, em sua narrativa, demarca um elemento que a levou à escolha profissional pela Psicologia: uma atividade relativa à Psicologia Educacional da criança. Segundo ela, a devolutiva da mestra, afirmando que ela tinha uma sensibilidade e inclinação para pensar nas questões subjetivas, ressoou fortemente em suas experiências e foi um fator fundamental para que ela, após concluir o curso de Pedagogia, prestasse vestibular para Psicologia. Van Manen (2010, p. 166, tradução nossa), ao discorrer sobre o tato pedagógico, afirma que "às vezes, nós professores não percebemos como influenciemos nossos alunos, mesmo aqueles que menos imaginamos. A influência é tão sutil que, na rotina da vida

cotidiana, não conseguimos percebê-la”.<sup>5</sup>

Da mesma maneira, Iracema sinaliza que as atividades desenvolvidas em seu processo formativo produziram marcas, pois abordavam as questões sociais e a literatura, além de a mestra ter promovido leituras críticas da realidade a partir da obra de Paulo Freire. Essas marcas foram tecendo os caminhos que a levaram a pensar na escolha profissional: ser professora de Geografia. Larrosa (2002, p. 24) sugere que para ocorrer a experiência é preciso que algo nos aconteça, e para isso é necessário “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião [...] dar-se tempo e espaço”. O sentido promovido no indivíduo por uma vivência está relacionado à maneira como ele reage a acontecimentos ao longo da vida. No caso das docentes, a experiência vivenciada as tocou profundamente, o que promoveu tomada de decisão em relação à escolha profissional.

Amália traz na memória a experiência formativa com a professora de História durante a 8ª série, que atualmente corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para ela, a experiência vivenciada com a mestra promoveu uma paixão pela História que a tocou de forma intensa e com isso Amália estabeleceu cursar a graduação em História como desejo a ser concretizado. Ao analisar a dimensão pedagógica do ensino, van Manen (2004) afirma que é constituída pelos sentidos moral, emocional e relacional, e depende do ambiente que é estabelecido e do desejo do professor de promover um espaço de crescimento e expectativas positivas para o estudante no decorrer de sua ação pedagógica.

A experiência vivenciada por Aurélia foi tão marcante no decorrer do seu processo formativo que ela desistiu de prestar vestibular para Odontologia e resolveu fazer Licenciatura em Letras. Segundo ela, a mestra, considerada “apaixonante” devido ao respeito que nutria em relação às alunas, também era sensível

5 “[...] algunas veces, los profesores no nos damos cuenta de cómo influimos en nuestros alumnos, incluso en aquellos que menos imaginamos. La influencia es tan sutil que en la rutina de la vida diaria no llegamos a notarlo.”

nas relações intrapessoais, pois sempre incentivava a turma, valorizando os seus avanços no processo de construção do conhecimento. Van Manen (2010), em suas reflexões sobre a essência da pedagogia, afirma que a sensibilidade pedagógica está relacionada à percepção do professor em relação às qualidades, às circunstâncias particulares de cada aluno, aos seus antecedentes e às suas histórias pessoais. Um dos fatores que levaram a turma a se sentir motivada pelas aulas de Literatura, na narrativa de Aurélia, foi o fato de que, numa turma na qual havia alunas com “carências múltiplas”, a mestra sempre valorizava os aspectos positivos e o desenvolvimento intelectual de forma singular. Ressalta ainda que a mestra desenvolveu um trabalho que produziu impacto positivo na turma em geral. Partindo da problematização e da curiosidade dos estudantes, o tema do trabalho foi escolhido por eles e os fez sentirem-se protagonistas no processo das próprias aprendizagens. O trabalho foi tão valorizado pelos estudantes que extrapolou as fronteiras da disciplina, sendo escolhido para representar o melhor trabalho por ocasião da finalização do ano letivo na escola.

Van Manen (2010) defende que o professor é o principal expoente na formação educacional e ressalta que é necessário que ele saiba avaliar as habilidades e possibilidades dos alunos. No entendimento de van Manen (2010, p. 106, tradução nossa), “[...] a compreensão educacional baseia-se no entendimento de como a criança experimenta o currículo e em uma avaliação dos pontos fortes e fracos de seu aprendizado”.<sup>6</sup> Dessa forma, a sensibilidade das mestras ao sugerir atividades que promovessem o desenvolvimento cognitivo e a participação das alunas foi fundamental para que criassem uma imagem pautada no respeito, no reconhecimento enquanto profissionais competentes, e no desejo de tornarem-se também professoras.

Cecília e Aurélia também relatam a imagem de suas “mestras inesquecíveis” trazendo à

6 “[...] la comprensión educativa se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño.”

tona sua admiração pela atuação docente, podendo ser percebida na afirmação de Cecília: “[...] e uma outra professora de Psicologia Educacional também não consigo esquecer, nunca! [...] professora doce, calma, tranquila” (OLIVEIRA, 2020, p. 84). A palavra “nunca” delimita a intensidade das marcas produzidas nas experiências formativas de Cecília por sua mestra. Essa narrativa de Cecília é expressa através da memória presentificação,<sup>7</sup> que, de acordo com Ricoeur (2007), é um ato da consciência que traz de volta algo que está ausente. A narrativa de Cecília aponta para o fato de que a emoção vivenciada na experiência com a mestra foi um elemento fecundo para a produção da memória. Ela também menciona a tranquilidade da mestra em sala, o que indica que a postura da professora foi um dos elementos formadores da imagem de “mestra inesquecível”. Aurélia resalta as marcas produzidas nas experiências formativas vivenciadas com a professora de Literatura e expressa ter nutrido um fascínio pela docente. A expressão “professora apaixonante” revela o carisma da professora: “[...] ela era uma professora apaixonante [...] quando ela entrava na sala, primeiro pela maneira de se vestir, ela era muito elegante, é... a maneira dela se portar aos alunos com respeito é... a paixão com que ela fazia... [...] Se eu for entrar numa sala de aula, eu vou querer ser como ela” (OLIVEIRA, 2020, p. 85). A última frase revela a potência da memória em relação à postura e a atuação docente como elemento formativo para a ação docente de Aurélia.

Sem cair na armadilha da idealização, obviamente experiências negativas também deixam marcas, e, não raras vezes, marcas profundas. O reconhecimento de que as marcas negativas também compõem o repertório formativo trouxe a lembrança de situações de completo despreparo profissional da mestra protagonista da experiência narrada a seguir por Amália:

[...] no Ensino Médio eu tive uma professora de História que matou os meus sonhos, não só os meus sonhos, mas pelo menos de quase metade da turma que queria fazer História. Essa professora nos acompanhou durante os três anos do Ensino Médio. Ela passava seminários, passava o conteúdo das provas. Então a gente fazia as provas, dava até para tirar uma pontuação razoável, mas a gente nunca conseguia atingir o máximo. E os seminários, ela passava para a gente e a gente se organizava em grupos, né, e fazíamos o seminário, e elaborávamos os cartazes com papel laminado, papel sanfonado, sabe?! Então a gente trabalhava, confeccionava, tirava xérox, colorida às vezes, para organizar o cartaz e tal, né?! Os cartazes, o seminário, mas mesmo valendo de 0 a 10, nenhum grupo conseguia tirar mais do que 3. E foram assim todos os anos, todos os três anos [...] ela chegava sisuda, né, com rosto com aparência sisuda, ela mal dava boa tarde a gente, e ela entrava, adentrava a sala, colocava o material dela e iniciava a chamada; e se algum aluno, mesmo estando na sala, não respondesse, ela dava falta; e se respondesse baixo e ela não ouvisse, ela também dava falta. E, assim, ela não abria espaço para a gente discutir o conteúdo, ela normalmente... ela lia o conteúdo em sala, ela lia, eu me lembro disso, ela lia o conteúdo pra gente, a gente ficar em silêncio ouvindo e fazendo as anotações. E ela não interagiu com a gente. [...] Só transmitia os conteúdos e quando olhava pra gente, olhava por baixo dos óculos. Ela não olhava a gente assim... sabe?! Com a postura de frente, não, ela olhava por baixo dos óculos. E aí a gente ficava todo mundo aterrorizado, né? Porque a gente, quando ela fazia isso, a gente já imaginava: ‘Meu Deus, ela vai fazer alguma coisa, vai pedir alguma coisa e que talvez a gente não esteja preparado.’ Então foi assim, né, durante os três anos de Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2020, p. 88-89).

A narrativa de Amália, carregada de expressividade, evidencia a importância da prática pautada no diálogo, na atenção e na interação qualificada, fundamentais nos processos formativos qualificados. Inspiradas em van Manen (2010), pensamos na ideia de uma “pedagogia da atenção”, para a qual o olhar observador e comprometido do docente busca compreender os processos de humanização (cognitivos, sociais, éticos, estéticos) de cada estudante. Van

7 Ricoeur (2007), em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*, ao abordar as questões relativas à memória presentificação, afirma que a representação presente de uma coisa ausente é marcada pela distância temporal.

Manen (2010), com a sensibilidade pedagógica que lhe é própria, nos ajuda a aprofundar a ideia de pedagogia da atenção quando afirma que, para desenvolver uma compreensão e percepção pedagógica,

Devemos tomar como ponto de partida a solicitação da criança que, acima de tudo, a entendemos a partir da subjetividade de sua experiência. Fica imediatamente claro que o entendimento pedagógico não é uma habilidade simples para nós, uma vez que a estreiteza do entendimento pedagógico é complexa e contém elementos reflexivos e interativos.<sup>8</sup> (VAN MANEN, 2010, p. 98, tradução nossa).

Fenomenologicamente, podemos dizer que a estrutura aberta e cambiante da compreensão pedagógica inicia pela atenção! A atenção dispara o movimento da escuta atenta e de uma disposição comprometida com o diálogo. Não se trata, entretanto, de um diálogo modelado, regrado e ortopédico, para usar um termo da concepção disciplinadora de Michel Foucault (1989). Trata-se de um diálogo comprometido com a alteridade. Nessa perspectiva:

A fala docente comprometida com a expansão da vitalidade dos estudantes valoriza o tocar como processo vital, compreendendo que temos e somos um corpo, não apenas cognição e mente. Assim como o caminhar se dá pelo toque dos pés com o chão, a fala pode se constituir em um toque sensível e atento aos outros, aos movimentos e encontros. Usualmente usamos o termo 'ter tato' com a conotação de cuidar das coisas que dizemos ou fazemos ao outro. Ter tato ao falar se refere a uma fala sensível, atenta, produtora de presenças que se dão no instante mesmo de sua enunciação, autorizando-se diante do discurso instrumentalizador e normatizador. Tato. Contato. Duas palavras que evocam sentidos da relação de proximidade que precisam ser melhor compreendidas como articuladoras do ato formativo. (SITJA; REIS, 2019, p. 94-95).

<sup>8</sup> “[...] debemos tomar como punto de partida la petición del niño de que, por encima de todo mar como punto de partida de la petición del niño de que, por encima de todo, le comprendamos desde la subjetividad de su experiencia. Quede claro inmediatamente que la comprensión pedagógica nos es una simple habilidad, ya que la estructura de la comprensión pedagógica es compleja, y contiene elementos reflexivos e interactivos”.

Na narrativa de Amália citada anteriormente há o relato de que quando concluiu a 8ª série estava apaixonada por História e certa de que seria o curso escolhido para a sua Graduação. Entretanto, ao chegar no Ensino Médio, teve uma mestra que promoveu o seu desinteresse, devido às posturas adotadas em relação à turma e aos conteúdos trabalhados. Esse desinteresse expresso por Amália nos leva a refletir sobre os impactos negativos promovidos por práticas docentes. Em alguns momentos, os docentes não percebem que suas ações estão promovendo a falta de estímulo nos estudantes. Esse é um aspecto relevante a ser analisado fenomenologicamente, a partir das reflexões de van Manen (2010, p. 164-165, tradução nossa):

Mas um professor que vive a experiência da criança de perto pode não estar ciente de que o aluno ainda está tentando entender as coisas 'do outro lado da rua'. Muitos professores simplesmente esperam que os alunos passem para onde ele está. Estes são os professores que ficam na frente da classe explicando as coisas; a atitude deles é que cabe aos alunos 'obter' as explicações. Se eles não os pegarem, bem, azar! No entanto, os alunos podem ter dificuldades, falta de interesse ou simplesmente não saberem como passar para o lado do professor. O professor parece ter uma certa perspectiva, paixão, concepção do assunto e parece esperar que o aluno tenha a mesma experiência. Mas o que o professor esquece é que o aprendizado é sempre uma questão individual e pessoal.<sup>9</sup>

Através de sua narrativa, Amália leva-nos a perceber que as atitudes de sua mestra revelaram falta de sensibilidade em relação ao processo de construção do conhecimento de

<sup>9</sup> “Pero un profesor que vive de cerca la experiencia del niño puede no ser consciente de que el estudiante está todavía ententando comprender las cosas ‘desde el otro lado de la calle’. Muchos profesores esperan simplemente que los estudiantes crucen hasta donde el se encuentra. Estos son los profesores que se sitúan frente a su clase explicando cosas; su actitud es la de que depende de los alumnos ‘captar’ las explicaciones. Si no las captan, pues mala suerte! Sin embargo, los estudiantes pueden tener dificultades, falta de interés, o sencillamente pueden non saber cómo cruzar al lado del profesor. El profesor parece tener una cierta perspectiva, pasión, concepción de la materia, y parece esperar que el estudiante tenga idéntica experiencia. Pero lo que el profesor olvida es que el aprendizaje es siempre una cuestión individual y personal.”

cada estudante. A afirmação “[...] eu tive uma professora de História que matou os meus sonhos, não só os meus sonhos, mas pelo menos de quase metade da turma que queria fazer História” (OLIVEIRA, 2020, p. 88-89) manifesta decepção por parte da entrevistada, tanto que, nesse momento da narrativa, Amália baixou o olhar com fisionomia de tristeza, o que denotou decepção por ter encontrado nos três anos do Ensino Médio uma professora que abordou o ensino de História em uma perspectiva epistemológica factual, positivista, pautada nos ideais da educação tradicional. A fala de Amália levamos a pensar na falta de sensibilidade e tato pedagógico da mestra, pois os professores que possuem essas qualidades estão atentos aos estudantes e promovem a interação na turma, escutando-os e levando em consideração suas opiniões. Van Manen (2010) considera que a percepção do tato como uma forma de interação profícua entre as pessoas também é um aspecto relevante para a pedagogia.

A falta de sensibilidade e de tato pedagógico da mestra desconstruiu a concepção de História que vinha sendo construída por Amália durante o Ensino Fundamental, como ressaltada na sua afirmação: “[...] ela não abria espaço para a gente discutir o conteúdo, ela normalmente, ela lia o conteúdo em sala, ela lia, eu me lembro disso, ela lia o conteúdo pra gente, a gente ficava em silêncio ouvindo e fazendo as anotações e ela não interagiu com a gente” (OLIVEIRA, 2020, p. 88-89). Esse excerto narrativo nos convoca a refletir sobre a ação da mestra pautada na negação da alteridade, pois não há o reconhecimento da singularidade e subjetividade dos estudantes, que eram silenciados e não tinham abertura para expressar-se. Van Manen (2010, p. 150, tradução nossa), ao refletir sobre a alteridade, afirma que “[...] para exercitar o tato, é preciso ser capaz de superar uma maneira de ver o mundo que parece natural para os seres humanos: a atitude de se considerar o centro de todas as coisas”.<sup>10</sup> Assim, a ação pedagógica

<sup>10</sup> “[...] para ejercer el tacto uno debe ser capaz de superar una forma de ver el mundo que parece natural en los seres

também deve pautar-se na prática da alteridade, pois “[...] a experiência do outro é a quebra do silêncio do meu mundo, centrado no eu. A voz do outro causa a morte de meu universo”<sup>11</sup> (VAN MANEN, 2010, p. 152, tradução nossa). Outro aspecto a considerar na postura da mestra refere-se à atitude de superioridade em relação aos estudantes, percebida através da falta de interação e na transmissão de conteúdos, compreendendo os estudantes como receptores de um conhecimento pronto e acabado, que deveriam ser silenciados e passivos no processo de construção do conhecimento. Nesse aspecto, Freire (1998) sugere que a cultura da alteridade deve ser um processo coletivo, pautado na aceitação e no respeito ao outro, no respeito à diferença, na escuta do outro, e afirma que, “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me [a] escutá-lo ou escutá-la” (FREIRE, 1998, p. 136).

Além disso, outra postura ressaltada por Amália foi a ausência de diálogo da mestra com a turma. Segundo essa narradora, “[...] não era uma professora de diálogo, era uma pessoa muito sisuda, muito fechada” (OLIVEIRA, 2020, p. 89). A postura da mestra promoveu o afastamento da turma e, como demonstrado na narrativa de Amália, “[...] só transmitia os conteúdos e quando olhava pra a gente, olhava por baixo dos óculos” (OLIVEIRA, 2020, p. 89), foi outro fator que contribuiu para que ela e a turma passassem a perceber a disciplina como entediante e sem significados. Ao analisar a concepção bancária e antidialógica de educação, Freire (1987, p. 78-79) afirma que “[...] educação padece da doença da narração. O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível”. A educação antidialógica inibe a criatividade dos estudantes e os transforma em sujeitos passivos, estando oposta à proposta de Freire (1987), que sugere

*humanos: la actitud de considerarse a sí mismo el centro de todas las cosas.”*

<sup>11</sup> “[...] la experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el yo. La voz del otro descentra mi universo.”

uma educação que tenha como pressuposto o diálogo e a busca pela igualdade.

Van Manen (2010, p. 63, tradução nossa) considera que “[...] os professores que têm sensibilidade pedagógica em relação as crianças pelas quais são responsáveis também tendem a ser sensíveis a seus antecedentes, suas histórias pessoais e qualidades e circunstâncias particulares”.<sup>12</sup> Nas opacidades narrativas de Amália, a questão da sensibilidade docente merece ser lembrada, visto que a narradora ressalta que

Ela não olhava a gente, assim... sabe?! Com a postura de frente, não, ela olhava por baixo dos óculos. E aí a gente ficava todo mundo aterrorizado, né? Porque a gente, quando ela fazia isso, a gente já imaginava: ‘Meu Deus, ela vai fazer alguma coisa, vai pedir alguma coisa e que talvez a gente não esteja preparado.’ [...] E os seminários, ela passava para a gente e a gente se organizava em grupos, né, e fazíamos o seminário, e elaborávamos os cartazes com papel laminado, papel sanfonado, sabe?! Então a gente trabalhava, confeccionava, tirava xérox, colorida às vezes, para organizar o cartaz e tal, né?! Os cartazes, o seminário, mas mesmo valendo de 0 a 10, nenhum grupo conseguia tirar mais do que 3. E foram assim todos os anos, todos os três anos [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

O distanciamento da mestra e a cobrança, talvez excessiva, para o nível dos alunos, sem reconhecer os conhecimentos prévios e o estágio de desenvolvimento cognitivo deles, são elementos que produziram marcas em Amália. As experiências vivenciadas que originaram marcas na memória dos indivíduos são exteriorizadas através da narração. Ricoeur (1996, p. 28) sinaliza que

Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação.

12 “[...] *los profesores que tienen sensibilidad pedagogica respecto a los niños de los que son responsables, tambien suelen ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares.*”

As palavras de Ricoeur (1996) levam-nos a perceber que cada indivíduo tem suas próprias experiências, não podendo transferi-las a outros indivíduos. Cada indivíduo que vivencia uma experiência é tocado de modo próprio e singularmente, de acordo com a sua subjetividade. Dessa forma, ao narrarem, as docentes revelam os sentidos das experiências vivenciadas durante seus processos formativos e expressam os impactos produzidos em seu ser-sendo-docente. Essas experiências propiciaram o surgimento de marcas que nem sempre foram consideradas positivas, porém continuam presente nas suas memórias e trouxeram reflexões para sua vida-formação, como narra Carolina.

[...] a gente tem a personalidade forte e consegue até fazer a leitura, era uma criança de 06/07 anos... Eu me lembro a cena, eu estou vendo a sala... [momento de silêncio por emoção], desculpa! [...] tava na sala, [em tom choroso], aí briguei com a colega... assim, a colega tinha uma condição boa, rica né?! E eu estudava numa escola particular, e aí a professora... ninguém nunca me abraçou, eu nunca recebi nenhum abraço e eu via as outras meninas todas sendo abraçadas. Aquela japonesa, coitada, que ela nem sabe que eu odeio tanto ela [risos], mas é porque era aquele abraço, assim, porque era bonita, porque era linda... e eu, assim, com aquele cabelo enroladinho, né, morena, e aí eu olhava e sabia que era diferente, né, eu olhava e sabia que era diferente. [...] aí, um belo dia, estávamos sentadas, eu tô vendo até a fila aqui, a filha do lado, e aí minha colega, assim, ela tava escrevendo, né, aí eu falei assim: ‘Pró!’ aí é... ela disse assim: ‘Pró!’. Eu disse: ‘Pró, ela tá me falando que eu sou... que ela é rica.’ Nesse diálogo, falou assim: ‘Eu sou rica, e você não é rica.’ Aí eu falei assim: ‘Oh, pró, ela tá dizendo, ela tá dizendo que ela é rica.’ Aí ela... aí ela disse, aí a professora: ‘Que ela é rica?!’, ela é rica.’ Aí eu disse: ‘Sim, oh, pró, ela tá dizendo que ela é rica e eu não sou,’ Aí a professora falou para mim [voz em tom agressivo]: ‘Cale a boca que ela é rica!’ Aí... eu guardei isso para mim, a cena é muito forte, quando eu revivo, aí me coloco naquele lugar, eu não sofri, mas cicatrizou, eu não sofri, mas cicatrizou. Eu vi aquilo ali, eu sou... ‘Ela é rica, cale a boca!’, nunca me abraçou, nunca que chegou perto de mim, e eu via os abraços, né, o aconchego com as outras crianças [...] eu não

tenho nenhuma memória positiva dela de sala de aula, de... desses momentos assim, de inclusão, porque não existia isso, não existia isso. Mas eu sentia que eu era excluída, muito! E depois dessa fala, essa fala para mim foi muito gritante, aí dentro dessa linha de rejeição... Indiferente! Indiferente! De abraço?! A japonesa até hoje eu vejo a cena, aquela japonesinha com aquela... toda com aquele penteadozinho [sic] do Japão e todo mundo 'nhem nhem nhem', e beija e abraça, e eu olhava... assim, a criança olha, não sabe até no que tá pensando, mas olha assim... aquela coisa: 'Por que não me abraça também, só abraça os bonitinhos?! E as feinhas?!' [risos] [...] mas a menina também, eu acho que... a vida dela era uma condição melhor, né, meu pai sempre, como pobre, lutava e botava na escola particular, então não tinha... eu não via diferença, a diferença é quando toca na nossa ferida, né, quando toca... porque eu olhava assim e percebia as coisas, nunca... eu sou muito esperta, eu faço a leitura rápida, eu olhei assim... 'Por que ela não me abraça, ela nunca me abraça, nunca fez...?!' Eu não lembro de um toque, de um abraço em mim, não, eu não lembro, não teve. (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

A narrativa de Carolina é reveladora e convida a pensar sobre três marcas que emergem a partir da experiência narrada: a invisibilidade, o preconceito e a exclusão. A primeira marca, a invisibilidade, produziu cicatrizes tão profundas que, no decorrer da entrevista, Carolina abordou várias vezes a indiferença da mestra em relação a ela, ao afirmar: “[...] eu estudava numa escola particular, e aí a professora... ninguém nunca me abraçou, eu nunca recebi nenhum abraço e eu via as outras meninas todas sendo abraçadas” (OLIVEIRA, 2020, p. 96). Além da invisibilidade, Carolina deixa transparecer outras atitudes de sua mestra, como o preconceito.

Ao narrar sua experiência com a “mestra inesquecível”, Carolina afirma que a beleza física era um dos fatores que levavam à aceitação e à atenção da mestra em relação às alunas: “[...] mas é porque era aquele abraço assim, porque era bonita, porque era linda... e eu, assim, com aquele cabelo enroladinho, né, morena” (OLIVEIRA, 2020, p. 96). A atitude da mestra

produziu questionamentos em Carolina: “[...] por que não me abraça também, só abraça os bonitinhos?! E as feinhas?!” (OLIVEIRA, 2020, p. 96). O fato de perceber-se como “feinha” demonstra um dos efeitos do preconceito, que muitas vezes pode levar a pessoa tocada à negação de sua cor. Por fim, a terceira marca narrada por Carolina foi a da exclusão. Filha de trabalhador que se esforçava para mantê-la em escola particular, ao discutir com a colega ela simplesmente foi silenciada pela mestra, pois a colega era rica, como expressa Carolina: “cale a boca que ela é rica” (OLIVEIRA, 2020, p. 96). Para uma criança de sete anos, a cena é muito forte e impactante, ela teria que silenciar e simplesmente aceitar a ofensa porque seu pai não tinha o mesmo poder aquisitivo do pai da colega. Carolina, ao rememorar esta atitude de sua mestra, começou a entrevista chorando e, em vários momentos durante a entrevista, retomou a frase pronunciada pela mestra. Neste sentido, van Manen (2010, p. 74, tradução nossa) pontua que, “as crianças interpretam continuamente suas próprias vidas e fazem sua própria interpretação do que significa crescer neste mundo”<sup>13</sup> Dessa forma, a reflexão e a atuação por parte dos professores e das crianças são elementos que compõem a vida pedagógica. À medida que as docentes rememoravam e narravam os fenômenos pedagógicos vivenciados com as mestras, resignificavam os impactos destes fenômenos em seus processos de subjetivação e também produziam um devir em relação às suas práticas pedagógicas, o que as conduziram a produzir novos significados em relação às suas atuações docentes.

## Telas epidérmicas: considerações provisórias

As peles, deslocadas do campo das ciências naturais e da sua dimensão orgânica expressam

13 “[...] los niños quienes continuamente interpretan sus propias vidas y hacen su propia interpretación de lo que significa crecer en este mundo.”

metaforicamente provocações questionadoras dos limites entre interno/externo, subjetivo e objetivo, inato e construído, compreendendo que a pele é formada também por elementos extracorpóreos (RESTANY, 2003). Peles/grafismos que expressam modos de ser, refletidos nos modos de atribuir sentidos às experiências e às decorrências nos modos de habitar/sentir/agir como entes copertencentes ao mundo. O ser-docente também constitui suas peles/grafismos! Como as cobras, podem chegar a trocar totalmente de pele! As cobras livram-se das antigas peles quando estas passam a dificultar seu crescimento pela rigidez que adquirem e necessitam fabricar nova pele, mais adequada ao tamanho atual. Docentes também se expandem ontológica e epistemologicamente ao ponto de não caberem mais em suas peles originais!

O reconhecimento da complexidade da atividade docente nos desafiou a refletir sobre a importância e o papel das múltiplas dimensões que compõem os saberes e conhecimentos docentes, dentre eles os que emergem das experiências significativas e passam a compor repertórios que acionamos nas tomadas de decisões. Argumentamos sobre a importância do caráter educativo dessas experiências marcantes ao privilegiar a articulação entre o vivido e o formativo, tomando como referência empírica os percursos existenciais de seis professoras que identificaram influências pedagógicas significativas de suas antigas mestras no ser-professoras que se tornaram. A qualificação de “inesquecíveis” é expressa por elas no sentido de que as experiências oportunizadas pelas mestras foram de tamanha potência que permitiram elaborar princípios pedagógicos para fundamentação de suas práticas e atuaram ativamente nos processos de subjetivação da construção de suas profissões. Ao tomar a metáfora das peles de Hundertwasser (RESTANY, 2003) para aprofundar os sentidos formativos das memórias existenciais, acreditamos que as metáforas abrem clareiras para a manifestação do pensar em ato, da ampliação

dos sentidos da prática, que chegam antes do conceito, uma vez que estão profundamente enraizadas no vivido.

A metáfora das cinco peles do artista/arquiteto Hundertwasser nos auxiliou na compreensão da complexidade de nossas formas de estar-no-mundo, para nelas incluir diversas dimensões, compreendidas como peles. Assim como a pele é formada por camadas coexistentes com diferentes funções no nosso organismo que interagem de forma diversa com o ambiente, as experiências que temos com e no mundo se dão metaforicamente também em camadas coexistentes, com sentidos e significados singulares relativos aos acontecimentos vividos. Dessa forma, nos apropriamos da metáfora das peles como lentes de aumento para abordar nas relações pedagógicas as marcas atemporais, as que se inscrevem nas memórias e passam a compor repertórios de ação pela densidade formativa que contiveram na interação com estudantes em formação. Conhecer o mundo/pele da profissionalidade docente para nele interferir não significa estar nos limites de uma epistemologia moderna e instrumental, que separa o conhecer do sentir/agir. A metáfora das peles como métodos/instâncias de conhecimento busca realçar as práticas concretas no mundo como forças formadoras. De que forma práticas docentes transformam-se em forças formativas? Essas indagações acionaram nas memórias das seis professoras sujeitas da investigação que gerou este artigo experiências significativas reveladoras de que atitudes e valores concorrem fortemente para a emergência de linhas afetivo-cognitivas que são condições importantes para a aprendizagem significativa.

Essas afirmações convergem com a perspectiva teórica do fenomenólogo da educação com o qual dialogamos e tomamos de empréstimo categorias teóricas da ação pedagógica, momentos pedagógicos e situação pedagógica. O propósito deste texto foi trazer à reflexão a potência do *a priori* das relações como eixo formativo na profissionalidade docente, como foi explicitado nos depoimentos apresentados.

Esperamos que o campo epistemológico da formação docente reconheça as experiências marcantes como uma das linhas de força na construção da subjetividade docente. Contemporaneamente se vive forças opressoras da necropolítica atuando tanto nos espaços macroestruturais, quando o estado assume políticas de morte, como microssociais, quando as pessoas assumem valores neoliberais e produzem relações de extermínio daqueles que constroem territórios existenciais de resistências. A colonização simbólica produz subjetividades individualizantes e meritocráticas, resistentes à formação de vínculos e a compromissos coletivos. É neste contexto de luta por mundos possíveis que a formação docente se constitui como força de resistência para construir subjetividades profissionais que possam enfrentar as novas pautas e lutar por uma sociedade mais democrática, igualitária e humana.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. p. 36-49.
- BRETTON, D. Le. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HEIDEGGER, M. **Ser e verdade**: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.
- HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.
- KAMBEBA, M. **Saberes da floresta**. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEVINÁS, E. **Entre nós**. Ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino Pivatto *et al* (coord.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA, M. G. **Mestras inesquecíveis**: memória das experiências vivenciadas nos processos formativos. 2020. Xxx f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuc), Universidade do estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020.
- RANCIÉRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO experimental: Editora 34, 2005.
- RESTANY, P. **O poder da arte de Hundertwasser**: o pintor-rei das cinco peles. Colônia, Alemanha: Taschen, 2003.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo I). São Paulo: Papyrus, 1994.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SITJA, L.; REIS, L. Pedagogias dos des-caminhos: educação, humanismos maneiras de dizer. *In*: ORNELLAS, M.; SITJA, L. **Entre-linhas**: educação, psicanálise e fala. Salvador: Edufba, 2019. p. 81-101.
- VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador, 2010.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2004.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

*Recebido em: 30/03/2021*

*Aprovado em: 02/08/2021*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE “LEITORES PENSANTES”

*Ana Carolina Perrusi Brandão\**

*Universidade Federal de Pernambuco*

<https://orcid.org/0000-0001-8101-927X>

*Ana Raquel da Rocha Bezerra\*\**

*Universidade Federal de Pernambuco*

<https://orcid.org/0000-0001-9705-2058>

*Jane Rafaela Pereira da Silva\*\*\**

*Universidade Federal de Pernambuco*

<https://orcid.org/0000-0003-2074-806X>

## RESUMO

O estudo analisa a mediação da leitura e conversa sobre textos literários, identificando que aspectos dessa mediação poderiam contribuir para a formação de “leitores pensantes” (CHAMBERS, 2011) e que, ativamente, buscam construir sentidos. Para isso, três rodas de história conduzidas com crianças entre 4 e 5 anos, por três professoras de instituições públicas do Recife, foram videogravadas e transcritas. Os livros de literatura selecionados pelas professoras também foram analisados, indicando-se as “oportunidades” oferecidas pelos textos e ilustrações para engajar as crianças na atividade de construção de sentidos. Em seguida, foi examinado o processo de produção conjunta de significados entre cada professora e seu grupo de crianças com vistas a refletir sobre as interações que propiciavam uma maior aproximação com os implícitos da narrativa e com as pistas dadas pelas ilustrações. Conduzir a leitura de livros de literatura nessa perspectiva revelou-se uma atividade complexa, mas possível, como se constatou na mediação realizada por uma das três professoras.

**Palavras-chave:** mediação de leitura; leitores pensantes; educação infantil.

## ABSTRACT

### READING SESSIONS IN KINDERGARTEN: FOSTERING “THOUGHTFUL READERS”

The study analyzes the reading and talk mediation with literary texts,

\* PhD em Psicologia pela University of Sussex. Pós-doutorado em Educação pela University of Oxford. Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI/UFPE). Coordenadora de Ações Pedagógicas no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe/UFPE). E-mail: [ana.brandao@ufpe.br](mailto:ana.brandao@ufpe.br)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL/UFPE) e do Grupo de pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI/UFPE). Professora da educação infantil da rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. E-mail: [anaraqueldarochaa@gmail.com](mailto:anaraqueldarochaa@gmail.com)

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora das séries iniciais do ensino fundamental da Prefeitura do Recife, Pernambuco. Brasil. E-mail: [jane.rafaela2012@gmail.com](mailto:jane.rafaela2012@gmail.com)

identifying which aspects of this mediation contribute to form “thoughtful readers” (CHAMBERS, 2011) who actively seek to build meanings from the texts. In order to do this, three reading sessions with children between 4-5 years old, conducted by three teachers from public schools in Recife, Brazil, were videotaped and transcribed. The literature books selected by teachers were also analyzed, indicating the “opportunities” offered by the texts and illustrations to engage the children in the activity of meaning construction. Then, the process of interactive book reading and production of shared meanings was examined. The idea was to reflect on interactions between each teacher and their groups of children that could trigger a closer look at the narrative’s gaps and clues provided by the illustrations. Conducting reading sessions of literature books in this perspective proved to be a complex but possible activity, as was found in the mediation performed by one of the three teachers.

**Keywords:** reading mediation; thoughtful readers; early childhood education.

## RESUMEN

### LECTURAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA FORMACIÓN DE “LECTORES PENSANTES”

El estudio analiza la mediación de lectura y la conversación sobre textos literarios, identificando qué aspectos de esta mediación podrían contribuir a la formación de “lectores pensantes” (CHAMBERS, 2011) y que buscan activamente construir significados. Para esto, se grabaron y transcribieron tres ruedas de historias conducidas con niños entre 4 y 5 años por tres profesoras de instituciones públicas de Recife. También se analizaron los libros de literatura seleccionados por las profesoras, indicando las “oportunidades” que ofrecen los textos y las ilustraciones para involucrar a los niños en la actividad de construcción de significado. Luego, se examinó el proceso de producción conjunta de significados entre cada maestra y su grupo de niños para reflexionar sobre las interacciones que proporcionaron una aproximación más cercana a la narrativa implícita y las pistas dadas por las ilustraciones. Llevar a cabo la lectura de libros de literatura en esta perspectiva resultó ser una actividad compleja pero posible, como se encontró en la mediación realizada por uno de las tres profesoras.

**Palabras clave:** mediación lectora; lectores pensantes; educación infantil.

## Pontos de partida...<sup>1</sup>

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

Ao observar crianças, desde bem pequenas, na sua interação com livros de literatura, é evidente o interesse que revelam por esses objetos da nossa cultura. Assim, facilmente identificamos comportamentos de curiosidade em relação às ilustrações ou preferências por certos livros ou personagens. Com frequência, também observamos comentários que indicam conexões construídas entre o enredo da história e suas experiências pessoais, expressão de

1 As professoras que conduziram as rodas de história discutidas neste artigo concordaram em participar da pesquisa, assim como as famílias das crianças autorizaram a gravação dos vídeos durante as sessões de leitura. Os nomes das escolas não são mencionados no texto e as professoras e crianças receberam nomes fictícios.

opiniões sobre eventos ou ações de personagens, imitação de seus movimentos corporais, repetição de certas palavras presentes na narrativa, entre tantos outros sinais que indicam uma aproximação íntima entre as histórias e o universo infantil. Ao observar crianças em rodas de história é igualmente possível constatar seu engajamento para construir sentidos a partir do que escutam.

Estar sensível a todos esses indícios apontados acima expressa uma concepção de criança contrária àquela que a designa como “não falante” ou passiva diante do mundo. No campo da linguagem oral e escrita, em particular, significa considerar que as crianças pensam, reelaboram o seu pensamento e buscam extrair e produzir sentidos de forma ativa e original.

Nesta pesquisa, partimos da concepção de criança apresentada acima, bem como de uma visão de leitura como resultado da interação entre o leitor/ouvinte, o autor e o texto. Desse modo, entendemos que a construção de sentidos na interação com textos literários se dá a partir da base textual e das experiências de mundo e de outras leituras, hipóteses e questionamentos trazidos pelo leitor/ouvinte para a situação de leitura. Trata-se, portanto, de uma concepção interacional (dialógica) da língua, a partir da qual os sujeitos são considerados atores sociais que se constroem e são construídos na inter-relação com o texto, produzindo sentidos em um determinado contexto social, temporal e espacial (KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Numa mesma direção, Cosson (2009, p. 27), brincando com as palavras, destaca que ler não é um ato “solitário” e sim “solidário”, enfatizando o aspecto não-individual da leitura, visto que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Ao definir o letramento literário como apropriação da linguagem literária como um modo singular de construir

sentidos, esse autor destaca que este processo precisa estar atrelado a certas condições, a saber: o contato direto do leitor com a obra; a formação de uma comunidade de leitores e a ampliação do repertório literário. Para isso, segundo Cosson (2009), faz-se necessário que a escola assuma um trabalho sistematizado e contínuo de mediação.

Além de partilharmos as ideias de Cosson (2009), compartilhamos com Chambers (2011) a proposta de que a experiência literária na escola deve envolver atividades voltadas para a formação de “leitores pensantes”. Isto não significa destituir as possibilidades de deleite/fruição na interação com a literatura. Pelo contrário, ao estimular a reflexão dos leitores sobre o que foi lido consideramos que esse prazer pode ser potencializado. Ou seja, quando compreendemos um texto podemos desfrutar de um dos prazeres proporcionados pela leitura: a satisfação de estar se dando bem em um jogo que não é só do autor, mas que também é nosso. E isso pode ser ainda melhor quando jogamos com outros leitores, isto é, conversamos sobre nossas leituras com outros.

De fato, segundo Chambers (2011), é inegável o prazer intelectual que sentimos quando entendemos melhor um texto literário, desvendando certos implícitos, identificando e decifrando pistas que aparecem no caminho. Em síntese, como leitores sabemos que “compreensão gera prazer” (CHAMBERS, 2011, p. 143) e, segundo esse autor, descobrir certos “segredos” de uma narrativa, certamente, também deve ser prazeroso para as crianças.

Contudo, como adverte Paulino (2006, p. 74):

Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferência e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência. Pelo contrário: o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, temos destacado (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b) o papel da escola no ensino da compreensão de textos e, em particular, da professora de Educação Infantil que abre o caminho desse longo e complexo processo de formação de leitores. Nesse contexto, temos também ressaltado as rodas de história<sup>2</sup> e a conversa em torno dos livros de literatura, uma atividade que, comumente, faz parte da rotina das crianças menores de seis anos. Argumentamos que desde a seleção dos livros, passando pela qualidade da conversa que a professora conduz a partir deles, pode-se oferecer um lastro mais ou menos favorável para a formação de ouvintes ativos, pensantes, que ativamente buscam produzir sentidos e apreciar o que escutam. Enfatizamos ainda que a formação desses ouvintes ativos, futuros leitores ativos, pode e deve começar antes mesmo que possam ler de forma independente (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b).

Nessa mesma perspectiva, diversos autores (GHISO; McGUIRE, 2007; WISEMAN, 2011) têm ressaltado que a mediação da professora deve estimular o diálogo entre as crianças e os livros de literatura, ouvindo o que elas têm a dizer sobre as histórias que escutam, dando-lhes oportunidades de discutir suas ideias, refletir sobre as experiências pessoais que a história lhes suscita, bem como sobre os conhecimentos de mundo que vão sendo agregados ao texto e as interpretações construídas a partir do que escutam e do que observam nas imagens.

Em síntese, entendemos que as rodas de história em que a professora de Educação Infantil lê e conversa sobre o que leu podem, portanto, se constituir em um espaço privilegiado para a ampliação da experiência literária e para o desenvolvimento de uma escuta ativa, pensante e crítica por parte dos pequenos leitores-ouvintes.

Isto, porém, não é o que as pesquisas têm indicado, tal como apresentaremos a seguir.

## A mediação docente nas rodas de história na educação infantil

Ao discutir sobre a mediação das professoras durante a leitura de histórias na Educação Infantil é possível refletir sobre pelo menos três aspectos que nos parecem fundamentais: 1) a seleção dos livros de literatura e o acesso das crianças a eles; 2) a organização dos espaços de leitura; e 3) o planejamento da leitura propriamente dita e da conversa que pode ou não ocorrer sobre o tema do texto e/ou sobre a narrativa lida. Neste artigo, nos propomos a refletir sobre o último item.

As pesquisas que abordam mais especificamente a mediação docente no momento da leitura e da conversa nas rodas de história são bastante escassas. Observações informais e algumas pesquisas indicam que embora essa prática seja frequente, em especial na Educação Infantil, trata-se de uma atividade pouco ou não planejada (ALBUQUERQUE, 2012; CORDEIRO, 2015; SANTOS; CAVALCANTI; BRANDÃO, 2005; SCHEINER; GORSETMAN, 2009; SILVA, 2014). Pesquisas também têm revelado (SCHEINER; GORSETMAN, 2009) que professoras de Pré-escola têm pouca clareza sobre a importância de formular questões inferenciais, isto é, perguntas cujas respostas não estão explicitadas diretamente no texto.

De fato, os dados da pesquisa de Santos, Cavalcanti e Brandão (2005) em que foram observadas oito rodas de histórias divididas em dois grupos de crianças de 4 a 5 anos reforça a necessidade de refletir sobre a mediação da leitura. No estudo, a conversa em torno de livros lidos na roda era orientada basicamente por dois tipos de perguntas: as literais, em que as crianças precisavam localizar informações explicitamente dadas no texto; e perguntas que procuravam incutir valores morais. Como mencionado por essas pesquisadoras, o uso da literatura para “tirar uma lição” foi bastante

2 Na Educação Infantil, as “rodas de história”, também conhecidas como “rodas de leitura”, são, comumente, presentes na rotina das crianças. Em geral, elas são convidadas a sentarem no chão, junto da professora que lê um livro de literatura em voz alta, mostra as ilustrações e conversa com as crianças à medida que lê.

destacado pelas docentes. Vejamos o que diz uma delas na entrevista conduzida por Santos, Cavalcanti e Brandão (2005, p. 18):

Veja só... você tem os clássicos contos de fada que eu gosto muito de trabalhar porque eu trabalho conceitos atitudinais com eles. [...] Então, os contos de fadas ajudam muito nesse trabalho. [...] Eu já consegui mudanças na turma por conta das histórias. Por exemplo: a agressividade, a violência, diminuiu bastante.

Tal observação dialoga com o trabalho de Valdez e Costa (2007) com professoras de instituições de Educação Infantil de Goiânia, participantes de um curso de formação. Segundo essas autoras, o critério mais marcante na seleção dos livros de literatura pelas professoras era justamente o potencial do texto para ensinar conceitos, sugerir uma lição moral ou incentivar boas maneiras e bons hábitos nas crianças.

A esse respeito, reconhecemos que a literatura pode suscitar a discussão e a reflexão sobre valores éticos ou comportamentos socialmente louváveis. Todavia, é preciso considerar a forma como essa discussão é encaminhada numa roda de história, de modo a não se tornar um monólogo moralizante por parte da professora, no qual as crianças expressam apenas o que parece agradar aos adultos. Entendemos, ao contrário, que é preciso mobilizar a reflexão crítica sobre o texto ou temas suscitados por ele, sem tomar a palavra da professora como a única posição possível e aceitável. Só dessa forma consideramos a possibilidade de contribuir para que as crianças desenvolvam uma opinião genuína e refletida diante dos dilemas éticos com os quais nos deparamos na vida. Afinal, tal como destaca Chambers (2011), é constatando, comparando, concordando ou discordando que construímos sentidos.

Voltando ao estudo de Santos, Cavalcanti e Brandão (2005), a noção de “aproveitar” a leitura de histórias para “trabalhar certos conteúdos” também é um elemento que orienta a conversa e as atividades realizadas após a leitura. Assim, ao que parece, a roda de história nem

sempre é reconhecida como uma oportunidade fundamental para a formação de leitores e ampliação de suas habilidades para compreender e apreciar o texto literário. Nesse contexto, a pesquisa de Nascimento e Brandão (2010) mostra o quanto o planejamento das rodas de história pode realmente contribuir para que elas se tornem um espaço de desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da capacidade de expressão e de argumentação com base em um verdadeiro diálogo entre pessoas que expressam e negociam diferentes possibilidades de sentido com base no texto ouvido. No estudo, foram observadas cinco sessões de roda de história conduzidas por uma professora de crianças da última etapa da Educação Infantil de uma instituição pública do Recife. A primeira sessão foi planejada apenas pela docente, porém, as seguintes foram pensadas em conjunto com as pesquisadoras nos intervalos entre uma sessão e outra. Nesses encontros, a professora lia a transcrição da roda já realizada e avaliava a sua mediação, bem como o livro selecionado. Em seguida, escolhia um novo livro com base nas sugestões trazidas pelas pesquisadoras e planejava a roda seguinte em colaboração com elas. O estudo mostra que o processo de avaliação e planejamento conjunto resultou em avanços qualitativos na mediação da professora. Esta passou a formular um maior número de perguntas inferenciais, a personalizar as perguntas e a escutar mais a fala das crianças. Também foram constatados certos avanços no sentido de formular perguntas e estimular o confronto de opiniões entre as crianças na discussão de temas relacionados com os livros lidos na roda.

Em síntese, podemos afirmar que não dá para pensar sobre a formação de leitores na Educação Infantil, ou mesmo em qualquer modalidade de ensino, sem refletir sobre a formação de mediadores de leitura. Mediadores mobilizados a refletir sobre sua própria história como leitores, resgatando suas preferências, gostos literários e (re)pensando formas de mediar a leitura que combinem tanto o prazer,

quanto a rigorosidade que todo conhecimento exige (COSSON, 2009).

Nessa perspectiva, buscamos nesta pesquisa analisar o papel da professora de Educação Infantil como mediadora da leitura e da conversa sobre textos literários, identificando que aspectos desta mediação interferem na qualidade das interações entre as crianças e entre elas e os livros de literatura com vistas à formação de leitores que, ativamente, constroem sentidos a partir do que escutam.

## Entrando nas rodas de história com as professoras e as crianças

Para atingir o objetivo indicado anteriormente, três professoras, com longa experiência na Educação Infantil, aqui chamadas de Sofia, Marília e Regina, foram solicitadas a “escolher e ler um livro de literatura infantil para seu grupo e a conversar com as crianças sobre a história, de modo a favorecer a compreensão do texto”. As professoras atuavam em duas escolas públicas do Recife, situadas no mesmo bairro.

As técnicas de observação não participante (RICHARDSON, 2008) e de videogravação das rodas de histórias foram adotadas no estudo e os vídeos produzidos com o registro do que foi observado foram transcritos literalmente para posterior análise.

As observações, conduzidas pelas próprias autoras da pesquisa, ocorreram na sala das crianças em uma turma do Grupo 4, com a professora Sofia (com crianças entre 4 e 5 anos), e duas turmas do Grupo 5, com as professoras Marília e Regina (com crianças entre 5 e 6 anos), em horário e data previamente combinados com cada docente. Vale frisar que as pesquisadoras já haviam participado de outras atividades na escola e, portanto, as professoras e as crianças já estavam familiarizadas com elas. Além disso, nos três grupos observados, ler e conversar na roda de história

eram atividades que já faziam parte da rotina das crianças.

Por fim, é importante ressaltar que o olhar para as rodas de história foi orientado a partir de algumas questões previamente formuladas e organizadas em dois blocos temáticos que se inter-relacionam. São eles:

1. Aspectos relativos às ações de mediação da professora durante a leitura – Como se dá a organização espacial das rodas de leitura? As crianças e professora sentam no chão? As crianças podem sentar livremente na roda ou não? A professora realiza perguntas direcionadas para o coletivo? A professora realiza perguntas dirigidas, chamando as crianças pelo nome? A professora tenta fazer conexões entre o que as crianças dizem, se aproximando de uma situação de conversa mais natural? Encoraja as crianças a se engajarem na leitura, repetindo suas respostas/comentários sobre o texto ou ilustrações, ou dando sinais não verbais de atenção/apoio/aprovação ao que elas dizem? A professora faz perguntas referentes ao texto e ilustrações antes, durante ou depois da leitura? Quais os tipos de perguntas realizadas pela professora (de previsão, inferenciais, literais, subjetivas)? A professora estimula conexões entre o texto e os conhecimentos prévios das crianças?
2. Aspectos relativos às interações das crianças: entre elas, com o livro e com a professora – Como as crianças se expressam e se movimentam durante a leitura? As crianças antecipam informações sobre o texto ou ilustrações? As crianças elaboram inferências durante a leitura da professora? As crianças fazem perguntas/comentários sobre temas suscitados pela história lida? As crianças comentam, refutam, perguntam, fazem observações sobre a história lida espontaneamente ou só quando são chamadas

pela professora? As crianças conversam entre si sobre a história que escutam?

Com base nos itens elencados nesse roteiro de perguntas e nos objetivos do estudo indicados anteriormente, optamos, então, por discutir os dados produzidos a partir de dois eixos de análise: 1) os livros selecionados pelas professoras e as possibilidades que apresentavam para conversar/refletir sobre as narrativas e ilustrações; e 2) as ações de mediação da professora que pareceram favorecer a interação entre as crianças e os livros de literatura, na direção de uma construção conjunta de sentidos.

Nas próximas seções apresentamos a análise conduzida partindo de cada um desses eixos.

## O que dizer sobre os livros de literatura selecionados pelas professoras?

Considerando, tal como Bajour (2012), que a seleção do texto literário traz a potencialidade da conversa que se seguirá, buscamos analisar a qualidade dos três livros de literatura selecionados e lidos pelas professoras e indicar algumas “oportunidades” ou “possibilidades de entrada”, como diz essa autora, oferecidas pelo texto e ilustrações. Em outras palavras, buscamos identificar alguns caminhos para penetrar em cada um dos livros, esboçando perguntas que poderiam instigar o diálogo com/sobre as histórias. Com isso não pretendemos dar uma “receita” sobre o que conversar ou como conversar, mas, sim, apontar alternativas para uma mediação que favoreça a interação das crianças com os livros e com as histórias que eles contam.

O livro selecionado pela professora Sofia foi *Anjinho*, com textos e ilustrações de Eva Furnari (2004). O livro narra a história de Lili, um anjo criança, que desce à terra para buscar seu sapatinho, que deixou cair da nuvem em que brincava de jogar futebol. Nesse ponto, a ilustração mostra alguns objetos espalhados

onde Lili brincava (baldinho, pá, lápis, caneta, bolsa e, também, um par de óculos, elemento que se tornará importante no desenrolar da narrativa). Quando Lili chega à terra, vê “um monstro verde cheio de cataporas vermelhas” (FURNARI, 2004, p. 8). Embora a ilustração seja pouco nítida, percebe-se que o tal monstro trata-se de uma árvore. A partir daí algumas perguntas durante a conversa já poderiam instigar “o segredo” que se anuncia na trama: Vocês acham que isto é um monstro realmente? Por que será que Lili pensa que é um monstro? Mais à frente, Lili vê algo que parece ser outro monstro. As ilustrações não deixam claro o que seja, assim se poderia perguntar: O que vocês acham que é agora? Nas páginas seguintes, mais uma vez, as ilustrações mostram que as criaturas assustadoras vistas por Lili eram, na verdade, apenas “dois palhaços fazendo graça e um menino brincando com bolas de sabão” (FURNARI, 2004, p. 14).

As ilustrações do livro vão, dessa forma, contando uma história paralela, sinalizando que os monstros que Lili via não eram, de fato, monstros. Ou seja, o anjinho via figuras embaçadas que pareciam assustadoras para ela e, em seguida, as mesmas figuras apareciam para o leitor com contornos e traços mais definidos. Assim, é possível inferir que Lili parecia estar enganada e na conversa sobre o texto, valeria perguntar: Por que Lili parece tão assustada? Por que será que ela sempre vê as coisas como monstros?

Já anoitecendo, a personagem vai a uma praça descansar um pouco. Ao perceber uns ruídos e umas sombras se movendo, esconde-se assustada dentro de uma lata de lixo e, dessa vez, acha que “um bicho-papão” se aproxima. Lili voa em disparada, e esbarra em alguém: era sua mãe que sentindo sua falta no céu tinha descido para encontrá-la (FURNARI, 2004). Ela, então, pergunta por que a mãe nunca lhe havia contado sobre a existência de monstros na terra, o que demonstra que o “segredo” guardado na narrativa ainda estava presente. Neste ponto, algumas perguntas inferenciais

poderiam ser feitas. Por exemplo: Por que será que Lili acreditava que tinha monstros na terra? ou por que será que ela confundiu a própria mãe com um monstro?

Nas páginas finais do livro, o segredo da história se revela quando a mãe de Lili anuncia que ela, simplesmente, havia esquecido os óculos lá nas nuvens e por isso tinha confundido algumas coisas... Vemos, assim, que o livro *Anjinho* (FURNARI, 2004) traz muitas “opções de entrada” para uma conversa interessante com as crianças.

O mesmo pode ser dito em relação ao livro selecionado pela professora Marília intitulado: *A vaca que botou um ovo* (CUTBILL; AYTÓ, 2010). O livro conta a história da vaca Mimosa, que vivia desconsolada, pois não sabia fazer nada de especial como as outras vacas. Elas conseguiam plantar bananeira ou andar de bicicleta, feitos impossíveis para Mimosa. Suas amigas galinhas resolveram, então, colocar um “ovo malhado” ao seu lado. A notícia inusitada de que uma vaca havia botado um ovo correu pela cidade e diversos jornalistas quiseram registrar o acontecimento estranho. As demais vacas da fazenda ficaram enciumadas com a fama repentina de Mimosa e desconfiadas de alguma armação das galinhas. Entretanto, Mimosa estava feliz e preocupada em “chocar” seu ovinho com pintas pretas, igual ao pelo do seu corpo. O livro tem um final surpreendente e engraçado. Ao sair do ovo, “uma bolinha marrom, cheia de penas” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 27), as vacas acusam satisfeitas: “Não falei?” – “uma galinha!” Contudo, Mimosa e “a criaturinha” se olham, encantadas uma com a outra, e o “bebê” grita bem alto: MUUUUUUUUUUUU! para a mamãe vaca, que o recebe com um abraço apaixonado.

As ilustrações são grandes, engraçadas, bonitas e fora do padrão mais comum. Elas também dialogam com o texto ampliando os sentidos da narrativa verbal. Por exemplo, as ilustrações mostram que a vaca ficou totalmente encantada quando descobriu o “ovo pintadinho” e começou a “chocá-lo”. Esse amor

é sinalizado em vários detalhes das ilustrações ao longo da história e, sobretudo, no seu final. Podemos dizer ainda que o livro fala de amor e aborda, de modo sutil e bem humorado, o tema da adoção.

Na nossa avaliação, portanto, o livro oferece excelentes possibilidades de exploração do texto e das ilustrações para estimular a construção de sentidos por parte das crianças. Por exemplo, em um trecho da história é dito que as galinhas “arquitetaram um plano” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 8), e ao observar os detalhes das ilustrações pode ser visto um pincel com uma das galinhas. Pode-se perguntar: O que quer dizer “arquitetaram um plano”? O que vocês acham que as galinhas estão cochichando? O que será que elas pensam em fazer com esse pincel? Na página seguinte, a imagem do ovo (no centro da página, branco com bolotas pretas na casca) mais uma vez pode suscitar questionamentos sobre qual teria sido o plano das galinhas. Ainda na mesma página é possível explorar a expressão da vaca e questionar sobre como ela estaria se sentindo diante daquele ovo. Nas páginas seguintes, a expressão de alegria da vaca, em contraponto com sua imagem no início do livro, também pode ser questionada. Em seguida, frente à acusação das vacas de que as galinhas armaram um plano, é dito que Mimosa ficou “chocada”, oferecendo-se aí uma oportunidade para exploração do vocabulário.

Mais adiante, há uma sequência de oito quadrinhos com Mimosa sentada em cima do ovo em diferentes momentos do dia: tricotando, lendo algo sobre bebês, deitada sobre o ovo, entre outros. Pode-se perguntar: O que Mimosa está fazendo em cada quadrinho? O que ela está esperando? Nas páginas seguintes, as ideias das crianças podem ser exploradas quando se ouve “um barulhinho: tap, tap, tap” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 25) vindo do ovo: O que estaria acontecendo agora?

Por fim, ao saltar do ovo “uma bolinha marrom” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 27), notam-se olhares e diferentes expressões entre os per-

sonagens. As vacas demonstram indignação, as galinhas mostram-se alvoroçadas, com expressão de preocupação (uma delas tem a asa sobre a cabeça), enquanto isso Mimosa mostra-se encantada com o filhote, com olhar apaixonado. Nesse trecho, pode-se observar a posição corporal e expressões faciais com perguntas do tipo: Por que as outras vacas estão olhando desse jeito? Por que as galinhas estão alvoroçadas? E Mimosa, como se sente? O que será que a criaturinha irá fazer?

Na página seguinte, o filhote aparece com a boca bastante aberta, gritando MUUUUUUUUU! O som produzido dá pistas para a inferência de que algo foi aprendido com a mãe, não seguindo, necessariamente, a natureza. Possíveis perguntas: Por que será que a criaturinha fez Muuuuuuuu? Com quem será que ela aprendeu a fazer isso? Finalmente, na última página do livro, Mimosa aparece abraçando seu bebê e a cena é emoldurada em formato de coração.

Como vimos, o livro traz muitas oportunidades interessantes de interação com o texto e com as ilustrações, havendo ainda a possibilidade de conversar sobre o tema da adoção.

Por fim, a professora Regina escolheu o livro *O dragão tem um problema* (DUTRA; PONTES, 2009), de Flávia Cavalcanti da Rocha Dutra e ilustrações de Emerson Pontes. Diferentemente dos livros anteriores, podemos dizer que a obra apresenta poucas qualidades literárias (COLOMER, 2016; RITER, 2009). Claramente, foi escrita para ensinar os leitores de que é preciso escovar os dentes. Dutra é, inclusive, dentista e também fonoaudióloga. O texto conta que um dragão começou a assustar os moradores de uma vila soltando fogo pelas ventas. Depois de um ano convivendo com os ataques do dragão, “o homem mais corajoso da vila” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 17) resolveu ir ao seu encontro e descobriu que o dragão tinha um furo no dente. Diante desse fato, as mulheres da vila fizeram um chá para o dragão dormir e os homens amarraram uma corda no dente furado, deixando o dragão “janeludo” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 28). Ao final do livro, é dito,

então, que o dragão “aprendeu a lição” e “passou a escovar seus dentes, esfregando-os nas folhas dos pinheiros” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 28). Os moradores da vila, por sua vez, também “passaram a escovar cada vez melhor seus dentes, evitando, como isso, dores horrorosas e hah... hah... hah... fogo pelas ventas!” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 32).

O livro é simplório e chega a ser inconsistente. Na ilustração da capa, o dragão não aparece com a expressão de alguém que sente dor ou sequer que tem um problema, tal como afirma-se no título da obra. Além disso, a bolota preta, que aparece em um dos dentes do dragão da capa, some da boca do personagem nas páginas seguintes. O “dente furado” só vai reaparecer na boca do dragão nas páginas 18 e 19, quando o homem corajoso o encontra chorando com “as mãos na cabeça” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 18). O fato de a marca do dente furado não aparecer na boca do dragão nas ilustrações do início do livro não faz sentido, já que o seu dente estava com um furo desde o início da história.

Ainda sobre as ilustrações, nota-se que elas, simplesmente, repetem o que o texto diz. Além disso, os moradores da vila têm sempre a mesma expressão facial, independente dos eventos narrados, e, na capa, a ilustração mostra o dragão com o contorno da boca incompleto, como se estivesse faltando um pedaço. Assim, só é possível ver a imagem inteira da boca do dragão se abirmos o livro, considerando a quarta capa. Por fim, os números que marcam as páginas do livro são desproporcionais e aparecem na parte central da folha, competindo com as ilustrações.

De acordo com a nossa análise, há, portanto, pouquíssimas possibilidades de entrada nesta terceira obra. Uma alternativa seria explorar a ilustração da capa e o título perguntando às crianças: Qual seria o problema do dragão? Talvez algumas delas observem a bolota preta no dente do dragão. Uma alternativa seria perguntar, nas páginas 18 e 19: Por que o dragão está chorando?, pois só na página seguinte é dito que o homem percebeu um enorme furo

no dente do dragão. Há ainda a oportunidade de explorar o significado das expressões “fogo pelas ventas” e “janeludo”, bem como de observar, ao final da história, a própria inconsistência das ilustrações ao mostrar o dragão chegando à vila sem o dente furado, mas soltando fogo pelas ventas por conta da dor que sentia.

## Que ações de mediação das professoras colaboram para interações entre as crianças e o livro na direção da construção de sentidos?

Observando, cuidadosamente, os vídeos das rodas de história e as transcrições dos diálogos entre a professora e seus respectivos grupos de crianças foi possível identificar três elementos mais gerais que parecem favorecer a qualidade das interações das crianças com o livro de literatura e entre elas.

A seguir, apresentamos e discutimos cada um desses pontos que, segundo nossa análise, podem produzir possibilidades mais ou menos favoráveis para a construção compartilhada de sentidos com base no texto e nas ilustrações.

Um primeiro elemento identificado, então, foi a existência de um clima mais ou menos aberto para a movimentação das crianças e sua expressão por meio da fala e do próprio corpo. Na roda da professora Marília, por exemplo, as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras baixinhas, dispostas em círculo, e a qualquer sinal de movimento ou de comentários durante a leitura eram advertidas com olhares reprovadores ou verbalmente: “Bruna, ou você amarra o cabelo ou guarda o pompom!”; “Você quer contar a história, meu filho? Venha! Eu dou o livro!”; “Dá pra você sentar na cadeira?”

Um outro aspecto observado foi a própria organização da roda. Na sala da professora Sofia, as crianças sentavam no chão, na frente da professora, que estava em uma cadeira baixinha. Assim, as crianças podiam ficar bem próximas umas das outras e também do livro,

observando as ilustrações mais de perto. Aquelas que não queriam ouvir a história tinham a opção de não ficar na roda e encontrar algo diferente para fazer desde que não atrapalhassem o grupo que queria ouvir. No caso da professora Regina, as crianças também estavam sentadas em suas cadeirinhas num círculo, tornando mais difícil a visualização do livro.

Por fim, um terceiro aspecto que consideramos decisivo para a qualidade das interações foi a disponibilidade de escuta por parte da professora e a experiência de uma verdadeira conversa com as crianças a partir da história lida. Sobre esse aspecto aprofundaremos nossa análise a seguir, já que ele se revelou essencial para a possibilidade de construção conjunta de sentidos, foco de interesse da presente pesquisa.

A partir das observações e análise das transcrições dos vídeos com as sessões de leitura e conversa conduzida pela professora Sofia, é notável sua disponibilidade para ouvir as crianças que faziam comentários e perguntas, enquanto ela lia. Sofia conseguia, de forma muito hábil, chamar a atenção das crianças para a história e valorizar a fala dos pequenos. Vejamos:

**Professora:** ANTES DE CHEGAR LILI OLHOU PARA BAIXO VIU UM MONSTRO HORROROSO ESVERDEADO, CHEIO DE CATAPORAS [aponta para a ilustração]. CHEIO DE CATAPORAS VERMELHAS COM A BOCA GRANDE.<sup>3</sup> Cadê a boca que eu não tô vendo?

[Davi, Bela e Maria apontam a imagem no livro]

**Professora:** Ah...

**Davi:** Aqui tá os olhos [apontando para a ilustração]

**Professora:** Espera um pouquinho. COM A BOCA GRANDE.

**Bela:** Olha o nariz, olha o narigão dele!

**Professora:** Peraí, presta atenção. COM A BOCA GRANDE, enorme, PRESTES A DEVORAR SEU SAPATINHO. Cadê o sapatinho?

<sup>3</sup> A partir deste ponto serão apresentados trechos das transcrições dos diálogos nas rodas de história. As frases em letras maiúsculas representam o texto tal como estava escrito nos livros de literatura lidos pelas professoras.

**Juliana e Gustavo:** Tá aqui [apontam para a ilustração]

**Professora:** Ah... agora que eu tô entendendo, oh! LEVOU UM SUSTO TÃO GRANDE E DESPENCOU DE VEZ. POR SORTE CAIU NA GRAMA MACIA E NÃO SE MACHUCOU.

**Bela:** O que é grama?

**Juliana:** A árvore aqui! [apontando para a ilustração]

**Professora:** A grama? O que é a grama? Juliana, ela [apontando para Bela] tem uma pergunta. Vê, o que é grama?

**Bela:** Mato!

**Professora:** Ah! [olhando para Bela] Então, tu sabia o que era, né? [sorri] Eu vou virar, Juliana, oh. [vira a aba que compõe a ilustração da árvore no livro] Olha...

**Davi:** É um... é um cerejeiro.

**Professora:** Uma cerejeira? Será?

**Davi:** É.

**Professora:** Então quer dizer que essa árvore aqui, que isso aqui, esse “monstro” aqui, cheio de catapora [volta à página anterior] é uma cerejeira? [com ar de espanto]

**Davi:** É!

**Professora:** Vamos pensar, vamos ver. Vamos escutar a história pra saber o que é. [continua a leitura]

Outro aspecto relevante na mediação da professora Sofia é como ela busca manter “o segredo” da história fazendo “perguntas” para as crianças como se ela própria estivesse tentando descobrir a trama da narrativa junto com elas, à medida que vai lendo. Isto já é sinalizado no fragmento anterior e está melhor ilustrado nos dois fragmentos seguintes:

**Professora:** Mas essa aqui, não era essa aqui? [virando a página do livro e mostrando a ilustração em que Lili via um monstro com catapora e, em seguida, a ilustração da página seguinte de uma cerejeira]

**Luna:** É.

**Professora:** E ela [Lili] não achava que era um monstro?!... Não era um monstro?!

**Juliana:** Não! Ela tava pensando que isso era um

monstro, mas não era. Era uma árvore cheia de frutinha de cereja.

**Gustavo:** Rasgaram. [mostrando um pequeno rasgão na página do livro]

**Professora:** Ah, foi! Depois titia cola. Quer dizer que ela estava **pensando** que era um monstro, mas não era um monstro?! Era só uma árvore?! [...]

**Davi:** Espera um pouco aí... [virando a página do livro junto com a professora] É só um carro!

**Professora:** Aaaaaah! Então não era um monstro, não?! Era só um carro?!

**Davi:** Era sim, olha! [aponta para a ilustração]

**Professora:** Será?!

**Bela:** Cadê, tia?

**Professora:** Vejam se vocês acham que é isso mesmo que Davi tá dizendo.

**Davi:** Sim... é só um carro!

**Professora:** Davi tá dizendo que não era um monstro, era só um carro.

**Davi:** É.

**Bela:** Porque tava um carro monstro!

Como vemos nos fragmentos acima, a professora coloca em tom de pergunta as inferências que algumas crianças vão construindo à medida em que ela lê. Dessa forma, ela mostra que um leitor precisa pensar, precisa se perguntar durante a leitura de um texto na tentativa de compreendê-lo. Nessa mesma direção, constatamos no fragmento abaixo seu interesse em explorar relações causais que não estão explicitadas no texto e que são importantes para a construção de sentidos. Vejamos:

**Professora:** [...] Espera aí, gente! [interrompe a leitura na página que mostra o carro passando e Lili escondida atrás de uma pedra pensando que era outro monstro] Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês. Se ela se escondeu e fechou o olho [coloca uma das mãos nos olhos]

**Bela [interrompendo]:** Ela pensou que era um monstro também.

**Professora:** Ah, ela **pensou**... mas Davi disse que não era um monstro.

**Gustavo:** [fala algo incompreensível ao mesmo

tempo em que a professora fala]

**Professora:** ... era só um carro.

**Gustavo:** Com uma toalha e um [incompreensível] [Gustavo observa os objetos que estão no bagageiro na capota do carro]

**Professora:** Mas ela nem conseguiu perceber que era só um carro, oh! Onde ela tava? [apontando para a ilustração que mostra Lili atrás da pedra]

**Davi:** Na pedra.

**Professora:** E tava olhando?

**Maria:** Não.

**Bela:** Ela tava assim [abaixa a cabeça escondendo os olhos]

**Professora:** Aaaaah... então, é por isso que ela continuou pensando que era um monstro.

**Davi:** Ela é medrosa... [cantarolando]

**Professora:** Ela não olhou. Se ela tivesse olhado, ela ia perceber o que Davi percebeu. Não era, Davi?

**Gustavo:** Ela é medrosa... [cantarolando também]

**Professora:** [continua a leitura]

Vemos nesse fragmento que a professora explora com as crianças uma das razões por que Lili pensa que vê monstros (ela se esconde com medo e não consegue olhar direito). Tal conclusão não está dita no livro, mas é essencial para a construção da cadeia causal que sustenta a trama da narrativa. Ao final da leitura, uma das crianças (Maria) pede o livro e vai para uma mesinha com ele, enquanto as demais se organizam para o almoço. A roda durou pouco mais de 14 minutos, com oito crianças participantes.

Diferentemente da roda de Sofia, a professora Marília leu a história praticamente sem interrupções. Participaram da roda 12 crianças e a leitura do livro em si durou 10 minutos. A professora lia com o livro voltado para ela e depois dava uma pausa para mostrar as ilustrações para as crianças. Ao final da leitura, ela abriu um espaço para “conversar”, fazendo perguntas e retomando toda a sequência de eventos da narrativa, o que durou cerca de 28

minutos. Para concluir, foi perguntando a cada uma das crianças qual era a “sua parte preferida da história”, e isso durou mais cinco minutos. No total, as crianças tiveram que se manter sentadas em suas cadeirinhas por longos 43 minutos! Por fim, a professora propôs que as crianças desenhassem “a parte da história que mais tinham gostado”.

Como já foi mencionado acima, a escuta da professora Marília nos pareceu bastante limitada. Durante a leitura do livro *A vaca que botou um ovo* (CUTBILL; AYTÓ, 2010), as crianças faziam vários comentários em voz baixa que eram ignorados (“Ôxe, a bicicleta tem um pneu quadrado!”; “Olha lá a boca dela! Tem uma roda!”) e até reprovados pela professora: “A gente vai escutar a história falando, é?! Não, né?!” Para a professora era muito importante que as crianças ficassem atentas para compreender a história e isso parecia significar ficar em silêncio absoluto durante a leitura.

Ao observar a roda da professora Marília, vemos que ela lê com muita fluência e boa entonação, gesticulando e demonstrando expressividade. Destacamos ainda que, durante a leitura, ela parou em alguns poucos momentos quando sentiu necessidade de “explicar a história”. Vejamos um dos momentos em que isso foi observado.

**Professora:** NAQUELA NOITE, AS GALINHAS ARQUITETARAM UM PLANO MUITO ESPERTO [mostra a ilustração em que aparecem vários quadrinhos em que as galinhas, em seus ninhos, dizendo: COCOCÓ, COCOCÓ... em alguns quadrinhos também aparecem ovos nos ninhos]

**Professora:** COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ... [apontando para cada quadrinho da ilustração]

**Professora:** As galinhas estão...?

**Algumas crianças:** Chocando.

**Professora:** Não! As galinhas estão...?

**Crianças:** Cococó, cococó... [outras crianças falam ao mesmo tempo – inaudível]

**Professora:** [por cima da fala das crianças] Conversando... né? Cococó, cococó, cococó elas não falam feito a gente, não! Cococó, cococó... elas

estão conversando, oh! No galinheiro... de noite.

**Professora:** ELAS COCHICHARAM A NOITE TODA.

Também se vê nesse mesmo fragmento uma característica da mediação da professora que reaparece em outros pontos da conversa após a leitura. Ela faz perguntas de modo que as crianças são solicitadas apenas a complementar o que ela diz, sem aproveitar o que, de fato, as crianças dizem e, a partir disso, ir construindo novos significados. Nessa direção, por vezes, a professora acaba completando as lacunas da sua fala, tal como vimos acima, já que só esporadicamente alguma criança diz exatamente o que ela quer ouvir. Com esse procedimento a professora deixa de estimular que as crianças pensem e construam sentidos de forma compartilhada.

Ao final da leitura, como já dissemos, a professora se propõe a “conversar”. Pergunta se as crianças gostaram da história (todas respondem em coro que sim) e pede “palmas para a historinha”. Em seguida, começa perguntando o nome do livro e estimula que as crianças façam conexões entre o texto e seus conhecimentos prévios, questionando, por exemplo, se a vaca botou ou não o ovo. Vejamos um trecho desse diálogo:

**Professora:** [...] Botou ou não botou?

**Crianças** (algumas): Botou!

**Professora:** Botou... muito bem... Quer dizer que vaca bota ovo, né? [em um tom de descrença]

**Fábio:** Nunca vi vaca botar, não!

**Professora:** Acabaram de dizer que foi a vaca que botou o ovo... quem foi, então, que botou o ovo?

Nesse ponto, algumas crianças voltam à disputa. Um diz que foi a vaca, outras que foram as galinhas, e uma delas (Artur) conclui:

**Artur:** Eu acho que a galinha botou o ovo e pintou.

**Professora:** E pintou o ovo?! Mas o ovo não estava pintado, não. [folheia o livro, parecendo procurar a ilustração do ovo e com ar de quem

não está entendendo]

**Felipe:** O ovo tem uns negócios preto.

**Professora:** Ah! A marquinha da vaca... e quem pintou o ovo?

**Caio:** Ninguém.

**Felipe:** A vaca.

**Professora:** A vaca?! Ela nem sabia que ia ter um ovo...

**Artur:** Mas foi a galinha.

**Professora:** Foi? Tem certeza?

**Felipe:** Foi não.

**André:** Mas, como que a galinha pintou que ela não tem mão?

**Professora:** A galinha não tem mão, a galinha tem asa, né... olha só! [abrindo o livro no início da história] Olha só! [com o livro aberto]

**José:** Mas como ela botou o negócio?

**Professora:** Olha, o que é que aconteceu aqui? [mostrando a primeira página do livro]

**Rodrigo:** Ela [a vaca] tava triste.

**Professora:** Por que que ela tava triste? [...]

Vemos nesse fragmento que a professora não pede a Artur para explicar como havia chegado à conclusão de que o ovo era pintado, conduzindo a conversa por um caminho mais natural. Ao contrário, retoma o que parece ser seu plano inicial de reproduzir a sequência de eventos da narrativa. Assim, vai para a primeira página do livro, recontando, passo a passo, a história que havia acabado de ler, sem notar os evidentes sinais de cansaço das crianças, que se mexiam nas cadeiras, se espreguiçavam, lançavam a cabeça para baixo ou empurravam o corpo para frente. Mais adiante, porém, ela pergunta sobre a cor do ovo e Artur volta a falar, como vemos no fragmento abaixo:

**Professora:** E de que cor era o ovo que a galinha colocou? [aponta para a ilustração]

**Carlos:** Branco.

**Professora:** Branco. E de que cor era o ovo de Mimososa?

**Daniel:** Preto e branco.

**Professora:** Preto e branco. E a galinha colocou o ovo assim, foi? [mostrando a ilustração do ovo “preto e branco”]

**Crianças:** Nãaaaao!

**Professora:** O que foi que elas fizeram?

**Maria:** Pegaram o ovo, pintaram e fizeram um negocinho preto.

**Professora:** Pintaram o ovo, né?

**Crianças:** Pintaram o ovo.

**Professora:** Mas, por que elas pintaram o ovo assim? Por que elas não deixaram o ovo branco lá, perto da vaca? Por que elas pintaram o ovo? [apontando para o ovo e para a vaca na ilustração]

**Artur:** Porque pra elas pensarem/ pra ela [a vaca] pensar que era dela.

Vemos acima que, só nesse momento, a professora tenta explorar relações causais implícitas na narrativa, percebidas logo cedo por Artur. Vemos, portanto, que a conversa após a leitura é conduzida de forma rígida, sendo somente a voz da professora que define ou autoriza o que pode ser conversado e quando.

Assim como Marília, a professora Regina prefere só conversar após a conclusão da leitura. No grupo de Regina também havia 12 crianças e o tempo de duração, incluindo a leitura e a conversa sobre a história, foi de nove minutos. Embora tenha uma postura receptiva em relação às crianças, Regina também não parece escutar os comentários espontâneos que elas fazem durante a leitura, assim como observamos na condução da professora Marília. Além disso, surpreendentemente, ao começar a ler o livro, intitulado *O dragão tem um problema* (DUTRA; PONTES, 2009), não questiona as crianças sobre qual poderia ser o tal problema do dragão. Assim, antes de iniciar a leitura, faz apenas as seguintes perguntas: “O que é um problema? Quando a gente diz que tá com um problema é o quê?”

Em seguida a essa conversa introdutória, ela inicia a leitura com o livro aberto, voltado para as crianças. Enquanto lê, a professora não

explora as ilustrações, mas gesticula bastante e faz expressões fisionômicas para representar sentimentos dos personagens. Assim, usa estratégias para atrair o interesse das crianças para leitura. Observamos ainda que ela faz muitas falas complementares ou suprime termos do texto escrito, possivelmente, buscando facilitar a compreensão das crianças. Vejamos alguns fragmentos que ilustram essa observação:

**Professora:** DEPOIS DE UM TEMPO, O DRAGÃO FOI EMBORA, MAS NO OUTRO DIA ELE VOLTOU.

**João:** De novo!

**Professora:** Foi. E NO DIA SEGUINTE NOVAMENTE [olhando para as crianças] E ASSIM FEZ POR QUASE UM ANO. Todos os dias ele voltava, e o povo? Assustado, né, morrendo de medo, se escondendo nas suas casas [a professora faz o gesto de se esconder atrás do livro]

[...]

ATÉ QUE AS PESSOAS NÃO AGUENTARAM MAIS E RESOLVERAM SE JUNTAR E PENSAR EM ALGUMA SOLUÇÃO para resolver aquele problema, né! ALGUMA MANEIRA de mandar embora [no livro estava escrita a palavra *EXPULSAR*] AQUELE TERRÍVEL DRAGÃO PARA LONGE DALI.

[...]

**Professora:** CHEGANDO LÁ, ELE ESCUTOU UM CHORO **TÃO** ALTO, MAS **TÃO** ALTO, QUE QUASE DESMAIOU DE SUSTO. Imagina um dragão daquele tamanho chorando, como era alto o choro dele!

**Luís:** Era um bebê, era? [a professora olha para Luís e prossegue com a leitura do livro sem comentar]

Assim como fez a professora Marília, ao concluir a leitura, Regina estimulou as crianças a reproduzirem a sequência de eventos da narrativa. Para isso formulou perguntas, predominantemente, literais.

Vale destacar que a alta frequência desse tipo de pergunta pode refletir tanto o baixo potencial do texto e das ilustrações para construção de inferências, como a própria opção da professora de enfatizar uma leitura mais literal. Vejamos:

**Professora:** Era... Ele tava com um buraco no dente, num era, Erick? E aí? ... Ele ia pra lá [para a vila] fazer o quê?

**Erick:** Pedir ajuda.

**Professora:** Pedir ajuda, o bichinho... Mas, entendiam ele?

**Camila:** Não.

**Professora:** Não, ele não sabia falar.

**Erick:** Dragão não fala! [falando ao mesmo tempo que a professora]

**Professora:** Aí ele chegava vendo se alguém ajudava ele. Já que as pessoas não ajudavam, ele fazia o quê pra ser entendido?

**Evelin:** Chorava.

**Professora:** Nãaaa! Quando ele não era entendido, que ele ficava voando [fazendo gesto com o braço circulando no ar], ele fazia o quê?

**Ítalo:** Soltava fogo!

**Professora:** Isso!

No trecho acima, vemos que, ao invés de perguntar, por exemplo, Por que o dragão não era entendido? e explorar outras formas de comunicação que poderiam ter sido usadas pelo personagem, a professora opta por dar, ela mesma, uma possível “explicação”: o dragão não sabia falar. Em seguida, parece buscar pela resposta “exata” à pergunta sobre o que o dragão fazia quando não era entendido. Assim, não aceita a alternativa de Evelin (chorava) que, na verdade, era perfeitamente compatível, já que o dragão estava com dor de dente e, segundo o texto, soltava “fogo pelas ventas e **gritos altos, estridentes...** grrr... grrr... uihhh...” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 6, grifo nosso).

Por fim, vale destacar que, durante as rodas, vemos o quanto as crianças são capazes de produzir sentidos de forma ativa e original, inclusive prestando atenção a detalhes relevantes das ilustrações que poderiam ter sido mobilizados pela professora durante sua mediação. Vejamos um exemplo ocorrido no momento em que ela finaliza a leitura e, ainda com o livro fechado em suas mãos, se preparava para iniciar a retomada da sequência de eventos da história:

**Vitor:** Dá pra ver o furo no dente dele [apontando para a capa do livro que estava na mão da professora]

**Professora:** Olha, muito bem, Vitor! Na capa já dava pra ver o furinho do dente! Oh! **Ninguém** percebeu! [mostrando a bolota preta na boca do dragão]

**Várias crianças:** Eu vi, eu vi, eu também vi! [ao mesmo tempo]

**Professora:** E não disse nada...? [sorrindo com tom descrente]

Concluída a retomada da história, nos 11 minutos seguintes, ou seja, na maior parte do tempo dos 20 minutos de atividade, a professora “dá uma aula” sobre higiene bucal, abordando a importância de escovar os dentes todos os dias, perguntando se as crianças escovavam os dentes na escola ou não, ensinando como deveria ser a escovação correta, explicando o conceito de “dente de leite e dente de osso”, falando sobre a necessidade de não comer doces, entre outros assuntos relacionados. Tudo isso intercalado com breves relatos das crianças sobre experiências vividas em torno desse tema.

## Finalizando...

Neste estudo, constatamos que conduzir a leitura numa perspectiva dialógica favorecendo a interação entre as crianças e entre elas e o livro revelou-se uma atividade complexa, mas possível, como se vê na mediação da leitura/conversa guiada pela professora Sofia. Observando a roda, vemos como essa docente valoriza o que as crianças dizem e, por meio das perguntas que formula, consegue estimular para que pensem sobre o que elas próprias dizem, sobre o que está escrito no livro e sobre o que veem nas ilustrações.

O estudo confirma ainda a ideia de que, se por um lado a escolha de um livro com poucas qualidades literárias pode comprometer a qualidade da conversa, o fato de poder selecionar um bom livro de literatura infantil também não garante a possibilidade de uma conversa e de uma escuta sensível.

Nessa perspectiva, os dados apontam para a necessidade de discutir, nos cursos de formação inicial e continuada de professoras, sobre a qualidade da mediação nas rodas de história de modo a manter o interesse das crianças pelos livros e contribuir, desde cedo, para a formação de leitores pensantes. Afinal,

Nunca será demais repetir que nenhum ‘gosto de ler’ pode surgir de uma convivência apenas material com os objetos-livros; é porque alguém esteve lá para escutar suas perguntas sobre as estrelas e os gatos, soube fazer renascer tantas vezes quanto necessário Pinóquio e Mógli, por que uma voz foi capaz de fazer sentir as emoções que acompanham as metamorfoses da pequena bolha vermelha, que uma criança retorna sozinha a um livro e procura fazê-lo seu. (CHARTIER; CLESSE; HÉRBRARD, 1996, p. 98).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Cinthia. S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Coleção Explorando o Ensino – Literatura / Ensino Fundamental**, v. 20. Brasília, DF, 2010a. p. 69-106. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 out. 2019.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 33-51.
- CHAMBERS, Adam. **Tell me**: children, reading and talk & **The reading environment**: how adults help children enjoy books. United Kingdom: The Thimble Press, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. v. 6. Brasília, DF, 2016. p. 95-26. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil) Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- CORDEIRO, Dilian da R. **O ensino da compreensão leitora na Educação Infantil**: o que o professor sabe e faz? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUTBILL, Andy; AYTÖ, Russel. **A vaca que botou um ovo**. Trad. Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2010.
- DUTRA, Flávia Rocha; PONTES, Emerson. **O dragão tem um problema**. Recife: Bagaço, 2009.
- FURNARI, Eva. **Anjinho**. São Paulo: Ática, 2004.
- GHISO, Maria P.; McGUIRE, Caroline E. “I talk through it”: Teacher mediation of picture books with sparse verbal text during whole-class read alouds. **Reading Research and Instruction**, v. 64, n. 4, p. 341-361, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina P. A argumentação e a mediação da professora nas rodas de história na Educação Infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD-ROM.
- PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Mare Chartier. *In*: EVAGELISTA, Aracy, A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia

V. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. p. 71- 76.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, Elayne B.; CAVALCANTI, Luanna de P.; BRANDÃO, Ana Carolina P. **O trabalho de compreensão nas rodas de história com crianças de 4 a 5 anos**. 2005. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2005.

SCHEINER, Esther Y.; GORSETMAN, Chaya. Do preschool teachers consider inferences for book discussions? **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 5, p. 595-608, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, Jane Rafaela P. **A mediação docente nas rodas de história: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007. p. 163-183.

WISEMAN, Angela. Interactive read alouds: teachers and students constructing knowledge and literacy together. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 431-438, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/journal/10823301\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_Journal](https://www.researchgate.net/journal/10823301_Early_Childhood_Education_Journal). Acesso em: 12 fev. 2021.

Recebido em: 12/12/2019  
Aprovado em: 08/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ESCOLA PÚBLICA ESTATAL E A FORMAÇÃO HUMANA

*Eraldo Leme Batista\**

*Faculdade de Educação da Unicamp*  
<https://orcid.org/0000-0003-0462-5350>

*Jeferson Anibal Gonzalez\*\**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*  
<https://orcid.org/0000-0002-7118-5132>

*Lidiane Teixeira\*\*\**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas*  
<https://orcid.org/0000-0002-4626-4453>

## RESUMO

Neste artigo, buscamos analisar o papel da escola pública no processo de transmissão do conhecimento e sua importância para a formação plena do ser humano. Partimos do pressuposto que a escola pública é fundamental para a educação dos filhos da classe trabalhadora, porém, a compreendemos como espaço permanente de luta de classe. Neste sentido, consideramos importante a transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pela sociedade, pois é a partir de reflexões e análises sobre este saber científico que as crianças e jovens podem adquirir a consciência de classe, afastando-se da alienação. É por meio da conscientização da classe trabalhadora que se alcança o desmascaramento dos discursos ideológicos do Estado, revelando ainda o posicionamento que este toma ao “regular” os interesses antagônicos da sociedade capitalista. Por meio da pedagogia histórico-crítica e seu método materialista histórico-dialético analisamos a educação emancipatória, pautando o artigo em autores como Saviani, Freire, Marsiglia, entre outros.

**Palavras-chave:** escola pública; conhecimento científico; ensino-aprendizagem; emancipação humana.

## ABSTRACT

### STATE PUBLIC SCHOOL AND HUMAN FORMATION

This paper analyzes the role of public school in knowledge transfer and its importance for a full human formation. We assume that public school is essential

\* Pós-doutorado em Educação (Política Educacional) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em Educação (História da Educação) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Pesquisador em História da Educação e Política Educacional. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Campinas, São Paulo. Brasil. E-mail: [eraldo\\_batista@hotmail.com](mailto:eraldo_batista@hotmail.com)

\*\* Mestre em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Hortolândia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Hortolândia, São Paulo. Brasil. E-mail: [jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br](mailto:jeferson.gonzalez@ifsp.edu.br)

\*\*\* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Campus Inconfidentes. Membro do Grupo de Estudos Marxismo e Educação. Inconfidentes, Minas Gerais. Brasil. E-mail: [lidiane.teixeira@ifsuldeminas.edu.br](mailto:lidiane.teixeira@ifsuldeminas.edu.br)

for the education of working-class children, but also understand it as a space of permanent class struggle. In this sense, we consider transfer of scientific knowledge historically accumulated by society essential, since reflection and analysis of that scientific knowledge allow children and young people to acquire class consciousness and reduce alienation. Raising awareness among the working class helps unmask the State's ideological discourses and reveal the position it takes as it "regulates" the antagonistic interests of capitalist society. Based on historical-critical pedagogy and its dialectical materialistic historical method, we analyze emancipatory education and use authors such as Saviani, Freire and Marsiglia, among others, to write the present paper.

**Keywords:** public school; scientific knowledge; teaching-learning methodology; Human emancipation.

## RESUMEN

### ESCUELA PÚBLICA ESTATAL Y FORMACIÓN HUMANA

En este artículo, pretendemos analizar el papel de la escuela pública en el proceso de transmisión del conocimiento y su importancia para la formación plena del ser humano. Partimos de la premisa de que la escuela pública es fundamental para la educación de los hijos de la clase trabajadora, sin embargo, la comprendemos como un espacio permanente de lucha de clases. En este sentido, consideramos importante la transmisión del conocimiento científico históricamente acumulado por la sociedad, porque desde las reflexiones y el análisis de este saber científico tanto niños como adultos pueden adquirir la conciencia de clase, alejándose de la alienación. A través de la concientización de la clase trabajadora se llega al descubrimiento de los discursos ideológicos del Estado, revelando también la postura de este al "regular" los intereses antagónicos de la sociedad capitalista. A través de la pedagogía histórico-crítica y su método materialista histórico-dialéctico, analizamos la educación emancipadora, orientando el artículo en autores como Saviani, Freire, Marsiglia, entre otros.

**Palabras clave:** escuela pública; conocimiento científico; enseñanza-aprendizaje; emancipación humana.

## Introdução

Apresentamos, neste trabalho, uma análise ainda que sistematizada sobre a importância da escola pública para o processo de formação dos filhos da classe trabalhadora. Entendemos que as diversas formulações de escola existentes nos diversos períodos históricos foram reflexo da sociedade à qual a escola estava exposta. Importante lembrar que a sociedade brasileira, como qualquer outra de formação capitalista monopolista, é dominada material e politicamente por uma classe hegemônica minoritária

que explora em seu benefício a maioria das pessoas pertencentes às classes populares. O sistema escolar, de certo modo, visa reproduzir, em ambiente controlado, o mesmo processo social, sempre aliado aos interesses da classe dominante, ou seja, da burguesia.

Ao desenvolver análise referente a essa questão, Ferreira Júnior (2010, p. 109) informa que o neoliberalismo da década de 1990 afetou milhões de crianças, vítimas de um processo educacional excludente,

[...] três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como o português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de ‘formação intelectual indigente’, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 109).

Esse fato equivale a dizer que os índices que demonstram tão efusivamente o aumento no número de acesso de crianças das classes populares a escolas públicas não corresponde ao acesso a uma educação de qualidade, ou seja, as crianças vão para a escola, mas são excluídas no interior dela, em decorrência da qualidade do ensino.

A partir das nossas análises referentes à história da escola pública no Brasil, verificamos que esta nem sempre foi pública, gratuita e estatal, porém, o intuito deste artigo não é analisar as diversas formas de escola ou a estrutura de suas mantenedoras, mas sim apresentar e analisar a escola pública estatal como possibilidade – talvez a única – de acesso e educação dos filhos da classe trabalhadora.

Entendemos que o desenvolvimento da escola pública estatal está diretamente ligado ao Estado, aqui entendido como o definiu Fernandes (2002): “[...] qualquer país soberano, com estrutura própria e politicamente organizado, bem como designa o conjunto das instituições que controlam e administram uma nação”, ou seja, o país (em sua soberania) ou as instituições que o representam e regulamentam a vida em sociedade são chamados de Estado. Portanto, o Estado seria o órgão responsável por cuidar dos interesses da sociedade como um todo, ou seja, relativos a toda a sociedade. Lembrando, porém, que o Estado enquanto organização política representa domínio de classe. Seja na visão restrita que o entende como o comitê para gerir os negócios da burguesia (MARX; ENGELS, 1998) e suas frações, seja na perspectiva ampliada que o concebe nas dimensões da sociedade política e da sociedade

civil (GRAMSCI, 1988), o Estado deve ser entendido não como conciliador (LENIN, 1986), mas como fruto do próprio processo de luta de classes, guardando as contradições desse processo e suas implicações na conformação do sistema escolar.

A luta pela escola pública, gratuita, estatal, de qualidade e para todos, nesse contexto, percorreu um longo período na história, até os dias atuais, com diversos embates políticos, disputas inter e intraclases. O processo de constituição da escola pública, assim como a luta por sua ampliação e universalização, caracterizou-se pela contradição na busca de um direito até então restrito a alguns. O Estado agiu e age por meio de políticas públicas ideológicas, visando mascarar os verdadeiros problemas decorrentes das políticas públicas educacionais ou mesmo da falta de investimentos na educação do país. As políticas implementadas visam sempre a reduzir “custos”, a cortar “gastos”, a “economizar”, como se investir em educação pública no país fosse gasto público e não investimento.

## Educação e sua forma escolar

A existência da educação coincide com a própria existência do gênero humano. Foi a necessidade de transmitir às gerações futuras os conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade que levou os seres humanos a exercerem práticas educativas diversas. Entendemos, assim, a educação enquanto atualização histórico-cultural – processo que demanda intencionalidade e, por isso, sujeito às determinações históricas e político-ideológicas. Nesse sentido, ao modo como os seres humanos produzem sua própria existência ao longo da história correspondem também modos de organização dos processos educativos: à organização da sociedade primitiva sob as bases da produção comunitária (comunismo primitivo), corresponde uma educação também comum aos membros de tal comunidade; à organização da sociedade divi-

didática em classes sociais, com o surgimento do Estado e da propriedade privada, corresponde uma educação diferenciada para cada classe social (PONCE, 2003).

O dualismo educacional característico da sociedade de classes se expressará em dualismo escolar quando essa educação passa a ser forma educacional hegemônica na consolidação da sociedade moderna capitalista. Surgida na Antiguidade, a escola como forma educacional hegemônica é parte do projeto de poder burguês que urgia eliminar os resquícios feudais e generalizar a lógica da sociedade industrial. Nas palavras de Saviani (1999, p. 171-172):

[...] pode-se dizer que à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade nas relações sociais implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer, a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via encontrada para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

Os efeitos desse processo histórico foram de tal monta a ponto de hoje confundirmos educação e escola, tomando-as como sinônimo. Enquanto processo hegemônico, a forma escolar foi alçada ao posto de bandeira de luta das diversas correntes político-ideológicas. “Assim, não é por acaso que é exatamente a sociedade burguesa que vai levantar a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga” (SAVIANI, 1999, p. 172). No entanto, passado o furor revolucionário, o mote da burguesia passa a ser outro: esvaziamento da escola de modo a garantir o mínimo de educação à classe trabalhadora que permitisse o trabalho, mas que não possibilitasse nenhum tipo de ascensão crítica aos níveis mais elevados do saber.

A constatação da escola como forma capital provocou diferentes reações, a exemplo das teorias da descolorização de cunho liberal e anarquista, e mesmo das teorias crítico-repro-

ducionistas com análises marxistas, sendo essas últimas criticada por Saviani nos seguintes termos: o crítico-reprodutivismo “revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2003, p. 64).

Sobre a escola estatal, é conhecida a passagem de Marx no texto *A crítica do programa de Gotha* na qual critica a defesa de uma educação popular a cargo do Estado, o Estado como educador do povo, defendendo que “é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46). Entendemos as possibilidades de enfrentamento da luta de classes no interior da escola. Compreendemos dialeticamente esse fenômeno, assumindo a escola como elemento determinado, mas que exerce, contraditoriamente, também a sua determinação sobre o elemento determinante. É nesse sentido que analisamos a seguir a importância da formação humana na escola pública estatal.

## Educação e transformação social

O filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani (2005), ao elaborar estudos sobre a escola pública estatal no Brasil, entende que a organização da escola está subordinada a um controle ideológico denominado de “concepção produtivista”, ou seja, assim como economia/educação, política/educação, trabalho e educação estão estreitamente ligados. O trabalho tem uma funcionalidade estruturadora do tempo e da vida dos homens que nos obriga a rever sua relação com a educação, já que o capitalismo requer uma população instruída, uma força de trabalho qualificada. Assim, presenciemos uma demanda muito diversa, na qual “[...] esta Nova Era do Capitalismo precisa de uma população com muitos conhecimentos porque a inclusão-excludente que ele promove

supõe a capacidade de usar novas tecnologias, novas linguagens e amplia a comunicação [...]” (SAVIANI, 2005, p. 168).

Discorrendo ainda sobre essa questão, Saviani (2005) entende que a classe trabalhadora deve dominar o que os dominantes dominam como condição de libertação e também como uma forma de os indivíduos tornarem-se inteligíveis, visando a ações transformadoras:

[...] cabe à educação escolar garantir as condições naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, ‘ferramenta’ indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas. (MARSIGLIA, 2011, p. 55-56, grifo do autor).

Saviani (2005) apresenta uma proposta pedagógica calcada no materialismo histórico-dialético que tem como objetivo se contrapor às pedagogias nova e tradicional, superando o pessimismo das teorias crítico-reprodutivistas. Esse autor preocupa-se em elaborar um projeto pedagógico que possa contribuir com o processo de educação dos filhos da classe trabalhadora.

Assim, a educação fica responsável por educar o indivíduo, para que este realize uma atividade consciente, crítica, que vise transformar circunstâncias, bem como a si próprio. Por meio dessa tarefa entende-se a educação escolar emancipadora.

A relação entre a continuidade do ser e a transformação em novas formas de ser no interior do processo histórico reflete o caráter de *reprodução* e de *recriação* no ser humano: de sua capacidade de dar continuidade ao que foi constituído pelas gerações anteriores e sua capacidade de

transformar essa realidade constituída. (MARSIGLIA, 2011, p. 96, grifo do autor).

A emancipação humana que se almeja visa à transformação social, econômica, política e histórica de maneira particular e coletiva, por meio das “possibilidades” – tanto de acesso quanto de direitos – de proporcionar a cada ser humano a realização de atividades de transformação coletiva e individual. Segundo análise e entendimento de Marsiglia (2011, p. 97-98), na sociedade capitalista

[...] a burguesia atribui à escola a função dominante de reprodução ideológica com a finalidade de manter sua hegemonia. No entanto, para atingir esse fim a burguesia também necessita levar os indivíduos da classe trabalhadora a se apropriarem, mesmo que minimamente, da linguagem escrita e dos conhecimentos historicamente constituídos em suas diversas áreas.

Entendemos que a classe dominante utiliza a escola para influenciar a sociedade a seu favor; no entanto, consideramos, em se tratando de uma sociedade de classes, que as contradições se fazem presentes também nesta escola, portanto, impossibilitando que ela seja apenas um espaço de transmissão e reprodução da ideologia da burguesia, sendo, portanto, um espaço de contradições, luta de classes e disputa de hegemonia.

## Formação humana no contexto neoliberal

As políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 tiveram forte influência neoliberal, apresentando um discurso ideológico que se afirmava e sustentava que, via escola, os trabalhadores teriam acesso ao mercado de trabalho e por meio dessa ocorreria o processo de inclusão social. Neste sentido, o discurso de oportunidades para todos a partir da educação passa a ser uma defesa da classe dominante, para que os pobres, trabalhadores, acreditem que basta ir à escola e estudar que o processo de inclusão, ou mesmo de oportunidades iguais, seria para todos. Isto posto, entendemos

que tal discurso trata-se de mascaramento da realidade concreta da sociedade, que é de concentração de renda, acumulação de capital e, portanto, de exclusão social.

Carvalho e Martins (2011), ao analisarem a relação inclusão/exclusão na sociedade capitalista, observam que a expressão “inclusão” reflete justamente a alienação dos indivíduos em relação ao patrimônio cultural (material e intelectual), historicamente produzido pelos homens. Portanto, compreender o fenômeno da exclusão no interior da sociedade e da “escola inclusiva” impõe a necessidade de superação da artificialidade desse conceito na política e na prática educacional brasileira.

Segundo Garcia (2014), os termos “inclusão social” e “educação inclusiva” alcançaram destaque nos discursos políticos de organismos internacionais multilaterais e nos estados nacionais mediante diagnósticos de exclusão social das assim chamadas “minorias”, “grupos excluídos”, “vulneráveis”, ou genericamente denominada pelo vocábulo “pobreza”. Inclusão e educação inclusiva apresentam-se como *slogans* em defesa dos direitos humanos em um contexto que nega a luta de classes e pretende a “harmonização” social no interior do capitalismo, cuja ideologia liberal é essencialmente excludente.

Um ‘mundo inclusivo’ é um mundo sem pobreza e uma ‘sociedade inclusiva’ é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Uma sociedade inclusiva [...] é aquela que oferece oportunidades iguais de aprendizagem de qualidade para todas as pessoas, uma ‘sociedade aprendente’. (GARCIA, 2014, p. 111).

As análises de Carvalho e Martins (2011) e de Garcia (2014) convergem no sentido de evidenciar que tal inclusão é aparente, pois relaciona-se às complexas transformações da sociedade capitalista operadas principalmente na passagem do século XX para o século XXI, que abre espaço para novos nichos de mercado de trabalho, de baixa complexidade e remuneração, e de mercado consumidor. Nesse sentido, incluir as pessoas significa colocá-las

na “corrente econômica” (GARCIA, 2014) sem eliminar a desigualdade, real “combustível para o desenvolvimento do tecido social” do capitalismo neoliberal (CARVALHO; MARTINS, 2011, p. 286).

A partir do exposto, é de fundamental relevância apontar que os trabalhadores, quando não têm consciência de classe para si, acabam acreditando no discurso ideológico dominante e culpando a si mesmos pela sua condição de pobres ou de excluídos da sociedade. O falseamento político e ideológico é forte, transferindo para os trabalhadores a responsabilidade pela sua situação precária de trabalho, de subsistência, de vida, culpando-os exclusivamente e levando-os a acreditarem que sua situação ocorre em decorrência da baixa escolaridade ou por não terem acompanhado as mudanças na e da sociedade. Esses seres não escolarizaram suficientemente para terem um lugar ao sol, um lugar digno na sociedade. Ao analisarmos o pensamento político neoliberal é que verificamos que esse discurso busca enganar e camuflar a verdadeira situação que leva milhões de pessoas ao desemprego e a condições desumanas de vida; ao mesmo tempo, buscam com isso anestesiar ou mesmo impedir que essa classe se revolte com tal situação.

É evidente o salto qualitativo das forças produtivistas, porém a negação da riqueza socialmente constituída à classe trabalhadora acaba adquirindo um caráter contraditório. Segundo o discurso dos intelectuais da classe dominante, a concepção produtivista deveria proporcionar liberdade nas relações homem/natureza, bem como a criação de novas formas culturais. Ao negar as riquezas socialmente produzidas à classe trabalhadora, nega-se ao mesmo tempo as possibilidades aos indivíduos, bem como sua apropriação de elementos culturais, deixando clara a ideia de alienação do trabalho. Ao desenvolver análise referente a essa questão, Alves (2001, p. 175) assevera que:

Fruto de suas lutas contra o capital, também, a conquista da escola pelos trabalhadores, nesse momento, terminou por revelar uma face

inesperada. Estes, por certo, reivindicaram a escola convictos da importância da formação humanístico-científica para seus filhos e supondo que o acesso à instituição representava, automaticamente, um caminho aberto à apropriação do saber. Contudo, quando a escola pública chegou aos trabalhadores, realizando a incorporação do qualificativo universal, seus conteúdos, expressos nos manuais didáticos, sofreram, ao mesmo tempo, uma ação que os privou de vitalidade científica e cultural. Assim, foi inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade. Isto é, os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação, enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade. Pela impossibilidade de acesso à totalidade, viram-se os trabalhadores tangidos, igualmente, ao não entendimento de sua condição, enquanto força de trabalho, no interior das relações sociais de produção.

Infelizmente, o salto qualitativo vivenciado nas forças produtivas não chegou a atingir a escola e a oferta de uma educação de qualidade. Na sociedade capitalista, o interesse do burguês está em comprar força de trabalho, e o do trabalhador está em vender sua força de trabalho. Desta forma, se fornece ao trabalhador o mínimo que ele necessita para manter-se vivo, proporcionando elementos básicos mínimos para a sua sobrevivência como alimentação, vestuário, bem como o mínimo de acesso à cultura, ao entretenimento, ou seja, “pão e circo”.

Desenvolvendo ainda considerações sobre esta questão, Alves (2001) entende que a força de trabalho não precisa de meios nem de habilidades para exercê-la, uma vez que está reduzida apenas à energia vital e à capacidade de trabalho. Conseqüentemente, a produção do trabalhador passou a demandar exclusivamente os meios de subsistência necessários à manutenção de sua estrutura biológica. O desenvolvimento das forças produtivas acarreta uma forma contraditória de liberdade em relação à natureza e criação de novas formas culturais e complexas, apesar do salto qualitativo, perante a apropriação de bens privados e

a divisão social do trabalho, nega-se à maioria dos indivíduos a riqueza constituída.

A escola é vista como local propício, por excelência, para a superação do conhecimento empírico por meio da aquisição dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, um ambiente propiciador de meios pelos quais o indivíduo é instigado a superar sua condição social. Contudo, aos interesses elitistas cabe apenas que o indivíduo da classe trabalhadora saiba ler, escrever e contar, e como mascaramento dessa realidade faz-se uso de discursos político-ideológicos pelos quais o trabalhador toma para si a responsabilidade de sua condição social, defendendo ainda a ideia de que ele tem acesso a uma escola planejada e organizada, que provê condições e meios para seu melhor desempenho perante seu processo de ensino-aprendizagem.

## Pedagogia histórico-crítica

Entendemos que a situação da educação pública estatal brasileira, via políticas neoliberais, vem destruindo a educação, sucateando as unidades escolares, precarizando as condições do trabalho docente, portanto defendemos que a proposta pedagógica defendida por Saviani (2012) é a mais avançada frente às teorias preconizadas por documentos oficiais, como a pedagogia das competências, o construtivismo e a do professor reflexivo, por exemplo; assim como as teorias crítico-reprodutivistas, pois as supera por incorporação.

A pedagogia histórico-crítica defende e possibilita um processo constante de reconstrução e de reformulação teórico-metodológica, articulando o ensino com a História dos homens, da humanidade, elegendo-a matéria central no processo escolar comprometido com a construção de abordagens que visem despertar o ser social para sua realidade concreta.

[...] a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola de nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio,

o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de 'produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (SAVIANI, 2008c, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério de 'clássico', permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2012, p. 83-84).

Tal teoria surgiu a partir da preocupação desse autor com a busca por uma concepção de educação voltada, verdadeiramente, a questões educacionais dos filhos da classe trabalhadora, que se contrapusesse às teorias liberais então hegemônicas na educação. Saviani (2007) elaborou seus pressupostos educacionais fundamentado no materialismo histórico-dialético e também das abordagens marxistas da educação a partir do pensamento de Marx, Engels, Lenin e Gramsci, buscando com isso elaborar uma proposta de educação que levasse conhecimento elaborado aos filhos da classe trabalhadora, contribuindo para uma reflexão sobre seu papel no contexto social. Sobre sua teoria, Saviani (2007, p. 420) esclarece que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância

com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica contrapõem-se aos interesses das elites, já que preconizam uma educação crítica e emancipada, colocando o aluno como protagonista crítico do seu aprendizado. Os defensores dessa perspectiva educacional buscam formar os filhos da classe trabalhadora para que tenham consciência da realidade social na qual vivem e busquem a superação desta sociedade desigual, de classes.

Aos discorrermos a análise referente aos fundamentos dessa pedagogia, apontamos que a perspectiva filosófica, teórica, torne-se pré-requisito na compreensão e transformação criativa da realidade. O pensamento crítico poderá possibilitar aos seres sociais a superação da sociedade de exploração e acumulação. Segundo entendimento de Marsiglia (2011, p. 96),

Assim é colocada objetivamente aos seres humanos a necessidade de superação destas condições, viabilizando as possibilidades constituídas na história de emancipação humana e constituição de relações que projetem novas formas de ser voltadas para o próprio homem e o enriquecimento de suas capacidades.

Contudo, os trabalhadores ainda não se apropriaram do resultado de seu trabalho e isso não se dará em uma sociedade de produção capitalista, pois nesta sociedade de classes somente a burguesia tem condições de se apropriar dos meios de produção. Consideremos que para que ocorra um processo de transformação social não bastam apenas ações isoladas e individuais, mas ações coletivas, além de, na sociedade, se apresentarem as condições objetivas para que ocorra esta transformação. Isso posto, consideramos que a educação se torna estratégica para a formação de trabalhadores críticos que, no processo de luta de classes, contribuirão para um salto político na sociedade. Para tanto, o processo de transmissão de conhecimentos na escola deve ocorrer sob a fundamentação teórica pautada no materialismo histórico-dialético.

Cumpramos ressaltar que essa afirmação observa as necessárias mediações entre o materialismo histórico-dialético e uma teoria pedagógica histórico-dialética. Ao apresentar a pedagogia de inspiração marxista, Saviani (2012, p. 81) adverte que

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão o *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Consideramos que, no atual contexto histórico, a Pedagogia histórico-crítica tem um papel relevante no processo de transmissão de conhecimento historicamente construído e acumulado pela sociedade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. (SAVIANI, 2008 apud MARSIGLIA, 2011, p. 103).

O desenvolvimento das possibilidades só será possível por meio de uma efetiva liberdade, aliada à responsabilidade e ao conhecimento suficiente para a intervenção na realidade. “Apesar de o homem apresentar o direito de escolha frente a alternativas, para esse, não basta conhecê-las; precisa-se saber utilizá-las e querer utilizar.” (MARSIGLIA, 2011, p. 98).

Fica evidente o papel político da escola na socialização e luta pela busca do conhecimento científico, porém nem sempre esse conheci-

mento é posto a favor da classe dominada, por mais que sua finalidade declarada seja garantir que tais conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, buscando uma produção cultural mais elevada.

Nesse sentido, consideramos que o discurso político sobre igualdade de oportunidades atribui ao indivíduo mérito próprio advindo de seu esforço pessoal e que definirá seu lugar na sociedade, reforçando a meritocracia e o individualismo. Embora a Constituição Federal de 1988 pregue que todos são iguais perante a lei, essa igualdade não garante a equidade, que seria dar aos diferentes um tratamento diferente, caminhando, então, em direção à igualdade social.

Percebe-se esse ato contraditório perante a expressão alienada da existência, apresentando a proposta de superação de circunstâncias, com o discurso de possibilidades que são postas objetivamente apenas como um discurso político-ideológico. Cabe, então, à educação escolar preparar os indivíduos para que obtenham o controle de sua própria vida, adquirindo domínio sobre si, de forma a se tornarem aptos a propiciar objetos de ações transformadoras.

Portanto, o ensino escolar é de fundamental importância na superação do pensamento empírico, o que será possível se o ato de ensinar se aproximar dos postulados da pedagogia histórico-crítica. Através deles a escola deve promover a socialização de conhecimentos científicos e culturais da humanidade, abrangendo toda a sua diversidade para, assim, poder se instalar uma realidade social mais justa e equânime.

O pensamento teórico incorpora a superação do empírico, ou seja, ele não o exclui; contudo, essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera

a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação. (MARSIGLIA, 2011, p. 54).

## A escola e o saber científico

Outro ponto de relevância a ser considerado é que o trabalho educativo se dá pelas escolhas de conteúdos, já que, sem eles, a aprendizagem deixaria de existir, propiciando uma relação direta entre educador e educando, bem como a humanização do indivíduo, buscando a “libertação” por meio da apropriação, ou seja, dominar o que os dominantes dominam.

[...] a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade; ela, por si mesma, engendra plenamente a sua formação. A atividade cognoscitiva demanda o registro das objetivações históricas e ao mesmo tempo a comunicação entre os homens, pelas quais se realizem as apropriações de tais objetivações. Portanto, a atividade cognoscitiva edifica-se em condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de ensino. (MARSIGLIA, 2011, p. 53).

À educação emancipadora cabe a responsabilidade de fornecer aos indivíduos instrumentos para uma verdadeira atividade consciente, que tenha por objetivo a transformação de circunstâncias e de si mesmos: “[...] emancipação humana, não somente como transformação por livre iniciativa particular, mas como vontade humana fundada nas condições objetivas que viabilizam as possibilidades de realização de uma atividade conjunta.” (MARSIGLIA, 2011, p. 97).

Entendemos que o ser humano deve se apropriar de seu gênero de forma que, na produção de sua consciência, a atividade humana viabilize novas necessidades, novas forças produtivas, bem como novas faculdades e capacidades, definidas pelas pesquisadoras Pasqualini e Mazzeu (2008) como uma possibilidade de formação e manifestação do seu ser, e de sua essência.

Necessário observar a relação dialética entre apropriação e objetivação e, por outro lado, a importância do ato educativo como um

processo de humanização dos indivíduos como ato consciente e intencional.

Apoiada principalmente nos estudos de Marx e Engels (1998) e em Duarte (1993), Teixeira (2011) destaca que, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio do trabalho, atividade que possibilita ao homem se apropriar da natureza e transformá-la, criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Trata-se, primeiramente, da produção da própria vida material, o que Marx e Engels (1998), em *A ideologia alemã*, consideraram como o primeiro “fato histórico”. Na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las, quanto o instrumento adquirido para a sua satisfação são geradores de novas necessidades, considerada por esses autores como o primeiro “ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

Ao se apropriar da natureza para satisfazer suas necessidades, mesmo as mais elementares, o homem nela se objetiva criando uma realidade humana, categorizada por Saviani (2003) como o “mundo da cultura”. Em outras palavras, é pela própria atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação que se efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. Ao se tornarem constituintes da realidade humana, do “corpo inorgânico” do homem, esses elementos culturais passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993). Portanto, as características do gênero humano não são dadas ao homem, isto é, não lhes são transmitidas pela herança genética, mas resultam das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais (TEIXEIRA, 2011).

Ainda de acordo com Teixeira (2011), a categoria de “corpo inorgânico” em Duarte (1993) e de “segunda natureza” em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico do homem que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’. (DUARTE, 1993, p. 40).

O gênero humano, compreendido como síntese do desenvolvimento histórico, resultante da dinâmica entre apropriação e objetivação que produz na consciência e na atividade humana novas necessidades, novas forças produtivas, novas faculdades e capacidades, deve ser apropriado pelo indivíduo como possibilidade de formação e de manifestação do seu ser, de sua essência. Para existir como ser singular é necessário que cada indivíduo humano se aproprie das objetivações, fruto da atividade das gerações passadas, como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas em meio às possibilidades e condições históricas que lhe são dadas, materialmente determinadas (TEIXEIRA, 2011).

A manifestação do ser do homem pressupõe, portanto, um “processo de construção e de autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por essa razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias aos homens” (MARTINS, 2004, p. 56).

Conforme Duarte (1993), o fato de a essência humana ser externa ao corpo do homem traz uma vantagem em relação aos demais animais, na medida em que possibilita que o desenvolvimento do gênero humano não seja cerceado pelos limites do corpo. Entretanto, essa vantagem se transforma em desvantagem

quando o homem, em consequência das relações sociais de dominação, próprias da sociedade de classes, é impedido de se apropriar de seu “corpo inorgânico”.

Saviani (2001) refere-se a essa mesma questão como uma das contradições que se apresentam na sociedade capitalista, que, fundada na ideologia liberal, mascara objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção desse autor, da contradição entre o homem e a cultura, que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu desenvolvimento cultural. (SAVIANI, 2001, p. 193).

Assim, os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o gênero humano são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas atividades quando ocupam posição desprivilegiada na sociedade de classes, uma vez que tanto os meios de produção como os de apropriação de seus resultados, dentre eles a ciência, as artes, a filosofia, são privados (TEIXEIRA, 2011).

Duarte (1993) nos lembra que se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso tem se dado à custa da imensa maioria de seres humanos, apartada da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74, grifo).

Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gera-

ções de seres humanos. Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “[...] um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” (SAVIANI, 2003, p. 143) –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operados justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo.

Nesse contexto, cabe à educação “[...] possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

As duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, desses saberes, visando à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003, p. 13) postula a necessária compreensão do conceito de clássico como “[...] aquilo que se firmou como fundamental” para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo. É nesse sentido que esse autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na

escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização.

Assim sendo, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e sequenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente, e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber. Trata-se de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária a todos os indivíduos humanos (TEIXEIRA, 2011).

Diante dessa concepção sobre o papel da educação escolar e do trabalho educativo é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico de preparar as novas gerações.

A escola tem um caráter fundamental, estratégico, que é justamente a transmissão do saber científico, superando o processo educativo antes identificado como próprio do processo de existência, deixando de se constituir como um processo informal e desarticulado e adquirindo características sistemáticas e institucionais de formação. Todavia, tal sistema não é acessível a todos:

[...] os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o mundo de objetivações humanas, são impedidos de se apropriarem da realidade resultante de suas

atividades, na medida em que ocupam uma posição desfavorável na sociedade de classes. Como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se encontram a ciência, a filosofia e a arte. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 84).

O processo de universalização de acesso à escola pública, ao invés de prover a igualdade entre as classes, promove um esvaziamento devido à sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, promovendo também uma desvalorização de “conteúdos”, fazendo com que a escola fique cada vez mais desacreditada. Numa análise mais aprofundada, porém, fica evidente que essas relações visam a colaborar e a garantir os interesses da classe dominante.

O desvelamento dessas questões, pela pedagogia histórico-crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presente nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos. (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

A partir do exposto, entendemos que a educação contribui para a transformação, mesmo sendo determinada pela sociedade, pois é por meio do processo educativo que se estabelece uma reciprocidade escola/sociedade, podendo assim a educação interferir na sociedade de forma a contribuir para a sua própria transformação. O conhecimento elaborado, erudito, clássico, deve ser acessível a todas as crianças e jovens da sociedade, portanto, não deve ser excludente, mas inclusivo. Esse saber formará seres críticos, pensantes, não alienados. Neste sentido, Saviani (2005, p. 98) é enfático na defesa da escola pública justamente por esse aspecto, salientando que

A escola pública tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Portanto, cabe à escola emancipatória a responsabilidade não apenas de alfabetizar, educar o trabalhador, mas também de conscientizá-lo, de formar indivíduos que possam efetivamente promover transformações intelectual e histórica por meio do verdadeiro acesso aos bens socialmente produzidos, superando, assim, a individualidade e competitividade presentes no sistema capitalista.

Acreditamos que o professor exerce um papel preponderante no processo educativo. Mesmo perante a precariedade do sistema educacional nas sociedades capitalistas, o educador deve estar preparado para fornecer aos alunos a oportunidade, através da apropriação do saber historicamente acumulado e do reconhecimento de seu real papel na sociedade e da sua condição de “desfavorecido”. Despertar o ser humano para um papel crítico na sociedade é fundamental, pois possibilitará ações conscientes, rompendo antigos paradigmas e contribuindo para mudanças significativas na sociedade.

Entretanto, um dos problemas dessa sociedade está em atribuir à escola o papel de receber a todos num sentido falso de inclusão, pautado em um discurso ideológico de igualdade, de receber a todos indistintamente. A inclusão deveria estar tão somente ligada à forma de organização social, pois, frente a essa sociedade desigual, a educação acaba favorecendo as diferenças sociais, servindo ao sistema capitalista, ou seja, ao mercado de trabalho. A educação passa a ser vista como uma política social de alívio à pobreza, e este é um grande equívoco que rompe a real função da escola.

Para a emancipação da classe trabalhadora, mais do que se reconhecer, estes indivíduos devem superar sua condição de “subordinação”

de forma a alcançar e se apropriar intensamente dos bens socialmente produzidos, gozando, assim, de habilidades, valores, cultura, intelectualidades, práticas, prazeres, aptidões etc., propiciando o livre desenvolvimento das potencialidades humanas e, ao mesmo tempo, permitindo e garantindo o acesso e permanência a uma educação eficaz e de qualidade.

Só o rompimento com as estruturas de dominação fará com que o indivíduo atinja uma educação emancipatória fundamentada em valores humanistas, fazendo uso do conhecimento livre de crenças e preconceitos, tornando-se sujeito determinante – e não determinado – da realidade. Essa concepção não deve atingir os indivíduos de modo particular, mas sim a todos os indivíduos, de forma a diluir os mecanismos de dominação e alienação presentes nesta sociedade.

Por mais que a escola pública lute para aproximar o indivíduo da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, isso só se dará efetivamente quando as forças produtivas proporcionarem ao trabalhador a possibilidade de produzir-se e reproduzir-se cada vez mais unilateralmente, passando assim a se disseminar na sociedade a ideia de humanização e não de uma lucratividade por meio da apropriação de uma classe por outra.

Os professores, sob essa ótica, são meros instrumentos para a maturação da consciência de classe, devendo estimular nos indivíduos a luta por uma educação de qualidade, por meio de movimentos sociais que busquem melhores condições de vida para todos, chegando, talvez, à superação do capitalismo.

Não desconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos educadores que, no cotidiano das escolas, deparam-se muitas vezes com a desesperança provocada pela exclusão social e pela violência urbana; onde enfrentam a competição da mídia no apelo constante ao consumo, ao ‘ter mais’ e ao individualismo, contrário à solidariedade edificante. Todavia, na pedagogia freiriana, a crença na capacidade humana se faz a energia utópica capaz de impulsionar um projeto educativo, levando o educador comprometido a

vislumbrar, no enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, o sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do *humano* forjado no desejo de ‘ser mais’ e, em consequência, pela capacidade de sonhar. (SANTIAGO, 2012, p. 5).

Portanto, são relações recíprocas que determinam a sociedade, a educação e o homem, pois do mesmo modo que o determinante (sociedade) age sobre o determinado (sujeito), o determinado também reage sobre o determinante.

Assim, concordamos com Saviani (2005) que é fundamental “[...] resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

Criticando o aligeiramento do ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora, esse autor afirma que as mudanças deveriam começar pelos professores, uma vez que sem conteúdos significativos e relevantes “[...] a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2009, p. 50). Ou, dizendo de outro modo, ainda na voz de Saviani (2009, p. 50), “[...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”.

Assim, embora o tema deva ser debatido de modo mais intenso e aprofundado, podemos concluir que, no sentido apresentado neste texto, a escola certamente é importante na educação dos filhos da classe trabalhadora se contribuir para um processo de transformação da sociedade capitalista atual, necessitando ampliar e socializar o saber elaborado de forma intencional e consciente (PASQUALINI; MAZZEU, 2008).

O papel dos professores, nesse processo, é fundamental porque eles é que podem promover os instrumentos de análise e a socialização do conhecimento por meio da transmissão dos conhecimentos do patrimônio histórico, cultural, científico e artístico acumulado pelo homem.

## Considerações finais

Concluimos nossas reflexões concordando que a escola pública é fundamental para a formação integral do ser humano, com o entendimento de que vivemos em uma sociedade de classes, portanto contraditória, o que contribui para que a escola seja um microcosmo da realidade social, constituindo-se em espaço permanente de luta de classes, pois para a classe dominante a escola tem apenas um papel: reproduzir suas ideologias e formar os filhos dos trabalhadores apenas para o mercado de trabalho. Os intelectuais comprometidos com uma sociedade justa não concordarão com tais teses, o que os fará lutar constantemente para que a escola seja outra e que possibilite a transmissão do saber clássico, historicamente construído pela humanidade. Sendo assim, consideramos fundamental o papel do professor comprometido com esse modelo de educação, pois sua atuação no interior da escola será fundamental para que, nesta disputa e hegemonia, possamos cotidianamente ir construindo uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade para todos.

É necessário compreender que o conceito de inclusão voltado ao acesso de crianças da classe trabalhadora ao sistema escolar não cabe ao papel da escola equânime, pois políticas sociais de alívio da pobreza acabam desvalorizando o seu papel. Por meio dos discursos ideológicos, o indivíduo acaba acreditando que seu sucesso ou fracasso não são resultado de suas condições materiais ou sociais, pois o Estado “garante” o “acesso” e as “oportunidades” ao conhecimento científico e aos bens socialmente produzidos no âmbito educacional.

O professor, nesse processo, tem um importante papel, uma vez que seu posicionamento como educador é que contribuirá para a superação de uma escola desigual e na busca pela construção de uma escola crítica, emancipadora, equânime e, em última instância, cidadã.

A escola pública deve ser um ambiente propiciador da educação emancipatória, que

liberte o indivíduo da condição de subordinação e alienação, tornando-o um ser consciente das relações estabelecidas, reconhecedor do que é o discurso propagado e o que realmente se efetiva nesta sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Autores Associados, 2001.
- CARVALHO, S. R. de; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EdUEM, 2011. p. 17-35.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- FERNANDES, R. C. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: uma crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In*: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.
- LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, L. M. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”. *In*: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-74.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2008.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 20. ed. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. *In*: ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, RS. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul, RS: ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>. Acesso em: jan. 2020.

SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF/IFAN, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

TEIXEIRA, L. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito nas políticas de formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. 2011. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2011.

Recebido em: 16/05/2020

Aprovado em: 19/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: SEGMENTAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Joelma Lucia Vieira Pires\**  
Universidade Federal de Uberlândia  
<https://orcid.org/0000-0003-2885-0456>

## RESUMO

Este artigo tem como objeto as avaliações escolares em larga escala. As questões que orientam a sua elaboração são: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências definidas são exigidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar? O objetivo deste artigo é compreender a disseminação das avaliações escolares em larga escala em um quadro de fortalecimento da hegemonia dos gestores capitalistas e da sua ingerência na educação escolar. Reconhecemos que as avaliações em larga escala legitimam a concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas. Portanto, são baseadas na diminuição das despesas com a aprendizagem e na segmentação da formação de trabalhadores de acordo com a divisão internacional do trabalho.

**Palavras-chave:** educação escolar; avaliações escolares em larga escala; capital humano.

## ABSTRACT

### LARGE-SCALE ASSESSMENTS: SEGMENTATION AND PRIVATIZATION OF SCHOOL EDUCATION

This article has as object the school evaluations in large-scale. The problems which guide it's conception are: What is the reason of the classification of the school's institution using the evaluation in large-scale? The abilities and competences are defined are required with which intentionality? They correspond with some conception of quality in education in the school? The objective of this article is to understand the dissemination of the evaluations at school in large-scale in a scene of strengthening the hegemony of the capitalist managers and their interference at education in the school. We recognize that the evaluations in large-scale legitimize the conception of quality in education at school of the capitalista managers. Therefore, are based in the decrease of

\* Pós-Doutorado em Trabalho e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada III na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [joelmapires874@gmail.com](mailto:joelmapires874@gmail.com)

the costs of the process of apprenticeship and with the segmentation of the workers process of education according with the international division of labor.

**Keywords:** education at school; evaluation at school in large-scale; human capital.

## RESUMEN

### EVALUACIONES A GRAN ESCALA: SEGMENTACIÓN Y PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El objeto de este artículo es las evaluaciones escolares en amplia escala. Las cuestiones que orientan su elaboración son: ¿Cual es el motivo de la clasificación de las instituciones escolares a través de las evaluaciones en amplia escala? ¿Se exigen habilidades y competencias definidas con cual intención? ¿Elas corresponden a cual concepción de calidad de la educación escolar? El objetivo de este texto es comprender la difusión de las evaluaciones escolares en amplia escala en un cuadro de fortalecimiento de la hegemonía de los administradores capitalistas y de su injerencia en la educación escolar. Reconocemos que las evaluaciones en amplia escala legitiman la concepción de calidad de la educación escolar de los administradores capitalistas. Así, se basan en la disminución de los gastos con el aprendizaje y en el segmentación de la formación de los trabajadores conforme a la división internacional del trabajo.

**Palabras clave:** educación escolar; evaluaciones escolares en amplia escala; capital humano.

## Introdução<sup>1</sup>

Atualmente, temos acompanhado a intensificação da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala operacionalizadas pelo Estado, com o objetivo de aferir a qualidade do ensino. Diante de tal situação, não podemos desconsiderar a análise de Bourdieu (2014) de que o Estado faz a nação pela escola e que a produção e canonização das classificações sociais é uma das funções mais gerais do Estado.

Foucault (2007, p. 151) observa que a recompensa ou a punição são inerentes ao sistema de classificação: “A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar [...]”

1 Este artigo foi iniciado no período de pós-doutoramento na UNICAMP e na UNICENTRO. É resultado dos estudos de elaboração da pesquisa financiada pelo CNPq (Edital Universal 14/2014). Ele foi concluído no período de licença para capacitação realizada na UNICAMP.

O sistema de classificação social é composto por estatísticas. Como observam Popkewitz e Lindblad (2001), a estatística é uma modalidade-chave para a produção de conhecimento necessário para governar. A produção de estatísticas oficiais é um empreendimento rotineiro que se estende a campos mais vastos da vida social e que se infiltra profundamente no funcionamento da sociedade. Os conhecimentos estatísticos possibilitam conceber a economia e a sociedade como modos de intervenção. Ao tornar o mundo inteligível e calculável para intervenções políticas e sociais, as estatísticas adquirem uma função de resolução de problemas do Estado moderno, e funcionam como um campo de produção e reprodução culturais preocupado com a administração social da liberdade do indivíduo.

Popkewitz e Lindblad (2001) enfatizam a necessidade de estarmos atentos ao sistema de razão formado pelos discursos estatísticos.

Os padrões discursivos geram princípios que qualificam e desqualificam indivíduos quanto à sua participação e ação. Os números governam por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas. A razão estatística integra um modo particular de pensar, ver e agir em política e na pesquisa em ciências sociais denominado por esses autores de “problemática da equidade”. Segundo Popkewitz e Lindblad (2001), tal problemática determina um campo de práticas culturais em que a inclusão emerge como distinta da exclusão, pressupõe-se que decretar as políticas corretas eliminariam a exclusão e criariam uma sociedade equitativa. As regras de razão são que a administração social adequada e a coordenação das quantidades que exprimem as categorias vão governar as classes de pessoas relevantes e, assim, produzir a inclusão e eliminar a exclusão. Para esses autores, a “problemática da equidade” obscurece de que maneira os sistemas de inclusões são ao mesmo tempo sistemas de exclusão. Popkewitz e Lindblad (2001) lembram que, nas formulações das políticas educacionais, o aumento de distinções estatísticas nos relatórios nacionais e internacionais é expressivo na construção de novas biografias para o problema da inclusão/exclusão social. Por conseguinte, ao pensarem nas estatísticas integrando a ideia de administração social, Popkewitz e Lindblad (2001) verificam um crescimento dramático de governança por meio da elaboração das distinções mais sutis das classes de pessoas governadas. Sendo assim, a administração social permite não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras na vida de seres humanos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições das pessoas produzam alterações nos tipos de pessoas que são.

Contudo, no que se refere às estatísticas educacionais, Popkewitz e Lindblad (2001) compreendem que os relatórios estatísticos nacionais e internacionais são enfocados como fabricações de categorias de pessoas, visando

a um planejamento social que implica a construção de sistemas que tanto incluem como excluem. É dentro desse contexto que devemos pensar na classificação das instituições escolares com referência nas avaliações em larga escala. Tal classificação é realizada com a utilização de testes padronizados para a verificação do desempenho escolar dos estudantes. Assim, a capacidade produtiva dos professores, no que se refere aos estudantes desenvolverem as habilidades e competências exigidas como obrigatórias, também é cobrada.

Considerando tal apreciação, cabe indagarmos: qual o motivo da classificação das instituições escolares por meio das avaliações em larga escala? As habilidades e competências exigidas são definidas com qual intencionalidade? Elas correspondem a qual concepção de qualidade da educação escolar?

Tendo como referência essas questões, elaboraremos este artigo para contribuir na compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Temos como objetivo analisar a predominância de tais avaliações em um quadro de intensificação da ingerência dos gestores capitalistas<sup>2</sup> na educação escolar em uma nova configuração política e econômica de fortalecimento da sua hegemonia e, por conseguinte, da lógica do setor privado.

A abordagem metodológica, portanto, privilegiará uma posição teórica crítica que reconhece a existência de uma nova hegemonia capitalista que indica a apropriação privada da esfera pública e que influencia a educação escolar. Uma discussão sobre as avaliações em larga escala não pode desconsiderar tal condição estrutural da sociedade. Como lembra Kecskemeti (1969), a estrutura social é constituída por relações de antagonismo e de conflito, que são a sua própria essência.

Por isso, identificaremos o antagonismo de posições teóricas relativas ao objeto. Enquanto autores de posição teórica que reafirma o capitalismo contribuem para a operacionalização

<sup>2</sup> Quanto à análise sobre os gestores capitalistas, ver Pires (2021).

das avaliações em larga escala, autores de posição teórica de crítica ao funcionamento do capitalismo introduzem a sua problematização. A nossa posição teórica privilegiará a problematização do objeto; pretendemos explicitar a sua contradição no que se refere à sua referência de qualidade da educação escolar.

Do ponto de vista da posição teórica da educação escolar para a reafirmação do capitalismo, mencionaremos teóricos tais como Milton Friedman, Gary Becker, Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Theodore Schultz. Além disso, abordaremos alguns documentos dos organismos internacionais que incluem diretrizes sobre formação escolar e avaliações em larga escala. Quanto à posição teórica de crítica da educação escolar vinculada aos interesses capitalistas, fundamentaremos a nossa análise por meio da contribuição de Karl Marx, Pierre Bourdieu, entre outros.

Esperamos que este artigo contribua na compreensão da disseminação das avaliações em larga escala. Todavia, mais do que isso, pretendemos suscitar a sua problematização. Questionaremos as reais intencionalidades da sua operacionalização quanto à classificação da qualidade da educação escolar de acordo com os interesses dos gestores capitalistas.

Apresentaremos a análise em três momentos. Inicialmente, discutiremos sobre a concepção de qualidade da educação escolar inerente às avaliações em larga escala e, após, reconheceremos que nas avaliações em larga escala a educação escolar é pressuposto do desenvolvimento econômico. Posteriormente, analisaremos as avaliações em larga escala como condição de reafirmação da educação escolar como forma de capital humano.

## Avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar

O processo de ampliação do acesso à educação escolar e, por conseguinte, a sua democrati-

zação, coloca como desafio a sua qualidade. No entanto, na sociedade capitalista tal qualidade adquire significado diferenciado de acordo com a posição que cada indivíduo ocupa na divisão social do trabalho. Assim sendo, podemos falar em uma vasta diversidade na qualidade da educação escolar, além de graves desigualdades entre os tipos de formação.

O reconhecimento da desigualdade na qualidade da educação escolar é revelado na afirmação do economista Theodore Schultz (1973, p. 140), ganhador do prêmio Nobel de Economia em 1979: “[...] estou certo de que há vastas diferenças na qualidade da educação em todos os níveis entre as regiões [...] e que essas diferenças se acham relacionadas com as variações no custo da educação.”

Com referência em Bordieu e Passeron, Charlot e Reis (2014) afirmam que a sociedade não quer uma verdadeira democratização da escola. Essa instituição social contribui para a reprodução das estruturas desiguais da sociedade porque privilegia a cultura dos dominantes.

O sistema educativo instituído tende a favorecer os já favorecidos e a penalizar as crianças das classes trabalhadoras, uma vez que oculta diferentes redes de socialização e diferentes modos de educação, sob a ficção da unidade e da igualdade com referência na escola de todos e para todos. Como bem se sabe, o sistema de ensino é o ensino do sistema, e os centros escolares contribuem para produzir e reproduzir a ordem social (ALVAREZ-URÍA, 2000).

A obrigatoriedade escolar é um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras e de neutralização da luta de classes. A sociedade capitalista impõe a necessidade de uma hierarquização de indivíduos com diferentes formações, pois ela é baseada na relação capital e trabalho, logo em uma relação social desigual constituída por trabalhadores e capitalistas. Essa relação social desigual é sustentada pela capacidade de o capitalismo manter instituições que contribuam para conformar indivíduos em condição de

obediência. A escola constituída para a reafirmação da ordem social do capitalismo é uma dessas instituições.

A instrução popular obrigatória é recomendada pelo teórico do liberalismo econômico Adam Smith. Ele a recomenda para evitar o total definhamento intelectual e físico da massa operária decorrente da divisão do trabalho. No entanto, em doses restritas e homeopáticas, pois Smith a reconhece como contrária à divisão do trabalho (MARX, 1996).

Todavia, a possibilidade de controle dos capitalistas sobre os trabalhadores não é totalmente garantida por meio das suas instituições, uma vez que elas explicitam os próprios conflitos sociais. Assim sendo, o conflito social entre trabalhadores e capitalistas é inerente à instituição escolar.

Bourdieu (2014) analisa as instituições como campos de luta, entre elas a instituição escolar. Esse autor reconhece que, embora existam os que dominam em um determinado campo para fazê-lo funcionar em proveito próprio, “[...] devem sempre contar com a resistência, a contestação, as reivindicações, as pretensões, ‘políticas’ ou não, dos dominados” (BOURDIEU, 2014, p. 496). Esse autor reconhece a impossibilidade de manipular um campo, pois para esse autor todo campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 22-23).

Não obstante, a instituição escolar é um espaço de luta, um campo de conflito e disputa. Embora a democratização do acesso à educação escolar seja uma conquista relativa, hoje a disputa é quanto ao controle da sua qualidade. A concepção de qualidade da educação escolar que os capitalistas pretendem para os trabalhadores não é a que contribui para o seu acesso ao conhecimento científico elaborado que o possibilite superar a sua condição, mas a que o conforma à obediência como trabalhador e como consumidor.

Aos capitalistas importa manter o controle constante da qualidade da educação escolar

de acordo com os seus interesses. Tal qualidade deve ser suficiente somente para que os trabalhadores reafirmem a ordem social e contribuam para a reprodução da sociedade capitalista. Para tanto, é imprescindível aos capitalistas controlar o acesso aos conteúdos escolares por meio dos currículos, a organização escolar e o trabalho dos professores. Logo, a própria formação dos professores tem de ser controlada para que eles se formem obedientes e convictos da necessidade de manutenção da ordem social. Professores submissos formam trabalhadores submissos e ambos reforçam as estruturas do sistema dominante que os subjuga.

É por nunca terem a garantia do controle total da instituição escolar que os capitalistas aperfeiçoam constantemente os seus mecanismos de regulação e intimidação, quase sempre operacionalizados pelo Estado. Atualmente sofremos as consequências da intensificação da ingerência dos gestores capitalistas na ação do Estado, e o propósito é que a lógica do setor privado seja referência para a constituição das políticas públicas e para a orientação das instituições estatais. Por isso predomina a tentativa de desqualificação de tais instituições e dos seus trabalhadores com o objetivo de sua privatização. Para os capitalistas interessa que todas as instituições se tornem rentáveis e para isto desconsideram muitas outras variáveis.

Em razão disso, o discurso da crise da educação escolar pública ganha repercussão no final da década de 1980 até os dias atuais. Tal discurso é disseminado, principalmente, pelo setor privado. Para os capitalistas, a crise da educação escolar indica a sua incapacidade de responder às necessidades de formação do indivíduo com habilidades e competências específicas para a sua inserção no mercado de trabalho e para a constituição da sua subjetividade e sociabilidade em conformidade com o capitalismo.<sup>3</sup>

A compreensão das habilidades e competências específicas demandadas pelos capitalistas

3 Ver Ferreira Júnior e Bittar (2014).

deve ser situada na perspectiva de um trabalho organizado de forma pós-taylorista, do qual Gorz (1980 apud VALDIVIELSO, 2008, p. 24-25) esclarece características:

[...] *mercados de trabajo estratificados en una pirámide que tiende a la dualización social; un trabajo-empleo, típico, descentrado en un abanico de ocupaciones precarias, a menudo informales, discontinuas; incapaz de estructurar la socialización y cargar con la dotación exclusiva de sentido, con la formación de identidades estabilizadas, menos aún solidarias, que experimentan de forma muy desigual la ciudadanía social y el balance entre derechos y deberes socioeconómicos [...].*

O investimento no controle da formação dos trabalhadores pelos capitalistas para o trabalho pós-taylorista implicará o controle do trabalho dos professores e contará com a ação do Estado para a viabilização do seu objetivo por meio das políticas para a educação escolar. Dessa perspectiva, cabe indagar: de que maneira o trabalho dos professores pode ser controlado para que o objetivo dos capitalistas seja atingido?

Controlar significa submeter a exame e vigilância estritos, fiscalizar. Dessa perspectiva, o controle da educação escolar é intensificado internacionalmente por meio das avaliações em larga escala. Tais avaliações são constituídas por testes padronizados de verificação do desempenho dos estudantes das instituições públicas, as quais são questionadas quanto à eficiência de seus profissionais e à formação dos seus estudantes. O objetivo é que as instituições públicas funcionem de acordo com formas punitivas e de responsabilização inerentes ao setor privado. Elas devem reduzir os custos da formação dos estudantes. A tendência é de que sejam segmentadas e recebam financiamento público de acordo com a sua avaliação, além de existir a possibilidade de serem privatizadas.

A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto. A visibilidade que o exame estabelece sobre os indivíduos os diferencia e sanciona. Para tanto, combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que nor-

maliza. Dessa forma, o exame é um controle normalizante, uma comparação perpétua de cada um com todos, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder.” (FOUCAULT, 2007, p. 156).

As avaliações em larga escala têm sido realizadas pelos Estados, nas últimas décadas, por meio de exames nacionais standardizados. Os resultados obtidos pelos alunos nas provas servem de barômetro para aferir e monitorizar a qualidade da educação escolar promovida e para controlar o trabalho dos professores e dos alunos, com referência em padrões uniformes, determinados economicamente e que são visíveis em metas oficialmente estabelecidas para a educação escolar. O objetivo é moldar as instituições dos Estados-nação e o próprio Estado a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante. Em tal ideologia predomina a lógica do mercado. É nesse contexto que o Estado, através da apropriação dos modelos de gestão privada para o domínio da educação pública, passa a assumir o papel de avaliador e de quase mercado, preocupando-se mais com o controle dos resultados ou dos produtos do sistema educativo do que com os processos de aprendizagem. Com tal procedimento, o Estado visa a melhores resultados com o mínimo custo (FERREIRA, 2015).

A regulação da educação escolar pública por meio da avaliação é justificada como solução para a sua suposta crise em nível internacional. Ganha ênfase um discurso comum e transnacional, das organizações internacionais e dos Estados, que sugere um modo de controle social considerando a regulação baseada na avaliação. Tal discurso é uma estratégia de desconstrução da legitimidade da ação pública. Dessa perspectiva, a avaliação expressa uma prática política de poder a serviço da lógica da esfera privada.

Ravitch (2011) argumenta que os ataques do setor privado à educação pública, com ênfase no ataque aos professores, criam uma

falsa ideia de crise. Esses ataques servem aos interesses de quem pretende privatizar a educação pública.

## Avaliações em larga escala e a educação escolar como pressuposto para o desenvolvimento econômico

O controle depende da integração. Por isso, consideramos, em nossa análise, que a integração universalizante da escola, como denominada por Bourdieu (2014), pode ser mobilizada pelas avaliações em larga escala. A integração da escola, conforme esse autor, é uma condição de exclusão e submissão dos despossuídos de capital cultural. Bourdieu (2014) reconhece que para ser excluído e dominado é preciso estar integrado.

Nesse sentido, as categorias e divisões das comparações estatísticas nacionais e internacionais de educação acabam produzindo certas categorias de exclusão, embora construídas para buscar uma sociedade mais inclusiva. A importância das comparações internacionais por meio das estatísticas é um fenômeno que data da Segunda Guerra Mundial. Elas visam construir uma fonte comparativa de dados a respeito da interação aparente de sociedades diversificadas e tornar mensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida. Os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide. Os sistemas de classificação que designam as pessoas como pertencendo a uma população é uma invenção histórica e um instrumento de poder. Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma nova forma de individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo e de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser

mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado. A fabricação de classes de pessoas e biografias é uma prática de governo na construção da inclusão/exclusão (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001).

A prática de construção da inclusão/exclusão é inerente às avaliações em larga escala e explicita o investimento dos gestores capitalistas na legitimação da sua concepção de qualidade da educação escolar em nível mundial. Dessa perspectiva, os gestores capitalistas reconhecem a qualidade da educação escolar como condição de produção e a associam ao desenvolvimento econômico.

A educação escolar é uma das condições de reprodução social dos trabalhadores, e para os capitalistas ela deve contribuir para a formação de trabalhadores que apresentem a máxima produtividade e eficiência com o mínimo investimento. Como observa Marx (1996), a divisão social do trabalho implica a divisão hierárquica dos trabalhadores e, por conseguinte, a diferenciação das despesas com a aprendizagem. O desaparecimento ou a diminuição das despesas com a aprendizagem resulta no aumento imediato de mais-valia para o capital.

Todavia, interessa aos capitalistas que os trabalhadores desenvolvam habilidades e competências limitadas à sua posição na divisão social do trabalho. A divisão do trabalho permite a diminuição das despesas necessárias para reprodução do trabalhador e aumenta, às custas do trabalhador, o rendimento do capital. Dessa maneira, produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho.

Para que a divisão do trabalho seja mantida é necessária uma hierarquização de instituições escolares e de professores, considerando a sua formação. Contudo, independentemente da posição dos trabalhadores na divisão social do trabalho, todos devem desenvolver habilidades e competências condizentes à lógica do capital.

Em um contexto de transnacionalização e globalização do capital, os diferentes países devem adequar a formação dos seus trabalhadores à gradação hierárquica da divisão

internacional do trabalho. Temos, então, uma segmentação do trabalho em nível internacional, que influenciará o sistema educacional dos países de acordo com a sua posição no processo produtivo capitalista. Podemos falar em uma diferenciação dos sistemas educacionais dos países e de diferentes posições na divisão internacional do trabalho. “Quanto maior for a segmentação da educação, mais fácil se torna a diferenciação, e quanto mais fácil for a diferenciação, mais valor acrescentado se pode obter.” (SANTOS, 2002, p. 1).

A tendência é a de que a formação dos trabalhadores seja reduzida ao desenvolvimento de habilidades e competências mínimas, meramente úteis para a sua inserção de maneira adequada ao mercado de trabalho. No caso dos países periféricos, devem ser privilegiadas habilidades e competências que contribuam na conformação dos trabalhadores às funções mais precárias e menos valorizadas na divisão internacional do trabalho. Assim sendo, a formação desses trabalhadores deve ter um custo social e econômico baixo. Contudo, a posição dos países na divisão internacional do trabalho influenciará o investimento na formação dos seus trabalhadores. Portanto, as necessidades educacionais são vinculadas à funcionalidade econômica e atendem às características do esquema produtivo do país.

Conforme Bruno (2001), as reformas na Educação recebem orientação global com fundamento na lógica do mercado. Sendo assim, a educação escolar é pensada de acordo com a divisão global do trabalho e na perspectiva da segmentação da formação. Para essa autora:

[...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício de trabalhos simples, insalubres e mal remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial. (BRUNO, 2001, p. 17).

A divisão internacional do trabalho em uma economia globalizada é determinada pela capacidade de mobilidade do capitalismo de uso da força de trabalho mais conveniente aos seus interesses de produção e acumulação do capital. Os empregos acompanham a capacidade de mobilidade do capitalismo e de exploração da força de trabalho. Por isso, os professores dos países periféricos têm de ser eficientes na produção de trabalhadores com baixo custo econômico e que tenham conhecimentos úteis para a máxima produtividade em situação de postos de trabalho precários e com baixa remuneração.

Dejours (2000) possibilita a compreensão de tal afirmação. Conforme esse autor, com a divisão internacional do trabalho, o trabalho aumenta e muda de local geográfico, pois uma parte importante dele é deslocada para os países em que é terrivelmente mal remunerado e precarizado, muitas vezes ilegal. Tal condição atinge desde gerentes a técnicos, em diferentes setores de produção.

Em vista de tal quadro, importa que os países reconheçam que o investimento na educação escolar deve ser de acordo com a sua posição na divisão internacional do trabalho. A boa avaliação da educação escolar de cada país depende da sua eficiência em controlar o trabalho dos professores para que sejam produtivos e contribuam na diminuição das despesas com a aprendizagem. É de interesse dos capitalistas que a sua concepção de qualidade da educação escolar seja a instituída e legitimada pelo Estado por meio das suas políticas públicas.

Todavia, além da divisão internacional do trabalho influenciar a condição dos países periféricos e a formação dos seus trabalhadores, em nível internacional, considerando a qualidade, não podemos desconsiderar a condição de hierarquização da formação dos trabalhadores no interior dos seus próprios países, incluindo os países centrais, lembrando que a migração agrava essa situação. A existência de formação de uma elite transnacional não deve ser negligenciada, essa é uma das garantias da manu-

tenção do seu poder em detrimento do mínimo compromisso com a garantia de direitos sociais da população do seu próprio país.

Entretanto, aos capitalistas interessa que a própria formação de professores seja breve, mais prática e com conteúdos reduzidos, de baixo custo econômico, portanto, limitada ao treinamento de técnicos que operacionalizam roteiros de instruções para que os estudantes consigam melhorias nas pontuações dos testes padronizados. A tendência é a substituição da formação acadêmica dos professores.

Nesse sentido, Zeichner (2013) nos chama atenção para o processo de desregulamentação da formação de professores nos Estados Unidos, com o crescimento de programas não universitários, muitos de caráter privado, cuja tendência é atingir vários países no mundo. Tal desregulamentação teve início na administração Bush e continuidade com Obama, sob a ingerência de influentes fundações privadas. Dessa perspectiva, os formuladores de políticas empreendem classificações nacionais de cursos universitários de formação docente, essa é uma posição tendenciosa para a privatização de tal formação. Eles defendem que um mercado competitivo para a formação docente levará a uma maior qualidade da educação.

Zeichner (2013) coloca um importante questionamento, o qual nos possibilita problematizar acerca da real intenção de melhoria da qualidade da educação escolar, considerando a ingerência dos capitalistas na ação do Estado em políticas educacionais. A postura em promover padrões mais baixos de formação de professores não é contraditória à defesa de padrões mais elevados no ensino fundamental?

## Avaliações em larga escala para a classificação da qualidade da educação escolar como forma de capital humano

O questionamento de Zeichner reforça a nossa desconfiança quanto aos padrões mais

elevados no ensino fundamental sem investimento na formação de professores e estudantes. Tal questionamento sugere a coerência da nossa análise sobre as avaliações em larga quanto à legitimação da concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas para os estudantes da classe trabalhadora. Eles compreendem que essa qualidade deve ser ajustada às suas necessidades de produção. Como afirma Becker<sup>4</sup> (1983, p. 18), “[...] *la educación es fundamentalmente un mecanismo que indica a los empresarios quiénes son las personas con mayor capacidad*”.

Os gestores capitalistas pretendem que o trabalhador tenha capacidade de produção de valor econômico na realização do seu trabalho. A educação escolar é considerada de qualidade se ela potencializa a capacidade de trabalho e de produção. Portanto, para os gestores capitalistas a educação escolar é uma forma de capital humano. Isso significa que os investimentos em educação escolar devem ser determinados pelos critérios de investimento capitalista, o que interessa é a elevação do rendimento da educação com o mínimo gasto. Como capital humano o trabalhador deve ter engajamento máximo na empresa.

A concepção de qualidade da educação escolar dos gestores capitalistas é a que possibilita aos estudantes da classe trabalhadora uma formação com valor comercial imediato, para a sua empregabilidade em condição precária de trabalho e que impede o questionamento da desigualdade social e da dominação capitalista. Para isso, os capitalistas consideram que professores com baixos padrões de formação são suficientes.

A proposta capitalista de formação dos trabalhadores impossibilita o seu acesso ao conhecimento acadêmico, que é substituído por conteúdos racionalizados por meio de métodos que prometem a sua assimilação em

4 Gary Becker contribuiu, como economista, para o desenvolvimento da teoria do capital humano, nos anos 1960. Tal teoria corresponde ao capital configurado no homem, isto é, aos conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas.

curto prazo e de acordo com a demanda. Tais métodos, baseados no funcionamento da lógica empresarial, pretendem tornar mais eficientes a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições. Por isso, nem sempre revelam as experiências exitosas quanto à aprendizagem dos estudantes, pois o que importa não é o conhecimento acadêmico. “Muitas vezes, apenas indicam onde foi possível mudar a gestão do sistema educacional e das unidades escolares, implantando-se monitoramento e avaliação de metas previamente definidas e de gestão com forte participação do setor privado.” (KRAWCZYK, 2014, p. 22). O objetivo é que o sistema educacional público funcione como o setor privado e que a sua avaliação seja com base em resultados ou produtos. As escolas são avaliadas como empresas, de acordo com o seu valor econômico.

Conforme Dardot e Laval (2016), a tendência é a generalização dos métodos de avaliação oriundos da empresa no ensino público. Assim, a lógica do mercado é estendida muito além das suas fronteiras estritas pela criação da concorrência sistemática entre os indivíduos. O que está em jogo é a construção de uma nova subjetividade “contábil e financeira” que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir o sujeito individual como empresa de si mesmo e como capital humano. O alvo do sujeito passa a ser o desempenho máximo.

Como observa Passone (2015), as práticas discursivas articuladas em torno da avaliação externa da educação básica e da gestão do sistema público de ensino por resultados e incentivos geram os piores efeitos sobre o professor, sobre a criança e sobre o próprio ato educacional. Tais práticas reinscrevem a educação a partir do discurso do capital humano de excelência, e do discurso científico-universitário de análise da política educacional, no qual o sujeito passa a ser identificado e rotulado de acordo com os resultados e padrões normativos.

O papel da educação escolar como forma de capital humano é fundamentado em uma estreita relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a educação escolar é considerada desenvolvimento de força de trabalho e a sua qualidade é identificada pela aquisição de treinamentos em programas educacionais de baixo custo.

Para teóricos mentores dos fundamentos do capitalismo neoliberal, tais como Milton Friedman (2015), o Estado deve investir o mínimo possível na educação escolar e deixar que ela seja assumida pelas instituições privadas. Esse autor defende que o Estado repasse os custos da educação escolar aos pais e que ofereça subsídio governamental somente para certos tipos de instrução, para que os pais escolham e paguem a educação dos seus filhos por meio de *vouchers* distribuídos pelo Estado. Ele entende que, dessa maneira, a competitividade entre as escolas privadas aumentará e, por conseguinte, a qualidade da educação escolar. Friedman (2015, p. 46, grifo do autor) propõe:

O governo poderia exigir um mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais ‘aprovados’. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição ‘aprovada’ de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos.

A problematização da posição de Friedman implica a consideração de que as famílias lutam com possibilidades desiguais para apropriar-se de melhores oportunidades escolares. Dardot e Laval (2016, p. 304) lembram que “[...] essa ‘livre escolha’ é muito desigual, porque as

famílias não possuem a mesma capacidade de exercê-la com as mesmas vantagens, como mostraram numerosos estudos no campo escolar”. Esses autores apontam a educação escolar como um dos casos exemplares da construção de situação de mercado pela qual os neoliberais se mobilizaram muito no terreno político. Eles reconhecem Friedman como um pioneiro nesse domínio.

A posição de Friedman (2015) sugere a classificação das escolas por meio das avaliações em larga escala e fundamenta a proposta política de mercantilização da educação escolar. Dessa perspectiva, além de formar para o mercado de trabalho, a própria educação transforma-se em mercado, na medida em que ela é comprada e vendida, deixa de ser um direito de cidadania e passa a ser um bem de produção e de consumo. Assim, ela produzirá todas as exclusões que o mercado produz, e somente entra nesse mercado quem tem meios para ter acesso a ele.

A lógica mercantil provoca a exclusão dos indivíduos e é contrária ao processo de integração promovido pelo Estado-providência. Como afirma Bourdieu (2014), tal Estado possibilitou a integração e a domesticação dos dominados, e eles foram reconhecidos como sujeitos de direitos por forçarem os dominantes a fazerem concessões. Nesse contexto, a escola pública contribui para a viabilização da educação escolar como direito. No entanto, o que temos hoje é o dismantelamento da lógica estatal com referência na reafirmação da esfera pública e do interesse coletivo. Dardot e Laval (2016, p. 381-382) analisam as consequências da desconstrução dos direitos sociais para a cidadania. De acordo com esses autores, “[...] a corrosão progressiva dos direitos sociais do cidadão não afeta apenas a chamada cidadania ‘social’, ela abre caminho para uma contestação geral dos fundamentos da cidadania como tal”.

Em um mundo globalizado, orientado pelos interesses econômicos dos grupos dominantes e pelos princípios do mercado, a educação é vista como um negócio. As políticas educativas dos

diversos países são determinadas por modelos transnacionais e devem ser reguladas pelos interesses dos grupos sociais que controlam o mercado. Em razão disso, temos a crescente ingerência das instituições internacionais nas referidas políticas, tais como a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), entre outras.

Esses organismos internacionais são viabilizadores dos interesses dos gestores capitalistas em âmbito mundial. Sendo assim, a educação escolar como forma de capital humano é institucionalizada principalmente por eles, e é considerada uma das estratégias para o desenvolvimento econômico. Os programas avaliativos são usados para que os países correspondam aos interesses dos gestores capitalistas quanto à educação escolar na atual configuração do modo de produção capitalista e se tornem economicamente atrativos aos investimentos futuros. As avaliações escolares em larga escala devem ser compreendidas como condição de mercantilização da educação escolar e de sua segmentação em um processo de apropriação privada da esfera pública, considerando a diminuição das despesas com a aprendizagem de acordo com a divisão internacional do trabalho. Um objetivo inerente às avaliações é alcançar melhores resultados com menos despesas e meios.

A centralidade dos programas avaliativos é a possibilidade de a educação escolar transformar-se em um mercado promissor no que se refere ao capital econômico. Nesse sentido, para a Organização Mundial do Comércio (OMC), “a educação é um serviço com potencialidades de mercantilização e mercadorização quase infinitas” (SANTOS, 2002, p. 1).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos organismos que institui programas de avaliações externas em países como o Brasil e tem como princípio o desenvolvimento econômico, por isso as habilidades consideradas são as adequadas às exigências do mercado de trabalho. No

campo educacional, um dos principais acordos entre o Brasil e a OCDE é a avaliação de desempenho em larga escala, por meio do *Programme for International Student Assessment (PISA)*,<sup>5</sup> que avalia o desempenho dos estudantes, além da *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, que avalia os professores. No Brasil, a “[...] implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo governo federal nos anos 1990 deu início a um processo de disseminação das avaliações externas entre as redes de ensino, que se intensificou na década seguinte”<sup>6</sup> (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

A própria OCDE considera que os métodos de avaliação influenciam para que as pessoas se comprometam com uma aprendizagem orientada para o mercado de trabalho. A Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2014) sugere que as pessoas desenvolvam competências funcionais e comportamentais que as ajudem a obter sucesso no mercado de trabalho e reconhece que tais competências podem ser melhor desenvolvidas pelo setor privado. Nesse sentido, as avaliações em larga escala parecem indicar a necessidade de privatização das escolas. De acordo com a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2007, p. 64):

5 “Em maio de 2014, mais de 80 pesquisadores de diferentes países divulgaram uma carta na qual manifestaram sua preocupação com o impacto do PISA (exame internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) nas redes de ensino, como, por exemplo, a ênfase gerada pelo exame apenas em aspectos mensuráveis.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 1).

6 No Brasil, as avaliações externas são: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – sua aplicação é bianual, para alunos das redes públicas e privadas do quinto e nono anos do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (PROVA BRASIL) – sua aplicação é bianual, para alunos do quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – sua aplicação é anual, para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sua aplicação é anual, para estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio; Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – aplicação a cada três anos, para estudantes na faixa dos 15 anos dos 65 países participantes. É uma iniciativa da OCDE e avalia sistemas educacionais de 65 países – membros da OCDE e países convidados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

*Muchos países pretenden ampliar la oferta privada e incrementar la competencia en la provisión de aprendizaje, como vía para mejorar la eficacia de su sistema de cualificaciones y aumentar su capacidad de respuesta a las necesidades de sus usuarios [...]. Durante la década de 1990, la proporción de financiación privada dentro del presupuesto educativo total se ha incrementado, y muchos países de la OCDE muestran una clara tendencia favorable al aumento de la aportación privada. Ello se debe a la existencia de fuertes incentivos para invertir en capital humano, tanto para el ciudadano individual como para las empresas.*

Dardot e Laval (2016) observam que a OCDE e a União Europeia consideram a formação dentro do “espírito de empreendimento” uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. Para esses autores, tais instituições são continuadoras poderosas do discurso sobre o indivíduo-empresa universal.

Considerando a orientação dos organismos internacionais quanto ao vínculo entre a educação escolar e o mercado de trabalho, os países periféricos submetem a formação dos seus trabalhadores à divisão internacional do trabalho de acordo com a sua posição na escala produtiva internacional. Para os organismos internacionais, as despesas com aprendizagem devem ser ainda mais reduzidas em países periféricos. Conforme a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2014), desenvolver as competências de uma população é muito caro, por isso as políticas de competências devem contribuir para que tais investimentos resultem em benefícios econômicos. As políticas de competências devem considerar a demanda do mercado de trabalho para estabelecer prioridades nos gastos com a formação. Para os organismos internacionais, o desemprego escolarizado é um grande desperdício de recursos.

É clara a posição de que países que se inserem na divisão internacional do trabalho em condição periférica devem evitar investimento significativo na formação dos seus estudantes, pois para os capitalistas isso é considerado

um gasto desnecessário. Para os organismos internacionais, que reafirmam a hegemonia do neoliberalismo, os países periféricos como o Brasil devem se limitar à formação de baixa qualificação. Essa posição dos organismos internacionais corrobora a afirmação de Hayek (1975, p. 501), um dos principais mentores do neoliberalismo, qual seja: *“No cabe mayor peligro para la estabilidad política de un país que la existencia de un auténtico proletariado intelectual sin oportunidades para emplear el acervo de sus conocimientos.”*

Afonso (2013) suspeita do interesse dos países centrais e dos organismos internacionais na elevação dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, uma vez que a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação. Para esse autor, se existe algum interesse na elevação dos níveis educacionais, é para constituir um novo exército de reserva qualificado ou para integrar novos consumidores no mercado mundial.

Conforme Bresser-Pereira (2014), na lógica de dominação inerente à relação entre os Estados-nação no sistema capitalista, que resulta no imperialismo, os países ricos fazem recomendações e exercem pressões para que os países em desenvolvimento adotem políticas e façam reformas institucionais que eles próprios não adotaram quando estavam em estágio correspondente de desenvolvimento. Para esse autor, o que facilita a subordinação dos países em desenvolvimento à hegemonia ideológica dos países ricos é a alienação e a dependência de suas elites locais, a sua incapacidade de se constituir como nação em associação com o seu povo. Com isso, os países em desenvolvimento adotam políticas econômicas antinacionais e que interessam aos países dominantes.

Para Bresser-Pereira (2014), a dependência ou a independência das elites dos países em desenvolvimento pode ser mais bem compreendida se considerarmos dois tipos possíveis de coalizão de classes: a coalizão de classes nacional e a coalizão de classes de-

pendente. Quando há uma coalizão nacional, há a básica aliança entre os ricos e os pobres de um país; quando a coalizão é dependente, isso significa que as elites locais preferiram se associar de forma subordinada às elites dos países ricos, em vez de se associar ao seu povo. Bresser-Pereira (2014) considera que a alienação não é apenas das elites econômicas e políticas, é também das elites intelectuais, e a maior expressão dessa alienação e dependência se expressa na adoção de teorias e políticas vindas do exterior que não se aplicam à realidade brasileira. Esse autor situa o último pacto Liberal-Dependente no Brasil entre aproximadamente 1991 e 2005.

Stiglitz (2003), autor prêmio Nobel de Economia de 2001, nos chama a atenção para o domínio dos Estados Unidos como modelo-padrão para o resto do mundo a partir dos anos 1970, com a globalização. Para ele, os Estados Unidos impõem uma visão particular do papel do Estado na economia, especialmente por meio de instituições econômicas internacionais, como a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Stiglitz considera que os Estados Unidos intimidam outras nações, principalmente os países em desenvolvimento, seja por meio da sua própria diplomacia econômica ou por influência do Fundo Monetário Internacional, sob o seu domínio, e do qual os países em desenvolvimento dependem da assistência. Esse autor supõe que a América Latina talvez tenha sido o aluno mais aplicado quanto às recomendações dos Estados Unidos e hoje enfrenta as consequências de ter adotado reformas que os Estados Unidos empurram para o mundo, mas que jamais praticaram em casa. As economias que seguiram as recomendações do Tesouro dos Estados Unidos e do Fundo Monetário Internacional com ênfase no mercado tiveram como resultado a pobreza sem precedentes.

No entanto, Dardot e Laval (2016) não acreditam na fragilidade dos governos dos países periféricos, eles esclarecem que os governos

fingem curvar-se passivamente a auditorias, relatórios, injunções e diretivas dos organismos internacionais e são também ativamente parte interessada nisso. É com recursos do Estado que os governos conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seu país e em nome de uma concorrência que desejam e de uma finança global que eles mesmos contraíram. Dessa forma, o Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribuiu para instaurar.

Considerando tal contexto, a educação escolar é um dos principais campos que reflete as consequências da atuação estratégica do Estado no sentido de transferência de renda para as classes mais afortunadas e a imposição de retrocessos sociais à maioria da população. Em razão disso, a orientação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (2012), para os países periféricos é a de que eles direcionem os seus sistemas educacionais para a educação profissionalizante e o trabalho técnico. Conforme o Banco Mundial (2012), com a predominância do ensino de massas nos países em desenvolvimento, uma grande proporção dos estudantes está sendo educada de forma inapropriada, já que o conteúdo dos cursos primários e secundários deriva do mundo desenvolvido. Portanto, o Banco Mundial (2012) considera que os países periféricos não devem seguir os sistemas educacionais dos países centrais, uma vez que o ensino de massas é para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Michéa (2009) observa que a história dos últimos trinta anos explicita o esforço das novas elites mundiais para generalizar em toda a sociedade a lógica mercantil. Para tanto, é necessário constituir para a maioria a escola voltada ao ensino de todas as formas possíveis de ignorância. Esse autor a denomina escola da ignorância e considera que a sua constituição implica a transformação decisiva dos professores, pois eles devem abandonar seu *status* de sujeitos que dominam um saber para serem animadores de diferentes atividades trans-

versais. Conforme Michéa (2009), ao sistema capitalista não interessa investir na formação que possibilite aos estudantes aprenderem a cultura clássica, os saberes reais e críticos, uma vez que isso pode significar uma ameaça ao próprio sistema capitalista.

Os organismos internacionais desempenham uma função ativa na difusão da nova norma neoliberal de consolidação de um sistema disciplinar mundial e de uma nova racionalidade governamental, produzindo a extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana e fazendo da razão neoliberal uma verdadeira razão-mundo. Antes de uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que tende a estruturar e organizar não somente a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016).

De acordo com a orientação dos organismos internacionais, os países deviam empreender um ajuste estrutural como procedimento para salvar as suas economias das crises. A maioria das economias mais frágeis teve de obedecer às prescrições dos organismos internacionais para obter aprovação e melhorar a sua imagem entre os credores e investidores internacionais. A intervenção do FMI e do Banco Mundial teve como objetivo impor um marco político do Estado baseado na competência da esfera mercantil. A principal característica da racionalidade neoliberal é a generalização da competência como norma de conduta da empresa e como modelo de subjetivação. O neoliberalismo significa um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da competência. A competência é a palavra-chave da nova gestão pública, e assim como a empresa passa a ser valorizada como uma referência geral da sociedade. O propósito é a constituição de um Estado-competência, de um Estado guardião do interesse privado. Dessa perspectiva, o Estado tem de construir-se de acordo com as normas do mercado e se reconhecer como empresa a serviço de outras empresas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Montes (1996) também ressalta a centralidade política da competência no neoliberalismo. Dentro desse quadro, o Estado tem *“las mínimas atribuciones posibles y ha de estar subordinado a la competencia, como el único método que permite ajustar la actividad de cada uno a los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad”* (MONTES, 1996, p. 35-36).

O Estado-competência é empreendedor e deve levar indiretamente o indivíduo a conduzir-se como sujeito-empresa. Nessa direção, a empresa é promovida à categoria de modelo de subjetivação para a autoformação do sujeito econômico. Von Mises e Hayek defendem a formação do indivíduo empreendedor, que deve decidir por si próprio a finalidade de suas ações, como condição para a superioridade da economia de mercado. Para esses autores, entre outros, o mercado é um processo de aprendizagem, e o trabalho de educação realizado pelos economistas pode e deve contribuir para aceleração da autoformação do sujeito (DARDOT; LAVAL, 2016). Segundo Dardot e Laval (2016, p. 150-151), para os referidos economistas, “A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina.”

Os autores que defendem a liberdade da economia de mercado reconhecem que o principal problema da economia é que a divisão do conhecimento seja de acordo com a divisão do trabalho. Contudo, Hayek e Von Mises não se referem ao conhecimento científico, mas a certo tipo de conhecimento diretamente útil e que possibilite ao indivíduo a sua adaptação ao mercado. Para esses autores, o mercado é um processo de aprendizagem contínuo e de adaptação permanente. Dessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho e do desenvolvimento econômico. As escolas devem transformar-se, então, em indústrias de produção do

saber eficaz (DARDOT; LAVAL, 2016).

O ensino escolar é cada vez mais visto como preparatório para a formação profissional. A noção de competência introduz dentro da lógica escolar a lógica econômica em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil. “Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.” (LAVAL, 2004, p. 55). Essa concepção justifica a criação de um vasto mercado da educação escolar com ofertas e financiamentos cada vez mais numerosos e diversificados, desde instituições escolares, empresas e associações, entre outras.

Michéa (2009) reconhece que o sistema capitalista tem interesse em conservar um setor de excelência. Para isso, alguns professores têm de ser formados em escolas de modelo tradicional, considerando saberes sofisticados e criativos, com um mínimo de cultura e espírito crítico.

Para Nussbaum (2015), a subjugação da educação escolar ao crescimento econômico coloca em risco os valores e o futuro da democracia. O acesso à educação escolar voltada para o desenvolvimento econômico é desigual. Embora as competências básicas exigidas sejam alfabetização e noções básicas de aritmética, nem todas as pessoas têm o direito de desenvolvê-las. Países ou estados podem ser avaliados positivamente em sua educação escolar e mesmo assim apresentar dados alarmantes de desigualdade social e econômica. Mesmo que se crie uma elite tecnológica e empresarial competente, muitos indivíduos continuam excluídos e sem acesso à educação. A educação escolar predominante, em nível internacional, é a de competências básicas para muitos e de competências avançadas para alguns.

Mediante o exposto, as avaliações da educação escolar em larga escala constituem e legitimam hierarquias escolares conectadas com as hierarquias sociais. Tal situação é inerente a um modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e de valor econômico.

## Considerações Finais

Analisamos os interesses que sustentam as avaliações em larga escala e a concepção de qualidade da educação escolar que elas legitimam. A educação escolar como forma de capital humano é a que corresponde à concepção de qualidade das avaliações em larga escala e aos interesses dos gestores capitalistas.

A diminuição das despesas com a aprendizagem contribui para o desenvolvimento econômico que favorece unicamente aos capitalistas e tem como consequência a segmentação da educação escolar de acordo com a divisão internacional do trabalho. Assim sendo, as avaliações em larga escala fundamentam a proposta de investimento na educação escolar de acordo com os critérios de investimento capitalista.

Analisamos que a concepção de qualidade da educação escolar que orienta as avaliações em larga escala é a que legitima os conhecimentos úteis para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências condizentes às demandas do mercado de trabalho e em conformidade com a sociedade capitalista. Dessa maneira, as práticas pedagógicas dos professores devem corresponder ao produtivismo do setor privado. Os países periféricos tendem a formar trabalhadores com baixa qualificação, considerando a sua posição na divisão internacional do trabalho, portanto, as despesas com a aprendizagem devem considerar o desenvolvimento de habilidades e competências com baixo custo social e econômico.

Os documentos dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Unesco, explicitam o lugar da força de trabalho dos países periféricos na divisão internacional do trabalho e, por conseguinte, o lugar da educação escolar. Estes organismos sugerem o mínimo de investimento na formação dos indivíduos dos países periféricos e questionam o acesso dos estudantes destes países ao conhecimento e currículos baseados em práticas dos países centrais.

Para o Banco Mundial, o desequilíbrio estrutural é um problema. Esse desequilíbrio é

decorrente dos prejuízos econômicos e sociais devido à continuidade de investimento nos sistemas educacionais, pois o crescimento do desemprego entre os escolarizados tem sido constante.

No capitalismo de hegemonia das corporações transnacionais, as políticas curriculares são fundamentadas na noção de competências. Tal noção é referência de uma concepção econômica e política neoliberal que propõe a segmentação e a mercantilização da educação escolar em detrimento da educação escolar como direito social inerente à reafirmação da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Os capitalistas propõem a comercialização da educação escolar como um produto rentável ao extremo. Dessa maneira, a própria educação escolar é transformada em um mercado. Temos, assim, o crescimento da exclusão social e da desigualdade e, por conseguinte, a impossibilidade de existência de uma sociedade genuinamente democrática.

A sociedade democrática pode ter expressão nas políticas de resistência contra a lógica do mercado. Tais políticas devem reafirmar a escola pública gratuita e de qualidade para todos, e a desobediência às orientações dos organismos internacionais de diminuição do investimento na educação escolar dos países periféricos que subjugam os seus trabalhadores a uma condição desfavorável na divisão internacional do trabalho e impede o seu exercício de cidadania.

A problematização da condição hegemônica da atuação política dos gestores transnacionais é insuficiente para o fortalecimento da esfera pública, mas é necessária no sentido de revelar o reconhecimento de uma nova configuração política e econômica mundial que deve ser tomada como referência para a organização e resistência da classe trabalhadora contra a sua fragmentação, alienação, precarização e exclusão. A política do capitalismo transnacional está baseada na constituição de uma facção da elite econômica em nível transnacional contra os direitos e a condição de cidadania dos tra-

balhadores. Essa facção internacionalizada pretende transformar o Estado em guardião do interesse privado. Em vista de tal quadro, adquire centralidade a privatização e a rentabilidade econômica de serviços públicos, tais como educação escolar e saúde.

A luta da classe trabalhadora deve ter como centralidade o questionamento da privatização do Estado. Ela deve assumir o seu papel de sujeito coletivo na correlação de forças e reafirmar a esfera pública baseada na ação política com sentido na liberdade. É a ética do bem-comum e coletiva que possibilita a lucidez necessária para a constituição da qualidade da educação escolar pública e de qualidade para todos, que supere a instrumentalização e utilitarismo da formação para o mercado de trabalho. O compromisso da avaliação da qualidade da educação escolar pública deve ser com a formação para além do mundo do trabalho e com a condição de emancipação e cidadania dos trabalhadores. Um movimento inadiável é o estabelecimento de diálogo e articulação da classe trabalhadora brasileira com a de âmbito transnacional, com o objetivo de construção da ação política contra a hegemonia dos capitalistas financeiros rentistas, atenta a não reproduzir em sua prática política a condição subjugada da elite nacional.

A ação política da sociedade é imprescindível para que a elite nacional assuma um compromisso de desenvolvimento do país em articulação com o seu povo, considerando uma estratégia nacional de desenvolvimento, não obstante os conflitos sociais. Dessa maneira, a elite nacional deve ser parte da construção de uma nação e se posicionar politicamente pela sua autonomia em relação às elites dos países centrais, recusando a nacional-dependência e a hegemonia ideológica dominante em âmbito transnacional.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria

da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf) Acesso em: 06 out. 2015.

ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. *In*: COSTA, Marisa. **Escola Básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-144.

BANCO MUNDIAL. Documento de trabalho do setor educacional. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 77-88.

BECKER, Gary. **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **A construção política do Brasil**. Sociedade, economia e Estado desde a independência. São Paulo: Editora 34, 2014.

BRUNO, Lúcia E. N. B. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. *In*: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina, PR: Ed. UEL, 2001. p. 3-20.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de Ensino Médio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FERREIRA, Carlos A. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Mariluce. O manifesto neoliberal que anunciou as políticas educacionais implantadas pelos governos de

- Margaret Thatcher (1979-1990). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 55, p. 399-410, mar. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/22337167/O\\_Manifesto\\_Neoliberal\\_Que\\_Anunciou\\_as\\_Pol%C3%ADticas\\_Educacionais\\_Implantadas\\_Pelos\\_Governos\\_De\\_Margaret\\_Thatcher\\_1979-1990](https://www.academia.edu/22337167/O_Manifesto_Neoliberal_Que_Anunciou_as_Pol%C3%ADticas_Educacionais_Implantadas_Pelos_Governos_De_Margaret_Thatcher_1979-1990). Acesso em: 23 jan. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Disponível em: [www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf](http://www.ufrgs.br/daeca/wp/wp-content/uploads/2009/03/capitalismo-e-liberdade.pdf). Acesso em: 02 jun. 2015.
- HAYEK, Friedrich. **Los fundamentos de la libertad**. 4. ed. Traducción José-Vicente Torrence. Madrid: Unión Editorial S. A., 1975.
- INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**. São Paulo, n. 8, 2016. (Folheto)
- KECKSKEMETI, Paul. Introduction. In: MANNHEIM, Karl. **Essays on Sociology and Social Psychology**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969.
- KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-32.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.
- MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 21-36.
- MICHÉA, Jean-Claude. **La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas**. Madrid: Acurela y Machado Grupo de distribución S. L., 2009.
- MONTES, Pedro. **El desorden neoliberal**. Madrid: Editorial Trotta, 1996.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Gobierno de España. Ministerio de Educación Política social e Deporte. Sistemas de cualificaciones**. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vía. 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=dpcfAgAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=ocde+documento&source=bl&ots=aaumPOBFyi&sig=UpMUvns2IC4YeVtkVeFjrGxrObs&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDcQ6AEwBjgKahUKewjLtabFv6bHAhXDGx4KHZtHBHI#v=onepage&q=ocde%20documento&f=false>. Acesso em: 01 ago. 2015.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida\\_9788563489197-pt#page6](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/melhores-competencias-melhores-empregos-melhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt#page6). Acesso em: 05 ago. 2015.
- PASSONE, Eric F. K. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201. jan./mar. 2015.
- PIRES, Joelma Lucia Vieira. O Conselho de Educação da FIEMG e suas diretrizes para a Educação Básica Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 293-313, jan./abr. 2021. Disponível em: [curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/pires.pdf](http://curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/pires.pdf). Acesso em: 17 ago. 2021.
- POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-73302001000200008&1](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302001000200008&1). Acesso em: 28 mar. 2006.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, Boaventura. Entrevista realizada por Inês Oliveira e Ricardo Costa. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/119/120>. Acesso em: 07 fev. 2015.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

STIGLITZ, Joseph. **Os exuberantes anos 90**: uma nova interpretação da década mais próspera da história. Tradução Sylvia dos Santos, Dante Aldrighi, José Francisco Gonçalves, Roberto Mazzer Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VALDIVIELSO, Joaquín. Introducción. *In*: GORZ, André. **Crítica de la razón productivista**. Edición de Joaquín Valdivielso. Madrid: Catarata, 2008. p. 7-36.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**. Como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 07/11/2019  
Aprovado em: 10/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Entrevista



# PAULO FREIRE ONTEM, HOJE E “MAIS QUE NUNCA”: UMA CONVERSA COM WALTER KOHAN

*Tiago Ribeiro\**

*Instituto Nacional de Educação de Surdos*  
<https://orcid.org/0000-0001-7264-3388>

*Carmen Sanches Sampaio\*\**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*  
<https://orcid.org/0000-0001-8654-4428>

*Walter Kohan\*\*\**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*  
<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

## RESUMO

No ano de 2021 comemoramos o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais lidos e traduzidos em todo o mundo. Ao comemorar cem anos desse autor tão fundamental à área da Educação, reforçamos a crença e a aposta em uma educação libertadora, emancipadora, compromissada com o exercício da cidadania e do diálogo como modos de conhecer e se relacionar com os outros e com o mundo. Compreendemos a educação, em Freire, como resposta a forças liberais e conservadoras que pretendem fazer da escola mero espaço de reprodução de conteúdos e docilização de corpos e existências. Educação como “prática de liberdade”, tecida e vivida coletivamente, de modo a afirmar as potências de todos e de qualquer um. Em tempos de políticas de morte, de ódio, de violência e segregação, como a que vivemos no Brasil sob o bolsonarismo e sua fome irreparável em intensificar desigualdades e segregar ainda mais as classes menos favorecidas, reafirmar a atualidade e a importância de Paulo Freire é afirmar a educação como experiência de construção de mundos novos. Nesse sentido, conversamos com o filósofo e educador Walter Kohan, professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e autor de diversos livros e artigos, entre eles, a obra “Paulo Freire mais que nunca”. Kohan nos fala da atualidade política e pedagógica de Paulo Freire em tempos tão difíceis e nos convida a perceber sua relação com a infância, com uma força criativa e afirmativa, tão necessária para a invenção de mundos im-possíveis.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação. Liberdade. Infância.

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro. Brasil. Professor do Programa de Doutorado em Investigação Narrativa e (Auto) biográfica da Universidade Nacional de Rosário (UNR). Rosário. Argentina. E-mail: [tribeiro@ines.gov.br](mailto:tribeiro@ines.gov.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [carmensanches.unirio@gmail.com](mailto:carmensanches.unirio@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Filosofia pela Universidade Ibero-americana (UIA), México. Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. Brasil. Procientista do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [wokohan@gmail.com](mailto:wokohan@gmail.com)

## ABSTRACT

### PAULO FREIRE YESTERDAY, TODAY AND “MORE THAN EVER”: A CONVERSATION WITH WALTER KOHAN

In 2021 we celebrate the centenary of Paulo Freire, patron of Brazilian education and one of the most read and translated authors in the world. By commemorating one hundred years of this author, who is so fundamental to the field of Education, we reinforce the belief and commitment to a liberating, emancipatory education, committed to the exercise of citizenship and dialogue as ways of knowing and relating to others and to the world. We understand education, in Freire’s thought, as a response to liberal and conservative forces that intend to make the school a mere space for reproducing content and controlling bodies and existences. Education as a “practice of freedom”, woven and lived collectively, in order to assert the strengths of everyone and anyone. In times of death, hate, violence and segregation policies, such as the one we live in Brazil under bolsonarism and its irreparable hunger to intensify inequalities and further segregate the less favored classes, reaffirming the relevance and importance of Paulo Freire is affirm education as an experience of building new worlds. In this sense, we talked with the philosopher and educator Walter Kohan, professor at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ) and author of several books and articles, including the work “Paulo Freire more than ever”. Kohan tells us about Paulo Freire’s political and pedagogical current in such difficult times and invites us to perceive his relationship with childhood, with a creative and affirmative force, so necessary for the invention of im-possible worlds.

**Keywords:** Paulo Freire. Education. Freedom. Childhood.

## RESUMEN

### PAULO FREIRE AYER, HOY Y “MÁS QUE NUNCA”: UNA CONVERSACIÓN CON WALTER KOHAN

En 2021 celebramos el centenario de Paulo Freire, patrono de la educación brasileña y uno de los autores más leídos y traducidos del mundo. Al conmemorar los cien años de este autor, tan fundamental en el campo de la Educación, reforzamos la creencia y el compromiso con una educación liberadora, emancipadora, comprometida con el ejercicio de la ciudadanía y el diálogo como formas de conocer y relacionarse con los demás y con el mundo. Comprendemos la educación, en Freire, como una respuesta a las fuerzas liberales y conservadoras que pretender hacer de la escuela un mero espacio de reproducción de contenidos y de control de cuerpos y existencias. La educación como “práctica de la libertad”, tejida y vivida colectivamente, para afirmar las potencialidades de todos y de cualquiera. En tiempos de políticas de muerte, odio, violencia y segregación, como la que vivimos en Brasil bajo el bolsonarismo y su hambre irreparable de intensificar las desigualdades y segregar aún más a las clases menos favorecidas, reafirmar la actualidad e importancia de Paulo Freire es afirmar la educación como una experiencia de construir nuevos mundos. En este sentido, conversamos con el filósofo y educador Walter Kohan, profesor titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y autor de varios

libros y artículos, entre ellos la obra “Paulo Freire más que nunca”. Kohan nos habla de la actualidad política y pedagógica de Paulo Freire en tiempos tan difíciles y nos invita a comprender su relación con la infancia, con una fuerza creativa y afirmativa, tan necesaria para la invención de mundos imposibles.

**Palabras clave:** Paulo Freire. Educación. Libertad. Infancia.

## Iniciando a conversa<sup>1</sup>

No dia 19 de setembro de 2021, Paulo Freire, sempre presente e vivo entre nós, completa 100 anos. Seu centenário reacende a necessidade de afirmar o pensamento freireano enquanto convite a pensar-viver uma educação democrática e popular nesses tempos de tanto ódio, fascismo e silenciamentos cidadania é um princípio ético e político, constitutivo de uma prática pedagógica grávida de sentido e humanidade, e não objetivo, como se o outro não fosse ainda sujeito hoje. Nas suas proposições pedagógicas, a polifonia e o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a cena educativa são dimensões que não podem ser negligenciadas: através do reconhecimento e da escuta, poderíamos dialogar enxergando o outro como alguém que tem conhecimento, história, voz, saberes e cidadania hoje!

As Pedagogias de Freire, para nós, lançam convites em vez de receitas; apontam possibilidades em vez de obrigatoriedades. Seu pensamento permanece atual e necessário, uma vez que insta a perceber a humanidade no humano, qualquer que seja ele. E perceber humanidade e cidadania em todos e quaisquer um não é pouca coisa, porque impõe uma suspensão, uma pausa em nossos regimes de anormalização e negação do outro.

Para pensar sobre a atualidade de Freire, conversamos com Walter Kohan em torno do pensamento freireano e de sua leitura amorosa e generosa do educador brasileiro, publicada no livro *Paulo Freire mais que nunca: uma biografia filosófica*, já traduzido para espanhol e inglês, resultante de seus estudos doutorais em Vancouver, Canadá. Walter Kohan é filósofo, educador e professor da UERJ/ Proped. Tem

muitos livros e artigos publicados em diversas línguas. No referido livro, traz um olhar que, em nossa leitura, renova e potencializa a radicalidade democrática presente em Freire, sobretudo, nesse contexto de discursos e práticas violentas que nos toca viver e enfrentar.

**TIAGO RIBEIRO E CARMEN SANCHES:** Walter, neste ano de 2021, celebramos o centenário do educador pernambucano Paulo Freire. Seu legado é em defesa da educação pública popular, da educação como forma de diálogo, de escuta e de partilha. Vivemos, também hoje, tempos sombrios, em que uns vociferam por uma neutralidade na educação ao mesmo tempo em que a tratam como mera mercadoria para geração de lucros. Outros, ainda, querem fazer dela um dispositivo de produção de sujeitos apáticos, desvitalizados, silenciados e silenciosos. Perguntamos-te: por que Paulo Freire e por que mais do que nunca?

**WALTER KOHAN:** Tiago e Carmen, antes de tudo, obrigado pela oportunidade da conversa e pela pergunta. Em parte, vocês mesmos já responderam à pergunta: pelas vozes sombrias que hoje pretendem falar alto... Penso que há duas vozes diferentes que vocês mencionam... Essas vozes já falavam durante a vida de Paulo Freire e ele respondeu, muitas vezes, alertando contra elas... Por um lado, temos os que defendem o império do mercado ou as pretensões de submeter a educação a uma lógica economicista. Num país como Brasil, a educação deveria seguir prioridades políticas relativas ao direito a ela historicamente negado às classes excluídas. A educação é um direito, não pode ser submetida às leis do tal mercado.

<sup>1</sup> Artigo revisado por Juliana Fonseca Mirna (PUC-RJ).

Por outro lado, há os que defendem uma formação pacata, apática, de sujeitos silenciados e silenciosos, como vocês dizem. Nesse caso, são os que defendem uma educação que seja insensível ao estado de coisas, que contribua a manter uma ordem secularmente injusta, excludente, opressiva. Se os primeiros são os liberais, esses últimos são os conservadores. Somados, fazem uma combinação explosiva e têm levado o Brasil a ser uma das sociedades mais desiguais do mundo.

Então, digamos que Paulo Freire mais do que nunca porque sua voz precisa ser escutada contra as vozes liberais e conservadoras, que reprimem as forças emancipadoras da educação. Contudo, esse seria um argumento que apenas coloca Paulo Freire como uma força reativa perante os ataques a uma educação transformadora. E Paulo Freire tem um valor afirmativo, muito maior que esse. Paulo Freire pode ajudar a pensar a politicidade da educação de uma forma nova, inspiradora, contemporânea. Tenho tentado explicitar isso no meu livro *Paulo Freire mais do que nunca*, em que desdubro a politicidade da educação a partir de conceitos outros, como vida, igualdade, amor, errância e infância. Basicamente, são conceitos que nos ajudam a desdobrar a politicidade da educação em relação à vida que afirmamos, à igualdade da qual partimos, ao amor como uma confiança no permanente nascimento do mundo, na errância que faz da educação uma viagem com destino aberto e, da infância, uma força afirmativa que precisamos manter viva para educar as pessoas de todas as idades.

**TIAGO:** Carmen e Walter, tão lindas e polinizadoras essas palavras! Tocam-me em uma manhã cinzenta e ensolaram o riso. Coloco-me a pensar, a partir da proposição de Walter - em especial dessa politicidade afirmativa, alegre e viva que Paulo Freire pode polinizar, à qual Walter nos chama a atenção -, que pulsa aí, também, a potência dos gestos. Os gestos, por minúsculos que sejam, como algo que guarda um pouco dessa politicidade afirmativa, infantil. E guardar no

sentido de Antonio Cícero, poeta brasileiro: dar a ver, compartilhar, chamar à percepção e à experiência poética do mundo e de si como potência afirmativa. Como você enxerga essa questão? Poderia falar um pouco mais dessa politicidade alegre e viva que enxerga filosoficamente em Freire e em sua vida?

**WALTER:** Pois é, Tiago, esse sentido de guardar é tão bonito... Como em italiano, que ainda conserva o sentido de “olhar” e mostra a importância de uma relação sensível com os outros, as outras, os outros que habitam o mundo e com o próprio mundo que habitamos! E mesmo que a vista tenha sido o sentido mais privilegiado em certa forma de contar a história de nossa cultura, cada vez mais necessariamente atenta para o valor de uma percepção aberta, polissêmica, cuidada, há toda uma poética pedagógica na forma como nos relacionamos com os outros e o mundo... E há também uma politicidade que se manifesta, em especial, quando ocupamos o lugar de quem educa, ensina, ou como queiramos chamarmo-nos enquanto educadores.

No caso de Paulo Freire, no meu livro, busquei atentar para alguns aspectos de sua obra e vida que não são usualmente destacados. Um deles é, justamente, a infância. Até alguns anos atrás, quase não existiam trabalhos sobre Paulo Freire e a infância; talvez porque ele efetivamente dedicou-se mais à alfabetização de jovens e adultos do que a crianças cronológicas. Nos últimos anos, vários trabalhos têm começado a destacar como a sua relação com a infância é extraordinária e politicamente importante: ela diz respeito a outra política que se manifesta em nossa relação com a infância.

A infância usualmente é colocada como aquela que deve ser educada; uma fase que precisa ser superada, formada. Algo pequeno, menor, que um dia vai crescer... Paulo Freire pensa que a infância é também algo que precisamos cuidar, escutar, manter viva em nós para educar as pessoas de qualquer idade. Uma espécie de infância educadora, uma força, uma

curiosidade, uma inquietação, um querer sempre começar... Uma nova vida, um novo mundo, uma nova maneira de habitar a educação. Há muita alegria e potência meninas na forma como Paulo Freire afirma uma pedagogia da pergunta, que é algo assim como uma infância da educação: em vez de nos preocupar - os que vivemos educando e educando-nos - em responder perguntas, seria como manter viva a curiosidade e inquietação que dá vida a um perguntar que nos abre caminhos permanentemente no pensamento e na vida... É muito potente isso, não acham?

**CARMEN:** Sim, Walter, muito potente o perguntar! Um perguntar(-se) atento pelo mundo; um perguntar curioso, inventivo, de mãos dadas com a iniciativa e o risco... Um perguntar, como já te ouvi dizer, que “nos abre a força do não saber, não em seu caráter de ausência, mas de presença, de força afirmativa”. Perguntar, como insistia Paulo Freire, para não perder a capacidade de assombrar-se, de espantar-se... Lembro-me da primeira vez que li *Por uma pedagogia da pergunta* e do quanto me tocou pensar o aprender-ensinar como perguntar, interrogando um ensinar-aprender como resposta.

À época, trabalhava com crianças pequenas e, com Paulo Freire, o convite para com as crianças viver um perguntar criancero, no qual duvidar, ainda não saber, querer saber, ousar e inventar fazem morada... Uma época passada e tão presente, por me provocar a não esquecer de “viver na infância”, como você mesmo destaca no seu livro, já presente em nossa conversa. Um livro onde a pergunta sobre Paulo Freire e a infância nos apresenta “muitas infâncias em Paulo Freire”. Você afirma: “há uma força extraordinariamente menina-infantil na sua palavra e na sua vida”. E é sobre essa força que gostaria de te ouvir um pouco mais. O que pode essa força extraordinariamente menina-infantil presente na palavra e na vida desse professor-filósofo-educador popular no pensar a educação e a escola?

**WALTER:** Carmen, obrigado pela pergunta menina, infantil, inquieta, curiosa, afirmativa... É interessante o exercício que estamos fazendo, porque estamos elogiando a pergunta e sua força e, de repente, percebo agora que estou respondendo e tenho que responder uma pergunta tão bonita... Sinto-me um pouco constrangido, como num paradoxo... ou melhor, num desafio: como responder sem responder? Como responder cuidando e respeitando a força curiosa e inquieta que alimenta cada pergunta? Como recriar uma pedagogia menina da pergunta num exercício de perguntas e respostas como o que estamos ensaiando?

Lindo desafio, então... Menino... Potente... Porque talvez nos ajude a pensar no que estamos falando e fazendo... E, então, a forma e o conteúdo se darão as mãos e nos ajudarão a pensar, por exemplo, que talvez não seja tanto uma questão de perguntar ou de responder, mas de como nos relacionamos com o perguntar e o responder, ou com as perguntas e as respostas... Porque não é que responder não possa ser interessante... e inclusive o perguntar desinteressante...

Perguntar e responder não são valores absolutos... O que importa é como nos relacionamos com um e outro e, também, com as respostas, assim como de que maneira nos relacionamos com as perguntas... O próprio Paulo Freire alerta, em *Por uma pedagogia da pergunta*, que o perguntar pode ser apenas um “mero jogo intelectual”, de modo que também temos que cuidar muito do perguntar e das perguntas: o que fazemos e não fazemos com elas, o que deixamos e não deixamos que elas façam conosco e com os e as outras...

Você acaba de escrever coisas muito lindas sobre a relação do perguntar com o não saber, o perigo e o risco... E é muito bonito que você use o infinitivo mais do que o substantivo, porque dá a ideia de uma prática viva, latente, pulsante do perguntar..., de modo que espero que as minhas respostas avivem o fogo que está no perguntar de vocês... E, sim, “há uma força extraordinariamente menina-infantil na

palavra e na vida” de Paulo Freire. Como você sugere, Paulo Freire é aqui uma figura que ilustra um(a) professor(a)-filósofo(a)-educador(a) popular... Digo um(a) no sentido de qualquer, todes... Porque se trata de algo que queremos para qualquer educador(a) que se disponha a viver os riscos e perigos, mas também as forças, oportunidades e sentidos do perguntar infantil... Porque, podemos dizê-lo, o perguntar é algo infantil... Infantil não no sentido de uma idade, mas de um tempo e, como diz tão belamente Mia Couto, em *Quebrar Armadilhas*, um tempo no qual nunca é demasiado tarde, um tempo de surpresa e encantamento ou, como diz Paulo Freire, em *Por uma pedagogia da pergunta*, de curiosidade e inquietude, um tempo em que não se teme sonhar e se querer criar e transformar...

E Paulo Freire fez questão de mostrar que essa infância é algo de que precisamos, em todas as idades, para educar as pessoas de todas as idades... Justamente porque ela não é uma idade, porém uma força de vida: você se imagina em uma vida sem curiosidade, inquietação, surpresa, encantamento, ou seja, sem infância? Ou uma vida que pensa que já é tarde demais para viver outras vidas ou outros mundos?

Infelizmente, esse pensamento virou mais habitual do que o desejado, porque dele se alimentam os conservadores, os autoritários e os que querem que esse mundo perverso em que vivemos se perpetue ou ainda se aprofunde, como pretendem agora no Brasil. E, por isso, muitas pessoas escutam, desde idade muito pequena, que elas não podem, que para elas já é demasiado tarde, que não tem jeito, que não vão conseguir ou, como disse esta semana, tão cheio de sua habitual infelicidade, o Ministro da Educação, “que a universidade é para poucos”. É um pensamento nojento e, para relacioná-lo com sua pergunta, completamente afastado da infância. Está como as antípodas de um pensamento e uma vida como a de Paulo Freire: amorosa, preocupada com outros e outras e, permanentemente, abrindo caminhos e se perguntando que outros mundos podemos habitar... Porque

nunca é tarde demais para perguntar e sonhar com outros mundos..., de modo que a infância, assim entendida, é uma força para educar, uma força de que precisamos cuidar, escutar, alimentar para afirmarmos uma pedagogia menina da pergunta em nossas vidas educadoras...

**CARMEN:** Walter, leio-te e escuto a sua voz, vejo seus olhos carinhosos e curiosos olhando os meus, de modo atento à nossa conversa e à lembrança de tantos encontros presencialmente vividos. Isso me invade e me alegra! Penso que essas lembranças ganham vida através do convite que nos faz: o de pensar que, talvez, a questão de perguntar ou de responder não deveria ser a questão, mas, sim, atentarmos para os modos como nos relacionamos com o perguntar e com o responder e, não necessariamente, com as perguntas e as respostas em si. Lembro-me, também, das vezes em que ouvi Paulo Freire. Falava manso, sem pressa, devagar... No momento do debate, muitas perguntas e ele, parecendo respirar mais demoradamente, colocava-se no movimento de pensar com quem havia perguntado...

Desse modo, um tempo *aión*, da duração do vivido e da intensidade, suspendia o tempo do relógio, esse tempo *chrónos* tão fortemente presente em nós, no nosso mundo. E as respostas, nesse processo, já nem mais importavam..., mas o pensar junto... E uma conversa menina e infantil, como um bordado bonito e colorido, ia sendo tecida. Era difícil finalizar um encontro com Paulo Freire! Acho que o abandono de uma lógica da explicação, vivenciado por ele, de uma lógica que insiste em demonstrar quem tem razão, quem está falando, apegada à “verdade”, terminando por subjugar e ignorar a potência do outro, abria possibilidades para uma conversação que movimentava e interrogava o pensamento.

Para mim, ao ouvi-lo, algo acontecia... E ler seus textos era dar continuidade a essa e outras conversas... E com você, Walter, reafirmo: uma conversa menina-infantil onde a curiosidade, a amorosidade e a esperança, tão presentes nas

falas, escritas e ações de Paulo Freire, ao longo de sua vida, cotidianamente nos fortalece para resistirmos e existirmos nesse tempo pandêmico e tão fortemente marcado, neste nosso Brasil, por políticas autoritárias, racistas, homofóbicas, sexistas que têm provocado, cada vez mais e mais, desigualdades, exclusão e morte.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma uma ideia que o acompanhou por toda a sua vida: “Ninguém é superior a ninguém”. Uma ideia que, para mim, afirma a igualdade entre as pessoas, nas relações vividas, nas escolas e fora delas. Você, Walter, no seu livro, lembra-nos de que Paulo Freire dizia que afirmar a igualdade era “uma das raras certezas de que estou certo”. Tão potentemente lindo, não? E você, no movimento de se perguntar perguntando-nos e de pensar convidando-nos a pensar sobre “sentidos da afirmação da igualdade”, coloca em conversação ideias de Paulo Freire e de Joseph Jacotot, um pedagogo francês do século XIX (1770-1840), que nos é apresentado por Jacques Rancière, em seu livro *O mestre ignorante*. Uma conversação que me faz pensar na educação e na escola que temos e que cotidianamente inventamos. E o desejo de te ouvir sobre esse princípio - o da igualdade - defendido e praticado durante suas vidas por Freire e Jacotot, me leva a te perguntar, perguntando-me: que escola podemos encontrar ao assumirmos o desafio de viver a igualdade como ponto de partida e exercício cotidiano, e não como algo a ser alcançado, no futuro?

**WALTER:** Carmen, grato pelas lembranças desse teu começo agora, que nos traz lembranças amorosas de tantos encontros tidos (e lembranças e saudades do passado e do futuro!). Também me sinto muito contente que o tempo desta conversa tenha te provocado lembrar teus encontros com Paulo Freire... Porque, sim, é esse mesmo tempo *aión* que penso ser o tempo da educação. Se esta conversa nos faz sentir algo assim, tanto a nós quanto a nossas e nossos leitores, então só por isso já terá valido a pena conversar...

E claro que tem muito mais numa conversa... Será? O que tem dentro de uma conversa? Quantas potências, enigmas, caminhos, vidas e mundos podem ser acolhidos e provocados numa conversa? Quantos afetos, quanta amorosidade, quantas e quantas infâncias cabem numa conversa?

Sim, a igualdade é um tema complexo e importante... E penso que tanto Freire quanto Jacotot/Rancière ajudam a pensá-lo, em particular, em sociedades tão desiguais quanto as nossas e nas quais a pandemia foi utilizada, pelo menos no Brasil, para aprofundar as desigualdades e plano de sufoco e extermínio contra a população mais pobre. Nesse contexto, acho que o movimento de Jacotot/Rancière é muito potente: deixar de ver a igualdade – pelo menos a intelectual, cognitiva – como algo a ser alcançado e colocá-la no início, para - quem sabe? - dar lugar a outros tipos de relações cognitivas, intelectuais, de pensamento entre as diferentes atrizes e atores educacionais. Porque, como dizes, quem não parte dessa igualdade, posterga-a até o infinito, embrutecendo aos que considera inferiores ou superiores.

Só há conversa, diálogo, pensamento entre os que se pensam igualmente pensadores. Isso é muito interessante e importante a todas as idades e em todas as classes sociais, mas especialmente naquelas que têm escutado a vida inteira que não são igualmente capazes, que não podem, que mesmo que se esforcem estão sempre atrás quanto à sua capacidade. É com essas classes que Paulo Freire, justamente, mais se preocupou e em quem concentrou seu trabalho. Penso que talvez essa seja uma das razões, inclusive, dele ter se ocupado de trabalhar muito mais com jovens e adultos que com crianças pequenas: o dano e o que a educação precisa reparar é muito maior, pelo tempo roubado e pelo discurso embrutecedor tantas vezes repetido. Desse modo, penso que tanto Jacotot/Rancière quanto Paulo Freire ajudam muito a pensar o lugar da igualdade das capacidades e das inteligências como um

princípio necessário numa educação atenta às classes mais castigadas.

E na tua pergunta, Carmen, acrescentaste algo muito importante que ambos têm, de fato, praticado: não se trata apenas de enunciar a igualdade, mas de vivê-la, de atualizá-la, porque é a partir da vivência dela que percebemos já não quereremos um mundo desigual em nenhum sentido. E, às vezes, confunde-se a desigualdade com a diferença, que também é um princípio de vida desejável e tem, na igualdade, sua condição mais do que seu contrário. Tudo isto não significa que, entre Jacotot/Rancière e Paulo Freire, não existam pontos importantes de desencontro: o próprio Rancière tem apontado alguns (por exemplo, em “A Atualidade do *Mestre Ignorante*”, uma entrevista que está num dossiê que organizamos, com Jorge Larrosa, na revista *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, 2003)... E claro que existem muitos outros, mas quanto à igualdade das inteligências / capacidades, acredito que os dois coincidiriam em que qualquer um/a pode ou é igualmente capaz de aprender qualquer coisa, sempre que lhe sejam oferecidas as condições para isso.

**TIAGO:** Walter e Carmen, ler essas perguntas-respostas ou respostas-perguntas tão meninas, estando em João Pessoa, no nordeste, me alumia. Em mim cresce um sentimento buliçoso que corre, brinca e dá saltos. Escuto as vozes de vocês entre sorrir, responder e perguntar. Tudo junto e misturado, como as infâncias e sua meninice, que apontam nascedouros de vida.

Achei muito pulsante a observação de Walter, de que o que torna a educação, a filosofia e a vida experiências meninas são a relação e as formas como nos colocamos em relação - com outres, com o mundo e conosco. Sinto também este convite em Freire: que possamos assumir o educar(nos) como uma poética do encontro, da conversação, do estar junto e do conversar escutando-nos, com o corpo todo. Que possamos assumir a infância como força que dobra o mundo em tantos possíveis quanto sejamos capazes de inventar e enxergar.

Essa mesma poética também me faz lembrar de Simon Rodríguez, tão generosamente apresentado no *Mestre Inventor*, de Walter. A partir dessas presenças, indago, se poderia ser o educar um convite a ressuscitar os vivos, essa potência menina que está presente na vida, nos corpos e existências de todes e qualquer um. Ressuscitar os vivos como ressuscitar essa meninice crianceira em nós, que engravida as horas com perguntas simples, capazes de alterar a rota do tempo e o fluxo das certezas.

Aprendi com vocês, Carmen e Walter, que o que há de mais bonito no educar é a multiplicidade de vozes que constituem os cotidianos vividos e encarnados, as polifonias e pluralidades de gentes que nos habitam. As ideias e pensamentos que, não sendo originalmente nossos, também nos são. Além de perguntas, esta nossa conversa com e a partir de Freire me gera desejos. Sinto-me grávido de vontade de estar em sala se aula, de vencer a pandemia, de abraçar, de escutar, de presencialidade, de conversar em roda, de pensar coletivamente, de não ter resposta para as perguntas que surgem e ganham vida nos encontros com as infâncias, independentemente de sua idade cronológica. E vocês, que desejos essa conversação lhes inspira? Que desejos sentir-pensar-viver-conversar a educação com Freire faz nascer em vocês?

**WALTER:** Obrigado, Tiago. Fazes-me pensar que precisamos pensar tanto na infância, infantil ou meninamente... Começar outra vez... Habitar outro tempo... Ou, como diz o poeta moçambicano Mia Couto, não esquecer de que a infância é quando ainda não é demasiado tarde... E essa lembrança da infância é especialmente necessária no momento atual, em que cada dia parece um pouco pior que o anterior... E que estamos retrocedendo décadas em poucos anos... E então, a cada dia, parece que recuperar o que está sendo destruído será mais e mais difícil... Alguém pode, distraída e adultamente, pensar: “será que já é tarde demais?”

Então, lembramos desse sentimento infantil... e dessa infância, a do tempo presente, em

que sempre há tempo para todos e para todes, como uma condição para a educação de todas as idades... Viver na infância é viver num tempo presente ou de sonho, de utopia, um tempo impossível, diferente do tempo cronológico adulto, o qual só tem passado e futuro, pois, nele, o presente é apenas uma dobradiça, um limite, um agora fugidio que nunca podemos encontrar. Já o *aíón* infantil é puro presente; um presente utópico, sonhado, impossível... A infância vive mesmo no impossível...

No entanto, o que é o impossível? Usualmente, é entendido como a negação do possível. Ele é acompanhado de uma carga negativa: “isso é impossível”; costuma querer dizer que não há como tornar algo possível... Contudo, prefiro entendê-lo, ao contrário, como a mais sentida afirmação do possível, a soma dos possíveis reunidos, a afirmação de todos eles. Algo é impossível porque significa que incorpora a mais absoluta afirmação do possível... Não há possível fora do impossível... E penso que a educação tem mais a ver com o impossível que com o possível... Por isso, muito mais a ver com o presente que com o passado e o futuro, com a infância do que com a adultez, esse tempo que hoje parece impossível e é mais necessário do que nunca.

E nossa conversa, Tiago, me faz querer me empequenecer, e descer até a infância, estar “à sua baixura” (e não à sua altura), porque a infância está também perto da terra e me faz também sentir a necessidade de viajar pelos sendeiros nordestinos de Paulo Freire, encontrar seu povo, escutá-lo, recriar uma pedagogia menina da pergunta errante... E nessa viagem errante estou embarcando... com a boa companhia da palavra e da escuta de vocês, amigo e amiga queridas...

**TIAGO E CARMEN:** Gratidão, Walter, por tanto... Como você, também ficamos com “a pureza da resposta das crianças”, como canta a música.

E essa pureza, para nós, tem a ver com essa meninice indomável que nos convida ao chão, à infância que é puro sonho e devaneio e, por isso mesmo, condição de produção de realidades (plurais).

Essa nossa conversa não começou aqui tampouco terminará, porque uma conversa sempre continua... Seus ecos reverberam em nossos corpos. Há muito chão sobre o qual nos empequenecer, à baixura das crianças e dos olhos capazes de captar o minúsculo, o mínimo, o pequeno, o detalhe, o íntimo.

E, modos de ser e de se fazer professoras e professores, vividos cotidianamente, encharcados da boniteza do pensamento de Paulo Freire, esse mestre-menino, tão querido por nós e que, entre nós, se faz presente, insiste em nos alertar sobre a importância da esperança, mesmo sabendo que “ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 2013, p. 38). Seguimos...

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].
- KOHAN, Walter. **O mestre inventor:** relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Recebido em: 02/09/2021  
Aprovado em: 22/09/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS – 2022

DOSSIÊ	PRAZO
Educação e Redes de Formação Docente na América Latina 66-2022.2 Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)	(até) 15 de dezembro 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Editoras Científicas:** Lívia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com);

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicit initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Emanuel do Rosário Nonato – E-mail: [enonato@uneb.br](mailto:enonato@uneb.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Jane Adriana Pacheco Rios – E-mail: [jhanrios1@yahoo.com.br](mailto:jhanrios1@yahoo.com.br)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>