



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ENTRE CASAS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES: A educação de Juazeirinho –
PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950 -1973)**

KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA

**JOÃO PESSOA
2012**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ENTRE CASAS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES: a educação de Juazeirinho –
PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950 -1973)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza

**JOÃO PESSOA
2012**

KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA

**ENTRE CASAS E INSTITUIÇÕES ESCOLARES: a educação de Juazeirinho –
PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950 -1973)**

APROVADO EM ____/____/____

Dr. WOJCIECH ANDRZEJ KULESZA
Orientador

Dr. CHARLITON JOSÉ DOS S. MACHADO
Examinador interno

Dr. MARIA LÚCIA DA S. NUNES
Examinadora interna

Dr. ANA MARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS
Examinadora externa

Dedico este trabalho à minha família e especialmente ao meu pai Antonio de Assis Costa (em memória).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me possibilitar estar aqui neste momento.

À toda turma 30 do Mestrado em Educação, amigos e amigos que se fizeram presentes em momentos importantes durante a construção do nosso trabalho, apoiando e encorajando a prosseguir nesta gostosa, porém árdua tarefa, que se constituiu a pesquisa do mestrado.

Especialmente as minhas amigas essenciais para que esta conquista fosse possível, tentando não esquecer nenhuma, mencionar a importância das amigas: Kedna Karla F. Silva, Joseane Abilio, Shirley Crispim, Valdenice Resende, Mariana, a amiga frozô, Niédja Santos, Maria Cleide, Alba Lúcia, Vivia Melo, Rosângela e Tatianna.

À minha família que me apoiou e incentivou, particularmente, minha mãe Nanci, minhas tias Rosa e Gercina e minhas queridas irmãs Suzana e Nayara, que diariamente me encorajaram a persistir.

Ao meu orientador Wojciech Andrzej Kulesza, Tek, que me ajudou a caminhar e aprender cada dia mais.

Às professoras pioneiras Josefa Heleno e Maria das Neves, que se fizeram prestativas em participar da pesquisa.

Aos professores que me auxiliaram neste percurso, em particular a presença de Lúcia, Charliton e Dadá.

Enfim, a todos que diretamente e indiretamente me ajudaram, com palavras, gestos ou simplesmente um olhar na hora que mais precisava.

Juazeirinho meu sublime torrão
Terra amada e sofrida
És terra, és chão
És vida da minha vida
Tristezas e alegrias
Vivestes tudo, algum dia
Conheceste a agonia
Da terra seca e da terra molhada demais
Ultrapassaste tudo e hoje estás
Como nunca o vi, bonito demais
Do teu chão brota alimento
Do teu céu a chuva cai de mansinho
Os teus filhos e filhas te festejam
Esquecendo os sofrimentos
Vivemos hoje os bons tempos
Neste pequeno torrão
Juazeirinho terra amada e querida
És terra, és chão. És vida da minha vida
És a nova aurora que nasce a cada dia
És o futuro presente.
O passado guardado nos dias nascentes.
Um novo alento a cada instante
Nova vida que aflora
És vida nascendo
És tudo que queremos
És Juazeirinho vida de nossas vidas

(João Manoel dos Santos – Cordelista de Juazeirinho)

RESUMO

O trabalho se centrou sob a perspectiva de estudar acerca da história da educação de Juazeirinho, apreendendo a partir do olhar de duas educadoras pioneiras, como esta educação foi se constituindo. Entender como esta história educacional se fez, percebendo como ela acontecia, via escolarização nas casas das professoras e também sob aspectos mais formalizados com o advento da institucionalização da educação quando da criação dos grupos escolares. Esta pesquisa se pautou na Nova História Cultural, abordando a história oral enquanto metodologia de pesquisa utilizou fontes escritas, orais e iconográficas e visou estabelecer relações entre práticas docentes formais e não formais, em espaços educativos próprios e quando ainda atuavam utilizando sua casa como escola, estabelecendo aproximações entre práticas educativas que aconteciam em espaços diferenciados, e entendendo como a participação da mulher foi relevante para a constituição da educação no município. A atuação destas pioneiras se fez de grande relevância para o processo de escolarização local, que não diferiu tanto da educação que se colocava no Estado neste período. Nesse sentido, a apreensão das memórias das educadoras foi interessante para perceber o quanto a atuação destas e a educação não formal se colocam como responsáveis para que este município pudesse dar os primeiros passos no seu desenvolvimento educacional.

PALAVRAS CHAVES: Casas – escola. História oral. Gênero. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Our work focused on the prospect of studying about the history of education Juazeirinho, learning from the look of two pioneering educators, as this education was formed. Understanding how this educational history was made, realizing how it happened, saw the homes of school teachers and also under the most formalized with the advent of the institutionalization of education in the establishment of the school groups. This research was based in New Cultural History, oral history while addressing research methodology, they took care to make a cross between written sources, oral, and iconographic and practices aimed at establishing links between formal and informal teachers in educational spaces themselves and when he worked as a school using your home, establishing associations between educational practices that took place in different spaces, and understanding how women's participation was important for the establishment of education in the municipality. We understand how the performance of these pioneers became very relevant to the educational process site, which did not differ much from the education that is placed in the state during this period. Accordingly, the seizure of the memories of the teachers was interesting to notice how the performance of these, and non-formal education was responsible for this municipality could take the first steps in their educational development.

KEYWORDS: houses - school, Oral History, Genus, pedagogical practices.

SUMÁRIO

Lista de Figuras

Lista de Quadros

1. CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS: na tessitura de histórias e memórias educacionais.....	13
1.1. DELINEANDO UM OBJETO DE ESTUDO.....	15
1.2. A NOVA HISTÓRIA CULTURAL: fundamentos da pesquisa.....	21
1.3 PERCORRENDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: o encontro com a história oral e o campo da Memória.....	26
2. CAPÍTULO II – GÊNERO E EDUCAÇÃO: Historicizando relações.....	35
2.1. HISTÓRIA DAS MULHERES E GÊNERO: um campo fértil nas pesquisas acadêmicas atuais.....	35
2.2. EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: uma profissão feminina?	40
2.3. ALGUNS DETALHES DA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM JUAZEIRINHO E NA PARAÍBA.....	53
3. CAPÍTULO III – DUAS EDUCADORAS, UMA HISTÓRIA: Josefa Heleno da Silva, Maria das Neves S. Sousa e a Educação em Juazeirinho	70
3.1. D. ZEFITA, PROFESSORA LEIGA? Constituição do ser professora:	71
3.2. CONTANDO O LEGADO DE UMA PROFESSORA: D. Maria, entre ser e tornar-se professora.....	89
3.3. AS CASAS ESCOLA: espaços de educação?.....	93
3.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO OFÍCIO DE EDUCAR.....	103
3.5. OS GRUPOS ESCOLARES EM JUAZEIRINHO E A ATUAÇÃO DE EDUCADORAS PIONEIRAS: estabelecendo relações.....	115

4. TRAÇANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
5. REFERÊNCIAS E FONTES.....	128
6. ANEXOS.....	134

Lista de Figuras

Figura 1 – Mapa localização de Juazeirinho – PB.....	13
Figura 2 – Escola rural do Mulungu (sitio em Juazeirinho).....	63
Figura 3 – Cartão de visita de José Maciel Malheiro para a professora Inácia Colaço.....	65
Figura 4 – Rádio Difusora de Juazeirinho.....	66
Figura 5 - Josefa Heleno da Silva.....	70
Figura 6 - Maria das Neves S. Souza.....	70
Figura 7 - Nomeação da professora Ziziu.....	80
Figura 8 – Registro funcional da professora Ziziu.....	81
Figura 9 – Bloco Satanás do frevo.....	87
Figura 10 – Bloco Bobos da folia.....	87
Figura 11 – Casa da professora Josefa Heleno da Silva (D. Zefita).....	96
Figura 12 – Visão lateral da casa de Josefa Heleno da Silva (D. Zefita).....	97
Figura 13 – Planta baixa da casa e sala de aula de Josefa Heleno da Silva (D. Zefita).....	98
Figura 14 – Maria das Neves tocando violão.....	104
Figura 15 – Certificado de Maria das Neves de alfabetizadora do MOBRAL.....	106
Figura 16 – Certificado Maria das Neves – MOBRAL.....	108
Figura 17 – A educadora Maria das Neves em desfile cívico.....	111
Figura 18 - Ziziu Ouriques.....	112
Figura 19 – Carta de Ziziu a Inácia Colaço.....	114
Figura 20 – Primeiro Grupo escolar em Juazeirinho.....	116
Figura 21 – Josefa Heleno da Silva e seus alunos em 1951.....	118
Figura 22 – Nomeação de Maria Ramos Pascoal (D. Mica).....	120
Figura 23 – Nomeação de Severina de Oliveira Gurjão.....	121
Figura 24 - Interior do grupo onde funcionava as Escolas Reunidas.....	122
Figura 25– Rita Rufino em uma de suas aulas nas Escolas reunidas.....	123
Figura 26 – Construção do grupo escolar Marechal Almeida Barreto.....	124

Lista de Quadros

Quadro 1 - Pesquisa de trabalhos sobre Gênero / Area - Educação - Ano:
2009.....35

Quadro 1 - Pesquisa de trabalhos sobre Gênero / Area - Educação - Ano:
2010.....37

1. CAPÍTULO I - CAMINHOS PERCORRIDOS: na tessitura de Histórias e Memórias Educacionais

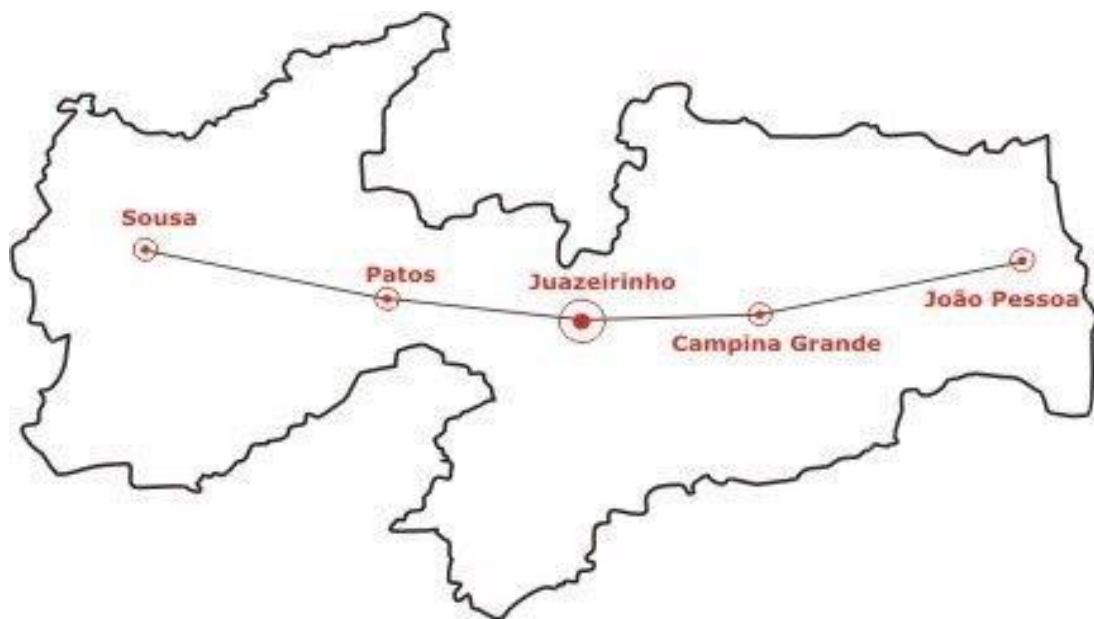
Visualizando o mapa abaixo, podemos ver onde a cidade está situada. Juazeirinho fica localizado a 200 km da capital do estado, João Pessoa.

Difícil nos situar quando não conhecemos uma determinada localidade, nesse sentido, o mapa abaixo tem o intuito de esclarecer a localização desta localidade escolhida para a presente pesquisa; ela nos mostra que a cidade de Juazeirinho está no meio das principais cidades do interior paraibano, estando assim próxima também da capital da Paraíba.

A cidade de Juazeirinho, outrora Juazeiro ou Joazeiro, assim denominada devido à sua árvore originária: O Juazeiro. Esta árvore servia de passagem dos tropeiros em suas idas e vindas de Campina grande para o sertão, compreendendo assim como a antiga vila Joazeiro se localizava em um importante espaço de passagem destes "desbravadores".

Nos situando assim pela imagem abaixo:

Figura 1 – Mapa localização de Juazeirinho – PB



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Adentrado na história educacional de Juazeirinho... Um cordelista da cidade uma vez escreveu que iria,

“Retratar Juazeiro em versos

Contar como tudo começou a se formar”...

Parafraseando o cordelista, retrataremos aqui a história educacional de Juazeirinho, estando suas raízes históricas, portanto, neste trabalho, imersas na perspectiva educacional aqui escrita, para que possamos pensar além do retrato histórico por este cordelista escrito.

Assim citando mais uma vez o cordelista José Manuel, nos apropriamos do hino do município para conhecer um pouco da história da cidade aqui pesquisada. Interessante saber que foi a filha da educadora pioneira Maria das Neves que participou da composição deste hino. Assim nos fala ele:

“Não poderia omitir neste folheto a letra do nosso hino oficial, composta por Márcia Maria de Souza e José de Farias Falcão. Nosso hino retrata bem o que Rui Barbosa falou: Ama com orgulho e fé, a terra em que nasceste”.

Hino

Nossa historia é a prova mais concreta
De uma luta composta de paz
Nossa gente justifica esta grandeza
De uma terra que cresce mais e mais

Fostes outrora passagem dos tropeiros
Tua sombra servia-lhes de abrigo
És a imagem da arvore frondosa
Que acolhe a todos como amigos

É por isso que cantamos
Com toda alma e fervor
Viva meu juazeirinho
Pois você é um amor

Juazeirinho teu nome é primitivo
És orgulho de todo cariri
Sua gente brava, forte e varonil
A lutar pelos dias que hão de vir.

O hino, reflete o sentimento de pertencimento à terra natal da sua autora, e faz menção ao contexto de sua constituição, trazendo as raízes históricas do município de Juazeirinho trabalhadas ao longo do texto do hino.

Quando retrata na letra do hino, a passagem: "uma luta composta de paz", compreendemos a reflexão sobre as lutas impostas pela emancipação da cidade de Juazeirinho e as disputas travadas entre lideranças de Juazeirinho e de Soledade, cidade a qual Juazeirinho ainda era distrito; um período de intensas disputas políticas entre políticos das duas cidades, o que incidiu também na luta pela emancipação da cidade.

Ao falar sobre a "passagem dos tropeiros", ela se refere ao contexto histórico de fundação da vila Joazeiro, onde mais adiante ela nos remete a lembrança da árvore que dá nome a cidade, "o Juazeiro", descrevendo-a como árvore frondosa, um abrigo para os viajantes que ali passavam, traduzindo assim através de suas palavras, uma característica por ela atribuída à cidade, a de acolhedora.

Ela nos dá mais informações sobre as origens do nome da cidade, quando diz: "Juazeirinho teu nome é primitivo" indica a origem do nome de Juazeirinho, atrelado às raízes históricas da cidade, ou seja, a árvore significa o pouso dos tropeiros que por ali passavam; acrescenta um pouco mais acerca da localização da cidade, dizendo a autora estar este situado no Cariri paraibano.

1.1. DELINEANDO UM OBJETO DE ESTUDO

Propondo-nos a estudar o processo histórico educacional de institucionalização da educação municipal através das memórias de duas professoras¹ pioneiras na educação do município definimos um recorte histórico, em que as duas educadoras atuaram concomitantemente, para que pudéssemos estabelecer relações entre práticas pedagógicas de sua atuação, em casas e instituições, desenvolvidas por elas no período estudado.

De tal maneira, situamos o recorte temporal que se inicia em 1950, por estar relacionado à chegada da educadora Maria das Neves² na cidade de Juazeirinho e

¹ As memórias das professoras se constituem como fontes orais, as quais são as fontes primárias nesse trabalho.

² Maria das Neves e Josefa Heleno são as duas educadoras pioneiras elencadas para a construção deste trabalho.

marcando também o início de sua atuação como professora na cidade, ano no qual a educadora Josefa Heleno já atuava na cidade tendo como espaço de ensino a sua residência. A década de 1950 também se justifica por ser período antecedente à emancipação de Juazeirinho, que só irá acontecer em 1957; contexto que situamos para entender um pouco mais sobre como esta cidade estruturava o ensino até a sua constituição como município e que transformações poderiam advir de tal mudança no cenário político, econômico e social, momento no qual Josefa Heleno já era educadora atuante.

Prosseguiremos nossa análise até o ano de 1973, data em que se tem registros de um novo estabelecimento escolar na cidade de Juazeirinho, no qual a educadora Maria das Neves atua como fundadora, marcando assim um novo momento histórico, já que temos a Reforma de 1º e 2º graus Lei 5692 de 1971 que reestrutura o ensino e a lei que extingue a criação dos grupos escolares.

É interessante como uma temática vai surgindo a partir de inquietações, que, a princípio, podem parecer de um interesse ingênuo, apenas por afinidade com relação a referidos temas, que não se constituem afinal em um projeto de pesquisa. Porém, ao longo do tempo, com o amadurecimento na vida acadêmica, percebe-se que esta temática que outrora significava uma simples simpatia pela questão, se torna afinal objeto de pesquisa.

É nesse sentido que a pesquisa aqui apresentada se estrutura. Inicialmente havia uma despretenhosa afinidade com relação as questões de gênero, pois, sempre houve uma certa inquietação quanto ao papel da mulher na sociedade e particularmente na educação, desde a época da graduação em Pedagogia na UEPB, no entanto nada que objetivasse um estudo mais acurado acerca da questão.

Estudar gênero, relacionando este tema com a história da educação, nasce das discussões sobre História Oral e Memória na UFPB em 2009, surgindo assim a perspectiva de um estudo sobre a história educacional do município de Juazeirinho. Este estudo insurge a partir de algumas premissas: A história educacional de Juazeirinho ainda não havia sido objeto de pesquisa anteriormente desenvolvida, especialmente no que tange à utilização de fontes orais, no sentido de desvelar o processo de construção educacional na cidade a partir das memórias de duas educadoras pioneiras na educação do município. Tal pesquisa, também justificada por ser de interesse pessoal da pesquisadora, na pretensão de apreender a constituição da educação, esta que, como

muitos outros munícipes, conhecia de forma muito inconsistente ou mesmo desconhecia em muitos aspectos a própria história da cidade e em particular a história educacional desta. Uma escolha considerada de relevância social, por se perceber dessa forma a incipiência de estudos referentes à historiografia educacional do município e em particular sobre a atuação de mulheres educadoras nesse contexto.

E como se dá esta percepção? Por toda uma vida escolar, e também enquanto educadora no município, não se percebe um trabalho voltado para além de propostas de gincanas com alunos que discutam sobre as educadoras pioneiras no município e as práticas pedagógicas destas professoras. Como que de um certo saudosismo, as professoras e a própria comunidade escolar só relembram esta história educacional para exaltar modelos pedagógicos anteriormente desenvolvidos.

A partir da leitura realizada no livro do município, que conta a história do município de Juazeirinho – PB, observa-se um único parágrafo que demarca a questão educacional no município elencando o nome de uma pioneira na educação municipal, que ainda se encontra viva atualmente. Desse modo, a possibilidade de pesquisar sobre a história da educação municipal a partir das memórias de professoras pioneiras no município começa a se constituir como um caminho possível, visto que esta é uma pesquisa ainda não realizada no município e que é elemento bastante motivador para a discussão atual, tanto de cunho pessoal quanto acadêmico.

A pesquisa tomava forma então; “A importância da figura feminina na história da educação no município de Juazeirinho” se tornava a temática para a pesquisa com a qual se consegue o ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFPB. Mas surgem diversas inquietações, afinal, novas perspectivas para se estudar. Conforme nos afirma Lopes e Galvão (2001, p.30), “Sabemos que o passado, em sua totalidade, nunca é completamente apreensível”, porém, percebemos que a reconstrução desse passado educacional se constitui de grande valor para a pesquisa científica que nos propusemos a realizar. Porém, atentamos para o fato de que não podemos apreender todo um passado adormecido, buscamos compreender essas parcialidades dos fatos que fazem a tessitura de uma totalidade histórica.

Dúvidas então se apresentam acerca do recorte temporal sobre o qual versaria este trabalho. Contudo como entender essa organização educacional sem compreender como ela acontecia enquanto este ainda não era efetivamente município? E se acontecia?

Deveríamos então nos voltar aos nossos objetivos iniciais da pesquisa e as fontes até então encontradas.

Apesar da educadora Josefa Heleno da Silva ter começado a lecionar no município bem antes da educadora Maria das Neves, ela estabelece residência em outros lugares, fixando-se definitivamente no município na década de 1960, sendo este também evidenciado como o período “áureo” de sua atuação como professora no município, demonstrando dessa forma a justificativa para a não escolha de antecipar o recorte a ser pesquisado.

Situamos desse modo, nosso interesse no intermédio do contexto da institucionalização da educação no município, por ter sido este período caracterizado pela existência de grupos escolares na cidade, ao mesmo tempo que as casas das professoras disputavam nesse cenário, também como espaços educativos.

Destacamos nesse contexto, a existência do primeiro grupo escolar da cidade, fundado na administração do interventor Antenor Navarro, no ano de 1932, de acordo com o registro no livro do município de Juazeirinho. Este aparece no cenário educacional da cidade quando Juazeirinho ainda se chamava Joazeiro, sendo ainda distrito de Soledade. A existência deste grupo escolar aparece registrado também na obra sobre os grupos escolares, de Pinheiro (2003), datando a existência deste grupo que ele denomina de Grupo escolar de Joazeirinho no ano de 1933. Apontamos também a existência de um grupo escolar chamado Grupo Escolar Almeida Barreto no ano de 1952.

Na tentativa de perceber diferenças e proximidades diante da atuação de educadoras pioneiras, traçamos, assim, um panorama educacional da cidade, ou seja, do modo pelo qual se estruturava sua educação, esta que transitava da prática educativa não formalizada em espaços específicos, pois ainda se desenvolvia nas casas de professoras, e a relação com a institucionalização do ensino nos grupos escolares, atuações que perduraram por um bom tempo, ainda existindo mesmo com a criação do segundo grupo escolar na cidade na década de 1950, revelando dessa forma também, paralelos entre atuações de professoras, que se constituíram como leigas e posteriormente com formação para lecionar.

Muda-se então o título da pesquisa para, “A atuação feminina na história da educação do município de Juazeirinho – PB” percebendo que o objetivo central desta pesquisa se constituía em refletir sobre a história educacional do município de

Juazeirinho – PB problematizando a história e as memórias de professoras pioneiras desta cidade, tendo por base o recorte temporal de 1950 a 1973. Tal recorte temporal se define pela intencionalidade em estudar práticas exercidas por estas professoras pioneiras quando a educação nascia como prática que deixava de ser “não - formal” para se consolidar como prática “formal” com espaço próprio para esta. Coexistiram por bastante tempo as práticas educativas em espaços específicos, no caso os grupos escolares, e não específicos, as casas das professoras. Isto é demonstrado a partir do estudo das práticas desenvolvidas pelas professoras, uma, que nunca chegou a atuar em grupos, mesmo tendo sua prática toda voltada para o trabalho neste desenvolvido, e outra, que lecionou em sua casa por um tempo, lecionando depois em casas através de iniciativa estadual, bem como sendo uma das professoras fundadoras da Escola Municipal Severino Marinho em 1973, havendo ainda atuado no Mobral.

Percebemos dessa maneira que, a possibilidade de relacionar as fontes orais com documentos, como por exemplo, fotografias e arquivos encontrados, faz-se de grande importância para esta pesquisa, pois segundo Lopes e Galvão (2001, p.44):

Quanto mais o pesquisador for capaz de associar as informações que aparecem (e aparecem porque ele faz as perguntas) nas diversas fontes com que trabalha com estudos já realizados sobre o tema, com teorias que estudou, com outros documentos que não necessariamente faziam parte de seu corpus documental original etc [...], mais condições tem ele de autenticar, com rigor, o conhecimento que construiu e aproximar-se da verdade – sempre incompleta – que busca.

De tal forma, trazemos as imagens no intuito de complementar o entendimento das fontes orais, buscando o questionamento acerca da produção e das informações sobre os fatos estudados, percebendo que este trabalho é de extrema relevância para o entendimento da história educacional. Busca-se portanto, suscitar reflexões para as diferentes versões de um mesmo fato, diversos enfoques do pesquisador e seu olhar com relação às fontes encontradas.

Na certeza do sentimento de que um estudo histórico não pretende ter um fim em si mesmo, ou seja, não estará totalmente completo, já que um olhar atento de outro historiador pode e deve encontrar outros fragmentos que poderão levar a outras percepções de uma mesma história, e assim reconstruir uma outra história.

Buscamos entender o passado, de acordo como nos relata Lopes e Galvão (2001, p. 77):

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será completamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir.

Por mais que nos aproximemos do passado ao qual nos reportamos quando pesquisamos a história educacional de uma determinada localidade, não podemos e nem conseguiremos apreender uma completude da verdade do passado. O que podemos e devemos fazer, é nos aproximarmos ao máximo de uma dada realidade histórica, mesmo que esta realidade esteja demasiadamente fragmentada.

Na perspectiva do estudo que se pretende, os capítulos se estruturam de forma coerente com os objetivos específicos da pesquisa, os quais se organizam da seguinte forma: Neste primeiro capítulo, **CAMINHOS PERCORRIDOS: na tessitura de histórias e memórias educacionais**, abordamos o objeto de pesquisa, situando o percurso que se traçou até chegar à escolha do objeto estudado, nos fundamentado nos aportes da Nova História Cultural e apresentando o percurso metodológico de abordagem do trabalho, justificando os motivos para a escolha de tal processo. O segundo capítulo, intitula-se: **GÊNERO E EDUCAÇÃO: Historicizando relações**, apontamos a perspectiva de trabalhos envolvendo as questões de gênero e a necessidade de alargar a discussão para o campo da história da educação, questionamos sobre o magistério ser uma profissão feminina, abordando a discussão da história das mulheres no contexto brasileiro e paraibano, problematizando a profissão, no caso da escolarização primária, como destinada exclusivamente às mulheres; e trazemos também, a discussão sobre o processo de escolarização na Paraíba focalizando Juazeirinho nesse contexto, em um panorama que se coaduna com o cenário educacional nacional em desenvolvimento.

No terceiro capítulo, **DUAS EDUCADORAS, UMA HISTÓRIA: Josefa Heleno da Silva, Maria das Neves e a Educação em Juazeirinho** nos centramos na perspectiva de perceber a construção do processo de escolarização na cidade, ou mesmo de institucionalização desse ensino, versando sobre este na cidade quando ainda realizado por professoras em suas casas até a formalização dessa educação com o advento dos grupos escolares no município, tendo as educadoras pioneiras Josefa Heleno da Silva e Maria das Neves S. Sousa como eixo central na compreensão deste processo.

Discutimos a questão da formação dos profissionais da educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas professoras no contexto de sua atuação, usando o lar como espaço educativo e também confrontando esta discussão com o fazer pedagógico em espaço próprio, a escola, enfocando também a participação de D. Maria no início do Mobral³ na cidade na década de 1970, refletindo sobre questões como cultura escolar e ideias educacionais renovadoras propagadas nacionalmente, e em âmbito local, durante a época de sua atuação neste município paraibano.

Construímos um trabalho que pretende contribuir para discussões acerca da historiografia educacional paraibana e especialmente da cidade de Juazeirinho, esta última ainda muito incipiente no contexto atual; uma pesquisa, que possa também ser uma reflexão sobre a atuação e as práticas desenvolvidas por mulheres educadoras que puderam colaborar para o desenvolvimento da cidade enquanto atuantes professoras no município.

1.2. A NOVA HISTÓRIA CULTURAL: FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Este trabalho se insere na perspectiva da Nova História Cultural, objetivando trabalhar com o fazer historiográfico na sua complexidade, a que se propõe o diálogo entre diversas fontes. A justificativa para a escolha da Nova História Cultural também perpassa pela ideia de que como demonstrado por Burke (1992, p.11), “a realidade é social ou culturalmente constituída”. E essa construção não prescinde simplesmente da ação individual de sujeitos, mas da coletividade e da construção dos significados que atribuímos a partir de determinadas experimentações culturais.

Trabalhar com as subjetividades não é tarefa fácil. Os sujeitos se constituem como um mundo diversificado de culturas e contextos, que se distanciam e se aproximam em diversos pontos, a partir das influências socioculturais ao seu redor, e as significações que estes sujeitos fazem de si mesmos. O sujeito se constrói e reconstrói, em um movimento que é recorrente, de acordo com suas vivências e apropriações feitas em um dado momento, em certa sociedade; sendo relevante nesse processo de significação, a relação estabelecida entre sujeito e contexto, trazendo a importância de entender a sociedade e a cultura dentro desse processo histórico.

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A Nova História Cultural objetiva estudar as representações de uma realidade por meio de diferentes sujeitos em diferentes contextos e as apropriações que estes fazem do meio, diversos modos e implicações entre meio/contexto e subjetividades construindo uma realidade histórica que não era valorizada por meio do paradigma histórico tradicional.

Como bem demonstrado por Chartier quando define a compreensão de História Cultural:

A história cultural, como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apropriação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes 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, 2002, p.16-17)

Compreendendo que, os modos como os sujeitos se apropriam da realidade interfere na compreensão desta por parte desse sujeito e, da mesma forma, o *lócus* social em que ele está inserido modifica consequentemente, a forma como este traduz sua realidade para o pesquisador, relatando a este, os fatos que ficaram mais presentes em sua memória, que tiveram maior significado para este sujeito, fazendo-nos compreender que a memória coletiva interfere nas memórias individuais de sujeitos que fazem parte de um determinado grupo. A nossa leitura se dá pela junção de fragmentos documentais escritos oficiais, pois temos a compreensão de que, esta realidade construída pelo sujeito também reflete a percepção que este faz da realidade, além da relevância da sua visão sob o lugar que ocupa socialmente.

Chartier nos adverte para observarmos estas construções sociais e os lugares os quais estes sujeitos ocupam, quando da construção de um trabalho que se faça apoiando-se na Nova História Cultural. Ele fala que, “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam”. (CHARTIER, 2002, p.17)

Estas implicações no ser e fazer do sujeito demonstram como somos configurados pelos significados socialmente construídos, e pela reconstrução dessas apropriações culturais pelo sujeito. Burke nos explica como nossa percepção é formada pelas

convenções sociais e como de certo modo nós, sujeitos, estamos envolvidos em tal significação na nossa constituição.

Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra. (BURKE, 1992, p.15)

A realidade e os sujeitos que a compõem é assim formada, pelas percepções do sujeito e sua conseqüente assimilação dos significados sociais construídos por determinada sociedade, estabelecendo assim padrões diferentes em diferentes contextos culturais, o que, segundo Burke, varia de acordo com as culturas de cada sociedade e percepção social que esta faz.

Ousamos trabalhar com os fundamentos da Nova História Cultural, fazendo uso da história oral como metodologia de pesquisa que nos norteou por onde caminhar nesse estudo, apresentando as fotografias como relevantes para melhor compreensão das fontes orais.

Trabalhar com a história de mulheres professoras, perspectiva ampliada através das discussões atuais sobre Gênero e História da Educação, foi uma das possibilidades abertas pela Nova História Cultural para alcançar aspectos não considerados anteriormente nas pesquisas científicas; a abertura para o uso de novas fontes que não mais se limitam às oficiais, como o uso também das fontes orais, abrem a possibilidade de colocar a História Oral como metodologia para esse estudo.

Nesse sentido, abordamos as categorias Gênero e Reconstrução Histórica. Trabalhamos o papel da mulher no magistério, no contexto nacional, regional e local; sua formação, as práticas docentes realizadas pelas professoras e a própria evolução histórica, política, educacional e social do município. Dessa forma prescinde discutir um pouco do entendimento destas categorias de análise aqui elencadas:

A compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, pauta-se na discussão de Vidal (2005, p.15):

Conduzir um estudo que tome a cultura escolar como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcia e atentando para a formalidade das práticas.

Na perspectiva de compreender as práticas desenvolvidas pelas educadoras no período estudado, atentamos as formas de apropriações culturais dos indivíduos nos fazeres escolares formalizados ou não; e assim, entender as práticas educacionais de um sistema educacional que se organizava em Juazeirinho. Práticas desenvolvidas por duas professoras pioneiras concomitantes com o crescimento educacional do município, que ilustram uma cultura educacional se estruturando.

Nesse sentido, pretendeu entender como esta cultura educacional se desdobrava através das práticas desenvolvidas pelas professoras durante a sua formação, o que posteriormente influenciou nas suas práticas como docentes no município nas décadas de 1950 a 1973.

Perceber como se constituíam as práticas docentes de professoras pioneiras implicou pensar na necessidade de utilizar outras fontes, pois as fontes orais e a memória, são melhor compreendidas quando da sua apreensão auxiliada por outras fontes. Dessa forma, utilizou-se fontes escritas e iconográficas como suporte para as fontes orais coletadas, para que, dessa forma, pudesse contribuir para a compreensão que se buscava.

No que se referem à utilização das fontes iconográficas, nos apoiamos no que fala Lima e Carvalho (2009, p.45)

O esforço teórico caminha no sentido de compreender a fotografia como um conjunto variado de possíveis códigos sociais. Sua força representacional é constituída no momento da produção de sentidos e não anteriormente a ela. Assim, não se trata de entender a fotografia como uma representação que apenas ‘reflete’ interesses estabelecidos anteriormente à prática da significação.

Apreendendo, assim, a fotografia como também um instrumento que revela “interesses estabelecidos”, como nos afirma Lima e Carvalho (2009), mas também no sentido de expressão de fatos, momentos vividos, contextos que podem nos esclarecer muito sobre determinada sociedade e objeto estudado; por essa razão, requer uma análise crítica dos significados que elas podem expressar.

Suscitando a discussão acerca da sedução que a fotografia expressa, apreendemos as fotografias e questionamos “até que ponto, podia-se confiar nessas imagens” (BURKE, 2004, p.25), para compreendermos a relação entre o real e o que se desejava ser real.

Entendemos desse modo, que diversas vezes, a fotografia expressou ilusões sociais e não exatamente a objetividade do real, como se pontuou a discussão de Burke em relação às primeiras fotografias. Aceitar a ideia que a fotografia exprime uma falsa objetividade, significa ir além da ideia da realidade colocada pela imagem, sendo também esta, uma forma de produção ideológica onde se podiam mascarar fatos.

No intuito de uma compreensão maior acerca da temática que estudamos, e tentando preencher as possíveis lacunas deixadas pelas fontes orais e pelas memórias das professoras, trazemos também alguns outros documentos, como a carta e também imagens, tendo em vista a documentação encontrada em arquivos públicos, e particulares de Juazeirinhenses.

A pesquisa que aqui discurremos, foi encaminhada a partir do trabalho com as fontes descobertas fundamentando-se no que afirma Nunes & Carvalho (2005, p.35-36):

Mapear fontes é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens. [...] Afinal, as fontes em história da educação definem, em boa parte, os limites e as possibilidades das reconstituições que fazemos com a ajuda da documentação disponível. Frisamos, aliás, que grande contribuição tem sido dos arquivos privados [...]

O trabalho delineia o percurso que devemos percorrer em um processo de pesquisa, percebendo as possibilidades da utilização dos arquivos privados que também se constituíram como fontes a serem analisadas durante a trajetória da pesquisa. Arquivos, que se mostram a partir do avanço da Nova História Cultural, uma fonte fecunda para o trabalho historiográfico, especialmente quando abordada a história das mulheres.

A partir dos estudos da Nova História Cultural, o trabalho historiográfico amplia a concepção do significado de documento, nos fazendo atentar para a ampliação deste conceito, para além dos documentos escritos, tidos como oficiais pela historiografia tradicional, o que nos dá suporte para o tratamento de tais fontes embasando o trabalho realizado inicialmente com as fontes orais. É por essa razão que se faz urgente, “desconstruir certas representações, forjadas no âmbito do imaginário da produção acadêmica [...] a concepção de documento se ampliou e enriqueceu, particularmente graças à contribuição dos historiadores dos Anais, sobretudo de sua primeira geração”. (NUNES & CARVALHO, 2005, p.37)

Apesar desta abertura a partir da Nova História Cultural, entendemos a amplitude que se adquire a noção de documento, que, de acordo com Saliba (2009, p.323), este: “[...] documento hoje parece estar cada vez mais submetido a essa operação de estranhamento e desfamiliarização, como um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade”.

Relacionados à compreensão de que documentos não expressam uma verdade, mas sim, a representação de um acontecimento; encaramos a crítica a este tipo de fonte, no sentido de como fala Saliba (2009), estranhar, questionar, nos perguntar sobre a produção desta. Avaliando, que mesmo os arquivos “oficiais”, foram construídos a partir de uma determinada ideologia e precisa ser compreendido em seu contexto criticamente. Por essa razão, Saliba (2009) faz menção à estranheza que se deve ter ao documento em sua constituição, para que possamos nos aproximar ao máximo da compreensão da realidade que este demonstra estar imprimindo.

1.3. PERCORRENDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: O ENCONTRO COM A HISTÓRIA ORAL E O CAMPO DA MEMÓRIA

No intuito de construir uma parte da história educacional do município de Juazeirinho –PB; buscamos através das memórias de professoras pioneiras, e nos aportes da história oral, subsidiar a construção de nosso trabalho. A história oral se mostrou interessante, pois, de acordo com o que demonstra Alberti:

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de construção de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2006, p.156)

Com o direcionamento lançado através da metodologia da história oral, e a possibilidade da utilização do gravador para composição das fontes orais, construir a história educacional partindo das memórias de educadoras pioneiras passou a ser uma perspectiva atraente para a realização da pesquisa ora pretendida, visto que, o não conhecimento inicial do contexto e a falta de outras fontes inicialmente, tornava tal metodologia central neste estudo.

A relevância do trabalho com a história oral se coloca por possibilitar o encontro com experiências vividas, já que,

[...] Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. (ALBERTI, 2006, p.170)

Assim, a escolha da metodologia da história oral se justifica por esta possibilitar a construção desta história educacional através de outro olhar, para além do que se pode perceber apenas com o registro escrito. As fontes orais trazem a perspectiva de sujeitos que vivenciaram o acontecimento, possibilita outra versão da história, que pode ter ficado silenciada pelos documentos escritos, sendo esta, “[...] um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente”. (DELGADO, 2010, p.16). Situando assim, esta, no campo da história do tempo presente.

Percebemos que, a história oral ainda carrega consigo uma “desconfiança” por se tratar de uma metodologia que, “tem como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos”. (FERREIRA, 1996, p.15).

Compreendemos a necessidade de dar voz às mulheres que participaram de toda uma construção educacional e que não tiveram sua vida e, assim, a história educacional da qual participaram, observada e analisada. Conforme afirma Meihy, (2010, p.72), “Usadas metodologicamente as entrevistas impõem uma hierarquia na qual figuram como organizadoras dos demais andamentos dos recursos usados [...] História Oral como metodologia implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa”. Assim, os documentos escritos e fotografias, figuram nesse cenário como documentos complementares para essa compreensão e ao mesmo tempo, que também se tornam imprescindíveis para a compreensão de todo trabalho.

Também percebemos o quanto pesquisas locais já realizadas tem deixado de lado a participação destas professoras como vozes ativas na educação municipal em um dado momento histórico que não pode ficar esquecido. A história oral nos guia por esses

caminhos ainda não estudados na historiografia educacional do município, além de nos trazer diferentes perspectivas, visões de mulheres partícipes desta história educacional.

Formações diferenciadas, culturas também diferentes, assim como experiências diversas. Todas essas disparidades em um contexto nos ensinam a ter um olhar ainda mais acurado para perceber o não dito nas falas das entrevistadas além de atentar para a história oral, como uma possibilidade, que despontou aqui, como outra forma de ver e analisar a educação enquanto objeto histórico; uma percepção da construção da educação feita sob novas perspectivas, a visão de mulheres que atuaram nesse contexto. Sabendo que, “assim como a escrita, não apresenta fatos absolutos”, mas entendendo a oralidade como: “a visão de um determinado indivíduo sobre o acontecimento”. (GALLIAN, 1996, p.141)

Foram realizadas entrevistas com duas professoras pioneiras na cidade, e que participaram deste processo: Josefa Heleno da Silva, que lecionou de 1935 a 1994 e Maria das Neves Santos Souza professora no município, de 1950 até 2008.

Utilizamos também documentos escritos, como registro funcional de professoras e fotografias que auxiliaram na compreensão deste processo estudado, tentando estabelecer ao longo do trabalho, uma aproximação entre fontes orais, fontes escritas e iconográficas.

É preciso interpretar o contexto e considerar pequenos detalhes na fala de quem entrevistou, para que se possa perceber as construções e reconstruções da narração no tempo presente. Precisamos estabelecer sempre a interpretação entre passado e presente, no intuito de entender melhor o discurso construído.

Partindo da compreensão de que a memória é um terreno difícil de percorrer, e, portanto, precisamos entendê-lo bem, destarte como nos fala (LE GOFF, 1994, p.426) acerca do esquecimento e das manipulações conscientes ou mesmo inconscientes, feitas pelos sujeitos, além da influência da memória coletiva nas memórias individuais; ou de mesmo modo, o efeito contrário dessas influências que igualmente podem ser exercidas pelos indivíduos em suas subjetividades em detrimento da memória coletiva.

Nesse sentido, a utilização de um roteiro de entrevista é aqui colocado em face de um maior direcionamento para o objeto de estudo desenvolvido, visto que, nosso intuito é de entender a problemática educacional partindo das memórias das educadoras pioneiras, e assim sendo, precisamos centralizar a entrevista no objeto a ser estudado.

Enfocamos então, nesse sentido, a distinção que (MEIHY, 2010, p.33), faz acerca dos tipos de História oral, delimitando-as em: História oral de vida, História oral temática e Tradição oral.

Enfatizamos, então, que nosso trabalho estará pautado na história oral temática, pois apreendemos como a forma mais aproximada para o que pesquisamos. Já que conforme nos fala (MEIHY, 2010, p.33) “a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas”, daí a importância de compreender estas fontes com o auxílio de documentos complementares como as fotografias.

Deste modo, na realização das entrevistas, a história oral temática será adotada, para isto, nos apoiamos nas ideias de Alberti quando nos explica que, “As entrevistas temáticas são as que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido [...]” (2006, p.175)

A opção por utilizar a entrevista temática se dá, pelo fato de nos aproximarmos mais do objeto de pesquisa em um tempo mais curto, visto que as histórias de vida demandam um tempo de coleta maior do que dispomos para este estudo. “No caso da História Oral temática, contudo, a existência de um foco central que justifica o ato da entrevista em um projeto, recorta e conduz a possíveis maiores objetividades (MEIHY, 2010, p.35)”. Dessa maneira, fazendo uso de um direcionamento, ou roteiro para a busca das fontes durante as entrevistas não se pretende direcionar a fala das educadoras, mas simplesmente tentar direcionar o olhar destas para uma temática específica, sem com isso, induzi-las a respostas que possamos deduzir antecipadamente.

De acordo com Thompson, (1992, p. 258)

[...] a entrevista completamente livre não pode existir. Apenas para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado e pelo menos uma pergunta inicial precisa ser feita; e isso tudo, juntamente com os pressupostos não expressos, cria expectativas que moldam o que vem a seguir.

Uma entrevista sem roteiro, totalmente livre, pode ser artifício bastante interessante para um pesquisador que esteja preocupado em historicizar a vida de um determinado sujeito, e deve deixá-lo falar, já que o objetivo é perceber fatos marcantes na vida daquele sujeito.

No entanto, não se espera que este trabalho se constitua na história de vida de um sujeito, desse modo, organizamos roteiros que guiam nosso propósito de pesquisa,

estabelecendo a história oral temática, pois esta, “[...] é solução que mais se aproxima das expectativas acadêmicas [...]” (MEIHY, 2010, p.38).

Entendemos que as entrevistas se constituem em uma interação humana que, segundo Szymanski; (2010, p.87), afetam pesquisadores e entrevistados sendo esta uma condição inerente desta técnica. A entrevista pode se organizar tal como um jogo, no qual o pesquisador deve utilizar bons artifícios para que consiga obter dados relevantes durante sua investigação. Como Voldman: (1996, p.37) aponta, “[...] a entrevista é um jogo de esconde – esconde entre o historiador e o interlocutor”. De certa forma em alguns momentos o entrevistado pode por algum motivo tentar esconder informações que ele julgue não serem importantes ou não querer revelar e é interessante que o entrevistador crie um clima amistoso para que essa conversa possa fluir de modo que ele se sinta a vontade para falar, e se, mesmo assim ele não quiser falar e o entrevistador julgar que a informação a que ele deseja obter na entrevista é relevante para sua pesquisa, ele deve descobrir meios para chegar até ela, resguardando sempre a vontade de seu entrevistado caso ele não queira realmente falar.

Percebemos que, segundo Thompson (1992, p.261): “Conseguir ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas é uma das habilidades, e das oportunidades, básicas do trabalho de história oral”. Portanto, interpretar o momento da entrevista é basicamente entender que talvez haja mais a se dizer do que o que foi dito, pelas próprias fontes orais ou por outras fontes a serem descobertas, mas é necessário que o pesquisador saiba perceber tais momentos. Também uma possibilidade aberta pela história oral, segundo Thompson, é a de ultrapassar as “generalizações estereotipadas” e conseguir alcançar memórias mais próximas da realidade afirmada pelo informante, apreendendo assim, divergências entre práticas ou representações colocadas pelas diversas fontes.

Mesmo a falta desta informação, pode se tornar questionamento interessante para a pesquisa, os silêncios dizem muito para o pesquisador e ele precisa saber interpretar também esses pequenos detalhes quando aparecerem.

É interessante atentarmos para o contexto social ao qual o entrevistado está inserido. Szymanski (2010, p.23) afirma: “É importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados numa pesquisa estão sempre situados num ambiente social [...]”. Entendendo que a relação pesquisador e entrevistado se constitui de grande valor neste tipo de pesquisa a ser desenvolvido, pauta-se em um posicionamento que possibilite a

junção de uma boa relação entre sujeitos e pesquisador, porém atentando-se para o fato de não comprometer o bom andamento da pesquisa em questão, se aproximando demais do objeto que se estuda, mas conseguindo manter-se um pouco afastado, tentando estabelecer um olhar crítico levando em consideração para análise o contexto que está inserido o sujeito e a posição que este ocupa ou ocupava.

Thompson considera que:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é ocasião para você demonstrar seus conhecimentos ou seu charme. E não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional. [...] Acima de tudo nunca interrompa uma narrativa. (1992, p. 271)

Um dos obstáculos para quem trabalha com a oralidade; é esse entendimento do que demonstra Thompson acima, não poder estar tão próxima do sujeito, questão a qual possa atrapalhar a pesquisa; nem tão distante, caso de diminuir as potencialidades do que poderíamos conseguir com as nossas fontes. Além disso, não perder de vista, quão bom ouvinte deva ser o entrevistador nesse caso. Também é fundamental entender as pausas, diminuir as interrupções, além da escolha de local mais adequado para que o entrevistado possa se sentir mais a vontade para falar.

Uma pertinência em se tratando dos estudos que tem como metodologia a história oral poderia ser pensada na nova relação que os historiadores conseguem estabelecer no manejo com as fontes. Uma relação também diferenciada com os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois, pode-se acentuar a proximidade com a história pesquisada e dessa forma utilizar-se dessa nova relação como fator que auxilie na descoberta de novas fontes; relação esta que François (1996, p. 9) descreve como “original” que suscita discussões acerca da utilização da história oral por historiadores, pois poderia ser “de certa forma perigosa e temível” já que um sujeito não se deixa manipular tal qual um documento escrito. Porém, apesar de demonstrar que a história oral detém uma fecundidade, a autora coloca que, não somente a oralidade pode vir a ser uma problemática, mas sim, a forma como ela ou qualquer outro tipo de fonte está sendo utilizada pelos historiadores.

Outro ponto que devemos pensar, quando da relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos pesquisados, seria a questão da comunicação. Quando nos aproximamos de outro sujeito para que possamos entrevista-lo, nos apropriamos

também de uma história de vida particular, nos apropriamos da vida daquele sujeito que também fez parte do contexto ao qual nos reportamos.

Lozano explicita que a historia oral não se constitui como simplesmente um procedimento a ser utilizado, sendo mais que isso. Ele destaca:

Diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. [...] o historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos “sem voz”, pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a conseqüente análise histórica [...] (1996, p.16, 17)

Não podemos interpretar o trabalho do historiador oral como o de um mero entrevistador ou daquele que realiza e transcreve as entrevistas; ele deve se constituir como pesquisador que faz uso das fontes orais fazendo as críticas necessárias, externas e internas, às fontes, tal como na utilização das fontes escritas.

A necessidade de utilização de outros tipos de fontes, que complementassem a interpretação realizada através das fontes orais possibilitou a ampliação de nossa percepção sobre o objeto, dessa forma tentamos não reduzir as interpretações que poderiam ser feitas diante da temática pesquisada. Becker (1996, p.30) afirma que “não podemos confiar em uma única fonte”, justificativa esta, para a utilização dos diversos documentos disponíveis quando realizamos uma pesquisa histórica.

O processo de trabalho com as memórias das professoras pautou-se no que indica Le Goff (1994, p.423): “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Nesse sentido, centrou-se nesta fonte de informações, que são as memórias das professoras pioneiras, construindo o trabalho tendo em vista, como expõe Silva (2008, p.34) “[...] que a memória é tecida de lembranças e esquecimentos”, permitindo assim perceber que a memória se ressignifica a partir do processo de rememoração do indivíduo. Entendendo ser este um espaço complexo em que atuamos, pois o pesquisador trabalha com subjetividades de diferentes sujeitos e precisa interpretar cada particularidade destes, percebendo que, “[...] o historiador tem que navegar na crista de uma onda sempre prestes a arrebentar, seja na beira de uma memória reconstituída ou firmemente construída por motivos diversos [...]” (VOLDMAN, 1996, p.37). Ele terá

que compreender como esta memória se constituiu para que ele possa interpretá-la, mas também existe a ocorrência de lacunas e esquecimentos durante o processo de rememoração. As lembranças não se constituem de mesma validade para cada sujeito e também, sua memória individual pode divergir de uma memória coletiva construída socialmente, o que pode de certo modo se constituir como uma riqueza para este trabalho.

O trabalho com a memória também se colocou como um desafio, especialmente por trabalharmos com o processo de rememoração de pessoas idosas. Questionamos: esta memória é confiável? E por que não seria? Como vemos a velhice? Os velhos são ou não guardiões da nossa memória em sociedade? É curioso atentarmos para o fato de como estes questionamentos permeiam a nossa mente, enquanto nos propomos a trabalhar no campo da memória em especial com pessoas idosas. As indagações sobre a confiabilidade de trabalhar com idosos, entendemos a partir de indicações, como quando Bosi aponta:

[...] A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda. Repassada de nostalgia, revolta e resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. (BOSI, 1994, p.22)

Bosi ressalta uma nostalgia presente nas lembranças dos velhos evidenciando que com o passar do tempo, a memória pode ter falhas. Thompson (1992, p.197) acredita que existe aí um valor inestimável ao campo da memória, tendo em vista que para ele, esta é uma oportunidade, um desafio de trabalhar com subjetividades, “descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” tecendo pouco a pouco os fatos escondidos na memória do informante.

Mesmo assim, ele entende que nem todas as memórias podem ser recuperadas, como se acreditava anteriormente de acordo com os estudos de Freud sobre a memória total. Por isso é preciso uma maior sensibilidade do entrevistador para que ele perceba o que pode vir a faltar durante a entrevista, como percebemos em sua reflexão:

A própria crença original de Freud na memória total agora parece mais um desejo fantasioso do século XIX de recapturar o passado e não tem, certamente, base científica alguma, muito embora tenha tido tanta influência que a maioria das pessoas parece “acreditar que todas as lembranças são potencialmente recuperáveis”. (THOMPSON, 1994, p.204)

Não podemos acreditar no resgate de uma memória completa ou linear, pois este processo não acontece de tal modo. Segundo Thompson (1992), a memória não é totalmente recuperável sendo assim, no nosso entender, necessário o confronto com outras memórias sejam elas obtidas através das fontes orais ou fontes escritas.

Ainda de acordo com Thompson (1992), devemos voltar nossa atenção para os silêncios, para o que não foi revelado durante a entrevista. “A lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes”. Por essa razão, o ouvir se fez importante no ato da entrevista, este, que deve ser aspecto bem observado por pesquisadores para garantir uma boa entrevista a ser realizada.

Amado e Ferreira (1996) demonstram que: “[...] a história oral como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas”.

Entendendo que a história oral não soluciona sozinha todas as problemáticas educacionais, mas simplesmente, suscita questões para que, à luz dos teóricos possamos pensar nas possibilidades da pesquisa; traz assim mais um olhar para um determinado objeto, já que a história oral dá visibilidade a novos sujeitos, estabelece uma relação mais próxima entre historiador e sujeitos da história.

Argumento valioso para explicar a utilização de tal metodologia como ponto central na pesquisa histórico educacional que se faz aqui. Esta, que não se faria também sem o suporte, a contribuição de fontes escritas e iconográficas, que nos ajudam a compreender todo o processo.

A Abordagem no Capítulo 2 traz a discussão sobre Gênero e história das mulheres, o debate sobre a profissão do magistério e sua constituição histórica apoiada na ideologia social dominante, debatemos a história educacional da cidade de Juazeirinho fundada nas discussões sobre o panorama educacional da Paraíba. Passemos a esta discussão então.

2. CAPÍTULO 2 - GÊNERO E EDUCAÇÃO: Historicizando relações

2.1. HISTÓRIA DAS MULHERES E GÊNERO: Um campo fértil para as pesquisas acadêmicas atuais

É interessante notar como as pesquisas que se utilizam da história das mulheres tem crescido vertiginosamente no Brasil ao longo dos últimos anos. As mais variadas produções demonstram que essa vertente na pesquisa histórica tem aumentado bastante.

A perspectiva de gênero na história da educação fez nascer um novo olhar para as pesquisas sobre mulheres. Trabalhar traçando aspectos da vida de mulheres educadoras e dar-lhes visibilidade, é uma das razões para esse progresso neste tipo de pesquisas; além de está aí também a perspectiva de compreender todo um processo educacional através da memória e da história das educadoras.

A investigação da importância da figura feminina na educação desponta como uma necessidade em estudos sobre gênero, direcionado também para a apreensão da história das mulheres, percebendo que esta figura, diversas vezes deixada de lado pelas pesquisas em história da educação brasileira, ainda precisa ser explorada.

Analizamos os trabalhos publicados nos anos de 2009 e 2010 na área de educação; como instrumento de busca, observou-se o banco de dados da Capes – nível mestrado, para se avaliar as produções de pesquisas na pós-graduação acerca da temática Gênero.

Dessa forma, evidenciou-se uma produção em crescimento com relação ao tema gênero nas pesquisas acadêmicas nos diversos níveis e áreas científicas, porém de 2009 a 2010 a produção na área de pós graduação nível mestrado em educação, caiu.

Conforme demonstrado nos quadros abaixo:

/ B A N C O D	PESQUISA DE TRABALHOS SOBRE GÊNERO / AREA- EDUCAÇÃO
	ANO: 2009
	TOTAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE GÊNERO ENCONTRADAS: 213
	TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE GÊNERO DEFENDIDAS NA PÓS EM EDUCAÇÃO: 36

E T E S D A C A P E S - N Í V E L - M E S T R A D O	<u>A PRESENÇA FEMININA NO MAGISTÉRIO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO CTUR-UFRRJ NA DÉCADA DE 1970.</u> Adriana Maria Loureiro. (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO)	AS ESCOLAS DO PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO (PREMEN) EM TERESINA 1982 a 2000. Benedita Severiana de Sousa. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ)
	<u>RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DE MULHERES: A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO "MULHERES PERSEVERANTES.</u> Ana Célia de Sousa Santos. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ)	A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES LEGITIMADORAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: UM ESTUDO A PARTIR DE REFERENCIAIS DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. Brigitte Ursula Stach Haertel (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)
	<u>AS CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE UM GRUPO DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO RECORTE DE GÊNERO.</u> ANA PAULA COSTA. (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)	<u>A SITUAÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR 2001-2006.</u> Carla Márcia Paiva Assis Bonfim (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)
	<u>DE VOLTA ÀS AULAS: O COTIDIANO DE PROFESSORAS ESTUDANTES DO PROLE/UFBA/HISTÓRIA.</u> Andrea da Silva Cunha (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)	<u>MENINAS E FUTSAL - UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA E PARA ALÉM DE SEUS MUROS.</u> Carlos Alberto Tenroller (UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL)
	<u>MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DE MÚSICA : UM OLHAR PARA PRÁTICAS ESCOLARES ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 A 1980.</u> Arlete de Souza Ferreira Gonçalves. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)	<u>MULHERES MARCENEIRAS E AUTOGESTÃO NA ECONOMIA SOLIDÁRIA : ASPECTOS TRANSFORMADORES E OBSTÁCULOS A SEREM TRANSPOSTOS NA INCUBAÇÃO EM ASSENTAMENTO RURAL.</u> Carolina Orquiza Cherfem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)
	<u>ESCOLA, SABERES E COTIDIANO NO MEIO RURAL: UM ESTUDO SOBRE OS (AS) JOVENS DO SERTÃO DA BAHIA</u> Catarina Malheiros da Silva. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)	<u>HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE MULHERES SOROPOSITIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE.</u> Cátia Maria Santana de Andrade Maia (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)
	<u>A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.</u> Claudia Regina Renda Biscaro. (UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO)	<u>RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS</u> Daniele Lameirinhas Carvalhar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)
	<u>HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS NAS CIDADES DE CAXIAS E MARANHÃO.</u> Elizete Santos Abreu. (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)	<u>A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.</u> Fabiane Freire França. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)
	<u>CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE DE GÊNERO.</u> Fabio Alves dos Santos Pereira. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)	<u>UM NORDESTE DE "CABRAS-MACHOS" E DE "HOMENS SENSÍVEIS": PEDAGOGIAS CULTURAIS DE GÊNERO NO REPERTÓRIO MUSICAL DE LUIZ GONZAGA.</u> Henrique Flávio Melo SILVA (UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL)
	<u>IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR POR ALUNOS E ALUNAS DE PEDAGOGIA.</u> Karla Kalburger Moreira Lassala (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ)	<u>O OLHAR DO JOVEM SOBRE SI MESMO: IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE EM RODAS DE LEITURA.</u> Kátia Maria Soares (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS)
	<u>ENEDINA ALANO DA ROSA: A IDENTIDADE DA MULHER NEGRA EDUCADORA NO SUL DO BRASIL.</u> Kelly Cristina Fernandes da Rosa (UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE)	<u>NARRATIVAS DE TRABALHADORAS DOMÉSTICAS ESTUDANTES DA EJA E SUAS RELAÇÕES COM O SABER.</u> Liana Pereira Machado Canto (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)
	<u>QUERIDA ENSINA: PRECEITOS DE COMPORTAMENTO FEMININOS EM PÁGINAS DA REVISTA QUERIDA.</u> Laura Peretto Salerno (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)	<u>A INSERÇÃO DA MULHER NA ESFERA PRODUTIVA: UMA LEITURA DE GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO.</u> Maria Anita Vieira Lustosa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ)

“PRIMEIRA ARITHMETICA PARA MENINOS” E A CONSTITUIÇÃO DE MASCULINIDADES NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Maria Aparecida Maia Hilzendeger. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)	NAS TRAMAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA ABORDAGEM EXPERENCIAL DE AUTORIA FEMININA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE. Maria da Graça Leão. (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)
EDUCAÇÃO E GÊNERO: A RE-SIGNIFICAÇÃO DA MASCULINIDADE. MILTON PEREIRA DA LUZ (UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO)	A DIVERSIDADE ENTRA NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE TRANSITAM PELAS FRONTEIRAS DA SEXUALIDADE E DO GÊNERO. Neil Franco Pereira Almeida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)
VIOÊNCIA SEXUAL FEMININA E GÊNERO: INTERFACES DE UM CONTEXTO Neylen Bruggemann Bunn Junckes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)	ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS – MEMÓRIAS DE MULHERES ALUNAS DE EJA. Raphaela Souza dos Santos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)
HISTÓRIAS DE MESTRAS: O SENTIDO DE SER PROFESSORA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GASTÃO GUIMARÃES (1968-2000) Rita de Cassia Oliveira Carneiro. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)	JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA. Rosenilda Trindade da Costa. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS)
ENTRE O GIZ E O PINCEL: UM ESTUDO SOBRE OS PERCURSOS EDUCACIONAIS DE ARTISTAS PLÁSTICAS E PROFESSORAS DE ARTE. Rosina Salete de Franceschi Fiamoncini (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)	IMAGENS DE EX-NORMALISTAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE. Selma de Assis Andrade. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)
GESTÃO FEMININA NAS ESCOLAS DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE. Sônia Machado de Oliveira. (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)	MAGISTÉRIO EM DECLÍNIO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS DA ÚLTIMA TURMA DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES (1970) Tatiana Medeiros Santos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA)

/ B A N C O D E T E S E S D A C A P E S	PESQUISA DE TRABALHOS SOBRE GÊNERO / AREA- EDUCAÇÃO	
	ANO: 2010	
	TOTAL DE DISSERTAÇÕES SOBRE GÊNERO ENCONTRADAS: 346	
	TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE GÊNERO DEFENDIDAS NA PÓS EM EDUCAÇÃO ENCONTRADOS: 34	
	ESCOLARIZAÇÃO, GÊNERO E PROJETO DE VIDA: O DISCURSO DE JOVENS MULHERES RURAIS - ALINE GALVÃO LIMA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI)	ABRINDO O LIVRO DAS SUAS VIDAS: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE QUATRO PROFESSORAS NEGRAS -FERNANDA GABRIELA SOARES DOS SANTOS - (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)
	O SABER E O FAZER DAS PARTEIRAS TRACIONAIS: APRENDIZAGENS PERPETUADAS NO ESPAÇO DOMÉSTICO - AMARILDO DE PAULA BATISTA – (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS)	O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO (PNQ) E A FORMAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA - FLAVIANA ALVES TOLEDO – (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)
	MEMÓRIAS DE PROFESSORAS RURAIS: UM TEMPO... UM VENTO...SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE VIVÊNCIAS - CINARA DALLA COSTA VELÁSQUEZ –(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)	O QUE DUAS PROFESSORAS QUE ATUARAM NO ENSINO RURAL TÊM PARA NOS CONTAR? LEMBRANÇAS DE VIDA, HISTÓRIAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS - GRAZIELA FRANCESCHET FARIAS – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

- N Í V E L - M E S T R A D O	<u>INFÂNCIA ROUBADA: MEMÓRIAS DE EMPREGADAS DOMÉSTICAS NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR</u> - DARLENE SOUSA SILVA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)	OS SENTIDOS DA LEITURA PARA AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - LILIANE CREMONESE SALOME – (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO)
	<u>NAS ONDULAÇÕES DA MEMÓRIA: A CRIAÇÃO NARRATIVA DE PROFESSORAS SOBRE A SUA FORMAÇÃO DOCENTE</u> - DENISE BATISTA DA SILVA – (UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO)	<u>RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA TEMÁTICA DE GÊNERO NO CURRÍCULO REAL DA 7ª E 8ª SÉRIES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE IJUÍ – RS</u> - LIRIA ANGELA ANDRIOLI – (UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL)
	<u>A DEFESA DA MULHER VÍTIMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA ÉTICA CRISTÃ</u> - DENISE PINTO VASCONCELOS – (ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA)	<u>MISSIONÁRIO E GÊNERO: AS CARTAS DE MARTHA HITEWATTS</u> - LUCIA HELENA COELHO DE OLIVEIRA LOPES – (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO)
	<u>ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE GÊNERO</u> - DIANA LUSA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)	<u>A DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFPA: HISTÓRIA E GÊNERO</u> - MARIA DA CONCEIÇÃO GEMAQUE DE MATOS – (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)
	<u>EDUCAÇÃO FEMININA: IDÉIAS E CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA MULHER NORMALISTA VEICULADAS NA IMPRENSA DA PARAÍBA DO NORTE (1910 – 1930)</u> - ERINALVA LOPES DOS SANTOS – (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA)	<u>VOU BUSCAR A SORTE: RELATOS DE VIDA DE PROFESSORAS MIGRANTES DE CAMPO VERDE MT.</u> MARIA DAS GRAÇAS CAMPOS – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)
	<u>O PENSAMENTO DE MARIA LACERDA DE MOURA SOBRE A EMANCIPAÇÃO FEMININA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA</u> - JOICE OLIVEIRA PACHECO – (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS)	<u>MEMÓRIA: PRÁTICAS SOCIAIS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES LOUCEIRAS EM CAJAZEIRAS – PB</u> - MARIA DO SOCORRO SOARES COSTA E SILVA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA)
	<u>AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS XERENTE E EXPRESSÃO DA VIOLÊNCIA</u> - MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM – (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE)	<u>A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA: OS MECANISMOS DISCURSIVOS RETRATADOS NAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS SOBRE BELEZA VEICULADAS NA REVISTA CLAUDIA</u> - SANDRA REGINA MARIUCI – (UNIVERSIDADE SÃO MARCOS)
	<u>A EDUCAÇÃO DE MULHERES NO COLÉGIO SÃO JOSÉ: 1950 – 1962</u> - MARILENE MARIA AQUINO CASTRO BARROS – (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ)	<u>PROFESSORA JULIA WANDERLEY, UMA MULHER-MITO (1874 – 1918)</u> - SILVETE APARECIDA CRIPPA DE ARAÚJO – (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
	<u>ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE A INTERPOSIÇÃO ENTRE AS IDENTIDADES MATERNA E DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DECORRÊNCIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA</u> - MILENA CRISTINA ARAGÃO RIBEIRO DE SOUZA – (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL)	<u>ELAS POR ELAS: PROFESSORAS (D) E TELENÓVELA</u> - SONIA MARIA DAVID MARRAFA – (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)
	<u>MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: GÊNERO E SEXUALIDADE</u> - MIRIA IZABEL CAMPOS – (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)	<u>PERCURSOS DE VIDA, TRAJETÓRIAS ESCOLARES: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DAS MULHERES DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PRAIA GRANDE - ILHA DE MARÉ, SALVADOR/BA</u> - TELMA CRUZ COSTA – (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)
	<u>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESTEREÓTIPOS MASCULINOS/FEMININOS</u> -	<u>A EDUCAÇÃO FEMININA NO RECOLHIMENTO DO MARANHÃO: O REDEFINIR DE UMA</u>

NARCISO MAURICIO DOS SANTOS – (UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO)	INSTITUIÇÃO - MARIA JOSÉ LOBATO RODRIGUES – (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO)
O COLÉGIO CORAÇÃO DE MARIA E A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS (1944-1964) PALOMA LOPES BARBOZA – (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS)	ALUNAS NEGRAS E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: PERFIL DA EJA – RENATA BARROS ABELHA KABEYA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)
MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO GUAPORÉ: DO SILÊNCIO A PALAVRA – PAULO SERGIO DUTRA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)	PALAVRAS-CHAVE: LIVRO DIDÁTICO; GÊNERO; CURRÍCULO; IDEOLOGIA; ESCOLA PRIMÁRIA – SAMARA ELISANA NICARETA – (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)
NA PENNA DA IMPRENSA PROFESSORAS E PROFESSORES PRIMÁRIOS DO SÉCULO XIX (1852-1888): CONTRIBUIÇÕES AOS ESTUDOS DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO – ROBERTA GUIMARÃES TEIXEIRA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)	LAZER E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DE TRABALHADORES/AS RURAIS DO MST – ROBSON AMARAL DA SILVA – (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Quando analisamos as pesquisas de Gênero e história da educação na Universidade Federal da Paraíba, percebemos que o número de trabalhos de mestrado defendidos foi, de 1 em 2009, e de 2 trabalhos em 2010. Quanto às defesas nível de doutorado, temos a produção de 2 trabalhos em 2009, e de 1 em 2010. Expressando desse modo, um número que não varia entre as produções entre os anos, a nível de pós graduação mestrado e doutorado. Porém, se analisarmos as atuais produções que estão se desenvolvendo, inclusive as publicações em eventos da área, avaliaremos um crescimento mais expressivo entre 2010 e 2011.

MESTRADO/ 2009	MESTRADO/2010	DOCTORADO/2009	DOCTORADO/2010
MAGISTÉRIO EM DECLÍNIO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS DA ÚLTIMA TURMA DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO NOSSA SENHORA DAS NEVES (1970). Tatiana Medeiros Santos	EDUCAÇÃO FEMININA: IDÉIAS E CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA MULHER NORMALISTA VEICULADAS NA IMPRENSA DA PARAIBYBA DO NORTE (1910 – 1930). Erinalva Lopes dos Santos	A DISPUTA DE REPRESENTAÇÕES DA TRAJETÓRIA POLÍTICO-EDUCATIVA DE MARGARIDA MARIA ALVES (1933-1983). Ana Paula Romão de Souza Ferreira	EDUCAÇÃO CATÓLICA, GÊNERO E IDENTIDADES: O COLÉGIO SANTA RITA DE AREIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARAIBANA (1937-1970). Maria Ivete Martins Correia
	MEMÓRIA: PRÁTICAS SOCIAIS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES LOUCEIRAS EM CAJAZEIRAS – PB. Maria do Socorro Soares Costa e Silva	O CONCEITO DE GÊNERO NO MST: UM ESTUDO DA SUA PRODUÇÃO ESCRITA. Gislaíne da Nóbrega Chaves	

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Desse modo, a pesquisa sobre gênero e história da educação, faz-se necessária por entendermos a urgência de estabelecer um diálogo sobre educadoras e história da educação, além de favorecer o crescimento de uma área que precisa expandir.

Trazendo aí, diante do quadro apresentado, a importância de se estudar Gênero e história da educação, especialmente incluir nossa pesquisa dentro deste contexto, por ser esta uma realidade ainda carente de pesquisas e maiores aprofundamentos.

Evidencia-se desse modo, a relevância da pesquisa que fizemos, pois a importância da mulher atuando na educação, em especial na constituição da educação de um município no interior paraibano, pode nos dizer muito mais sobre como a presença feminina foi importante para o desenvolvimento educacional neste país.

É interessante perceber como apesar desta relevância assumida socialmente, ela foi relegada a segundo plano pela história, se fazendo perceber sua atuação dentro da sociedade, bem como responsável também pelo desenvolvimento desta, assim como das localidades onde atuaram, apenas a partir de quando começaram a se destacar no meio educacional.

Eis, pois como este espaço foi significativo para dar destaque a estas mulheres.

Nesse sentido, a partir dos quadros expostos acima e desta pesquisa realizada, denota-se que a pesquisa aqui desenvolvida se constitui de relevância para a história das mulheres e pesquisas em Gênero, por se organizar de forma a compreender uma historicidade educacional ainda não estudada, em especial dando ênfase a história das mulheres educadoras.

Dessa forma, contribuir para a ampliação das pesquisas desenvolvidas na área e possibilitar maiores estudos posteriores, tanto no que se refere a pesquisas que versem sobre a história educacional de localidades do interior paraibano, no caso aqui explicitado Juazeirinho, como também da pesquisa sobre história das mulheres e gênero.

2.2. EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: UMA PROFISSÃO FEMININA?

Entender o lugar ocupado pela mulher na sociedade brasileira e seu papel na educação deste país é imprescindível para que possamos compreender como a profissão de professora vai se configurando como feminina.

O papel da mulher educadora, suas influências em um dado processo educacional, desde a educação ainda não constituída como sistema organizado formalmente em escolas até a instituição das mesmas, torna-se aspecto interessante para

pensarmos como se deu a atuação da mulher na educação e conseqüentemente no contexto de produções socioculturais de uma sociedade.

Para entendermos melhor como a mulher ingressa no magistério e como a relação entre a mulher e a educação vai se estabelecendo, devemos pensar acerca das motivações que facilitaram o ingresso da mulher nesse ambiente e as mudanças na estrutura social brasileira, nos pautando no que Silva (2002, p.97) coloca, nos pedindo para desconfiar do que é posto como natural pela sociedade.

A relação mulher e educação vem sendo tecida desde o lar quando ela tinha seu papel de educadora configurado exclusivamente na educação dos filhos em casa; tem sua caracterização em potencial com a instituição das escolas normais quando a mulher passa a ser também professora, ampliando assim sua condição de até então educadora do lar, para ser também educadora nas escolas. Dessa forma:

[...] o papel social atribuído à mulher no decorrer do século XX pautado em um discurso ideológico dividido entre o conservadorismo e o reformismo, cuja especificidade era a supressão de sua capacidade de sujeito histórico e a delimitação de um comportamento ideal: rainha do lar. [...]

A saída das mulheres do reduto do lar para o trabalho e para a escola, para a sociedade produtiva, foi marcada pela desigualdade de possibilidades escolares e pela separação entre profissões masculinas - ativas e femininas - sedentárias num processo de naturalização da divisão sexual do trabalho. (MACHADO. et.al, 2009, p.19)

Para a sociedade do XIX e ainda no início XX, a figura feminina se apresenta de forma caricaturada como a mãe que cuidava dos seus filhos e de seu marido e sem a presença desta no ambiente familiar haveria uma total desorganização do lar; com o espaço aberto para a mulher no campo de trabalho, com o advento da industrialização na sociedade, vemos ainda um deslocamento desta, a qual chamamos de educadora do lar, para se colocar como a figura da “mãe” educadora nas escolas legitimado pela própria sociedade, para consolidação da permanência deste papel atribuído à mulher. Como demonstrado por Nunes (2006, p.123) sobre as alegações para a não abertura social para estas:

As alegações eram as mais diversas: desordem familiar, inabilidade dos homens para cuidarem dos filhos, dimensão sacralizada das mulheres através da maternidade, falta de capacidade intelectual da mulher para a esfera pública, masculinização daquela que exige seus direitos, entre outros.

A atuação da mulher na sociedade brasileira do início do XX ainda era bastante restrita aos espaços privados de seus lares, entendendo que sua atuação em espaço público não poderia acontecer, já que, segundo o entendimento da sociedade no século XVIII e ainda XIX e XX, estas não dispunham de cérebro tão desenvolvido para assumirem cargos públicos, ficando assim, “restringidas” à função de mãe.

O entendimento social da época era que a mulher não poderia assumir determinadas funções, pois não possuía aptidões para isso. Podemos perceber tal visão nas palavras de Alves (2008) quando fala acerca das produções intelectuais das mulheres e de como este espaço para as mulheres ainda era limitado dentro da sociedade.

Considerava ela que, “A tendência de conceber a mulher como um ser desprovido de capacidade intelectual relevante é confirmada pelos estudiosos do final do século” (ALVES, 2008, p.2), Uma diferenciação entre os modos de educar meninos e meninas das famílias e a concepção sobre o que é ser mulher; tais valores sociais, sentido também na forma como se organizava a educação das jovens. Observamos isso, na discussão de Alves acerca das disparidades entre a educação para meninos e a educação para meninas:

A partir dos 10 anos, observa-se que, enquanto os meninos são encaminhados a bons colégios ou guiados por professores contratados pela família, as meninas dispunham dos estudos destinados aos meninos e, ainda, “lições de prendas” ou trabalhos manuais e práticas de funções domésticas. (ALVES, 2008, p.2)

O ensino para as meninas era guiado pela ideia de educar as moças a cumprirem com os papéis que elas estariam destinadas desde o nascimento, de ser mãe e dona de casa. Uma compreensão diversa da visão que se propagava para a educação masculina, já que a relevância educacional para homens e mulheres era diferenciada. Evidencia-se um modelo de ensino diferente para a educação das meninas, este direcionado para além dos estudados pelos meninos, com disciplinas que abordam conteúdos referentes a comportamento e valores sociais, transmitindo assim a compreensão da sociedade acerca da atuação da mulher na sociedade através da escola.

Podemos apreender a partir da fala da autora citada acima, que na escolarização primária do Brasil, existia o entendimento sobre a possibilidade de atuação múltipla da mulher, porém com sua centralização no trabalho doméstico; pois se é necessário, que a

mulher adquira conhecimentos que serão úteis na sua vida, estes, pertinentes aos posteriores afazeres domésticos dos quais fará uso.

Notamos que dentro do currículo escolar somente alguns dos conhecimentos disponibilizados para os meninos, pois nem todos eram entendidos como de apropriação devida para as meninas em sua escolarização, ou por falta de utilidade, ou por incapacidade destas na sua compreensão.

A abertura no ensino para as mulheres possibilitou também novos caminhos para sua atuação profissional. A industrialização que teve início na Europa possibilitou oportunidades de trabalho para mulheres de diferentes classes sociais, mesmo que estes “espaços”, ainda se constituíssem como inferiores em relação aos ocupados pelos homens; desse modo, a economia influenciou bastante na produção de novos postos de trabalho dentro da sociedade para o público feminino.

Essas transformações no século XIX, ainda que pequenas, as quais são chamadas de “invisíveis” por Gonçalves (2006), são carregadas de receio sobre a atuação destas mulheres em espaços públicos, resquício do século XVIII, onde tal percepção se mostrava pela recusa do sexo feminino a se limitar ao que a sociedade lhe impunha como “natural”, ou seja, se conformar aos espaços privados de seus lares como único espaço de sua atuação; e a busca destas também pelo âmbito público, fora do lar. Medo da sociedade, em especial masculina, de que as mulheres pudessem ocupar os espaços que, até então eles detinham “monopólio de sua atuação”, o que parecia estar voltado ao questionamento acerca do papel masculino na sociedade. O abandono do ambiente privado pelas mulheres instigava uma “perplexidade” que: “[...] talvez se devesse a inúmeras questões que o abandono da esfera considerada própria ao feminino levantava, sendo sem dúvida a principal delas as relativas ao papel masculino”. (GONÇALVES, 2006, p.34)

Esses questionamentos, confrontavam os papéis masculinos com os femininos, trazendo à tona uma discussão sobre a definição desses papéis sociais.

Com a nova organização da economia, o trabalho feminino foi sendo incorporado às “modernas profissões”, mas, regra geral, aos escalões inferiores. Além de ocuparem o trabalho fabril, com destaque para a indústria têxtil, muitas mulheres saíram de casa para exercer ofícios em escritórios, empregando-se como datilógrafas, contínuas, secretárias. Um conjunto de ocupações que se constituíam como prolongamento de muitas das atividades que as mulheres desempenhavam no lar. Todas as profissões deveriam ser exercidas com a autorização dos maridos, como previsto no código civil,

criando uma curiosa distinção entre as mulheres celibatárias, um pouco mais autônomas e aquelas que haviam contraído casamento. (GONÇALVES, 2006, p.34)

As mulheres que se casavam estavam de certa forma mais presas aos anseios e vontades do marido, e as mulheres tidas como celibatárias, ou que não chegaram a se casar, trabalhavam fora. As ocupações de trabalho também se diferenciavam a partir das classes sociais as quais pertenciam essas mulheres, cada qual ocupando postos de trabalho de acordo com sua origem social. Gonçalves ainda trata de trabalhos tais como “costureiras”, “grisettes”, porém demonstra que a profissão feminina, por assim dizer, por “excelência” era a de professora. Entendendo que:

Profissão feminina por excelência, nos primórdios da massificação do ensino “quer pertencessem à classe operária ou à burguesia, as mulheres chegaram a engrossar as fileiras dos professores, sobretudo na escola primária” uma vez que “dar aulas era naturalmente uma escolha predeterminada. Com a expansão estonteante das escolas primárias e secundárias por toda parte, especialmente a partir da década de 1860, a necessidade de professores se tornou insaciável, e as mulheres estavam... disponíveis”. (GONÇALVES, 2006, p.36. grifos do autor)

Nesse sentido, as mulheres estavam disponíveis para atuarem no ambiente escolar, favorecendo a construção de um imaginário sobre estas como educadoras, e a consequente naturalização deste espaço para sua atuação. Independentemente de pertencimento a diversas classes sociais, a profissão de professora cabia muito bem para um constructo social de percepção de inclusão feminina no espaço público sem, dessa forma, incluí-la em lugares que os homens mais “temiam” e dos quais mais participavam.

Gradativamente, despontava a profissão que se configuraria como espaço específico na sociedade para atuação das mulheres, espaço este produzido ideologicamente pela sociedade, um lugar definido para atuação feminina, sendo, no entanto, local que também favoreceria a saída das mulheres do reduto do lar, onde até então estavam limitadas. Processo este traduzido na posterior desvalorização do profissional docente, por este se tornar ambiente da atuação feminina. Conforme podemos perceber em Almeida (apud SANTOS, 2008, p.1):

[...] a atribuição do desprestígio da profissão ao “sexo” do sujeito, se constitui num discurso que contribui para a desvalorização da profissão docente. Tal conotação apresenta uma forma contraditória, pois no início a docência era uma função realizada sumariamente por homens. [...] Inicialmente, eram os

homens que freqüentavam em grande maioria o magistério. Mas aos poucos essa situação ia mudando em decorrência de salários diminutos e a presença das mulheres que aceitavam esses parcos rendimentos, se tornou maciça nas escolas normais.

Esse discurso conferia à mulher características inerentes ao papel de educadora e, conseqüentemente, naturalizava a profissão como própria para as atribuições femininas, o que acabaria justificando socialmente a desvalorização desse profissional, já que esta era uma função para a mulher que não poderia atender outros papéis sociais, visto que não possuía características para tal.

Este discurso que se firmava na sociedade, favoreceu a diminuição cada vez maior, da atuação masculina no magistério, reforçando, dessa forma, a ideologia que se propagava em torno da profissão de professor/professora utilizando-se da atuação em grande maioria das mulheres para reforçar um desprestígio social da profissão, visto que, devido à ideia construída socialmente, os salários não precisavam ser muito altos, já que a função de educar era primordialmente feminina, desde o lar.

A pouca procura dos homens para formação de professor reforçava esse entendimento social em vigor e também ideologicamente construído, o que fortaleceria a propagação desse ideal de “ser mulher” na sociedade. Pontuando, sua função de educadora não nascia com ela, mas sim, era construída através de um imaginário social do que era ser mulher. Fazendo a relação com o que nos fala Beauvoir (1967, p.9)

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

De acordo com o entendimento de Beauvoir, a construção do ser mulher perpassa o biológico, mas é a sociedade que “define” o ser mulher, como esta sociedade compreende o que é ser mulher influenciada por seus padrões culturais na constituição da mulher e das funções que devem ser assumidas por estas. O tornar-se mulher é então, uma significação por excelência social, da qual demandará os valores e costumes estabelecidos para caracterizá-la enquanto sujeito social.

Ratificando as idéias acima discutidas, Albuquerque Junior (2010, p.23) afirma: “Ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e as modelizações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para estes conceitos, para a própria materialidade do corpo”. É nossa

cultura que define os conceitos de feminino e masculino, ou seja, são construções culturalmente construídas em dada sociedade.

A construção do magistério primário no Brasil como espaço feminino de atuação, se propõe a atender as necessidades da sociedade agora republicana, após a queda do regime da monarquia. Consoante com as demandas de uma nova mulher para uma nova sociedade que se constituía, a mulher agora precisava de instrução para poder “viver bem” nessa nova sociedade.

Conhecimentos relacionados à aquisição de alguns conteúdos, aos quais somente os homens dispunham de acesso soavam como que uma necessidade que a mulher obtivesse “cultura” suficiente para acompanhar seu marido. O ensino para elas não demandava ser demasiadamente aprofundado, porém dispor de alguns elementos tidos como essenciais para essa “cidadã” que deveria assumir variadas funções nessa nova organização social que se formava.

Assim, a educação feminina começava a se apresentar como necessidade social já que se estruturava uma nova forma de organização da sociedade com o advento da república e uma leve abertura para a atuação da mulher neste contexto.

De acordo com Alves (2008, p.6), abordando os estudos de José Veríssimo; “[...] em seus estudos críticos sobre a educação nacional no período pós-republicano, acreditava que para se promover a educação da sociedade como um todo, tornava-se fundamental investir na educação feminina”.

Desse modo, a educação feminina, que não se restringia à formação de professoras, agora era uma “necessidade”, não se compreendia uma mulher de classe média, em uma “nova” sociedade como a que se formava no Brasil, que não dispusesse de uma cultura mínima. Portanto favorecer a construção de um conhecimento cultural nestas novas mulheres era imperativo nesta nova sociedade que se buscava.

A inserção da mulher na educação como educadora nas escolas primárias, se faz pela aproximação da profissão de professora ser mais “adequada” para as mulheres, já que ela era colocada como a agente do cuidar, educar. Mesmo assim, essa abertura era ainda muito pequena, tendo em vista que sua função social na sociedade era de “dona do lar”.

O magistério nesse cenário era o meio que as mulheres utilizavam para burlar as normas sociais estabelecidas sobre o papel da mulher. Podemos entender que as mulheres utilizavam também do espaço que estava sendo aberto para elas na vida

pública, como meio de inserção no espaço público da sociedade, e assim, contrariar o que a concepção social vigorava sobre o que era próprio do feminino. Segundo Santos, (2008, p. 1) “A profissão docente era uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos”.

Nesse contexto, a mulher ainda é muito discriminada e a profissão de professora primária nas escolas aparece como “a profissão destinada às mulheres” por ser esta colocada pela sociedade como específica para cuidar, educar crianças, sendo esta a figura extensiva da mãe educadora do lar porém os discursos perduravam: de um lado eram utilizados de maneira ideológica para que se atribuísse um papel social a essas mulheres que já reivindicavam seu lugar na sociedade, de outro, também era usado pelas próprias mulheres como um dos espaços abertos a elas para que participassem dessa nova sociedade.

[...] a docência passa a ser considerada uma atividade feminina e de segundo nível, exercida como atividade paralela à função de administradora do lar. [...] Concomitantemente tornou-se uma atividade importante para as mulheres, pois até a década de 1930 era a única forma de emprego institucional destinado ao gênero feminino. (SANTOS, 2008, p.2-3)

Esta inserção da mulher na educação se dava sob a pauta de algumas justificativas. Inicialmente era necessário contribuir para o alcance de uma cultura letrada por parte da população feminina que posteriormente educaria os seus filhos e sendo assim, precisaria “receber boa educação e uma instrução adequada”. (ALVES, 2008, p.3). Ela carecia de elementos para aprender um bom convívio social e para que pudesse exercer bem seu papel de mãe, rainha do lar. Dessa maneira, ela não poderia ser frívola, sem sabedoria alguma; temos então a necessidade de escolarização para elas.

A educação se abria para as mulheres, mas ainda dominada pelos ideais masculinos, configuração ainda incipiente diante da compreensão atual, mas que correspondia a um grande avanço para a época. Mulheres escritoras, algumas também asseguram publicações em colunas nos jornais, mesmo assim a profissão do magistério primário aparecia como um “ideal” para a mulher.

Alguns elementos servem para a confirmação de uma profissão que se queria caracterizada pela figura feminina, para reforçar esta caracterização feita pela sociedade de maneira ideológica.

Em primeiro lugar, a restrição imposta pelos homens no seguimento à carreira pública. Tal perspectiva era impossibilitada pelo discurso firmado sobre privado e público atribuindo-lhes características próprias para os diferentes sexos.

No século XIX forja-se a ideia de privacidade, fruto do individualismo burguês, e como decorrência, revaloriza-se o espaço privado, ao mesmo tempo lugar do exercício do “dever”, mas também do “prazer”. É nesse espaço que se opera a afirmação da família tipicamente burguesa, com suas noções de intimidade. (GONÇALVES, 2006, p.39)

O conceito de público e privado já em sua origem, quando nos remetemos à acepção grega, compreendia o espaço público como aquele destinado à atuação de cidadãos deixando de fora mulheres, escravos e comerciantes; desse modo, já não se incluía a mulher como uma cidadã, justificando, assim, a sua limitação para atuação na esfera privada. O espaço público aqui se remete a relações de poder, *locus* de ação dos cidadãos, não cabendo, portanto, à mulher.

Já a esfera privada está direcionada aos que não tem sua participação garantida na esfera pública, nesse caso falamos das mulheres em específico, estando relacionado aos que não dispõem de tanto poder na sociedade. A mulher percebida como alguém que não detém esse poder, não poderia participar então da esfera pública.

Para Colling (2011, p.2), “o lugar da mulher no espaço público sempre foi problemático”, tal entendimento confluía com o pensamento científico em vigor, pois,

Já no século XVIII, as ciências naturais e biológicas, a medicina em especial, descrevem a mulher como doente perpétua, histérica, à beira da loucura, nervosa, instintiva, mais sensível do que racional. Incapaz de fazer abstração, de criar e acima de tudo de governar. A mulher foi criada para enclausurar-se no espaço privado, dedicando-se à família e às coisas domésticas. Mãe e dona de casa, zelando pelo bem estar de seu marido e filhos, esta é a sua vocação e nesse caso útil e benéfica para a sociedade inteira.

Corroborando o pensamento científico da época, a sociedade não poderia aceitar a atuação da mulher fora de seu espaço privado por entender que essas características a ela inerentes propagadas pela visão científica na época, construíam um entendimento que impossibilitava sua atuação pública.

Restava, assim, o lar para sua atuação. Consoante com o estilo de vida burguesa que acentuava a valoração da família e da importância da mulher na consolidação desta. Por essa razão, reafirma-se o espaço privado como espaço especificamente feminino, e onde esta, é agente central na sua organização e funcionamento.

Em segundo lugar, o magistério estava relacionado diretamente com a ideia de vocação. Vejamos como Alves aborda a questão:

Marisa Lajolo e Regina Zilberman analisam o aspecto da vinculação da identidade feminina a uma “vocação natural para as lides do magistério”, assinalando que a solução se apresentava ideologicamente perfeita: a professora e a escola passavam a ser figuras idealizadas à medida em que se atribuía à mestra uma conotação maternal e, a sala de aula, era representada como um segundo lar. Nesse momento, portanto, conforme demonstram as ensaístas, a presença das mulheres em outros espaços sociais não afetou diretamente a divisão do universo social masculino e feminino, pois o magistério feminino era encarado tão somente como “uma extensão da tarefa doméstica e maternal”. (LAJOLO E ZILBERMAN, apud ALVES, 2008, p.5)

A construção do magistério se pautava na construção social de um espaço público que se aproximava ao espaço privado de sua atuação como mãe, desse modo, ela estaria sendo incluída em uma esfera pública como já reivindicavam, mas sem afetar a atuação primordial masculina neste espaço.

A ideia de vocação está associada ao entendimento de sacerdócio devido pela mulher a sua atuação como professora, segundo uma grande influência religiosa, ideológica e social, pois, se a mulher estava atuando naquele espaço, que tinha por características muito próximas as que esta já desenvolvia na sua função “natural” de “mãe” ou educadora do lar como denominamos anteriormente, deveria dedicar-se integralmente e não deveria receber altos salários para tal.

A desvalorização do magistério era decorrente da naturalização a qual a sociedade impunha ao ofício de educar, como um sacerdócio, vocação, e não uma profissão de fato. Desvalorização esta, associada a discursos existentes que auxiliavam na reafirmação do papel social de ocupação destes postos de trabalho pelas mulheres.

Nesse sentido, era preciso que o magistério fosse construído como espaço de atuação precipuamente feminino, pois, “Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação”. (LOURO, 1997, p.450).

A vocação consistia então uma justificativa para atribuir às qualidades femininas inerentes ao ofício de educar, o qual deveria ser exercido pelas mulheres em sua maioria, afastando assim os homens desse papel, já que a vocação era algo como um dom “natural” que as mulheres tinham para o manejo da profissão, não cabendo desse modo, interferência nesse espaço próprio.

Esse processo de feminização do magistério é descrito por Louro (1997) como importante, visto que a atuação das mulheres em espaços públicos era praticamente inexistente ou não aceitável ainda pela cultura vivenciada durante o século XIX, daí o magistério primário a se constituir um espaço aberto na sociedade, para a atuação feminina.

Porém, tal processo se dava sob várias polêmicas, críticas e resistências. Argumentos a favor e contra a participação feminina enquanto educadora, estavam presentes. De um lado, argumentava-se que, a falta de capacidade intelectual da mulher poderia ocasionar uma situação “desastrosa” no processo de formação das crianças; por outro lado, existia a crença em uma pretensa “vocação” da mulher para exercer o ofício de educadora.

As escolas normais foram responsáveis pela formação de várias jovens, contribuindo para “produção de professoras”, assim colocada por Louro, (1997, p.454): uma formação produzida através das escolas normais, que dispunham de muitas moças aptas a se formarem professoras e colaborar para a realização da tarefa que estava sendo incumbida a estas. Para tal, as escolas normais irão ajustar seus currículos consoantes à idealização de uma formação docente na qual, a mulher esteja encarregada da tarefa de professora.

A fluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os. (LOURO, 1997, p.456)

As escolas normais foram as grandes responsáveis pela abertura da profissão docente para as mulheres, cujo número crescia gradativamente, enquanto crescia o número de escolas destinadas a essa formação. A procura pelos cursos aumentava, enquanto crescia também o número de mulheres que se formavam professoras. Estas, também contribuíram para a entrada das mulheres em espaços públicos, mesmo que, sendo estes ainda espaços muito estigmatizados pelo imaginário de mulher construído socialmente.

Ainda discutindo as ideias de Louro (1997, p.454 - 455), as escolas normais foram “produtoras” de professoras, utilizando-se de muitos artifícios ou chamados pela autora de “dispositivos e símbolos” que serviam para consolidar essa produção e para

“ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa”, produzir o que deveria ser um modelo de professora.

Para isso, as escolas normais organizavam um ensino no qual estrutura física e currículo corroboravam para disciplinar corpos e mentes. Essa organização se dava em um contexto social de rupturas de modelos estabelecidos, no final do século XIX e início do sec. XX. A sociedade tentava romper com alguns modelos estabelecidos, à luz das ideias iluministas, com a sociedade republicana, porém essa ruptura na verdade se constituiu como estabelecimento de outras normas sociais, o que não significou realmente uma ruptura.

Nesse sentido, tais escolas acabavam por favorecer dois aspectos na formação, como Louro (1997, p. 458) explica:

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. A proposta era que esse espaço se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa etc. apontava-se que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina”.

Desse modo, a formação não propiciava uma real “inclusão” da mulher na sociedade, pois esta não alteraria sua subjetividade por não assumir papéis diferentes aos quais estava acostumada, do ponto de vista social, mesmo que os espaços não fossem os mesmos, não caracterizando uma verdadeira saída do reduto do lar.

O espaço agora ocupado pela mulher no magistério não figuraria como uma verdadeira inclusão no espaço público, pois só representava para a sociedade uma forma ampliada do lar.

Essa produção de professoras ao longo dos anos se fez a partir de representações estabelecidas para o magistério feminino. Segundo Louro, (471-472), “passando de professorinhas, tias e a trabalhadoras da educação”.

Uma primeira representação estabelecida em meados do século XIX foi a configuração de professora rígida, disciplinadora, a solteirona que não tinha podido ser mãe por não ter se casado. Os cursos normais eram vistos nesse período como cursos

“espera marido”, pois estas professoras nem sempre chegavam a atuar como tal, ficando ali somente enquanto não conseguiam um casamento.

Em outra representação, forjada nos anos de 1930 e 1940, a professora era vista como afetuosa, configurando-se enfim como “educadora”. Já no final de 1960 e 1970, a professora era representada socialmente como a profissional do ensino, sob o discurso tecnicista que primava pelo conhecimento técnico e o controle no processo de ensino-aprendizagem, acentuando a discussão sobre o profissionalismo para a docência.

Nesse cenário, surge a denominação tia que conforme Louro, (1997, p.473), era “como uma espécie de reafirmação da função afetiva” utilizada como substituto da palavra professora para tentar estabelecer um caráter mais afetuoso para a professora “programada” do modelo tecnicista. Designação a qual Freire (1997, p.9-10) afirmava ser de caráter ideológico e fator de diminuição da profissão de professora, reduzindo esta, a condição de uma familiar, parente, tornando a profissão menor diante da sociedade, trazendo atribuições para esta que a descaracterizariam como profissional.

Algumas vertentes não compreendiam que a palavra tia era simplesmente para uma aproximação mais afetuosa, afirmando que tal denominação desqualificava a profissão, trazendo dessa maneira, uma quarta representação da professora, como a de trabalhadora da educação. Produzida no final dos anos 1970, nessa fase “A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante [...]”. (LOURO, 1997, p.474). Essa é a representação da professora que vai à luta por seus direitos e busca melhoria nas condições de trabalho e de valorização da profissão docente.

Aquela que está disposta a enfrentar desafios, fazer greve, a lidar com a profissão, considerando-a como tal.

Percebemos como o magistério vai se constituindo ao longo dos anos como espaço precípuo de atuação feminina, figura idealizada pela sociedade que também se reflete na construção do ser professora ao longo do tempo.

Função exercida por mulheres e consolidada também por estas, não teria esquecido ou ideologicamente apagado a participação masculina de sua constituição histórica? Onde ficam as figuras masculinas que também participaram da consolidação dessa profissão?

Nossa sociedade se preocupou ao longo de décadas em construir uma imagem idealizada do ser professora que cada vez mais se torna difícil admitir a presença

masculina especialmente nos espaços que “compreendemos” ser de atuação feminina em sua essência: a atuação com as crianças.

A sociedade pode ser considerada como produtora da concepção do magistério como espaço de atuação feminina, a partir do entendimento que esta, a todo momento, nos influencia nos modos de agir e pensar quando dita normas e valores sociais que modelam indivíduos. Mas, é preciso pensar também que, esta mesma sociedade é formada por indivíduos, que através de suas subjetividades diversas interferem também no constructo social, imprimindo desejos e aspirações do grupo ao qual participam.

Dessa forma, pensar no magistério a partir da ótica de um determinado contexto cultural é refletir sobre determinadas relações de gênero que estão sendo produzidas historicamente. Ir além de um interesse ingênuo em acreditar que o magistério foi, e é palco de atuação das mulheres, para compreender que este espaço foi problematicamente e ideologicamente construído pela sociedade.

2.3. ALGUNS DETALHES DA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM JUAZEIRINHO E NA PARAÍBA

O processo de escolarização na Paraíba foi um processo contraditório. Caracterizamos como tal, e elucidamos aqui as razões para pautarmos dessa forma nossa compreensão.

Ao longo de toda a história educacional no Brasil, tem-se a produção de discursos e práticas políticas educacionais que divergem entre si. A formação pautada em um caráter democrático, que favorecesse a composição de um novo cidadão para a esta nova nação, além do debate sobre o combate ao analfabetismo, e o descaso das autoridades com relação à educação de um povo ao longo de muitos anos. Discursos construídos na República, a partir da luta travada através de séculos contra esse grave problema social no nosso país, presente ao longo de toda nossa história, confirmam essas contradições vivenciadas a nível nacional, regional e local.

É importante discutirmos o cenário de produção intelectual acerca da problemática educacional no Brasil, para que possamos refletir sobre a Paraíba inserida nesse contexto. Para tal, precisamos falar sobre a relevância que a educação assumia enquanto discurso nacional e as incongruências na efetivação de tais políticas.

Percorremos inicialmente uma reflexão sobre o contexto antecedente ao período específico da pesquisa, pois acreditamos ser aqui importante para entendermos sobre a constituição de valores pessoais, familiares e profissionais das educadoras, que vivenciaram tais contextos enquanto eram formadas, já que compreendemos o quanto o contexto pode ser influência significativa na constituição do indivíduo. Além de entender aspectos constitutivos de políticas e práticas educativas que irão perdurar ainda nas décadas a que nos detemos nesta pesquisa, ou seja, 1950 a 1973.

Na Primeira República, as condições precárias existentes e o discurso político que ressaltava a importância da educação no Brasil demonstravam o quão distante estávamos entre discursos e práticas educacionais. Conforme nos indica Pinheiro, (2002, p.131): “Apesar da importância estratégica atribuída à educação, como um dos fatores que contribuíram para o progresso econômico e social brasileiro e, particularmente, o paraibano, as condições da instrução pública permaneciam precárias”.

Era um discurso que colocava na instrução pública a resolução de muitos dos “males” brasileiros, como os advindos da escravidão. A ela caberia contribuir para o progresso da nação, sendo através desta, que seria efetivado o projeto republicano de desenvolvimento.

A questão da instrução pública como via para a modernização da nação e, conseqüentemente, o progresso desta, foi um discurso construído com o advento da implantação da República; este estava atrelado a um cenário de construção da nação brasileira, que lutava pela sua identidade e tentava vencer o atraso no qual se encontrava o país. Dessa forma, a educação surgia nesse contexto como uma solução para a problemática social que se apresentava no país.

A abordagem de Valle (1997), acerca do nacionalismo que seria repassado através da instituição escolar e ela demonstra que já durante o período monárquico existia uma preocupação com a educação, porém, com a implantação de um novo sistema de governo no país, reivindicava-se a necessidade de uma escola para as massas, tornando a partir da “independência” a “educação um dever de cada brasileiro”.

A discussão acerca da educação como via de acesso à modernização acentua na sociedade, fazendo-nos pensar sobre a construção do imaginário da República, respaldado pela ideia de progresso via escolarização.

Carvalho trata sobre a questão do imaginário da república que precisava ser construído, assim como o sentimento de nacionalismo, e como a escola ganha espaço para a efetivação desse imaginário na população que necessitava de uma representação de nação. Para ele:

No Brasil do início da República, inexistia tal sentimento. Havia, sem dúvida, alguns elementos que em geral fazem parte de uma identidade nacional, como a unidade de língua, da religião e mesmo a unidade política. (CARVALHO, 1990, p.32)

A constituição de uma nova nação estaria dessa forma atrelada à educação pública e a massificação da escola, já que esta se colocaria como ferramenta ideal para a formação da nação brasileira nesse novo regime. “Não basta mostrar a verdade, é preciso apoderar-se da imaginação do povo. Para a revolução, a educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas”. (CARVALHO, 1990, p.11)

Formar almas, como disse Carvalho (1990), significava então construir uma nova nação, livre dos males advindos do período monárquico e de sua relação com Portugal. Para tal, necessitava “apoderar-se” da imaginação popular. O sentido de apoderar aqui se coloca sob a pretensão de incutir ideologicamente nas pessoas, um sentimento de patriotismo e pertencimento à nação, inerentes ao processo de construção identitária nacional, que seria viabilizada pela escola, meio percebido enquanto instrumento ideal na propagação das ideais liberais.

Uma ideia de progresso que seria alcançada através da educação escolar. Visão de progresso, já pensada por Rui Barbosa quando da sua elaboração de pareceres retratou a situação real do país, discutindo suas propostas para a esfera educacional, tendo em vista a situação na qual o Brasil se encontrava. Referente a esta situação, percebemos que:

Sem duvida, o século XIX presencia e expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, [...] cabe lembrar, em grande parte dos países avançados, havia uma verdadeira demanda correspondente às formulações de sólidas políticas que organizavam redes nacionais de escolarização pública. O Brasil de então não correspondia, evidentemente, a tal realidade economicamente avançada.[...] Acerca disso pode-se tomar Rui Barbosa como um exemplo da ilustração liberal brasileira na rota do desenvolvimento do país. (BOTO, 1999, p.3)

Desenvolvimento da nação que era compreendido como elemento a ser alcançado através da instituição de uma educação para as massas, necessitando assim da elaboração de um projeto nacional de educação. Uma contradição a ser vencida, pois,

[...] embora os republicanos preconizassem uma mudança com a ordem imperial, de fato, não haviam rompido com as estruturas históricas patriarcais ruralistas, o que contrariava a crença intelectual de que só as mudanças institucionais seriam capazes de pôr o país no caminho do progresso, provocando transformações fundamentais. (MACHADO & NUNES, 2007, p.2)

Esse cenário de discussões acerca do desenvolvimento do país mostra como a questão educacional no Brasil, veio ao longo dos anos, especialmente na República, constituir-se como parte do discurso desenvolvimentista da nação. A educação era percebida como redentora da nação.

A Paraíba em meados de 1920 e 1930, não estava desvinculada do panorama nacional, quanto à forma de organização e as problemáticas vividas na educação no estado. O descaso com a educação, evidenciado a partir dos baixos salários pagos aos professores, a precária formação e a inexistência do “amor” pela profissão, a identificação do magistério como sacerdócio, ressaltada por (KULESZA, 2010, p.128), eram alguns argumentos apontados para demonstrar este descaso, além da responsabilidade pela educação popular se centrar em sua grande parte e durante muitos anos, na iniciativa particular, especialmente sob o investimento da Igreja. Conforme Pinheiro destaca:

Os gestores da instrução pública na província da Parahyba do Norte, percebiam a relação direta entre nível salarial, qualificação dos professores e a consequência qualidade de instrução pública. Afirmavam que, dados os baixos salários pagos aos professores os profissionais intelectualmente mais qualificados não se submetiam a concursos públicos nem se dispunham a ser professores interinos, isto é, com contratos temporários. (PINHEIRO, 2002, p. 22)

Um problema antigo no país, mas que ainda pode ser percebido atualmente em pleno século XXI. A distância ainda presente na formação de professor com a efetiva qualidade no processo de escolarização no ensino primário e também secundário, já trazido nas investigações de Pinheiro abordando meados do século XIX, nos faz questionar a evolução do ensino nos pontos qualidade, oferta, atendimento, acesso, entre outros.

Estão também em pauta no contexto evidenciado, debate em torno da modernidade, higienismo, educação profissional através da implantação das escolas de aprendizes artífices e da influência ainda presente, do ensino religioso nos modelos educacionais. Segundo Barreto:

A evolução no modelo de organização escolar não significou necessariamente a supressão de um modelo pelo outro, na verdade eles coexistiram ao longo de toda a segunda fase da primeira República. Mas, o que queremos ressaltar com esse fato é que as reformas de ensino que promoveram os novos arranjos na instrução primária eram consequências das novas concepções pedagógicas que vinham se constituindo em meio à euforia nacional do “entusiasmo” pela educação e do “otimismo pedagógico”. (2010, p.66)

Como a sociedade vai se reorganizando, também vai reformulando a sua estrutura educacional. As reformas na instrução pública, vão acompanhar as mudanças sociais e com isso a educação passa por momentos de adaptação de novas concepções às práticas desenvolvidas.

É interessante que os modelos educacionais vão coexistir no país, a partir das concepções pedagógicas que se instituem. As influências religiosas trazidas inicialmente pelos jesuítas para a educação brasileira irão estar presentes ao longo dos anos, ainda em outros modelos posteriormente construídos. Influência esta que tem seu teor diminuído quando da separação entre Igreja e Estado. De acordo com Kulesza, (2010, p.134), essa separação iria favorecer um movimento de romanização da igreja católica, o qual seria advindo da República, multiplicando assim, a presença das ordens religiosas para atuar em espaços como educação e assistência social.

Deparamo-nos, com a reflexão sobre a forma que a educação primária paraibana se organizava. Segundo (PINHEIRO, 2002, p.6-8) a Paraíba se coloca entre dois períodos, por ele denominado de eras. Tal abordagem foi realizada por Pinheiro (2002) apoiada nas definições de Hobsbawn. A era das cadeiras isoladas, que se situa desde 1783 com a instalação aqui da primeira aula régia, perdurando até meados de 1915- 1916 quando inicia a era dos grupos escolares.

Destaca-se aqui, a existência das escolas reunidas ou agrupadas no período que conforme Pinheiro (2002, p.123) caracteriza-se como o período de passagem de um modelo a outro.

Com a organização fundada na oferta das cadeiras isoladas na Paraíba, temos uma implicação forte das oligarquias políticas sobre o modo como elas funcionavam. A implantação das cadeiras se guiará, de acordo com as “necessidades” políticas de cada localidade. Seu processo de criação e também extinção, de acordo com Pinheiro:

[...] não era tão simples: envolvia interesses tanto daqueles que estavam no poder provincial e municipal, quanto da sociedade propriamente dita. [...] A criação de cadeiras e sua “provisão” por professores oriundos dos grupos de confiança ou da parentela dos políticos, e, não raro, apadrinhados e nomeados

interinamente, representavam uma forma de garantir a popularidade desses políticos, de justificar seu empenho e poder, ou seja, consubstanciar a ingerência dos coronéis na vida pública. (PINHEIRO, 2002, p.33)

As cadeiras funcionavam segundo o modelo de gerenciamento da política local, ou seja, eram instaladas e se organizavam conforme os interesses de uma determinada classe dominante. Demonstrando desse modo, como a política do favor exercia seu poder no estado.

Com o advento dos grupos escolares em 1916, temos uma nova forma de organizar a educação paraibana, cooperando com as expectativas em discussão na sociedade em torno das práticas higienistas e coerentes com a modernidade, os grupos surgem para corresponder com aspirações de uma sociedade que pretendia moderna.

Pinheiro ressalta que na passagem do modelo das cadeiras isoladas para os grupos escolares, criaram-se as escolas agrupadas ou reunidas, que transpareciam a falta de compreensão por parte da estruturação dos grupos, o que demonstrava que parecia que, “[...] a ideia que se tinha de grupo era de apenas “reunir ou agrupar”, num mesmo prédio, varias cadeiras isoladas, sob uma superintendência administrativa e técnica, mantendo-se, contudo, sua autonomia pedagógica”. (2002, p.129)

Nesse entendimento, Pinheiro (2002) trata da questão da “imprecisão” nas formas como se denominavam o modelo escolar, como, escolas reunidas, agrupadas ou grupos escolares, para esclarecer que se tratava do período que caracterizou a transição de um modelo para o outro, e que dessa forma, os modelos acabaram por coexistirem no período. Segundo ele, o modelo das cadeiras isoladas permaneceu inalterado até a década de 1930, quando se deu a “euforia” na implantação dos grupos.

A situação brasileira, evidenciada por muitos destes estudiosos como “atraso”, ainda em meados de 1930, reivindicava que esse problema deveria ser sanado; a implantação de uma escola pública e gratuita se fazia premissa. Discussão ampliada com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

O Manifesto dos Pioneiros estende a discussão em torno da ideia de organização da educação nacional, quando traz à tona, o discurso a favor da escola publica gratuita obrigatória e laica; estruturando assim a construção de uma política nacional de educação.

Como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a

formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. (SAVIANI, 2008, p. 253)

Tal documento elaborado por Fernando de Azevedo propunha uma ação mais firme por parte do Estado com relação à educação tentando forçar este a assumir um papel mais responsável sobre a educação no país; papel esse que só irá se modificar após a contribuição do manifesto com a nova constituição republicana em 1934, porém sendo modificado na constituição posterior em 1937.

O momento histórico pedia, pois que, a educação se convertesse, de uma vez por todas, num direito, porque na verdade, ela é um direito biológico do ser humano e, como tal, deve concretizar-se e, para tanto, devia estar acima de interesses de classe. Enfim, ela deve vincular-se efetivamente ao meio social, saindo a escola de seu secular isolamento. (ROMANELLI, 2010, p.146)

Estariam assim os pioneiros, reivindicando que, esta escola agora seja tratada como problema social pelo Estado, e sendo assim, necessitando ser aberta a todas as camadas sociais e não mais instrumento de classes dominantes. Podemos perceber tais intenções do movimento renovador descritas no documento do manifesto,

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932 p. 4)

Entendendo que a educação nova abriria espaço para o ensino das demais classes, não mais restringindo a educação como *lócus* de classes dominantes, mas sim, concebendo-a como modo de vencer o atraso brasileiro, oportunizando educação para as demais classes, no intuito de favorecer uma mudança no panorama político-social do país.

Criticando, portanto, a organização educacional na década de 1930 no Brasil, os pioneiros acreditavam estar propondo uma estruturação mais coerente para a educação, tendo em vista a realidade social na época; compreendendo que a finalidade da educação não poderia estar desvinculada da realidade socioeconômica e política da sociedade. Conforme podemos observar:

No plano de reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.9)

A elaboração da proposta de educação dos renovadores centrava-se na constituição da escola pública, na qual, estariam envolvidos os elementos reivindicados por estes no Manifesto: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação, como também a autonomia e a descentralização do ensino.

[...] a unidade de função educativa decorre da necessidade de se fazer desenvolver no indivíduo, e ao máximo suas ‘capacidades vitais’. Para tanto a ação educativa deve ser exercida através de uma estrutura única, não fragmentaria. A organização do sistema deve visar a obter essa ação unificadora. (ROMANELLI, 2010, p.148)

A esse caráter único se contrapõe Francisco Campos e sua proposta de reforma, já que este afirmava ser o caráter de unicidade não uniforme, mas sim baseado na multiplicidade.

Para os pioneiros, a unicidade revelaria o caráter de sistema por eles entendido com a propagação dessas suas reivindicações acima expostas, o qual não era tão bem compreendido por Francisco Campos quando propôs sua reforma, o que ocasionou um embate. À essa unicidade perpassaria o entendimento também na formação de professores, questão essa ainda bastante complexa na atualidade.

[...] a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária. (ROMANELLI, 2010, p.149)

A discussão sobre a obrigatoriedade, já debatida desde o funcionamento do modelo das cadeiras isoladas no país, permaneceu até as primeiras décadas da “era dos grupos”. Tal debate demonstrava como a educação consistia de relevância para a “nação brasileira” ser consolidada, apesar de ser muito presente apenas nos discursos, pois os espaços escolares não condiziam com a relevância apontada nos debates acerca da educação nacional. Tal obrigatoriedade havia sido impossibilitada de ser efetivamente legalizada em 1922, pela falta de um aparelhamento escolar que possibilitasse tal

legalização, exaltando assim, as contradições vividas no cenário educacional paraibano, quando da precariedade da instrução primária. Dessa forma, Pinheiro (2002, p.132), explicita tal questão quando ressalta “um descompasso entre a produção da ideia e as condições materiais concretas para sua implantação e expansão”. Explicação esta, que reproduzia o contínuo das produções intelectuais que não caminhavam de acordo com as práticas vivenciadas na realidade educacional dentro da sociedade.

Entre avanços e retrocessos, essa é a análise que fazemos das características das propostas implementadas ao longo da história da educação brasileira. Apesar de muitas delas só terem se caracterizado com um significativo avanço a partir da década de 30 com o Manifesto dos Pioneiros; fator este que poderemos considerar como propiciador de maiores discussões posteriormente no cenário educacional do país, mesmo com muitos embates e considerável tempo para implementações de diversas das propostas já pensadas anteriormente.

Para que possamos refletir sobre a escolarização na Paraíba, esta, que se desenvolveu em consonância com o avanço de uma política nacional de educação, faz-se necessário pensar a Paraíba e o ensino que aqui se desenvolvia, pautando-se em alguns eixos.

Primeiro, a problemática do analfabetismo está imersa em todos os modelos de organização da educação, em desenvolvimento na Paraíba, desde o início da República. Para entender como o problema do analfabetismo vai se constituindo central com o avanço nas discussões educacionais tanto nacionais quanto paraibanas, é necessário perceber como a educação vai se constituindo de caráter mais formalizado a partir da discussão em torno da obrigatoriedade pela oferta do ensino e da responsabilidade assumida pelo estado, assim como pelos interesses ideológicos envolvidos, e a discussão público - privado na propagação de ideais para a escolarização,

Com a problemática do analfabetismo difundida nas discussões sobre a educação, as escolas rurais são criadas. Com o intuito de, “[...] fixar o professorado e atender a uma clientela rural, foram criadas, em 1946, as escolas rurais paraibanas, inaugurando nova forma de expansão escolar pública no estado”. (PINHEIRO. 2002, p.224)

Esse novo modelo organizacional da educação, que visa também contribuir na luta contra o analfabetismo, tem seu auge na década de 1950, quando são expandidas as escolas rurais por todo o Brasil.

Esse projeto, diferentemente da criação dos grupos escolares que se verificava no perímetro urbano, consistia em levar à população das zonas rurais, escolas que pudessem contribuir para a formação do indivíduo trabalhador no campo. Constatase que tais escolas tinham como objetivo fixar as crianças ao campo, tentando minimizar a “vadiagem” nas ruas.

Posto que, para Argemiro de Figueiredo, então governador no período, “defendia a necessidade de criação de escolas rurais, ao mesmo tempo que criava atividades escolares voltadas para as questões agropastoris, a serem desenvolvidas nos grupos escolares nas zonas urbanas”. (PINHEIRO, 2006, p.137)

Pouco a pouco os objetivos iriam se modificando, as escolas rurais passariam a atender, em sua maioria, à formação do homem/ mulher do campo. Assim:

[...] as escolas rurais deixariam de ser “escolas de reabilitação” de jovens delinquentes e passariam a qualificar o trabalhador rural, assim contribuindo para o desenvolvimento econômico brasileiro, e particularmente o paraibano, e para a “fixação” de homens/ mulheres no campo. (PINHEIRO, 2006, p.139)

Resolvendo desse modo, as necessidades sociais urbanas e contribuindo para a fixação do homem/mulher no campo. Caberia a esta escola o ensino não só das primeiras letras, mas o preparo para a vida, esta, que teria de ser vista nas suas especificidades do campo. Longas discussões atestam as dificuldades enfrentadas por esse tipo de escola, sinalizando conforme afirma Pinheiro (2006, p.155), que “cuja oferta cresceu tanto que em 1955, a Secretaria de Educação e Saúde criou a divisão do ensino rural e profissional [...]”.

Em Juazeirinho, quando relacionamos as falas das educadoras pioneiras com as imagens encontradas, elas nos confirmaram a efetiva presença desta política nacional e estadual a nível também local.

Observemos a foto abaixo:

Figura 2 – Escola rural do Mulungu (sitio em Juazeirinho)



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE ADERVAL COLAÇO

A foto nos mostra a escola rural do sitio Mulungu, onde a professora Inácia Colaço atuou por muitos anos. Esta escola atesta a presença da chegada da escolarização na zona rural, consoante à política nacional de criação das escolas rurais na década de 1930. Nos termo de visita encontrado em arquivo privado do sobrinho de uma das educadoras que atuou no ensino rural de Juazeirinho, consta que esta educadora já atuava desde 1938, de acordo com vistoria realizada pelo inspetor, que visitou a escola nesse ano, o que atesta o funcionamento dessa escola na cidade já neste período.

De acordo com Pinheiro (2003), somente em 1938 a Paraíba elabora uma legislação para atender a demanda educacional que emanava da zona rural, já que as políticas estabelecidas não estavam sendo muito eficientes, devido a falta de professores para atuar nesse contexto, problema este que ainda perdurou mesmo com a legislação implementada.

Segundo Pinheiro (2003, p. 7-8),

O decreto obrigava as prefeituras a instalar e a manter pelo menos uma escola granja[...]. Além disso, as prefeituras eram orientadas a destinar a quarta parte de sua quota à instrução pública, cabendo-lhes também, arrecadar uma taxa de 10% do setor industrial para ajudar a manutenção do ensino rural e das escolas granja.

Sizenando Costa, propunha que as escolas-granjas ou as escolas rurais modelos fossem instaladas próximas das barragens e em pelo menos dois hectares de terreno.

A escola rural do Mulungu onde a professora Inácia Colaço⁴ lecionou, funcionava perto de uma barragem e sua construção parecia se adequar aos modelos impostos para as escolas rurais que haviam sido implementados. Ela irá atuar nesta instituição ainda nas décadas posteriores.

A escola que a aparece na imagem tem a arquitetura que revela os “salões” de aula construídos, como propunha a legislação paraibana, a qual deveria ir se adequando de acordo com o processo de escolarização e ampliação da escola. Tal reflexo da imagem, nos faz pensar nos discursos desenvolvimentistas da década de implantação de tais políticas, que propugnavam a educação rural como possibilidade de enobrecer o trabalho e tentar fixar o homem/mulher no campo. Conforme as palavras de Pinheiro, (2003, p.9): “Era necessário enraizar a ideia de ser brasileiro, mesmo nos mais longínquos recantos do território nacional”.

Atenta-se também nesse contexto, para outro aspecto presente na escolarização rural, o sentimento de patriotismo exaltado, o qual deveria assumir aspectos tão ou mais importantes quanto os recursos financeiros, a base para a construção desta escola.

A criação de escolas na zona rural integrava a campanha nacional contra o problema do analfabetismo, aspecto característico por todas as décadas de 1940, 1950 e ainda 1960 e 1970. Segundo Pinheiro, (2003, p.14) “em 1948, o Estado dispunha de 28 escolas rurais, havendo ainda 100 dessas unidades em construção[...] No caso da Paraíba, havia, em 1952, 277 dessas escolas, mantidas pelo INEP – número bem expressivo se comparado, por exemplo, ao total de 94 grupos escolares então existentes”.

A imagem em seguida traz o relato do inspetor José Maciel Malheiro, quando de uma visita à escola rural de Inácia Colaço em Juazeirinho, esta visita anteriormente relatada neste texto, demonstra a existência da escola rural que situava-se no sítio Mulungu na cidade de Juazeirinho vejamos:

⁴ Inácia Colaço foi professora na escola rural em Juazeirinho na década de 1940.

Figura 3 – Cartão de visita de José Maciel Malheiro para a professora Inácia Colaço

Prof.^a Inácia:
 Sendo as razões o termo
 de visita que lavrei quando estive em
 seu educandário, finiso me remeter
 afim de transcrever-lo p.^a o livro conpe-
 tentê. Não o encontrando, pôde me en-
 viar a data da referida visita, o que ve-
 rá pelos "boletins", que servirá ^{de} recurso para
 o serviço q.^e desejo fazer.
 Agradeço:-
 Em 14/11/1938
 J. Maciel Malheiro

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE ADERVAL COLAÇO

Percebemos que a imagem revela a visita do então inspetor estadual ao educandário, como assim ele chama, da professora Inácia Colaço, que também pede para a professora enviar o termo de visita que ele havia feito quando visitou a referida escola, pedido este que tem por fim transcrever o citado documento para o livro de registro, o que traduz um desejo seu de realizar um serviço na escola, no qual entendemos ser de mudanças na estrutura física da escola.

Correlacionada à política de escolarização das camadas populares, temos na Paraíba, em meados da década de 1961 e 1962, a criação das escolas radiofônicas. Com a instituição do Sistema Radio Educativo da Paraíba – SIREPA, os programas de alfabetização contavam com a utilização de professoras locutoras, no início do processo de alfabetização. Nos relatos das professoras, apreendemos que aulas eram transmitidas pela Rádio Difusora na cidade de Juazeirinho, o que pode indicar que este programa de alfabetização na Paraíba pode ter chegado também na cidade de Juazeirinho. Observemos a imagem:

Figura 4 – Rádio Difusora de Juazeirinho



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

A imagem mostra o prédio da Rádio Difusora na cidade de Juazeirinho, construído no ano de 1913, situado na rua Floriano Peixoto, principal rua da cidade.

Em Juazeirinho inferimos também os reflexos desta política paraibana que foi instituída com fins a alcançar toda a população no combate ao analfabetismo. Nos relatos das educadoras, vislumbramos resquícios em sua memória, acerca do funcionamento desse modelo educacional. Elas nos relatam que, na Radio Difusora local, transmitia programa de alfabetização para a população.

Esta prática é discutida por Scocuglia (1999, p.3)

O SIREPA veio a ser uma campanha de alfabetização em massa entre 1963 e 1965, quando chegou a possuir quase seiscentas escolas radiofônicas em sessenta e cinco municípios do estado. Tanto na aquisição dos rádios, como na sua manutenção, destacaram-se as verbas do governo federal e da USAID.

Com poucos recursos para seu funcionamento, o SIREPA não tinha “suporte financeiro” para se tornar uma campanha estadual. Somente em 1963, “esses problemas começam a ser superados”. Isto se dá a partir da ajuda externa, que veio instalar no país

uma série de acordos com o governo brasileiro, conhecidos como acordos MEC – USAID.

Para Scocuglia, “A expansão do SIREPA estava projetada para ser cumprida em duas fases: a de atividades preliminares e a de alfabetização propriamente dita”. (2006, p.169) As atividades preliminares englobavam a instalação física e contratação dos profissionais envolvidos, a segunda fase, seria compreendida por “120 horas” que se dividiriam em dois períodos de 60 horas. Nesse plano ainda destacava-se na Paraíba, a Rádio Tabajara, com aulas de “linguagem, aritmética e conhecimentos gerais”. Nesse período, no panorama educacional brasileiro, temos a promulgação da primeira LDB nº 4.024 de 20/12/1961, entrando em vigor apenas em 1962.

Mas as políticas que visavam o combate ao analfabetismo não se resumiram ao SIREPA. Temos a influência marcante nesse setor, da CEPLAR⁵ e Cruzada ABC, que foi a campanha que atingiu maior parcela da população.

Segundo Scocuglia, (1999), a cruzada ABC atingiu cerca de 70 mil alunos em todo o estado apenas no ano de 1967, enquanto que o SIREPA em seu auge, apenas 18 mil, e as duas CEPLAR, sediadas em Campina Grande e outra em João Pessoa, somente 4 mil.

No tocante a todas estas campanhas, havia um consenso da luta contra o analfabetismo sob a tônica de que o país não se desenvolveria sendo em sua maioria de analfabetos, eis aí então um problema que deveria ser resolvido. O caráter religioso era intrínseco as campanhas aqui desenvolvidas, sendo na cruzada ABC onde ele se fazia mais presente.

No caso do SIREPA isso se ocorreu através de mensagens radiofônicas e escritas sobre família e Deus, mas sem “partido” religioso. Nos casos da CEPLAR e, principalmente, da ABC, a intensidade desses apelos marcou suas ações. Na CEPLAR a religiosidade era inerente às ideias sócio políticas disseminadas pelos católicos “progressistas [...]”. Mas, nenhuma das campanhas foi tão político religiosa como a ABC. (SCOCUGLIA, 1999, p. 2 - 3)

Tais campanhas se utilizaram dos métodos desenvolvidos por Paulo Freire, estando na Cruzada ABC presente, o entendimento que para alfabetizar era imprescindível o ensino da leitura da Bíblia, sendo seus principais líderes, os protestantes norte americanos.

⁵ Campanha de Educação Popular 1961/1964

Para Romanelli, (2010, p.217) “[...] a forma que assumiu a atuação da AID – Agency for International Development no Brasil”, incluiu especialmente, “assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais”. E ela acrescenta:

Naturalmente, essa estratégia, embora não explicitasse uma ação direta, planejadora e organizadora, incluía, e isso está evidentemente implícito nos programas, um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais. (ROMANELLI, 2010, p. 217)

É preciso entender que esta ajuda financeira e técnica internacional não foi simplesmente uma compreensão de necessidade para um país subdesenvolvido. Na verdade, de acordo com Romanelli, esta ajuda interessava bem mais ao país desenvolvido que desenvolvia a ação, do que para o “pretenso ajudado” que estava necessitando de ajuda.

A sociedade brasileira no campo da educação em especial, nas décadas de 1950, 1960 e 1970, se caracterizou pelas lutas contra o analfabetismo, pela influência das ideias de Paulo Freire nas campanhas de alfabetização de adultos e posterior exclusão destas ideias do cenário brasileiro, por serem agora vistas como subversivas contra governo; e pela crise da pedagogia nova e ascensão da pedagogia tecnicista com o advento da urbanização e industrialização da sociedade. De acordo com Saviani, (2008, p. 339-340), “o clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX começou a dar sinais de esgotamento ao penetrar na segunda metade desse mesmo século”.

Este período também marca um processo político de crise no combate ao analfabetismo tendo em vista que, ainda detemos de altos índices atualmente.

No que concerne a esta questão, trazemos para a discussão o apontamento de Pinheiro, quando questiona:

Abrimos parêntese para aqui registrar o fato de que, como nenhum governo federal e/ou estadual desenvolveu “decisiva campanha de ensino”, até hoje o Brasil e, particularmente, a Paraíba, apresentam altíssimos índices de analfabetismo, cabendo – quem sabe?! – ao “estágio econômico e social do país” a “culpa” por tal situação. (PINHEIRO, 2003, p.15)

Com uma relação de descontinuidade de práticas e de campanhas que na verdade, não chegaram a atingir o que propunham, o analfabetismo continua sendo uma problemática a ser vencida na área educacional, talvez como questionado acima, por não ter sido efetivamente criado uma política nacional realmente séria acerca desta questão, ou talvez não tenham dado a devida atenção ao problema com políticas e práticas efetivas para este fim.

Analizamos que talvez ainda não tenhamos encarado com seriedade tal questão, quem sabe estejamos mascarando a problemática sobre números oficiais e a realidade seja ainda mais gritante do que realmente a conhecemos.

No Capítulo 3 tratamos sobre as educadoras pioneiras Josefa Heleno da Silva e Maria das Neves S. Sousa. Neste capítulo debatemos sobre constituição do ser professora, as implicações sociais na formação das educadoras e sua influência profissional na constituição da educação do município. Abordamos ainda as práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras e a educação desenvolvida no espaço de suas casas, usando o termo Casas escola para designar esta atuação. Vejamos então tais embates do capítulo.

3. CAPITULO III

DUAS EDUCADORAS, UMA HISTÓRIA: Josefa Heleno da Silva, Maria das Neves S. Souza e a Educação em Juazeirinho

Figura 5 - Josefa Heleno da Silva

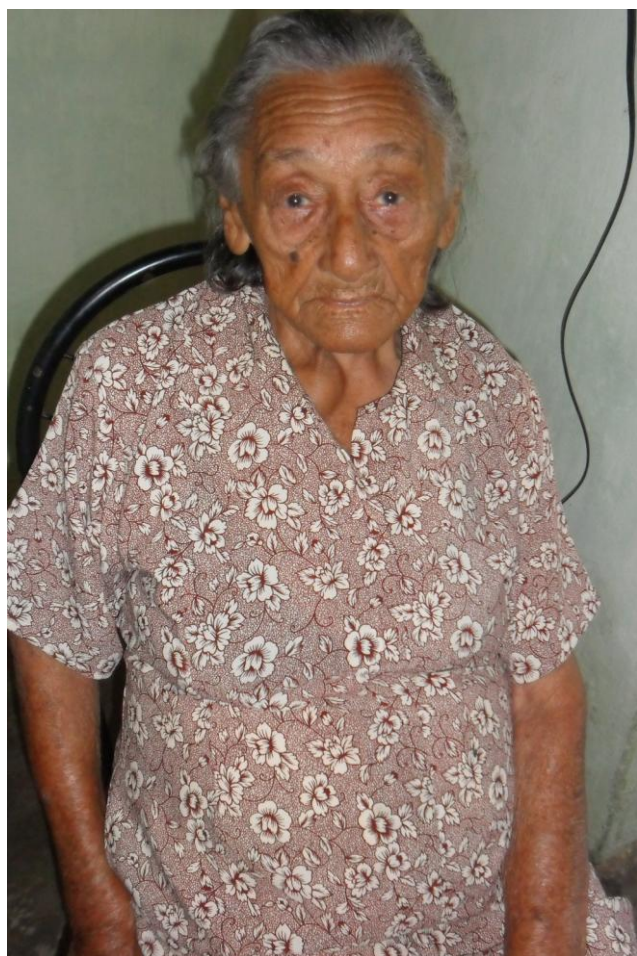


Figura 6 - Maria das Neves S. Souza



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

3.1. D. ZEFITA, PROFESSORA LEIGA? A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA

Entender a vida de uma educadora não é um processo muito fácil, falamos aqui de compreender sua vida através das memórias. Memórias tais que nos ajudam a entender um pouco sobre sua história de vida, a qual se torna ainda mais relevante, por estar imbricada com a história da educação de uma cidade em particular, e pela sua participação nesta história.

Como Josefa Heleno da Silva vai se tornando professora, uma das pioneiras na educação municipal em Juazeirinho? Para compreendermos esse percurso acreditamos ser interessante conhecer um pouco de sua história de vida para entender como ela vai se constituindo professora.

Filha de Severino Antonio da Silva e Querubina Avelina Silva, D. Zefita, assim conhecida na cidade de Juazeirinho, nasceu em 1919. Nesse período, nosso país era governado por Epitácio Pessoa e vigorava a política do café com leite; irradiavam no país os discursos sobre a construção da nação e a modernidade e circulava também, a ideia de construção da escola como propagadora desses novos ideais da sociedade. Começa a atuar como professora na década de 1930. Num contexto de criação da ideia moderna de escola com a República, que influenciará na sua atuação enquanto educadora, pois se percebe em sua fala da necessidade que ela sentia em se adequar ao ensino que acontecia nos grupos.

O advento da proclamação da República trouxe novas discussões em torno das questões educacionais no país, especialmente com a revolução de 30 e a implantação da República no Brasil. O discurso que se propagava a favor de uma escola pública e gratuita para as massas ecoava no Brasil, fazendo emergir uma grande polêmica em torno das questões sobre ensino que dividiu pensamentos e opiniões, colocando de um lado, a Igreja Católica que defendia o ensino “privado” e o ensino religioso; e os chamados renovadores que se opunham a esse monopólio exercido pela igreja e reivindicavam a ideia de construção de uma escola pública que fosse também gratuita e laica sob a responsabilidade do Estado.

A República vai ocasionar reivindicações pela escola pública, gratuita e laica, trazendo à tona também a discussão sobre a obrigatoriedade e a concepção entre público

e privado. Discussões estas que irão culminar em um nacionalismo renovado e mais fortemente, a colocação da escola como principal responsável pela propagação desse sentimento patriota e igualmente como instrumento de apelo político.

Seria por meio desta que o projeto democrático se desenvolveria, visto que era;

Meio de efetivação de um projeto de desenvolvimento nacional, terreno propício para uma concretização universal, caminho de elaboração da autonomia de classe ou mero instrumento pedagógico a serviço de uma autoformação, à instrução é a via através da qual a escola, em qualquer sentido, educa e, ao fazê-lo, constrói o cidadão, participando da construção da sociedade almejada pelos planos políticos. (VALLE, 1997, p.95)

Configurando assim a escola como espaço propiciador do desenvolvimento desse projeto democrático do sistema político republicano, avançam as discussões sob essa perspectiva com as contribuições de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros pioneiros da Escola Nova, que já apontam em suas propostas, para uma renovação na educação.

Na Paraíba, esse cenário não diferia muito. Governada por Francisco Camilo de Holanda de 1917 até 1920, a Paraíba tentava então, mudar um sistema de ensino estruturado pelas cadeiras isoladas, ainda em vigor nesta época, pela institucionalização através da criação dos grupos escolares. Acompanhando dessa forma, as mudanças educacionais pelas quais passava o Brasil.

Consoante com o que se passava na Paraíba, Juazeirinho dava seus primeiros passos na construção educacional, mas aparecia ainda no cenário paraibano como distrito de Soledade. Denominada inicialmente de Joazeiro, nome recebido pela localização da fazenda Joazeiro, um dos marcos iniciais do povoamento local; de propriedade de Henrique Ferreira de Barros, um dos fundadores do município, cresce a partir do pouso de tropeiros que ali se forma, tornando-se parada obrigatória nas idas e vindas do sertão à Campina Grande.

Tem sua feira criada no povoado em 1913, fator determinante para movimentar a economia local, colocando Joazeiro como “um importante entreposto do comércio, onde despontavam as transações de gado, algodão e gêneros alimentícios” (LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1985, p.32). Altera-se o nome de Joazeiro para Juazeirinho, através do decreto lei estadual nº 520 de 31 de dezembro de 1943. Este decreto também muda a sede municipal para Soledade novamente, esta sede havia se

instalado em Joazeiro desde 1938, permanecendo aí até o ano de 1943, que com o decreto, fica estabelecido sua volta para o município de origem, Soledade, tirando-o do distrito, onde havia se instalado por 5 anos.

Nesse período, destaca-se o desenvolvimento econômico e social, advindo a partir da movimentação da economia no povoado com a criação da feira, culminando também com a transferência da sede do município de Soledade para o povoado de Joazeiro no período de 1938 a 1943, influenciado pelas disputas políticas locais acaloradas pelos políticos Argemiro de Figueiredo, que exercia forte controle na cidade de Juazeirinho e Rui Carneiro em Soledade; situação que perdura até 1943, quando em 1944 esta volta para Soledade, acentuando desse modo, a pressão pela emancipação de Juazeirinho que só acontecerá mais tarde.

Josefa Heleno da Silva, que nasce em meio a esse contexto social, vai crescer e se escolarizar em um período conturbado, irá sofrer pressões sociais por ser mulher, além de vivenciar a revolução de 1930 na Paraíba. Isto fica claro quando em sua fala ela diz como era difícil ser mulher naquela época e explicita que cuidar da casa e do marido a impossibilitaram, de certa forma, de continuar a estudar, além do relato que discorre acerca das imposições de sua mãe para com ela. Desse modo, as influências sociais e culturais acabam incidindo em sua formação como aluna, e posteriormente em sua atuação profissional.

Como muitas mulheres da época, sofre pressão social e familiar; não conseguindo se formar professora inicialmente pela imposição da mãe para a não continuidade na sua formação escolar, já que esta alegava que ela deveria pensar em outras coisas, como se casar e não mais pensar em estudar. Depreende-se então, “Dai o fato de os estereótipos de “ser homem” e “ser mulher”, definidos historicamente, reproduzirem-se no mercado de trabalho e expressarem-se na feminização/masculinização das tarefas e ocupações determinando a existência dessa inserção desigual.” (SILVA, 1997, p. 292).

Enquanto era levada⁶ para o caminho do magistério, D. Zefita chegou a trabalhar fazendo atividades manuais, tricô, bordado; trabalho do qual fala com muito zelo e estima, explicitando nunca ter deixado de fazê-lo. Atividades que desenvolvia ao mesmo tempo em que atuava no magistério, em todas as cidades que morou.

⁶ A expressão **levada ao magistério** é colocada no sentido de expressar o direcionamento social da época, que encaminhava a mulher à profissão do magistério, como "a profissão destinada a estas".

Depreende-se que D. Zefita gostava de lecionar, mesmo ficando claro que a decisão de tornar-se professora veio para ela não como uma escolha, mas como uma alternativa que surgiu em seu caminho. Ela demonstra que queria se sentir útil na sociedade, e queria trabalhar, porém diversos fatores a impediram de conquistar outros espaços.

Um desses fatores é a atitude de sua mãe, por diversas vezes a faz desistir de tentar algum trabalho diferente, como nos correios, onde fora convidada a atuar, mas não chegou a trabalhar lá, por esta compreender que aqueles espaços reivindicados por sua filha, não consistiam em espaços adequados para as mulheres da época.

Restrições que ela afirma terem sido colocadas inicialmente por sua mãe, mas se percebe que desejadas serem impostas também por seu marido, estas, que de certo modo conseguiu burlar. Percebemos tais questões em sua fala, quando a questionamos acerca da visão de seu marido sobre ela trabalhar.

Não. Ele queria que eu deixasse num sabe, ele queria que eu deixasse de ensinar mas eu não deixei não. Aí quando aparecia um trabalho pra eu ensinar pela prefeitura, ele dizia, não, pode ensinar em casa, assim porque era muito apegado aos filhos, tinha muito cuidado, não gostava que (pausa). A gente sempre tinha uma pessoa pra cuidar, mas ele não gostava não. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Ela continuou lecionando em sua casa, haja visto, que foi o meio pelo qual conseguiu a aceitação de seu marido, porém não poderia atuar fora deste ambiente. Ela revela como sendo um cuidado dele para com a educação de seus filhos, mas, a alegação de que, o motivo, seriam seus filhos, poderia realmente mascarar a visão de poder estabelecida pelo homem, que não conseguiria aceitar que sua esposa pudesse trabalhar fora, mesmo sendo como professora.

Esta reflexão acerca de sua fala nos remete a pensar, que talvez tenhamos aí mais um indício do porque sua casa constituiu ambiente educativo por tanto tempo; era o espaço que ela tinha para se fazer presente na sociedade Juazeirinhense, já que não poderia fazer parte de outros lugares sociais.

Dificuldades encontradas pelas mulheres paraibanas e compreendidas por D. Zefita. Ela sentia o quanto era difícil ser mulher nessa época: “Era difícil ter trabalho assim, aparecer trabalho assim para mulher, mas o pessoal achava que eu tinha capacidade pra aquilo e sem eu ter curso mesmo eles convidavam”. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Sabendo da importância que ela vinha adquirindo na sociedade Juazeirinhense, D. Zefita sente que podia fazer mais. É assim que ela assume a função de educar, função esta, que sua irmã Bernadete também realizava. Bernadete, irmã de D. Zefita, também foi professora na cidade de Juazeirinho, sendo lembrada por muitos munícipes na cidade, inclusive por sua irmã, que relata a importância dela como professora. D. Zefita acredita que sua irmã foi além dela na profissão de professora, pois atuou em outros espaços educativos na cidade, inclusive ela diz que “colocaram o nome dela no ginásio da Escola Estadual” como homenagem.

O amor pela profissão vai crescendo com o tempo, e amadurecendo com a aquisição de experiência. Vejamos quando fala de sua irmã e da alegria que sentia ao ensinar:

Gostava, gostava muito, muito (pausa) tinha meus alunos como amigos, ainda hoje olhe, onde eu estou, quando eu encontro esses meninos mais velhos aqui tudinho eu ensinei (pausa) gostava mesmo, depois era eu e Bernadete pra gostar de ensinar (pausa) minha irmã era (pausa) era professora (pausa) ela ensinou particular, toda a vida, depois ela ensinava municipal, estadual, ela, mas eu não. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Em sua fala notamos muitas pausas ao lembrar de sua irmã já falecida, Bernadete, que também era professora. Alegria ao lembrar-se de seus alunos e uma saudade de sua irmã, que participou também destes momentos.

Ela nos relata a vontade que sentia de trabalhar fora, vontade que correspondia também a participar da sociedade na qual ela estava de certa forma distanciada. “Eu tinha muita vontade de trabalhar assim fora, mas mamãe não deixava não. Agora isso foi só pra mim ajudar ela” (JOSEFA HELENO DA SILVA)

As dificuldades em conciliar o papel de mãe e esposa dificultava a participação das mulheres na sociedade. Segundo Probst, (2003, p.2) a ampliação da participação delas no espaço de trabalho iria acontecer com a emergência da primeira guerra mundial e com a ascensão do capitalismo.

Porém, mesmo com as restrições para estudar fora e conseguir a formação tão desejada de professora, esta não deixou de lecionar, atividade que desenvolvia desde os seus 16 anos de idade. “Foi com 16 anos de idade ... peraí deixa eu meditar direito ... Parece, ... Foi isso mesmo.” (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Ela inicia na profissão com 16 anos de idade, podemos inferir também este dado, apesar de sua falha na memória, pelo ano em que ela nasceu, ou seja, 1919, tendo ela já nos relatado que iniciou a atuar como professora na década de 1930.

Podemos perceber que as memórias são um terreno complexo e não linear para se trabalhar, pois, às vezes acontecem fugas e devaneios com relação aos acontecimentos vivenciados pelo indivíduo. Ao reviver a história de sua vida como professora ela demonstra momentos de esquecimento que voltam à tona quando começamos a conversar sobre a época em que lecionava.

Cabe a nós aqui, uma reflexão: o ser/saber da professora no Brasil e na Paraíba se fazia na formação ou na prática? Percebamos como Josefa Heleno vai se constituindo educadora pautando-se no saber adquirido cotidianamente, na sua prática enquanto professora atuante. Questionamo-nos então, se esta era uma prática que se evidenciava historicamente em todo o país, no período de atuação desta professora.

A atuação de professores leigos na história da educação brasileira, foi uma constante em diversos períodos da nossa história. Com a expulsão dos jesuítas e a implantação das aulas régias pelo Marquês de Pombal no Brasil, reformula-se assim um modelo até então instituído, baseado no Ratio Studiorum, formulado pelos jesuítas.

Desse modo, inicia-se a atuação de professores leigos no ensino, atuação esta, que perduraria no país mesmo com a criação das Escolas normais, coexistindo assim a atuação de diversos tipos de profissionais docentes.

Segundo Aguiar, (2007, p.12), as raízes históricas do professorado leigo datam de 1755, ano marcado pela expulsão dos jesuítas do país, também de implantação das reformas pombalinas que visavam o “avanço” científico. Ainda segundo o autor, tais reformas ocasionaram o “desmantelamento” do sistema educacional aqui existente. Ele aponta que, “É justamente nesse período que surge a figura do professor/a leigo/a, que mesmo não tendo a formação humanístico-religiosa de dez anos como a dos Jesuítas, foi o principal protagonista das aulas régias”. (AGUIAR, 2007, p.13)

Figura esta que despontava no cenário social brasileiro, como de extrema relevância, visto que a atuação de professores formados enquanto docentes no país não conseguiria suprir as necessidades prementes no Brasil, tendo em vista a desvalorização com relação à educação desde o período monárquico, e ainda na República.

O professor leigo representa a necessidade social pela qual nosso país passava de formação escolar, mas também caracteriza a falta de investimentos e a negligência do Estado em relação à educação. Quadro este que é histórico, e que fez a educação servir de suporte para privilegiar as classes mais abastadas. Segundo Aguiar,

[...] o professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um sobrevivente histórico do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo. (AGUIAR, 2007, p.19)

Ele aparece no cenário de estruturação social como elemento essencial na construção da nova nação. Mas contrário a essa relevância colocada pela sociedade, ele não dispõe de valorização profissional, o que é demonstrado pela falta de políticas e práticas que subsidiem a formação de professores e pelo descaso do Governo em relação ao professor ao longo da história.

Com a demanda de população a ser escolarizada e a preocupação em alfabetizar e profissionalizar as massas a partir da industrialização, a figura do professor leigo permanece por muito tempo ainda presente no espaço educacional brasileiro, e se torna elemento necessário na constituição de uma nação que se pretendia moderna.

D.Zefita explica que tinha muita vontade de prosseguir nos estudos, porém as dificuldades eram enormes.

Eu já tinha uns 16 anos assim, não tô bem gravada não, mas era por aí. Eu estudava ainda num sabe, eu sai da aula, terminei a quinta série, aí terminava, ia estudar em Campina quem podia, eu não podia (pausa) teve umas colegas, quatro colegas meus que morava ali em casa, aí quando eu vi elas se preparando para estudar, eu chorava tanto (pausa) aí fiquei ensinando particular. Era muito difícil aqui, era muito difícil, hoje não, é uma facilidade muito grande pra estudar né. Ave maria era uma dificuldade muito grande, meu pai tinha uma força de vontade, ave maria, tanta força de vontade. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Conseguimos apreender em sua fala, relato da dificuldade que era sentida por D. Zefita para conseguir estudar, dificuldade de acesso, de permissão de sua mãe, de responsabilidades que eram atribuídas a ela enquanto filha mais velha e mulher, que a impediram de persistir nos seus estudos. Ela também faz menção às facilidades no presente, característica muito diferente da época que ela vivenciou.

Essa relação estabelecida por D. Zefita entre passado e presente, nos diz muito sobre o trabalho que utiliza as fontes orais suscitam, e sua relação com a história do presente. A reflexão que ela faz sobre as dificuldades na continuidade de seus estudos pauta-se na compreensão que ela tem sobre o presente.

Entendemos que:

[...] ao construir um discurso sobre o passado, do seu próprio passado, muitas vezes o entrevistando o faz em função do presente, adaptando aquele à este,

de forma a se tornar aceitável. Do momento vivido ao momento lembrado, muita coisa aconteceu em sua vida e certamente este lapso de tempo irá influir na construção que se faz do passado em forma narrativa. Dessa forma, esta outra visão, esta outra forma de pensar e sentir, que se instaura no presente, tende a transformar, reinterpretando aquela outra vivenciada no passado, no momento dos acontecimentos. (GALLIAN, 1996, p.143)

Seu discurso é influenciado pelas experiências vividas pelos sujeitos, e as memórias são ressignificadas através da reflexão com o presente. Ressignificação, que percebemos na fala citada acima quando ela compara as situações presente e passado, dificuldades outrora vividas, que se constituem facilidades nesse contexto atual.

No reconhecimento de consolidação como professora, D. Zefita atribui ao seu pai a contribuição de tê-la incentivado a se tornar professora, por sua ajuda para se alfabetizar, como também de sua valorização à educação.

Ela demonstra bastante apreço com relação ao seu pai especialmente por colocá-lo como responsável pelo início de sua formação na sua própria casa. Assim, lembramos o que nos fala Le Goff quando afirma que: “Isto nos leva a afirmar que, através da memória podemos trazer informações do passado para o momento presente, fazendo ressignificações e reconstituindo a história.” (1994).

Meu pai era muito aplicado, mas quando ele chegava em casa, ... Ele era motorista ... Ele me desarnou em casa ... Era na cartilha, lembro-me até o nome da cartilha, era cartilha analítica. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

A palavra desarnar pronunciada pela educadora, que na verdade quer dizer desasnar, nos faz pensar no significado desta palavra. Dessa forma fomos em busca de seu significado no dicionário que assim a descreve: "Desemburrar-se. Tirar à ignorância; aprender dos livros". (DICIONÁRIO INFORMAL)

De acordo com tais colocações percebemos a estreita relação do significado da palavra com o sentido dado pela educadora quando a utiliza em sua fala para designar quando ela começa a estudar com o seu pai alfabetizando-a.

De forma saudosista, ela relembra momentos de como seu pai a educou antes mesmo de chegar a freqüentar a escola. Ela enfatiza como ele era um homem íntegro e que a incentivava com relação aos estudos. Pensando sobre a constituição da memória, ressaltamos que: “Neste sentido, temos a pertinente contribuição dos “novos” estudos historiográficos, fundamentados no uso da memória como metodologia em suas pesquisas, que consistem em comprovar a “construção do vivido”, por meio da

“ferramenta” principal para essa construção histórica, que é a memória - compreendida como elemento social, capaz de cristalizar aprendizagens, modos de ser e estar no mundo, através da qual podemos adentrar ao passado por meio do presente.” (BOSI, 1994).

Ela nos revela que adorava ensinar e que iniciou na profissão a partir do incentivo de sua professora que a indicou para um senhor.

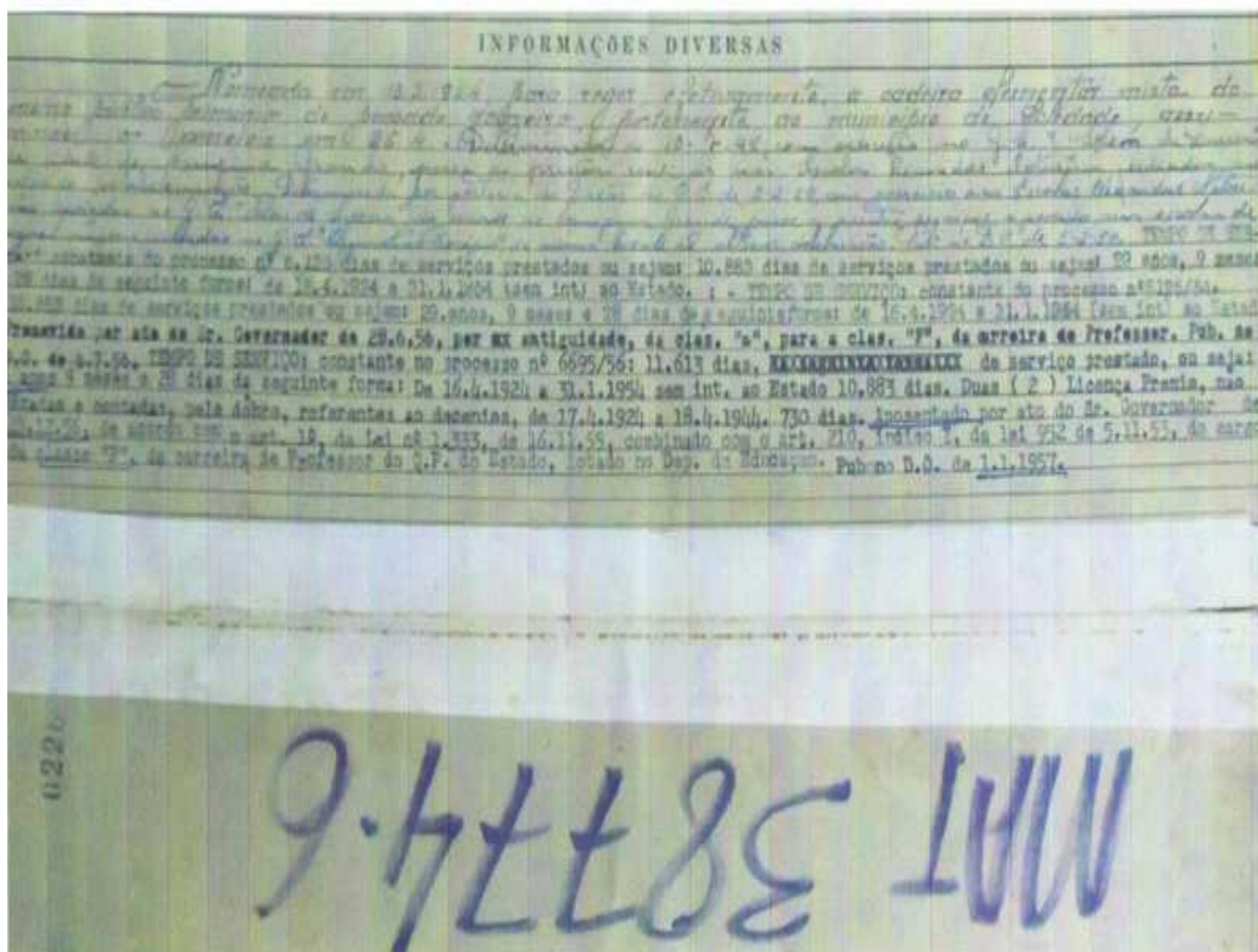
Quando eu terminei a quinta serie, sabe porque essa época a gente fazia até a quinta série assim primário, terminou a quinta série aí... ainda passei dois anos ela gostava muito de mim aí eu ajudava ela... então eu passei dois anos como ouvinte....e eu também fiquei com ela. Só estudei com ela esse tempo todo num sabe. eu ajudava ela pra poder estudar porque não podia estudar era muito difícil. Aí não tinha professor particular num sabe... chegou um senhor de Parelhas aí foi na minha escola perguntou quem dos alunos dela tinha capacidade de ir desarnando os filhos dele num sabe porque tinha vindo de lá por causa de política assim pelo meio do ano, aí eu fiquei ... aí ela indicou a mim num sabe... E eu comecei desarnando os moleque e continuei ensinando particular. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Como podemos apreender pela sua fala, D. Zefita atribui a sua professora, “primeira e única”, as razões para ingressar no magistério. Tal professora, conhecida por D. Ziziu, denominava-se Josefa Ouriques de Vasconcelos, primeira professora em Juazeirinho, quando este ainda era povoado. Foi ela que a indicou para começar a lecionar e de acordo com D. Zefita, estava já atuando junto à professora no exercício de sua profissão.

Em seu registro funcional, percebemos que inicia sua atuação em Joazeiro, ainda povoado, no ano de 1924, sendo designada a atuar como professora “efetiva” na cadeira elementar mista de ensino público primário.

Permanecendo neste, até meados de 1948, quando é designada a atuar no Grupo Solon de Lucena em Campina Grande.

Figura 7 - Nomeação da professora Ziziu (transcrição do texto em anexo)



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE SONALDO VITAL⁷

D. Ziziu, natural de Esperança é considerada a pioneira na educação do município. Lecionou “em residências particulares, por não haver no município uma escola”, (LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1985, p. 42) tendo também exercício no primeiro grupo escolar de Juazeirinho, quando este foi criado, se aposentando efetivamente de sua funções em 1956, conforme depreendemos a partir do seu documento de registro funcional.

⁷ Sonaldo Vital é filho de João Vital Guedes, um dos fundadores do município de Juazeirinho, o qual criou um museu na cidade, que fora fechado há alguns anos. Alguns arquivos ficaram de posse de seu filho, que nos cedeu parte para a pesquisa.

Figura 8 – Registro funcional da professora Ziziu

DATA DO NASCIMENTO	11-11-1900	IDENTIDADE	
CIDADE	Paracatu	MILITAR	
ESTADO	Paraná	ELEITORAL	
(ou país, quando for naturalizado)		PROFISSIONAL	
SEXO	feminino	CADERNETA DE P.	

R E G I S T O		F U N C I O N A L	
Natureza do ato	Carreira e classe — Cargo e padrão — Função	Documento — Autoridade — Data	
	Professor "D"	Dec. Rei 140-Interventor-30-12-40	
	"D"	" 360 " - 26-4-42	
	"D"	" 490. " - 10-11-43	
Promoção	" " " " "	" " - 24-6-46	
	" " classe "E"	Lei nº 1.119- Gover. 28.12.54.	
Promoção	" " " " "pu	Governador- Estado- 28.6.56.	
Aposentadoria	Professor classe "F"	Governador-Estado - 28.12.56.	

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE SONALDO VITAL

Temos a presença registrada tanto na fala de D. Zefita, quanto no documento escrito, atestando a presença desta educadora: “conhecida como Ziziu Ouriques, que veio de Soledade para ensinar as primeiras letras por volta de 1924, sendo também a primeira catequista no município” (LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1985, p.42). A imagem não traz o nome da educadora tendo ficado cortada da foto original que nos foi cedida pelo ex aluno de D. Zefita, este, confirma que o documento estava anexo à outros documentos da educadora nos afirmando ser arquivo referente à professora Ziziu.

Esta, que também lecionava de casa em casa, quando ainda não existiam grupos escolares na cidade, ainda distrito de Soledade, justificando assim, o deslocamento de professores que vinham de Soledade para ensinar em Juazeirinho.

Segundo registros, D. Ziziu utilizava de métodos punitivos para lecionar, como a oração de joelhos como prática punitiva para seus alunos. D. Zefita também nos relata, quando da atuação já no grupo escolar de Juazeirinho, que D. Ziziu também costumava levar seus alunos para sua casa, quando estes não terminavam suas atividades na escola.

Atribuindo a sua professora a responsabilidade por incentivá-la a se tornar educadora, D. Zefita descreve que atuou inicialmente pela indicação de sua professora para lecionar com algumas crianças, pois esta viu que ela tinha “jeito pra coisa”. Relato que nos faz pensar em como a profissão no magistério vai se constituindo uma prática em que não necessitava uma formação específica para atuar; a experiência ou o reconhecimento por outro professor bastava.

Pelas falas de D. Zefita, apreendemos que ela não parece haver pensado na possibilidade de ensinar antes que a sua professora a indicasse, abrindo nesse momento uma perspectiva de trabalho. Mas ela deixa claro que era uma atividade que adorava, gostava bastante. “Gostava, gostava muito, muito... tinha meus alunos como amigos, ainda hoje olhe, onde eu estou, quando eu encontro esses meninos mais velhos aqui tudinho eu ensinei...” (JOSEFA HELENO DA SILVA, entrevista em 21/12/2009)

D. Zefita, assim chamada por todos na cidade, nos conta também como recebeu esse apelido:

Foi um tio meu, já era a segunda sobrinha que ele botava esse apelido ... aí não sei como foi que ele escolheu esse apelido, também foi o único do mundo, desde 91 anos que eu tenho, aí nunca vi outro apelido. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

O apelido que seu tio, carinhosamente colocou, a fez conhecida em toda a cidade, na qual todos não chamam por seu nome, mas apenas por seu apelido.

O sentimento de pertencimento na profissão vai crescendo a cada dia na educadora, não alegava ter efetivamente escolhido a profissão, mas ter sido levada a atuar enquanto professora, porém, fazia isso com muita dedicação e amor sentindo muito prazer em desenvolver suas atividades.

Curioso perceber como ela vai se tornando professora; durante sua atuação vai adquirindo experiência e sabedoria para perceber que necessitava de uma formação

específica, a qual que não conseguiu obter. Explica como os anseios dela para cursar o magistério não foram alcançados por diversos motivos.

“Aí eu passei ... Fiquei de ir fazer a admissão, me matriculei em Soledade e fui só uma vez ou duas aí minha mãe não deixou mais eu ir.” (JOSEFA HELENO DA SILVA)

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres eram enormes, além de sofrerem pelos preconceitos difundidos pela sociedade, elas mesmas assumiam para si os valores sociais que eram ditados.

Já educadora atuante, D. Zefita demonstrava um grande interesse em se formar como professora procurando estudar em um curso na cidade de Soledade, que não conseguiu por sua mãe não aceitar a idéia de sua permanência nos estudos.

Percebe-se a lacuna que a falta de formação específica para o magistério acabou deixando em sua vida, pois era uma etapa importante para ela, que não conseguiu realizar.

Ela nos fala que não chegou a fazer nenhum curso para lecionar, e explica:

Não. Eu tinha terminado a admissão sabe. Eu comecei na admissão mas não terminei não porque aqui não tinha, a minha mae era cheia de coisa, era pra ir fazer em Soledade, aí eu deixei. Depois eu fui pra João Pessoa, lá eu via muito, lá em João Pessoa, quando eu era solteira e morava um tio meu lá (pausa) aí me matriculei lá (pausa) até tinha uma aula de trabalho também, mas ainda comecei aí mamãe mandou me chamar e voltei. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Ela entende que sua mãe fazia o papel que lhe cabia, afinal ela era a filha mais velha, e desse modo a ela caberia ajudar sua mãe a cuidar de seus irmãos. Concepção social relacionada à época em que a educadora crescia, onde podemos compreender as nuances sociais relacionadas à constituição do ser mulher na sociedade.

A pressão social para as mulheres nesta época era demasiadamente grande. D. Zefita sentiu esta pressão, representada pela figura materna que nesse contexto, resguardava o papel da mulher desse período, utilizando de sua autoridade enquanto mãe, zelava pelo cuidado com sua filha mais velha, não permitindo que esta saísse do reduto do lar se não fosse para casar.

O desejo de atuar como professora formada para a tarefa a qual já desenvolvia ficava subjugado pela preocupação com a obediência a que D. Zefita acreditava dever a sua mãe.

Propagava-se no país os cursos de magistério para as moças, mas tais cursos nem sempre eram vistos como formação profissional, e sim como “curso espera marido”, pois nem sempre preparava as moças para uma efetiva atuação no magistério, sendo mais parecido com uma preparação para o casamento.

Os cursos normais são criados a partir de influências dos tradicionais Liceus, que primavam pela educação da elite masculina. A escola normal vai despontar aqui como espaço precípua de formação feminina, que, para Kulesza, (1998. p.2.) é entusiasmada pelos Liceus, em seus momentos iniciais, norteados a instrução primária e secundária pública e privada. Na Paraíba, seria criada em 1884, funcionando no local do Liceu, onde somente no ano de 1905 seria criada uma seção masculina.

O sentimento revelado pela educadora demonstrava tristeza, quando falava dessa falta da formação específica para o exercício do magistério. Sentimento denotado nas suas falas, quando expressa as oportunidades de trabalho perdidas por causa da compreensão de sua mãe acerca da mulher e o trabalho, apesar de revelar entendimento sobre que sua atitude mais correta seria a que tomou; optar por estar ao lado de sua mãe quando precisara.

Eu perdi aqui vários empregos, assim por causa da minha mãe, assim ela era só assim, e eu era a mais velha pra... ela não queria estar só, bastava eu sair de casa aí ela... olhe, apareceu emprego pra mim no correio, mas num consegui por causa de mamãe que não deixava eu sair, repara mesmo olhe, e eu obedecia, era minha filha, a vida era assim... (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Compreendia que sua condição de filha mais velha a incumbia de certas responsabilidades, pelas quais deveria rejeitar alguns de seus desejos em favor das necessidades familiares.

Percebia também, a condição feminina na qual se encontrara, deixando claro que ela tem consciência de que obedecia porque era algo inevitável, algo que não poderia ser contrariado. Observa-se também que a educadora estabelece uma diferença entre ser mulher hoje e ser mulher na sociedade da época relatada em sua experiência. Para ela, havia uma restrição muito maior e uma aceitação também por parte das mulheres, como uma naturalização dessa condição. Quando em sua fala relata no final “a vida era assim”, notamos a aceitabilidade da condição social da mulher, algo muito comum às normas sociais vigentes.

Mesmo com as evidentes dificuldades apresentadas para ela enquanto mulher trabalhar, afirma que sempre aparecia trabalho, e, que não aceitava, devido sua mãe não querer que ela saísse de casa para trabalhar fora. Acreditava que os convites apareciam devido às pessoas acreditarem em sua capacidade para trabalhar, mesmo não tendo cursos específicos.

É preciso atentarmos para o que fala Probst:

É importante, no entanto, ressaltarmos que a inserção da mulher no mundo do trabalho vem sendo acompanhada, ao longo desses anos, por elevado grau de discriminação, não só no que tange à qualidade das ocupações que têm sido criadas tanto no setor formal como no informal do mercado de trabalho, mas principalmente no que se refere à desigualdade salarial entre homens e mulheres. (2003, p. 2)

A inserção da mulher nos espaços de trabalho foi uma conquista, que ainda não se venceu. Precisamos entender, assim como afirma a autora, que não foi uma tarefa simples e, que, ainda prevalecem formas de agir discriminatórias no setor trabalhista para o público feminino hoje.

Após seu casamento, D. Zefita tem a responsabilidade de acompanhar seu marido nas várias mudanças que fazia, o que diminuiu segundo ela, a vontade de se profissionalizar em um curso de formação para professoras. Ela afirma não sentir vontade de estudar mais, pois tinha que cuidar do marido e dos filhos, além de estar atuando como professora particular. Eram muitos “afazeres” pelos quais deveria se responsabilizar, e por essa razão, não conseguia tempo para se formar.

Não deixa de lecionar, optando por ficar sempre em sua residência, onde segundo ela era mais viável para se trabalhar, por não entrar em atrito com seu marido nem tampouco ficar distante de seus filhos.

Teve treze filhos, dos quais sete já faleceram. Alguns deles se formaram professores também. Fala que seu marido era muito bom para ela, apesar de não ser escolarizado, prezava muito pela educação de seus filhos. Explica que sempre acompanhou seu marido em suas viagens por causa do trabalho, se fixando de volta em Juazeirinho definitivamente, por volta de 1966.

Por sua profissão, necessitava se deslocar bastante, e por essa razão, ela morou em diversos lugares, como Condado, Patos, Esperança, Puxinanã e Soledade. Conta que sempre lecionou nos lugares em que viveu, porém em Soledade passou pouco tempo, sendo esta a única cidade em que ela não atuou.

Relata que quando voltou em definitivo para Juazeirinho, já havia muitas pessoas à sua procura:

No dia em que cheguei era assim de gente lá em casa, querendo ensinar, eu ainda passei um mês com minha irmã, ela tava esperando nenê, aí eu disse vou deixar, só vou começar quando ela ganhar nenê, que ela cuidava (pausa) aí eu disse pronto vou ficar com ela, e depois comecei. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

É possível observarmos o quanto D. Zefita vai ganhando importância na educação da cidade, fazendo que inúmeras famílias Juazeirinhenses esperassem para que os atendessem. Muitas famílias a procuravam para educar seus filhos, inclusive famílias de políticos locais. Ela afirma ter educado vários filhos ilustres da cidade, como chama. Filhos de prefeitos, netos, sobrinhos, pessoas que posteriormente também chegaram a ocupar cargos importantes no poder político local. Assumindo cada vez mais a figura de uma professora renomada na cidade, que por diversas vezes chegou a ser convidada a dar aulas nos grupos que nasciam, oferta esta, que sempre recusou.

Interessante frisar as tensões políticas locais que permeavam o município de Juazeirinho. Apesar de a política local ser formada historicamente por duas famílias; Marinheiro e Matias, que estavam em constante disputa pelo poder político local, D. Zefita era valorizada por ambas e procurada também pelas duas famílias para educar seus filhos.

Apesar de apreendermos que ela parecia ter uma relação mais amistosa com a família Marinheiro, sua importância era exaltada pelos dois grupos políticos locais.

Tais tensões eram percebidas também nas festividades que se organizavam na cidade, como a festa carnavalesca na década de 1950. Existiam dois blocos, cada qual representando uma família.

O satanás do frevo que representava a família Matias e Os bobos da folia, que simbolizava a família Marinheiro. Incumbe destacar que a família Marinheiro sempre saía vitoriosa nessas disputas políticas.

A seguir, as fotos apresentam os blocos na sequência apresentada: Figura 9- Bloco Satanás do frevo, Figura 10- Bloco Bobos da folia.

Figura 9 – Bloco Satanás do frevo



FONTE: ARQUIVO PESSOAL ADERVAL COLAÇO

Figura 10 – Bloco Bobos da folia



FONTE: ARQUIVO PESSOAL ADERVAL COLAÇO⁸

⁸ As fotos e documentos que agora são de propriedade de Aderval Colaço, pertenciam a sua tia Inácia Colaço, professora no município de Juazeirinho nas escolas rurais, década de 1940.

A foto nos coloca diante da imagem de uma das manifestações culturais na cidade de Juazeirinho na década de 1950, nela, podemos perceber a distinção dos grupos políticos locais em suas vestimentas e formas de comemoração carnavalesca, tais grupos representados na imagem disputavam o poder local e dividiam a cidade em dois blocos, os que acompanhavam a família Marinheiro e o dos que apoiavam a família Matias. A festa carnavalesca no município acabava por figurar como manifestação também política, representando a disputa de poder dos grupos políticos locais. A educadora Josefa Heleno conseguia se mostrar importante para os dois blocos políticos já que era procurada para ensinar os filhos das duas famílias.

A educadora ainda nos diz que seu filho Leomarques muito a incentivou a retomar os estudos, mas ela não conseguiu.

Ela nos explica:

Não. Quando eu cheguei aqui, o meu menino mais velho, acho que você já ouviu falar nele, Leomarques. Ele já morreu, você não alcançou, mas o pessoal fala muito nele né. Ele queria que eu fosse fazer o ginásio, fosse fazer como é (pausa) o magistério, eu não quis não (pausa) porque eu era dona de casa, trabalhava muito (pausa) eu tinha meus alunos, já ensinava (pausa) é difícil, as vezes meu esposo trabalhava, teve um tempo que ele trabalhava no sítio ali em Aroeiras, eu ia de manhã com ele, ensinava de tarde, aí vinha meio dia pra ensinar, ia pra lá pra ajudar que tinha trabalhador, pra mim ajudar na comida aí (pausa) (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Muitas são as pausas em sua fala, elas indicam expressão de sentimentos, como: saudade, tristeza e também certo saudosismo de uma época que viveu, ela nos fala sobre as dificuldades enfrentadas por ela para estudar, mas faz uma relação com os obstáculos enfrentados pela mulher na época. Ela se percebe inserida em um contexto “onde a vida não era fácil para a mulher”, segundo D. Zefita, ser mulher, ser mãe, ser professora era uma tarefa árdua, coloca que, assumir vários papéis a impediu de continuar a estudar, como queria.

A constituição de uma educadora, tomando aqui para análise, a história de Josefa Heleno da Silva, nos mostra como a configuração do ser mulher na sociedade no século XX impossibilitou, por diversas vezes, esta mulher realmente assumir o magistério como uma profissão.

Ser educadora estava ao lado de ser mãe e mulher, atributos que não se separavam, mas constituíam em si o ser mulher social.

3.2. CONTANDO O LEGADO DE UMA PROFESSORA: D. Maria, Entre ser e tornar-se professora

D. Maria, uma mulher educadora em um contexto de constantes mudanças no panorama social e educacional brasileiro, que participou ativamente da construção educacional no município de Juazeirinho.

Nascida em 13 de julho de 1930, filha de Olimpio José dos Santos e Marcelina José dos Santos. Nasceu em Parelhas – RN, se mudou para Serra Branca com os pais em 1949 e veio para Juazeirinho em 1950, onde estabeleceu residência juntamente com seus pais e onde começou a lecionar ainda em sua casa, tendo se casado e se mudado para Teixeira em 1952 (mesmo residindo oficialmente em Teixeira, ela tinha residência em Juazeirinho e estava sempre por esta cidade) retornou para Juazeirinho finalmente em 1958 estando nesta cidade até hoje.

Casou, teve filhos, se fixou efetivamente na cidade onde atuou na educação juazeirinhense quando, ainda dava os primeiros passos no município. Permaneceu atuando ativamente como professora na cidade até o ano de 2008, quando se aposentou da profissão que aprendera antes mesmo de obter formação específica para tal.

Maria das Neves é vista na historia educacional Juazeirinhense como uma das educadoras pioneiras, que ajudaram na construção educacional do município mesmo ainda iniciando esta profissão como professora leiga.

Uma educadora se faz na formação ou na atuação? Analisando a trajetória profissional da educadora tentamos encontrar respostas para este questionamento. Em seu relato, D. Maria fala da influência que teve da sua professora para que ela pudesse se encantar inicialmente na profissão e desejar ser uma educadora. Vejamos:

[...] a minha professora, eu num sei o que ela viu em minha pessoa, que eu fui crescendo, passando de classe em classe, e depois ela foi botando, quando ela adoecia sabe o que ela fazia... porque tinha dia que ela não tava... tava meia... não tava muito boa, aí ela preparava a aula, quando acabar ela mandava eu copiar, e eu copiava aquelas aulas. Tinha dias que ela tava doente mesmo, que quem assumia a aula todinha era eu. Quer dizer, era me preparando né, ela me preparava. (MARIA DAS NEVES)

D. Maria, ao relatar sobre sua formação, demonstra carinho por sua professora que a iniciou na função de educar, inicialmente pela confiança depositada em sua pessoa, pois ela tinha a responsabilidade de substituí-la nas aulas, quando esta estava

doente ou faltava. Isto fica claro a partir das falas da educadora pioneira, seu sentimento de gratidão por ter sido com essa atitude tomada por sua professora que ela pode perceber o que gostaria de fazer como profissão, já que ela diz nunca ter pensado nessa possibilidade antes. Uma prática comum no professorado desta década que iniciava suas alunas na profissão para assumirem em seus lugares.

Como professora atuante na cidade de Juazeirinho já em 1950, ano em que seus pais estabelecem residência nesta cidade, ela começa a lecionar em sua casa e assim aproveita os conhecimentos aprendidos com sua professora, para ensinar agora com seus próprios alunos, conhecimentos estes aprendidos na atuação juntamente com sua professora no estado do Rio Grande do Norte. Ela nos relata:

Fazia aquilo que eu aprendi com ela. Num tem aquela historia, minha mãe fazia assim, tem muitos filhos que faz as coisas baseado no que a mãe fazia né, mesmo assim era eu. Eu fazia aquilo tudo que aprendi com ela. (MARIA DAS NEVES)

De tal modo, D. Maria começa a lecionar trabalhando a partir do que ela sabia pela experiência com sua professora primária. Era uma professora leiga. Iniciando sua prática como professora pela “atuação” e não ainda de formação para tal. Era essa a formação da época para se constituir professora? Ser iniciada pela prática em sala pelos próprios professores quando ainda de seu processo formativo inicial?

Ela nos fala que começou a ensinar em Juazeirinho ainda leiga, porém estudava ao mesmo tempo em que lecionava:

... Eu ensinava e estudava. Não parava não. ... estudava em Campina Grande no Estadual da Prata, pegava aquelas disciplinas que eu queria pagar, aí vinha pra casa estudar... fiz também o LOGOS... Repare bem, eu não perdia tempo, tanto ensinava quanto estudava de noite, me preparava para fazer as provas em Campina Grande e fazia o Logos aqui. (MARIA DAS NEVES)

A partir de sua fala, percebemos que ela sente a necessidade de estudar para poder ensinar aos seus alunos, ela fala da importância desta formação para sua constituição enquanto professora e adianta que, mesmo estudando tanto, achava que nada sabia.

Quanto à construção do ser professora, temos como característica do período estudado, a indicação de professores por políticos locais, assim, podemos pensar na política de favorecimento e nas implicações políticas para escolha de educadores e

educadoras. Nesse sentido vale refletir acerca de como funcionava o ingresso de professores em especial da mulher enquanto professora.

Fontana (2010, p. 83) nos explica acerca da constituição do ser professora, e divide esta constituição em oito pontos ou lances como chama, onde se questiona acerca destes e chama todos para reflexão sobre: 1º- dom ou sorte? 2º -história, 3º- na história, a mulher, 4º- vocação ou aprendizado? 5º adesão e identificação, 6º - os determinantes, 7º - escolha ou aprendizado? 8º - aprendizado com o outro. Para a escolha da profissão de professora, existe a questão do dom, vocação, mas também aprendizado e identificação, que é colocado também por Maria das Neves quando fala de como começou a lecionar. A educadora nos deixa claro que teria um dom, que foi se desenvolvendo ao longo dos anos no desempenho da função.

Uma escolha que também tem seus determinantes sociais, assim como fala Fontana, (2010, p. 103),

Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” quanto “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos.

Desse modo, pensar na construção do ser professora para Maria das Neves é ponderar a confluência de variados fatores, sem dispensar a característica da “vocação”, que se assemelha ao dom, que segundo ela, foi o que a fez ingressar inicialmente, a partir dos momentos como professora, vivenciados quando substituía sua professora.

Apesar desse pretenso avanço na década de 50 acerca da participação das mulheres no mercado de trabalho no Brasil; em uma cidade do interior paraibano, a participação da mulher ainda era restrita e esta ainda não assumia muitos espaços.

O domínio da casa era claramente seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens. [...] Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar 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. (LOURO, 1997, p.446)

Os espaços abertos para as mulheres eram poucos, visto que ainda existia muita resistência por parte da sociedade em aceitar deixar a mulher “fora de seu ambiente próprio” que era o lar.

Mas o magistério se abria como um local em que a mulher estava ganhando cada vez mais espaço para sua atuação. A feminização do magistério, segundo Louro (1997, p. 451), se dava a partir de polêmicas, uns afirmavam que estas detinham um cérebro pouco desenvolvido para que pudessem educar crianças; outros defendiam que esta era a profissão que se adequava bem à mulher, por ela ter naturalmente um “jeito para tratar com amor” às crianças, e, além disso, era uma profissão que necessitava de uma total entrega e vocação.

D. Maria nos fala que alguns aspectos de sua prática pedagógica só veio ter consciência de como atuava e de porque atuava dessa forma quando descobriu o que realmente era ensino.

Demonstra ter se sentido uma vitoriosa e realizada ao ingressar no curso superior de Pedagogia. Vemos isso em sua fala:

[...] repare como eu era medonha, no primeiro ano era muito cheio, eu estudei muito, mas também eu fiz a inscrição mas eu num disse a ninguém que ia fazer o vestibular que era pra poder, eu podia passar e podia num passar, e se eu num passasse ninguém nem dizia nada né, ficava calada, num dizia nada não. Ai o primeiro ano eu fiz isso, estudei, estudei, estudei, quando eu fiz o vestibular eu não passei, mas ninguém soube ai, quando foi no outro ano eu repeti, ai fiz também num disse a ninguém, fiquei calada, ai foi que eu estudei mesmo a valer, estudei como ninguém estudou... Fui saber do povo se já tinha saído o jornal do vestibular, quem tinha passado aqui de Juazeiro, quem não tinha, mas deixa que eu tava procurando saber se eu tinha passado. MARIA DAS NEVES)

Ela conta os artifícios que a fizeram chegar onde queria, e revela ainda a preocupação com uma sociedade da época, o que diriam sobre ela, e como deveria se mostrar socialmente. Em meio as suas palavras, percebemos esta preocupação social que ela tinha, não somente com um lugar por ela ocupado como professora formadora e pretensão status que acreditava ter socialmente. Também exprime a preocupação com a profissão que desempenhava e seguia também as preocupações com a formação que em todo o país se evidenciava.

A partir de sua formação, ela conclui que, enfim, adquiriu verdadeiro entendimento do processo de ensino - aprendizagem. Conhecimentos estes que só obteve quando conseguiu terminar sua formação para professora na Escola normal em

Campina Grande, por volta de 1970, e posteriormente em nível superior pela FURNE⁹ no ano de 1983.

Agora só depois que eu aprendi, que eu tomei conhecimento, que fui entendendo o que era ensino, essas coisas, porque quando a gente começa a ensinar que é muito novo, a gente ensina mas num tem aquela teoria que tem quem ensina num sabe ai depois que eu fui estudando, também porque toda vida eu li muito, começava a ler bons livros, depois livros pedagógicos, livros... ensinava coisa de escola mesmo num e, ai depois eu fui entendendo, ai depois foi que eu descobri depois de muitos anos o que faltava naquelas professoras, apesar de que eu achava que era completo que era tudo muito bom, mas depois de muitos anos, quando eu aprendi o que era o ensino, eu fui descobrindo o que faltou nelas. (MARIA DAS NEVES)

Aprendeu que para se lecionar precisava de um método. Este, que suas professoras não tinham. Mas só percebeu isso depois de estudar, o que ela denominou de “teoria da educação”.

D. Maria começou a lecionar em sua própria casa por iniciativa própria, o que, logo depois veio a ser uma atividade desenvolvida por iniciativa do próprio município já que não existiam espaços específicos para o funcionamento da escolarização de crianças e jovens na cidade. Esta é uma característica que perdurou no nosso país por um longo tempo, visto que a prática de ensino de professores “particulares” para o ensino das primeiras letras se fez bastante presente ainda nestas décadas, o que caracterizou descaso da iniciativa pública.

Como professora já em grupo escolar no município, ela foi percebendo a importância de novos aprendizados e entrou em um curso de música para construir uma banda na escola com seus alunos.

D. Maria entendia que para motivar seus alunos ela tinha que aprender coisas novas para que pudesse também ensinar.

3.3. AS CASAS ESCOLAS: Espaços de Educação?

Eu comecei e terminei ensinando em casa... Onde eu morava, eu ensinava¹⁰.

⁹ Fundação Regional do Nordeste, em Campina Grande criada em 1966.

¹⁰ Fala da educadora Josefa Heleno da Silva

Iniciamos a discussão, nos questionando acerca das casas das professoras serem utilizadas como espaços educativos. A educadora D. Zefita nos afirma ser o ambiente de sua residência, utilizado como educativo por toda sua vida dedicada ao magistério; ela nos faz pensar porque este espaço não apropriado para o funcionamento de uma escola, realmente foi considerado espaço escolar. A atuação das professoras em suas casas, quando ainda inexistentes espaços específicos para sua atuação, nos impõe reflexões de como a educação era encarada no nosso país, de quais responsabilidades foram assumidas pelo governo paraibano, para o funcionamento destas, e porque as casas funcionariam como escolas por tanto tempo na história da educação paraibana. Esses espaços em sua maioria misturados as residências das professoras, impunham problemas de organização do espaço e tempo escolar além de problemas estruturais e pedagógicos.

Mesmo assim, tal prática esteve presente e bem atuante no interior paraibano, especialmente quando a negligência do sistema fazia com que a iniciativa privada assumisse a responsabilidade pela escolarização da população.

A prática de lecionar em casas perdurou durante muito tempo ao longo da história da educação brasileira. Resquícios do século XIX, elas iriam ter sua existência confirmada ao longo de muitos anos no país. Faria Filho e Vidal, nos falam que:

[...] tem-se indícios de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas (às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas), ao que tudo indica, superavam em número, bem avançado até o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado. (2005, p.45)

Uma prática que se configurava cada vez mais crescente no país, até a constituição de modelos educacionais mais formalizados.

De acordo com Pinheiro, (2002,72):

É importante registrar que, na segunda metade do século XIX, apesar de criticado por alguns professores e gestores da instrução pública, o pensamento dominante era de que as províncias não despendessem recursos com aluguel ou compra de “casas escolares”: as cadeiras isoladas deveriam funcionar nas residências dos próprios professores [...]

O funcionamento das cadeiras isoladas acontecerem nas casas dos professores, resquícios do século XIX, demonstrava ainda o descaso com relação à educação da

população. As casas funcionavam como escolas, pois, não se queria despende de mais recursos na construção de locais específicos.

Um descaso existente e evidenciado nessa época, que perduraria ao longo do século XX, tendo seu caráter diminuído com a criação dos grupos escolares e a obrigatoriedade do ensino primário.

Reflexo também desse descaso, foram os incentivos para a oferta de ensino particular, onde se vê iniciativas governamentais que auxiliavam particulares a investirem na oferta de ensino primário, deixando assim, o Estado fora da responsabilidade central na difusão do ensino.

Buscamos refletir tais questões inicialmente observando a fala da educadora. Vejamos quando ela nos fala sobre sempre ter lecionado em sua casa:

Ensinava na minha casa mesmo. Ensinava toda vida, eu comecei e terminei ensinando em casa. Uma escola reservada num sabe pra mim ensinar. Onde eu morava eu ensinava. Depois me casei, fui pra Esperança (pausa), ensinei lá em Esperança. Lá minha escola era até registrada. Quando eu chegava aqui pronto (pausa). Todo mundo que tem aqui, assim, prefeito (pausa) essas coisas tudo, tudo, tudinho passou por mim. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Ensinando sempre no espaço de sua casa, D. Zefita nos revela que este era o espaço legitimado pela sociedade para a prática que desenvolvia. Quando se refere à escola de Esperança, diz que obteve registro e apoio local para desenvolver seu ofício de educadora lá, porém fala que na cidade de Juazeirinho, ela não “atinou” para registrar sua escola.

Não chegou a ir às casas de alunos, porém nos fala de um professor pioneiro na educação municipal, que desempenhava este ofício: “Agora teve professor, não cheguei a conhecer não. Era que chamavam Quintino, o nome dele era Quintino, agora disse que ele saía de casa em casa ensinando os alunos num sabe”. (JOSEFA HELENO DA SILVA).

Indício também confirmado por outra fonte, quando confrontada a fala da educadora com registro escrito. “Quintino Lino dos Santos foi o segundo professor, cumpria árdua tarefa na zona rural, lecionando de casa em casa”. (LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1985, p.42)

Interessante pensar, que apesar de percebermos um pioneirismo feminino, na constituição da educação no município de Juazeirinho, a presença de um professor como partícipe deste processo e assumindo este central influência na construção

educacional municipal, está em destaque na memória de educadoras pioneiras, mas parece permanecer ainda esquecido na memória educacional da cidade, pois esta não remete a sua memória, a presença de homens no magistério em Juazeirinho, quando relata sua história.

A presença masculina no magistério se estabeleceu inicialmente no município, assim como nacionalmente, quando foi sendo gradualmente substituída pela presença feminina, fator este que se evidenciou como uma consolidação ideológica do magistério primário enquanto prática feminina por todo o Brasil.

Logo abaixo temos a imagem da parte da frente da casa, onde D. Zefita organizava sua escola, era uma casa ampla na qual ela dispunha de um bom espaço interno.

Figura 11 – Casa da professora Josefa Heleno da Silva (D. Zefita)



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Esta é a fachada principal da casa de D. Zefita; construída em 1910, de propriedade inicialmente de seu irmão, Joaquim Jorge de Maria, na qual ainda preservase suas iniciais gravadas na parte superior da sua lateral; ela lecionou por muitos anos sempre nesta residência. Uma casa ampla, na qual tinha um bom espaço para aconchegar marido e filhos e dispunha de um local separado, onde funcionava sua

escola. Sua casa está localizada na Rua José Ferreira Ramos, situada perto da principal rua da cidade e da rodoviária, sendo de fácil acesso.

Figura 12 – Visão lateral da casa de Josefa Heleno da Silva (D. Zefita)



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

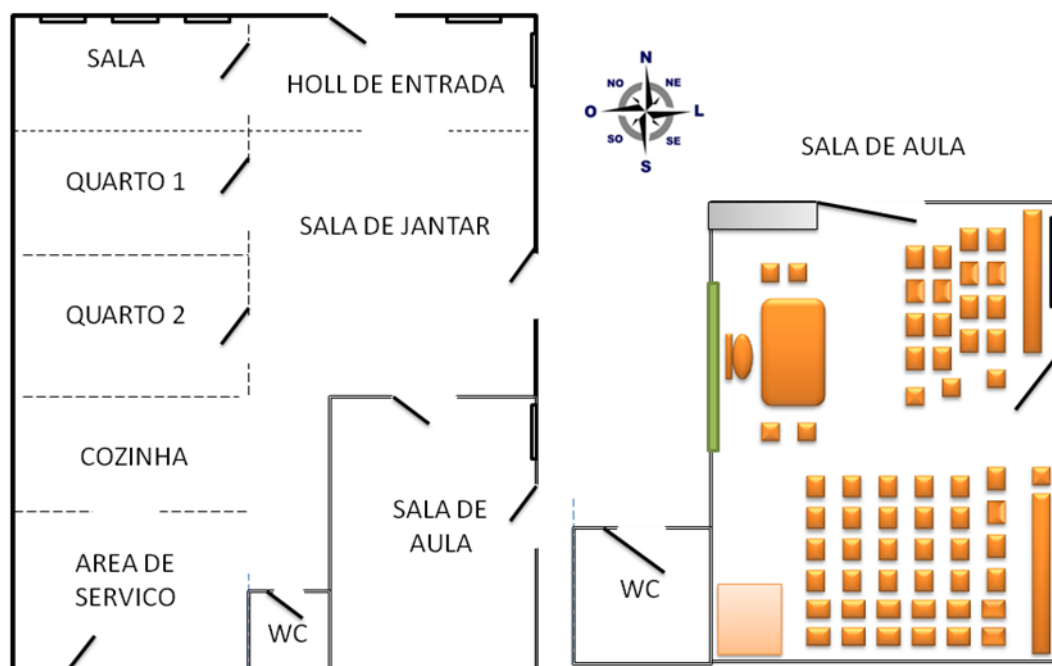
A figura mostra a parte lateral da casa da professora, revela a extensão da casa que funcionava como escola. Nessa imagem, podemos perceber que realmente a casa era grande; dispunha de um local dentro da casa, que abrigava a escola de D. Zefita, chamada de Escola São José, veremos na próxima imagem a ideia do interior desse espaço.

“Uma parte reservada” como ela nos explica, podemos identificar na sua lateral esquerda, quando observamos a imagem, a casa alojava uma parte separada do interior de seu lar, para que ela abrigasse seus alunos e a utilizasse como escola.

São José é o padroeiro da cidade de Juazeirinho, mesmo ela não afirmando as razões que a levaram a denominar de São José, o nome de sua escola, julga-se que talvez a denominação viesse atrelada às suas raízes religiosas, já que se percebe que ela era muito devota.

Figura 13 – Planta baixa da casa e sala de aula de Josefa Heleno da Silva (D. Zefita)

PLANTA BAIXA CASA – ESCOLA DE D. JOSEFA HELENO DA SILVA (DONA ZEFITA)



A figura, descrita pela ex-aluna de D. Zefita, Rosa Lúcia dos Santos, mostra a organização de sua sala de aula. A sala dava entrada para a casa da professora, na qual os alunos usavam o banheiro, tinha também uma porta de entrada que ficava de frente para a rua. A sala de aula foi construída, onde anteriormente existia um quarto da casa. Nela, o mobiliário era constituído por uma mesa da professora, onde ficavam dois bancos de cada lado, que ela utilizava para colocar os alunos mais “duros”, ou, que tinham mais dificuldade para aprender, utilizavam este espaço também para “tirar as lições”. Os alunos que não tinham bancos para sentar, levavam os seus, tinha também um banco maior no final da sala, e uma mesa lateral que servia para que os alunos colocassem seu material.

Sempre lecionando em sua casa, D Zefita ganhava importância como professora na cidade de Juazeirinho sendo procurada por diversas pessoas para ensinar aos seus filhos. Ela nos conta que por diversas vezes chegou a ser convidada para ensinar no grupo escolar municipal, mas nunca aceitou, pois preferia lecionar em sua casa.

Eu ensinava simplesmente assim ... Minha escola acompanhava a escola... O colégio¹¹ toda vida, era igual os ensinados, eram iguais num sabe... Eu tinha as turminhas formadas mesmo primeira série segunda, terceira... Gostava de ensinar a terceira série pras crianças começarem da quarta série em diante no colégio... Quase todos só saíam depois da terceira série, eu mesmo que indicava pra eles saírem sabe, pra eles continuarem no colégio, porque minha escola num era registrada aí quando eles saíam precisava de documento, então eu fazia com que eles terminassem o primário no colégio, no grupo escolar, na época era grupo. Os meninos terminavam a terceira série e prosseguiam na quarta no grupo, quase todos, só os que não queriam mesmo. Era, minha escola foi uma das primeiras escolas de Juazeirinho... (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Porém, vem a propósito registrarmos o esquecimento à memória de Josefa Heleno da Silva ou ainda, o desconhecimento desta, por boa parte da população Juazeirinhense. “Destarte, quanto mais sabemos sobre como que as mulheres conquistaram “espaço” no passado, mais temos razão para nos perguntar por que suas conquistas têm sido tão freqüentemente esquecidas no presente.” (SCOTT, 1995).

Apesar de sua escola não ser registrada, D Zefita nos revela que todos a procuravam para iniciar os estudos e só então ir continuar no grupo escolar, o que ela incentivava, pois sabia que não poderia atestar nenhum documento para qualificação dos seus alunos. É interessante perceber que sua escola mesmo não sendo registrada era reconhecida na cidade, pela população e políticos locais, visto que seus alunos continuavam a estudar no grupo escolar de onde haviam parado em sua escola particular.

Mesmo sempre recebendo ofertas para ensinar nos grupos que nasciam na cidade, D. Zefita nunca aceitou, ela preferiu lecionar em sua casa, pois segundo ela, os rendimentos eram mais favoráveis. Demonstrando aí outra razão para que ela não assumisse o cargo de professora no grupo que não apenas a aceitação do pedido do marido, o que suscita a evidência da desvalorização da profissão de professora na cidade, o que era recorrente também no país.

Nunca ensinei em um grupo escolar não, porque era assim, aula particular dava mais resultado do que a prefeitura num sabe, no tempo que eles faziam, pagavam uma ninharia assim eu ganhava mais 3 vezes num sabe, e eu ganhava três tantos, aí depois que me casei, aí não combinou com meu marido assim, mas todos eles pelejaram pra eu dar aula, Seu Severino Marinheiro (pausa) ensinar assim, pela prefeitura mas eu nunca ensinei. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

¹¹ A professora Josefa Heleno (D. Zefita) se utilizou durante as entrevistas da palavra colégio, sempre que ia se referir ao grupo no município, portanto, a palavra colégio quando colocada pela professora, está se referindo ao grupo.

A casa era ambiente propício para ela, enquanto detentora de variados papéis de mulher, mãe e professora. Deslocar-se para outro ambiente causaria muito desconforto, seja em sua relação com o marido, ou para com os afazeres da casa e o cuidado com os filhos.

Em uma prática consoante com a estabelecida em todo o Brasil, a casa poderia ser espaço de educação assistido pelo governo, não era o caso de D. Zefita que recebia honorários de seus alunos para lecionar e não do governo.

Esta questão ela nos deixa claro: “Não. Nunca tive ajuda do governo, nem da prefeitura”. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

D. Zefita continuava a ensinar em casa por muitas razões, entre elas, destacamos a valorização do magistério, que segundo ela, passava pelo pagamento realizado aos professores na época.

Ela diz:

Não, não, porque além de ganhar menos eu num saia de casa (pausa) ensinava em casa mesmo né, e comecei a ter família assim pra criar aí pronto. (pausa) Aí desarnei meus filhos tudinho. Todos os meus filhos já foram pra escola assim de segunda série pra terceira. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Na década de 1930, Juazeirinho, ainda denominada de Joazeiro, cria seu primeiro grupo escolar oficial, em 1932 por intervenção de Antenor Navarro, iniciando a institucionalização da educação local, com o advento dos grupos escolares no município.

No governo do interventor Antenor Navarro (1930-1932), segundo Mello (1956, p.96), a Paraíba teve sua maior fase de desenvolvimento. De acordo com o autor, o referido interventor é assim descrito:

O professor para a escola e esta para o aldeão, interessado em transformar as classes em clans submissas às paixões perniciosas de chefes de partidos, era a palavra de ordem do interventor que percorria os sertões, plantando em cada vila ou cidade um grupo escolar, e distribuindo a semente do saber por todos os lugares da Paraíba. (MELLO, 1956, p.96)

O período de governo deste interventor é descrito como necessário à sociedade, pois os ânimos da população estavam agitados neste período, e percebe-se na descrição de Mello, que o Estado precisava de um interventor pulso forte que pudesse controlar a situação, e assim era Antenor Navarro para Mello.

Também esclarece que apesar de um término de governo tão repentino, com a sua morte, foi um período em que se viu o nascimento de muitos grupos escolares no estado. Após o decreto nº 33 de 1930, que chama para o Estado toda a responsabilização pelo ensino primário, impuseram a ele, a criação de escolas, sendo 220 no seu total.

D. Zefita nos fala que estudou nesse grupo e lembra que foi ali onde começou a lecionar, com ajuda de sua professora. Ela nos revela detalhes desses momentos:

Em 1932 eu já tava na escola, eu fiz a primeira comunhão já muito grande, parece que eu tinha quase 11 anos quando fiz a primeira comunhão, nesse tempo fazia a qualquer tempo. Tão satisfeita porque era de véu, capela (pausa) era, achava bonito. Eu Zé Marinheiro, Maria Rosa, essa turma assim, nós estudávamos ali na casa de Mercês. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

Apesar de percebermos que D. Zefita como professora na cidade, foi respeitada pelos dois grupos políticos ali existentes, sua aproximação com a família Marinheiro era evidente, colega de algumas pessoas desta família, em seu tempo de aluna, também demonstra tal característica quando nos afirma que fora convidada por diversas vezes a lecionar no grupo na cidade, na época que a família Marinheiro detinha o poder político local.

D. Zefita estudou no primeiro grupo escolar oficial da então Joazeiro, e relata como a sua formação teve forte influência religiosa além de trazer elementos de formação específica para a mulher. Afirma que nessa escola onde estudou, o ensino era bem estruturado e o cronograma de estudos era “organizado” havendo aulas diferenciadas para a mulher.

A religiosidade assumia aspectos muito importantes na sua vida, aspectos que vão permanecer em suas práticas também quando professora. Influência recebida na sua formação através de sua professora, quando ela afirma que “essa professora era muito católica” (JOSEFA HELENO DA SILVA) e nos diz um pouco sobre a relação escola e igreja:

Eu lembro-me tanto quando a minha professora, eu e outra colega minha aqui, alias ela parece que já morreu, ela foi preparar que o governador ia passar pra inaugurar o grupo, ai ela mandou buscar uns castiçal, não sei pra que era, e eu mais a menina não sabia, vinha, era na igreja, Iaiá Vital era quem tomava conta da igreja, a Irma de Linda Vital (pausa) Iaiá era quem manobrava o ato na igreja, ela e a filha de Seu Irineu Jorge, Chiquinha, a mãe daquelas meninas pra ali, aí mandaram que nós viesse na igreja pra levar uns jarros e os castiçal, aí eu num sabia o que era castiçal, aí a gente levou os caixão, achava que aquele caixão era pra botar os jarros em cima. Era porque o governador vinha. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

A relação estabelecida entre a igreja e o processo de escolarização no Brasil, pode-se depreender, uma prática que se evidenciou em todo o país, sua explicação reside no fato de os seminários funcionaram também, como espaço de formação de educadores, influenciando assim a formação dos educadores que iriam atuar nas escolas. Por esta formação precipuamente religiosa, a escolarização foi sendo fortemente influenciada pela formação religiosa, que também recebeu muitos investimentos religiosos para a consolidação educacional do país, suplantando em grande parte a lacuna deixada pelo Estado. Assim como demonstra Kulesza, (2010, p.144), que afirma que a Igreja Católica atuou em um espaço de formação que deveria ter sido ocupado pelo Estado laico, porém, não tendo assumido esta responsabilidade, a Igreja católica acabou por estabelecer hegemonia na educação, especialmente no ensino secundário.

A educadora Maria das Neves nos relata que também lecionou em casa, demonstrando que a prática de professores atuarem em suas residências também se constituiu com uma política do governo municipal em determinados momentos, quando ainda não existiam prédios próprios.

Ela nos diz: “Eu ensinava em casa particular, por conta própria, levando em consideração o que tinha aprendido com os meus professores. Principalmente uma, que apesar de não ter, o que tem hoje, mais me preparou para a vida”. (MARIA DAS NEVES)

Corroborando com o ideal propagado na sociedade, à mulher, era permitido atuar como professora, sendo esta atividade, em sua maioria, iniciada com a atuação destas moças em suas próprias residências.

A educadora ainda acrescenta: “Só depois que Juazeirinho passou a ser cidade, foi contratando poucos professores, estes ensinavam em casa, porque não tinham prédio escolar”. (MARIA DAS NEVES).

O princípio de modelo de escolarização que foi sendo implantado, seguia os moldes nacionais, as casas podiam aparecer aí como ambientes educativos, somente mais tarde, com a criação dos primeiros prédios, é que estes locais deixam de ser tratados como ambiente educativo, modificando assim, também a forma escolar, o tempo e o currículo.

3.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO OFÍCIO DE EDUCAR

O professor tem que saber de tudo um pouco!¹²

Pensem um pouco acerca da figura do professor a qual nos é passada através da fala da educadora pioneira. A frase reflete o pensamento do que é ser professora para a educadora Maria das Neves. E diz mais. Ela nos mostra como ao longo de sua carreira ela vai se constituindo professora; se descobrindo, redescobrando, aprendendo, ensinando e se auto - avaliando na profissão que escolheu.

A foto a seguir mostra a educadora Maria das Neves em uma de suas aulas de violão, ela nos diz que precisou aprender a tocar violão para que pudesse incluir musica também em suas aulas, pois via que era necessário motivar seus alunos a práticas diferentes para que seu ensino pudesse ser algo mais interessante.

Na imagem, vemos a professora Maria das Neves tocando violão em uma de suas aulas, decidira aprender para dinamizar suas aulas com os alunos. A foto revela a educadora em um momento que para ela foi de grande importância, pois mesmo já estando em um momento avançado de sua carreira como professora, acreditava que precisava aprender mais, a imagem também nos mostra esse sentimento que ela relata quando fala sobre o curso de musica e sua influência na vida dela como professora.

As afirmações se embasam na leitura da foto e na fala da educadora, quando nos oferece a foto e fala sobre ela. Também é interessante perceber as razões que a levaram escolher tal foto. Ela quer nos mostrar constantemente, também ao longo de suas falas, que realmente teve importância na cidade, como ela mesma fala que, “ninguém, senão ela” fazia um trabalho pedagógico tão preocupado com o desenvolvimento de seus alunos. Ao mesmo tempo em que percebe sua importância, se preocupa em nos mostrar também isso, nos apontando aspectos de sua prática que diferiam dos demais, tentando nos convencer de seus argumentos. Vejamos a foto por ela escolhida:

¹² Fala da educadora Maria das Neves.

Figura 14 – Maria das Neves tocando violão



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Ela nos informa que, o que aprendeu em suas aulas de violão, muito lhe ajudou na sua atuação como professora. Enfatiza que sempre se utilizou de métodos diversos para incentivar os alunos a participar das aulas, que adorava fazer jograis e peças teatrais.

Quando Maria das Neves nos recebe em sua casa, e com um olhar firme fala que, como professora, precisava aprender mais, estudar coisas novas para aprender a trabalhar com seus alunos e para que pudesse ensinar, nos relata lentamente como vai constituindo sua prática enquanto educadora, e vivenciando cada experiência no âmbito educativo inicialmente em sua residência, e posteriormente na escola.

Queremos aqui, estabelecer relações, entre práticas de professoras que, embora atuando em iguais períodos, aqui estudados, entendem de diferentes formas a prática de ensino, ou mesmo, em muitos pontos também se aproximam.

A professora Maria das Neves cita que sempre lecionou se baseando na forma como suas professoras conduziam o ensino. O modelo de ensino, para Dona Maria, foi aprendido enquanto ainda aluna na escola, na ajuda que dava as professoras, como uma espécie de monitora em sala de aula, segundo ela, foi assim que aprendeu como ensinar.

Apesar de ela demonstrar bastante gratidão às educadoras, Helena e Jandira; que eram irmãs e foram suas professoras enquanto ainda residia no RN, nos explica que elas tinham muita “boa vontade”, como chama, porém, não tinham método, algo que só aprendeu depois que se formou.

Pode-se perceber uma contradição em sua fala, pois afirma ter sempre inovado em sua aulas, mas também nos diz que lecionou da forma como aprendeu com suas professoras.

Para Maria das Neves, o método de ensino só foi aprendido a partir de três experiências em sua vida de professora. Em primeiro lugar quando já atuando em sua residência, participou de formações e vivências de catequização para crianças e jovens, o que segundo ela, ajudou muito na sua profissão de professora; mais adiante conseguiu fazer a formação de professora em nível superior pela FURNE, o que também auxiliou na compreensão da prática que já fazia, mas, foi com sua participação no Mobral que, para ela veio a compreensão efetiva de um método de ensino eficaz para atuar junto aos seus alunos.

A imagem abaixo traz o certificado de participação inicial da educadora Maria das Neves no MOBREAL, que segundo ela, iniciou na cidade de Juazeirinho no ano de 1971.

Vejamos a imagem:

Figura 15 – Certificado de Maria das Neves de alfabetizadora do MOBRAL



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Na imagem acima, vemos o certificado de alfabetizador da educadora Maria das Neves no MOBRAL, o certificado era conferido a cada etapa concluída, como forma de comprovação da participação dos educadores neste programa, mas também representava para a professora, um momento muito importante, o de ter atuado em um programa tão relevante, segundo ela para o país e para sua cidade, demonstrando como o ideal do projeto alcançou a aceitação por parte de grande parcela da população que acreditava estar sim contribuindo, que este projeto estava dando certo, e se sentia gratificada em participar deste momento.

A educadora Maria das Neves começou a lecionar pelo Mobral em Juazeirinho no ano de 1971, mas sua atuação se prolongou até meados de 1977, porém este

funcionou na cidade até 1979. Ela nos conta que foi uma ótima experiência para ela enquanto professora.

O MOBRAL foi o movimento brasileiro pela alfabetização, criado no Brasil no ano de 1967, e se utilizou da fundamentação metodológica construída por Paulo Freire sobre a alfabetização, distorcendo suas ideias, de forma ideológica, pois tal programa não visava conscientizar a população assim como apregoava Freire; nesta época ele, já havia sido exilado do país, com a implantação da ditadura militar em 1964. O MOBRAL se utilizou de métodos de Paulo Freire para sustentar a ideologia do programa, que funcionava de modo a assegurar um sistema ditatorial implantado forçosamente no país.

Em Juazeirinho, o MOBRAL funcionou inicialmente, com o PAF - Projeto de Alfabetização Funcional, no ano de 1971, de acordo com os registros, se formaram 47 classes, com 1.675 alunos matriculados sendo destes, um total de 1.158 conseguiram ser alfabetizados ao final do curso. O PAF funcionou no município até 1979, sendo implantado um outro projeto constituinte do MOBRAL no ano de 1973, o projeto de Educação integrada, que correspondia ao antigo curso primário e fora implantado nas zonas rural e urbana.

Para o coordenador estadual do MOBRAL, Renault Vieira, este projeto, teve “desde o início, grandes índices de aproveitamento”. E ainda descreve que, tal projeto, “gera grande interesse, em virtude de habilitar o aluno, uma vez concluído o curso, a ingressar na 5ª série do primeiro grau da rede regular de ensino, mediante certificado expedido pelo MOBRAL”. (LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1984)

Maria das Neves não acreditava que este método realmente funcionaria, quando foi para a capacitação em Campina Grande. Mas, nos afirma que, quando começou a atuar, viu que funcionava sim, e passou a usar posteriormente também com seus alunos no primário.

Sua colocação acerca do assunto exprime a credibilidade que ela deposita na filosofia do programa, demonstrando como a ideologia propagada foi tão forte, a ponto de estabelecer adesão de professores, que realmente acreditavam estar realizando um trabalho significativo, o que contradiz com a nossa interpretação acerca do programa, consideramos que a falta de politização deste funcionou somente para beneficiar grandes interesses de grupos políticos e não a população.

O MOBRAL figurava para muitos educadores como um projeto de grande impacto e que realmente estava funcionando como esperado, esta imagem do projeto, está clara nas palavras de seu coordenador, ou pelo menos no que ele tentou expressar para a população na década de 1984, quando do projeto Gincana Cultural resultou um livro sobre o município de Juazeirinho e a atuação do MOBRAL neste.

A fala da educadora Maria das Neves reflete a desconfiança inicial que sentira acerca da sua atuação neste projeto, que como nos relata, era realmente difícil acreditar que se podia alfabetizar um aluno em tão curto tempo, quando ela atuava com crianças durante o decorrer de todo um ano e ainda sim, muitos não conseguiam aprender a ler. Tal descrença no projeto se modificou quando ela se apropriou do método do ensino aplicado no MOBRAL, que segundo ela, realmente funcionava com seus alunos. Ao final do ano, as educadoras recebiam um certificado de colaboração com o programa. Como mostra a figura abaixo:

Figura 16 – Certificado Maria das Neves - MOBRAL



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Ao observar a fotografia acima, percebemos como era exaltado um sentimento cívico em relação aos colaboradores do programa, certificando-os sempre e atribuindo a eles a responsabilidade por parte do progresso nacional, fazendo-os parte do processo e também exaltando o “espírito cívico” como colocado no certificado, um requisito de participação, este sentimento é percebido na fala da educadora quando nos cede a imagem e fala sobre ela.

Depreende-se que, tal “valorização” do educador transmitida a partir de certificações e palavras aos que ali atuavam, poderia ser reflexo de um sentimento patriótico que percebemos na atuação da educadora no âmbito de toda sua prática pedagógica enquanto professora. Poderia ser este um indicio desta influência em sua prática docente, já que ela mostra como sua pratica mudou após esta experiência.

A tomada de consciência do que era ensinar veio com sua formação, ela percebe que a teoria de ensino não havia aprendido na atuação junto às suas professoras e teve a oportunidade de tomar conhecimento quando estudou, além de falar sobre a importância da sua experiência enquanto professora para reformular também sua prática de ensino.

Ela diz que chegou a fazer uso de métodos punitivos, muito usados na época, por isso, a justificativa de usá-los em sua prática como professora, já que era bastante comum a utilização destas práticas por professores, como o uso da palmatória; porém, segundo ela, somente as usou enquanto professora na sua casa, não mais quando estava na escola.

Em uma relação correspondente com a prática pedagógica desenvolvida por Maria das Neves, a educadora Josefa Heleno da Silva também nos fala sobre os métodos punitivos em suas aulas, porém não demonstra tê-los utilizado, o que entra em contradição com a fala de sua filha, que diz que os métodos punitivos realmente aconteciam nas aulas de sua mãe. Uma prática ainda comum utilizada por professores na década de 1950 em todo o país, que demonstrava uma legitimação social e educacional quanto a este método.

Josefa Heleno da Silva quando conversa conosco, revela como era sua prática em casa:

Eu acompanhava o ensino do colégio, toda a vida, toda a vida mesmo. Digamos, quando mudava os livros, eu acompanhava. É tanto que quando os meninos chegavam lá, prosseguiam logo num sabe. O mesmo ensino, os mesmos livros. No começo eu fazia as provas, preparava assim né, mas depois eu pegava em Campina, as provas eram iguais as do colégio. Mica era

quem levava minhas provas para mandar preparar em Campina. (JOSEFA HELENO DA SILVA)

D. Zefita tentava seguir um cronograma igual ao que era trabalhado nas salas de aula do grupo. Ela o fazia, até na disposição de sua sala de aula, métodos e material escolar. Ela diz que não lembra de ter-se utilizado de métodos punitivos quando lecionou, porém sua filha nos relata o contrário de sua fala, quando questionada se D. Zefita utilizava de práticas punitivas, ela nos fala: “Sim, principalmente com autorização dos pais. Os mais usados eram em pé, virados para a parede ou de joelhos”.

Cristina, filha de D. Zefita, acrescenta que os pais autorizavam as professoras a punirem seus filhos; via-se então, que esta prática também era legitimada pela sociedade.

Os colégios dos religiosos, em especial dos jesuítas, nascidos sob o signo da hierarquia e da vigilância, inculcam o valor da obediência às regras e à vontade dos superiores. A manutenção da disciplina e da ordem é garantida, frequentemente, por meio do castigo corporal. (SANGENIS, 2006, p.106)

A educação brasileira foi bastante influenciada pela prática educativa religiosa, sendo ela também responsável por estabelecer as práticas punitivas. Vemos então, como a educação religiosa foi importante na constituição educacional do nosso país, vindo a ser uma prática exercida durante muitos anos na história da educação brasileira.

Tal prática era percebida pelas famílias como relevante para a educação de seus filhos, tendo em vista que, como afirma Del Priore (2000), a tradição judaica cristã estabelecia uma educação pautada nos castigos físicos, pois o excesso de carinho deveria ser evitado, já que não fazia bem as crianças, sendo estas educadas pela repressão de suas ações.

Sangenis, (2006) também nos mostra que as punições poderiam ser repressões de atitudes dos alunos, colocando-os em locais apropriados semelhantes às “prisões” que se destinavam para que os alunos pudessem fazer reflexões. Desse modo, se voltarmos à figura 13 na página 98, que traz a imagem da planta baixa da casa de D. Zefita, perceberemos que ao lado da sua mesa tinha um local reservado para os alunos “duros”, como ela mesma chamava, o qual nos leva a compreender que poderia também ser este espaço utilizado para repreender os alunos.

Ainda de acordo com Sangenis, (2008), mesmo após a legislação começar a se modificar para a exclusão dos castigos físicos ainda no século XIX, os pais autorizavam, pediam para que os professores aplicassem tais métodos punitivos, a fim de corrigir seus filhos, o que ratifica a permanência da compreensão da relevância de tais métodos ao longo da história da educação.

Quando falamos sobre o tempo e as práticas na escola, D. Maria mostra que até na hora dos intervalos ela usava o tempo de forma diferente. Ela relata que quando ainda aluna, gostava muito do momento da marcha que as professoras utilizavam com os alunos, e como educadora, também se utilizou destes recursos com seus alunos. Segundo ela: “Na hora do lanche que eu sabia que tinha a marcha, que era pra gente marchar, era muito bom, aquilo era um divertimento fora de série...” (MARIA DAS NEVES).

Demonstrando este sentimento cívico e de patriotismo revelado por ela em seu depoimento, em sua atuação, ela sempre se mostrara partícipe nestes momentos. Vemos na imagem abaixo, a professora Maria das Neves com seus alunos em um desfile de 7 de setembro. Momentos estes, em que fazia questão de estar presente e deles participar ativamente. Na figura aparece no centro, a educadora Maria das Neves, guiando o pelotão. Ela sempre fazia questão de participar do momento do desfile cívico de 7 de setembro, e sempre organizava um pelotão para desfilar.

Figura 17 – A educadora Maria das Neves em desfile cívico



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

D. Maria organizava o momento de cantar o hino nacional na escola e acreditava ser um momento muito importante para todos. Sempre muito envolvida, fazia questão de estar sempre presente. Ela também reflete que atualmente esta prática ainda seria necessária, mas infelizmente não acontece mais como acontecia, sendo pouco valorizada no meio escolar.

Aproximando as práticas das professoras, percebemos que Josefa Heleno e Maria das Neves eram bastante envolvidas na igreja, característica essa, que também marcará sua atuação profissional. Tal atuação foi influenciada em sua formação inicial na relação com suas professoras. A professora de Josefa Heleno da Silva, Ziziu Ouriques, como era conhecida na cidade, era muito católica e tinha formação na escola normal. A foto abaixo traz a imagem desta educadora, que foi a primeira na cidade de Juazeirinho:

Figura 18 - Ziziu Ouriques



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

A foto traz a imagem de Ziziu Ouriques, professora de D. Zefita. Josefa Ouriques de Vasconcelos nasceu em 1900, solteira e natural da cidade de Areia. Coursou ginásio na cidade de Areia e concluiu sua formação de professora na Escola Normal do Recife. Iniciou sua profissão como professora primária em Juazeirinho e posteriormente foi transferida para Campina Grande onde se aposentou em 1956. Se destacava como professora preparando alunos da Alfabetização até o exame de Admissão, em uma escola particular que funcionava em sua própria residência. Faleceu em 1997 na cidade de Campina Grande.

Segundo D. Zefita, a escola em que estudava com a professora Ziziu, participava dos eventos da igreja, pois, “é participava, que essa professora era muito católica”. (JOSEFA HELENO DA SILVA).

Em sua fala percebemos que a influência desta professora foi crucial em sua atuação enquanto educadora, não somente para iniciar na profissão, mas também para entender como deveria lecionar em sua escola.

Maria das Neves sempre gostou de ensinar religião para seus alunos, e revela que aprendeu muito do que sabe hoje da sua formação, quando atuou no catecismo.

Aproximamos dessa forma, a atuação das educadoras com influências religiosas, seja pela relevância que tiveram suas professoras, seja pelos valores perpassados por estas a partir de uma formação pedagógica bastante religiosa.

Denotamos a importância da educadora Ziziu Ouriques para a nomeação de professoras na cidade de Juazeirinho, entendendo desse modo, como, para a educadora Josefa Heleno da Silva, a indicação de sua professora foi tão importante para que ela ingressasse e persistisse na profissão docente, como também o fato desta vir ser reconhecida na cidade.

A partir da apreensão da imagem abaixo, onde apresentamos a carta da professora Ziziu para outra educadora; a professora Inácia Colaço no ano de 1943, esta que era professora nas escolas rurais do município, refletimos acerca da importância que tinha a professora Ziziu, para a indicação de quem se tornaria professora em Juazeirinho.

Vejamos então a imagem e analisemos tais colocações:

Figura 19 – Carta de Ziziu a Inácia Colaço

Bom dia Inácia

Bom dia aqui não aparecer
realmente, resolveu não vir não
é assim?

Conversei com o Inspetor, ele
manda que porá para o teste
do Xerico do Sr. José Abel
que visitou a sua escola é
importante, quem tem o direito de dar
foi justamente o que eu lhe disse
ai. Os estudos de matemática e cap.
física, avançada com o método
e a folha enviada com o delegado.
A professora de contrato não
ganhará as férias. Não se sendo
nomiada irá a Paraíba assinar
o contrato ou passará a procuração
a outra pessoa.

Recomende-me aos conhecidos.
Aqui, fixa ao seu intuíto dispor
a am^a.

Ziziu

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE ADERVAL COLAÇO

A imagem nos mostra como a professora Ziziu exercia influência na colocação de professoras na educação do município. Esta influência é percebida no texto da carta, quando se denota que a professora Inácia fora convidada a atuar em outra localidade enquanto professora, a professora Ziziu demonstra também uma relação de amizade com esta outra professora. Ela demonstra interesse em que sua amiga Inácia aceite esta

nomeação, mas pelo que consta, a educadora não quis aceitar, ficando assim na atuação da escola rural em Juazeirinho. A carta foi guardada pela educadora Inácia, que a nosso ver demonstra um grande apreço que ela tinha à professora Ziziu. Tal carta também não consta de identificação de data, não podendo, precisar em que ano isto ocorreu, mas suspeitamos estar situado em finais da década de 1940, já que neste período Inácia Colaço estava atuando.

Percebemos na carta que não necessitava de demasiados procedimentos para nomeação de uma professora, a indicação por parte de uma educadora já atuante e influente era aspecto essencial para que essa nomeação acontecesse. Nota-se assim o pedido de documentos referentes à vacina, para verificar sua saúde, folha corrida para atestar a conduta da professora e capacidade física atestada por um médico, porém em nenhum momento fala-se na comprovação de formação.

3.5. OS GRUPOS ESCOLARES EM JUAZEIRINHO E A ATUAÇÃO DE EDUCADORAS PIONEIRAS: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A coexistência de grupos escolares e a educação acontecendo também nas casas de professoras, nos remete a pensar como tal vestígio, o da prática ainda não institucionalizada de educação, ou que poderíamos chamar de não formal da educação, ainda é um “vestígio presente”, ou resquício do passado no presente educacional. Nesse entendimento precisamos deixar claro o conceito de educação.

A educação, segundo Brandão acontece em diversos espaços sociais, “em casa, na rua, na igreja na escola” não escapando desse modo, nenhum indivíduo a ela. Está claro que a educação para Brandão faz parte do contexto da vivência em sociedade, se misturando ela, aos diferentes lugares aos quais os indivíduos atuam e se relacionam.

Já Libâneo, (2004, p.88 - 89) acrescenta a esta concepção que a educação está dividida em 3 eixos; formal, não formal e informal. Ele enfatiza que a educação formal e a informal se caracterizam por serem formas de educação intencional, enquanto que a educação informal não possuir tal caráter, ele ainda nos diz que há um intercâmbio entre estas formas e que comumente elas estão associadas. Distingue a educação formal da não formal, apenas pela primeira indicar uma maior estruturação e organização diferentemente da segunda. Nessa assertiva, entendemos que a educação esta intrínseca à convivência em sociedade independentemente de sua forma. Assim, percebemos como

a educação não formal já faz parte do cotidiano dos indivíduos, sendo esta característica inerente ao ser humano. Evidenciando assim a importância que esta assume socialmente.

A educação formal e a não formal irão coexistir nos espaços sociais, sendo por muito tempo, também, a educação não formal, a forma preponderante de educação no país. Legítima dessa forma, a atuação educativa de professores e professoras durante a história da educação no Brasil, em múltiplos espaços, como as casas das professoras, anteriores aos grupos e mesmo concomitante a eles.

Nesse sentido, temos em 1933, a criação do primeiro grupo escolar na então Vila Joazeiro. Espaço educativo formal criado, que, irá coexistir à atuação da educação não formal feita pelas professoras em suas casas. Conforme mostra a foto abaixo, vemos a imagem deste grupo:

Figura 20 – Primeiro Grupo escolar em Juazeirinho



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE SONALDO VITAL

A foto acima mostra o primeiro grupo escolar na cidade de Juazeirinho, criado na década de 1930. Pinheiro, (2002) remete o nome deste grupo para grupo escolar de Joazeirinho datando sua existência no ano de 1933. A foto que trazemos, foi tirada no dia de sua inauguração estando nelas presentes autoridades estaduais que faziam parte deste momento histórico na educação do município. A foto que está bastante deteriorada devido ao tempo, nos foi cedida por Sonaldo Matias, ex aluno de Josefa Heleno da Silva e também filho de um dos fundadores do município, João Vital, este, que também criara um museu na cidade, estando seu filho agora de posse de grande parte do acervo de seu pai que era também do museu.

Atualmente, no lugar do prédio que anteriormente funcionou o grupo, funciona o posto de Saúde do município. A existência do grupo já havia sido comentada em entrevistas, pelas educadoras Josefa Heleno da Silva e Maria das Neves, que não se lembravam de seu nome, mas, recordavam muito bem da existência deste grupo e de sua localização.

A partir da foto percebemos como o evento de inauguração de grupos escolares se fazia momento importante, em evidência na política paraibana. A criação de grupos se fazia notícia demasiadas vezes nos jornais de circulação da época, em especial no Diário da União, ao qual cabia o papel de divulgador do governo.

Era, momento de grande exaltação dos feitos governamentais.

A década de 1950 foi bem marcada pelo incentivo para a construção de grupos escolares no interior paraibano, seguindo uma ação nacional desenvolvimentista na área educacional.

A existência ainda muito forte das escolas particulares atuando ao lado de grupos escolares, nas décadas de 1950 e 1960 em Juazeirinho, marcava o embate ainda presente nos discursos educacionais sobre escolas privadas e públicas e a legitimação política e social para as escolas particulares atuarem.

Romanelli, (2010, p.188-189) discute essa questão quando aborda a problemática em torno da aprovação da Lei nº 4024/1961, e discorre sobre a legalização do ensino particular, e também sobre o financiamento da união para com estes estabelecimentos, o que segundo ela, demonstra o incentivo dado ao ensino particular, colocando-o como responsável pela suposta democratização do ensino, o que, de acordo com a autora, deveria na verdade ter sido assumido pelo Estado.

E ela questiona que,

Para um país que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. (ROMANELLI, 2010, p.189)

Em meio a toda essa discussão sobre a legitimidade das escolas privadas e públicas, e o direito à educação ser assegurado pelo Estado, é que novamente os pioneiros da Escola Nova se manifestam sobre a questão. Nesse embate entre privado e público e dever do Estado para com a educação, a legitimidade das escolas particulares já era na verdade, uma realidade social.

A educadora Josefa Heleno da Silva (D. Zefita) confirma esta informação, quando consolida, nesta mesma década, sua escola particular. Ela se torna reconhecida socialmente pela sua atuação enquanto professora particular, exercício que esta reconhece de grande relevância social assumida no município. Já na década de 1951 era bastante procurada e sua escola tinha cada vez mais alunos matriculados.

Em Juazeirinho, em 1951, a educadora Josefa Heleno da Silva atuava marcadamente na educação de crianças, jovens e adultos, como podemos apreender na foto abaixo, onde ela se apresenta na imagem junto com sua turma, que, como nos afirma, era mista. Observemos a imagem:

Figura 21 – Josefa Heleno da Silva e seus alunos em 1951



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

D. Zefita de pé na foto, ao lado de outra educadora que cogitamos ser sua irmã; porém não foi reconhecida pela filha de D. Zefita, Cristina. Situando-se junto a sua turma de alunos, em frente a sua casa na qual ensinava, estava de início, D. Zefita, com sua irmã que também era professora, e posteriormente com ajuda de suas filhas que logo depois se tornaram educadoras.

Em 1951, Josefa Heleno da Silva e Maria das Neves já eram professoras atuantes em Juazeirinho, D. Zefita educava crianças, jovens e adultos atuando na sua escola, a escola São José, criada por ela no município, a qual funcionava em sua residência. Segundo ela, alfabetizou muita gente por aqui.

Na foto encontrada, percebemos a diversidade de alunos que ela recebia em sua escola, alunos de todas as idades como ela mesma nos fala. Ela diz que atuava com ensino de todas as séries em sua escola, e que os ensinava, a todos reunidos na mesma sala de aula.

Os alunos, como vemos na fotografia, não constituem de uma classe homogênea, assim vemos alunos maiores, misturados aos alunos menores, conforme relato da educadora em entrevista quando falou sobre a constituição de sua sala de aula, este relato, que já nos indicava que ela ensinava a alunos de diferentes idades.

A foto traz indícios da educação que acontecia concomitantemente em escolas particulares e em modelos mais formalizados. Percebemos também pela quantidade de alunos, que sua escola realmente era bem procurada na cidade, o que consideramos interessante para refletir como e porque sua escola era tão valorizada, tendo em vista que já existiam os grupos.

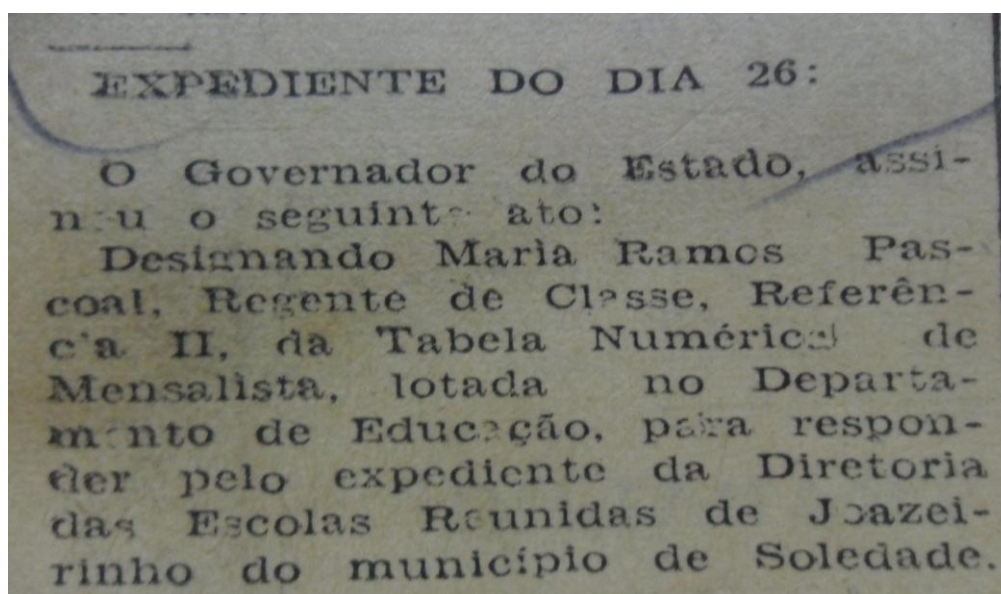
Concentrando então no ensino particular estava a maioria dos alunos. D. Zefita corrobora o prestígio que sua escola tinha em Juazeirinho, enquanto ainda Vila Joazeiro. Josefa Heleno ainda lembra o tempo de aluna no primeiro grupo da cidade em 1932. Ela nos falou sobre a passagem do governador na cidade, e disse que toda a escola se organizou para receber o governador. Esta memória, ainda muito viva nas lembranças da educadora, demonstra a relação muito forte da política local, da relação entre a escola e a igreja.

Contrastando com a realidade da escola de D. Zefita, temos a fala de Maria das Neves que diz que, nas escolas locais do poder estadual eram poucos alunos que frequentavam. Ela diz que lembra que a escola funcionava perto de sua casa, onde hoje é o posto de saúde da cidade.

Ela nos relata ainda que na década de 1950, mesmo antes da criação do outro grupo escolar, “D. Mica” era a diretora desta escola na época.

Maria Ramos de Oliveira, conhecida em Juazeirinho por D. Mica, foi nomeada diretora das Escolas Reunidas na vila Joazeiro, assim chamada Juazeirinho quando ainda era distrito de Soledade. Encontramos sua nomeação no Diário da União de 1954. Vejamos:

Figura 22 – Nomeação de Maria Ramos Pascoal (D. Mica)



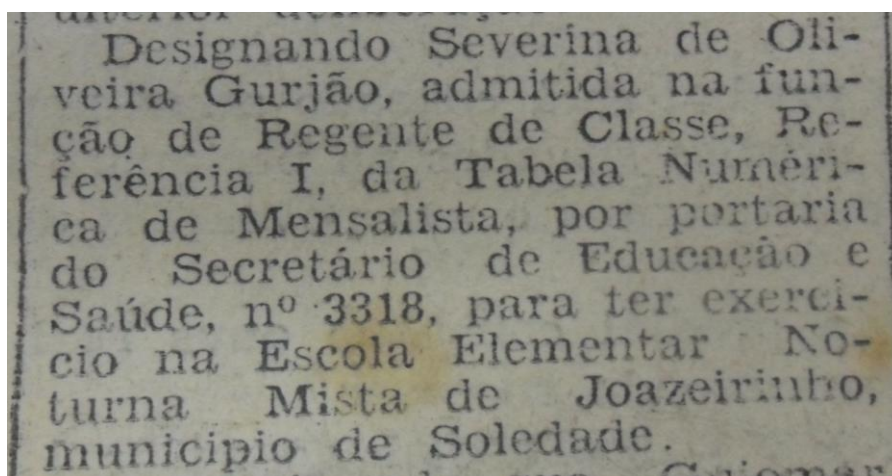
FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

A imagem mostra a nomeação de D. Mica, diretora das Escolas Reunidas em Juazeirinho encontrada no Diário oficial do ano de 1954.

Ainda neste ano, os registros confirmam a existência das Escolas Reunidas rurais e a atuação de professoras como Inácia Colaço.

Ainda na mesma década, em 1952, temos também registro do funcionamento da Escola Noturna mista na então vila Joazeiro. Assim demonstrado na imagem abaixo:

Figura 23 – Nomeação de Severina de Oliveira Gurjão



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

A foto traz a nomeação da professora Severina de Oliveira Gurjão, mulher do primeiro prefeito na cidade de Juazeirinho. A designação da professora para a escola elementar Noturna mista atesta a existência desse tipo de escola existindo em Juazeirinho já na década de 1950. A foto foi tirada do Diário Oficial de 1952.

Nossas fontes indicam que as Escolas reunidas na vila Joazeiro, funcionaram no prédio do primeiro grupo escolar, tal prédio atualmente funciona o posto de Saúde na cidade e já passou por diversas reformas. O nome do grupo não foi lembrado por nenhuma das educadoras aqui entrevistadas, porém, quando instigadas em suas lembranças, elas coincidiram na informação sobre a localização do prédio em que este funcionara.

A foto abaixo mostra o interior desse prédio, em uma comemoração na sala de aula entre alunos e professoras. Na foto, podemos ver que as professoras com seus alunos, no que parece não ser somente uma comemoração isolada de sala de aula, mas, de toda a escola. O ex aluno Sonaldo Vital, quando nos cedeu a foto, revelou que esta foto foi feita no interior desse que foi o primeiro grupo escolar na cidade, e que nesta foto, uma das professoras que ele recorda estar presente é Rita Rufino.

Vejamos a foto:

Figura 24 - Interior do grupo onde funcionava as Escolas Reunidas



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE SONALDO VITAL

Esta foto não tem indicação de data, porém se constata que ela se refere ao período que compreende a década de 1950 - 1960, já que este período remete à atuação da professora Rita Rufino já aí presente.

A maior parte das fotos tiradas nestas décadas aqui estudadas, eram reveladas pela FOTO VITAL, de propriedade do pai de Sonaldo Vital, este ex aluno que ao falar sobre a fotografia, nos mostra que também sua irmã ali estava presente, como uma das alunas desta escola. Na fotografia, encontram-se professoras reunidas de um lado, e alunos juntos em separado das professoras, característica marcante em todas as fotos tiradas neste período aqui colocadas, onde se evidenciava sempre as professoras para dar destaque a sua função e estabelecer os papéis que já estavam bem definidos na sociedade.

Rita Rufino foi professora nomeada para as Escolas Reunidas em 1952 na vila Joazeiro, sendo a foto uma fonte que nos indica o funcionamento das Escolas Reunidas no interior do prédio deste grupo.

A foto abaixo traz esta educadora no interior do grupo, em uma de suas aulas. Percebamos a imagem:

Figura 25– Rita Rufino em uma de suas aulas nas Escolas reunidas



FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

A foto traz importantes informações sobre o funcionamento das escolas reunidas, sem data específica, porém sabemos que se identifica em meados de 1950 e 1960, vendo a classe organizada de forma tradicional, em bancos dispostos em fila e a presença de duas educadoras de forma destacada na sala.

De frente à turma temos a educadora orientando seus alunos para o “dever de casa” tendo como conteúdo apontado pela professora, o que parece ser “conjuntos”, de acordo com a concepção trabalhada pela professora.

A foto que trazemos na sequência, mostra a construção de um outro grupo escolar, que hoje corresponde à escola Estadual Marechal Almeida Barreto. A presença de mais uma instituição escolar implantada pelo poder público estadual, irá marcar a presença da expansão da escolarização no ensino, configurando um momento de expansão e pretensa valorização do ensino para as massas, já final da década de 1950. Vemos então a imagem:

Figura 26 – Construção do grupo escolar Marechal Almeida Barreto



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DE ADERVAL COLAÇO

A foto não tem identificação de data. O grupo chamado inicialmente Grupo escolar Marechal Almeida Barreto está datado em registros locais como de 1952. O contexto local aqui estudado, nos mostra como a educação acontecia na cidade, se constituindo enquanto também se constituía o município. É importante ressaltar o quanto a escolarização foi marcada pela educação acontecendo em espaços não específicos, as casas das professoras, mesmo com a construção dos primeiros grupos escolares.

Tais casas funcionaram como verdadeiras escolas, sendo responsáveis pela escolarização de grande parte da população Juazeirinhense. Considerando deste modo, a educação que acontecia em espaço escolar não específico, como de suma importância para o desenvolvimento educacional local na cidade, sendo ainda muito forte mesmo com as Escolas Reunidas já presentes no município.

4. TRAÇANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender como se deu o processo de escolarização na Paraíba e em especial no município de Juazeirinho - PB, sempre foi uma preocupação que nos inquietou. Perceber neste processo, as relações estabelecidas entre poderes políticos e suas influências tais como, as influências sociais aí presentes, assim como a participação da mulher professora neste processo e toda sua importância, se constituíram como pressupostos de pesquisa que nos fizeram adentrar pelo caminho da investigação científica acerca de tais questões, e que também nos fizeram formular novas indagações ao final desta pesquisa.

Estas inquietações sempre tão presentes no decorrer de todo o nosso trabalho, nos deixam certos que fizemos aqui uma reflexão que poderá servir de subsídio para estudos posteriores.

É nessa perspectiva que pretendemos finalizar esta pesquisa, ou pelo menos fechá-la por algum tempo, já que não podemos dizer que a estamos finalizando, uma vez que acreditamos na premissa de instigar maiores reflexões e possíveis aprofundamentos sobre o estudo que apreciamos neste momento.

Esta pesquisa nos possibilitou a compreensão de uma história educacional que não somente estava esquecida, mas que estava guardada, esperando para ser desvelada, e que precisa sim, ser melhor compreendida e estudada.

No intuito de favorecer tais apreensões, abordamos aqui questões que vão além da mera descrição de fatos, e de uma colocação ao nosso ver ingênua, de atestar sobre a importância da mulher na história da educação. Não foi tão somente este o nosso propósito.

Acreditamos que, possibilitamos uma compreensão muito maior acerca do que nos propusemos inicialmente, e talvez tenhamos nos estendido também além dos propósitos iniciais.

Dessa forma, reportemos aos objetivos iniciais da pesquisa. Quando instigados ao processo de rememoração da história educacional de Juazeirinho - PB, percebemos a fecundidade da história oral como metodologia para este trabalho, a partir da pretensão de se apropriar das memórias de educadoras pioneiras no intuito de uma construção da história educacional. Para isso elegemos um período concomitante de atuação destas

professoras e buscamos tecer aproximações entre práticas educativas destas pioneiras, que fizeram de suas casas ambientes escolares.

Assim, discutimos no primeiro capítulo acerca da história oral e memória, fundamentos teórico metodológicos do estudo em questão. Nos apropriamos das falas das educadoras, tendo subsídios de outras fontes que ajudaram a realizarmos uma reflexão sobre esse processo.

Neste capítulo também justificamos a pesquisa, tratando da sua relevância social para a cidade de Juazeirinho, assim como para os estudo da área da História da Educação e abordamos o recorte temporal a ser trabalhado no estudo.

Chegamos ao Capítulo 2 com a discussão acerca da produção de pesquisas em História das mulheres e Gênero, versando também sobre a constituição do magistério e a profissão de professora, tratando sobre a história educacional em Juazeirinho sob as discussões do panorama educacional paraibano.

Enfim, construímos o Capítulo 3 a fim de uma abordagem que versasse inicialmente sobre as educadoras, quem são como se constituíram professoras e começaram a atuar no município de Juazeirinho. Assim iniciamos o capítulo trazendo a história da educadora Josefa Heleno, ou D. Zefita, como conhecida na cidade, educadora pioneira que foi aluna da primeira educadora no município e que auxiliou no processo de rememoração da história educacional local através de sua própria história enquanto docente na cidade. Em seguida abordamos a trajetória de Maria das Neves S. Sousa e sua atuação na educação local tecendo influências de suas professoras na sua constituição docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas por ela na cidade.

Finalmente encerramos o capítulo 3 com a discussão acerca das casas escola em Juazeirinho, no qual trabalhamos a ideia de escolarização realizada na cidade por meio das casas das educadoras, aspecto muito forte na educação local ainda neste período, quando já se tem o primeiro grupo escolar funcionando na cidade. Focamos também as práticas das professoras que ali atuavam e de como esta prática era reconhecida na comunidade local.

Desse modo, buscamos compreender um pouco mais sobre a história educacional local entendendo como a participação de educadoras foi importante para o processo de construção educacional no município.

Destacamos que houveram muitas dificuldades no tocante ao acesso às fontes, no que se refere aos arquivos públicos locais, tendo sido valiosa a contribuição das

educadoras que se prontificaram em colaborar através de seus relatos e seus arquivos privados, como também de alguns munícipes que nos disponibilizaram fontes.

Não queremos findar aqui o debate, mas queremos sim, instigar maiores discussões acerca da historiografia educacional e da importância que teve e ainda tem tais educadoras, e também sobre a relevância de se discutir educação formal e não formal para o processo de escolarização no país.

Pensamos que podemos ampliar mais esta discussão se pudermos adentrar melhor na história educacional das diversas localidades do nosso estado, para assim compreender como uma política nacional de implantação de escolas funcionou realmente nas localidades mais distantes. Poderemos compreender melhor as relações estabelecidas entre educação formal, informal, participação feminina, regionalidades e implantação de uma política nacional segundo aspectos contextuais historicamente situados.

Nesse sentido, pretendemos aqui, provocar inquietações maiores, nas quais também mergulhamos quando propusemos a pesquisa. Precisamos fazer mais perguntas.

É nesse entendimento questionador que fechamos nosso trabalho. Pensamos que agora, ao final desta pesquisa, suscitamos novas perguntas para quem sabe também responder outras.

5. REFERÊNCIAS E FONTES

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton J. dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva. (orgs.) **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

ALVES, Maria Angélica. **A Educação Feminina no Brasil do entre séculos (XIX e XX) Imagens da Mulher Intelectual**. UFRJ, 2008

AMADO. Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AGUIAR, Ranieri Roberth Silva de. **A construção histórica e política do professor/a leigo/a no brasil: um estudo de caso sobre o proformação**. Dissertação apresentada na Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós Graduação - IEPG. São Leopoldo, 2007.

BARRETO, Aparecida de Lourdes Paes. Higienismo e Educação na Paraíba. In: KULESZA, Wojciech Andrzej. CARDOSO, Carlos de Amorim. (orgs.) **A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade**. Editora Universitária da UFPB, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1967.

BECKER, Jean Jacques. O Handicap do a posteriori. In: AMADO. Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOMFIM, Manoel. **América latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. **A escola primaria como tema do debate político às vésperas da República**. Revista brasileira de História. V.19, nº 38, São Paulo, 1999.

BURKE, Peter. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é historia cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. 2 ed.

BURKE, Peter. Fotografias e Retratos. In: _____ **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, EDUSC, 2004.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**: novas perspectivas. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1982.

COLLING, Ana Maria. **Choram Marias e Clarices: Uma questão de gênero no regime militar brasileiro**. II Corredor de ideias do Cone Sul. UNISINOS, São Leopoldo: RS, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: Entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEL PRIORE, M. O cotidiano livre da criança livre no Brasil. In: **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em:
<http://www.dicionarioinformal.com.br/desasnar/>

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina. (orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica editora, 2010. 3 ed.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A memória do exílio: Reflexões sobre interpretação de documentos orais. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

GONÇALVES, Andrea Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v.79. n.193. p. 63-71 set/dez, 1998.

KULESZA, Wojciech Andrzej. CARDOSO, Carlos de Amorim. (orgs.) **A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade**. Editora Universitária da UFPB, 2010.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 3ed. Campinas- SP: editora da Unicamp, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, Solange F. CARVALHO, Vânia C. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanesi. LUCA, Tânia Regina. (orgs.) **O Historiador e suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVAO, Ana Maria de Oliveira. **Historia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MACHADO, Charliton J. dos Santos. NUNES, Maria Lúcia da Silva. MENEZES, Cristiane Souza de. A mulher e a educação: pelos fios das memórias. In: **Educação e Educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009. Vol.1.

MACHADO, Charliton J. dos Santos. [et.al] (orgs.) **Do silêncio a voz: pesquisas em história oral e memória**. Editora universitária da UFPB, 2008.

MACHADO, Charliton J. dos Santos. NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Educação, identidade e formação da nacionalidade brasileira: a atualidade crítica de Manoel Bomfim**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n 28, p. 57-69, dez 2007.

Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/he07a.htm>> acesso em 17.jul.2010

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do Ensino na Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaioti Ribeiro do. **Pedagogia Liberal Modernizadora. Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana.** Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e história, prefácio do v.I de **Lês lieux de mémoire**, Paris, Gallmard, 1984. Tradução Yara Aun Khoury, Proj. História, São Paulo, n.10. dez 1993.

NUNES, Maria Lúcia da Silva. A imprensa paraibana e os direitos da mulher. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (orgs). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira.** Campinas – SP, Autores Associados, 2006.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2010.
PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. (orgs.) **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Campinas: Autores Associados, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935 a 1960) In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. MACHADO, Charliton J. dos Santos. **Pesquisa e historiografia da educação brasileira.** Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **A era das Escolas Rurais Primárias na Paraíba (1935 a 1960).** Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” UFS, REDE HISTEDBR, Aracaju, 2003.

PROBST, Elisiana Renata. **A evolução da mulher no mercado de trabalho.** Instituto Catarinense de Pós Graduação. Revista Leonardo Pós 2, Janeiro-Junho, 2003. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf> Acesso em: 11/10/2011.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973.** Rio de Janeiro/ Petrópolis: Vozes, 1978, p. 127-153.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973.** Rio de Janeiro/ Petrópolis: Vozes, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. Pequena historia do documento: Aventuras modernas e desventuras pós modernas. IN: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. (orgs.) **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009.

SANGENIS, A. L. C. C., SANGENIS, L. F. C. **Instrução pública, disciplina e controle escolar: notas à margem das Conferências Pedagógicas do Rio de Janeiro.**

Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto, 2008. Disponível em: http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1849.pdf.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Disciplina e castigos corporais nas escolas do Rio de Janeiro – século XIX**. Espaço informativo técnico- científico do INES - Rio de Janeiro, n. 25/26, janeiro - dezembro/2006

SANTOS, Elizabeth Angela dos. Profissão docente: uma questão de gênero? Florianópolis, UNESP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Feminização do magistério: Vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, Lorena H. D. Divisão sexual do trabalho. In: CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

SILVA, Vivia de Melo. Rompendo o silêncio: em busca da memória de professoras de um grupo escolar na Paraíba. In: MACHADO, Charliton José dos Santos. [et.al]. **Do silêncio a voz: pesquisas em história oral e memória**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2. jul/dez, 1995.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.

SZYMANSKI, Heloisa. A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva. (org.) Brasília: Liber Livro, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. MACHADO, Charliton J. dos Santos. **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História e educação popular na Paraíba (1961/1970). Revista de Educação Pública, nº 14, junho/dezembro, UFMT, 1999.

Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/histeduc_popular_na.html. Acesso em 20 de abril de 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade**. Revista de história oral, v.5, 2002.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Letras e Letras, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2005.

VOLDMAN, Daniéle. Definições e usos. In: AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

XAVIER, Libanea Nacif. **Retrato de corpo inteiro: a cultura brasileira por Fernando Azevedo**. Revista da Faculdade de Educação, vol. 24 nº1, São Paulo, jan/jun. 1998.

FONTES ORAIS:

SILVA, Josefa Heleno da. Entrevista concedida a Kiara Tatianny Santos da Costa. Juazeirinho, 18 de Dezembro de 2009.

SILVA, Josefa Heleno da. Entrevista concedida a Kiara Tatianny Santos da Costa. Juazeirinho, 21 de Dezembro de 2009.

SILVA, Josefa Heleno da. Entrevista concedida a Kiara Tatianny Santos da Costa. Juazeirinho, 12 de Janeiro de 2010.

SOUZA, Maria das Neves Santos. Entrevista concedida a Kiara Tatianny Santos da Costa. Juazeirinho, 07 de Novembro de 2010.

SOUZA, Maria das Neves Santos. Entrevista concedida a Kiara Tatianny Santos da Costa. Juazeirinho, 21 de Janeiro de 2011.

FONTES ESCRITAS:

LIVRO DO MUNICIPIO DE JUAZEIRINHO, 1985

FONTES ICONOGRÁFICAS:

ACERVO PESSOAL DE ADERVAL COLAÇO

ACERVO PESSOAL DE SONALDO VITAL

ARQUIVO DA PESQUISADORA

6. ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE JOSEFA HELENO DA SILVA

1. Como começou a lecionar?
2. Como recebeu o apelido de Zefita?
3. Ensinou em algum grupo no município?
4. Sempre quis ser professora?
5. Como funcionava a educação no município quando começou a lecionar?
6. Sua escola foi uma das primeiras na cidade de Juazeirinho?
7. Então sua professora a indicou para ser professora? Como aconteceu?
8. A senhora estudou no primeiro grupo em Juazeirinho. Como se organizavam suas aulas?
9. Fale um pouco sobre sua formação. Quem era sua professora?
10. Chegou a fazer algum curso para professora?
11. Como era trabalhar nesta época?
12. Chegou a trabalhar em alguma outra profissão?
13. Depois que a senhora casou, viajou para muitos lugares, sempre voltando a Juazeirinho. Continuou trabalhando como professora?
14. Seu marido se incomodava que a senhora trabalhasse?
15. Quando decidiu parar de lecionar?
16. Tinha alguma ajuda do governo para lecionar?
17. Era comum ver em Juazeirinho mais professoras mulheres que homens?
18. Depois de casar a senhora sentiu ainda vontade de procurar uma formação para professora?
19. Como funcionava sua escola particular?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE MARIA DAS NEVES S. SOUZA

1. Me fale um pouco sobre a senhora. Onde nasceu, quem são seus pais.
2. Como decidiu se tornar professora?
3. A senhora aprendeu com sua professora? Como aconteceu?
4. Fez algum curso para lecionar?
5. Fale sobre a sua prática de ensino.
6. Quando começou a ensinar na cidade de Juazeirinho?
7. Como funcionava a educação no município na época em que começou a atuar?
8. Lembra de outras educadoras que também atuam em Juazeirinho nessa época?
9. A senhora também lecionou em um grupo escolar aqui na cidade, recorda de como funcionava?
10. A senhora também atuou no Mobral quando este chegou aqui em Juazeirinho, na década de 1970. Pode me contar um pouco sobre esta experiência?
11. A senhora gostava de lecionar?
12. Como decidiu parar de trabalhar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 26/04/2011, após análise do parecer do relator, resolveu considerar **APROVADO** o projeto de pesquisa intitulado **A IMPORTÂNCIA DA FIGURA FEMININA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JUAZEIRINHO - PB.** Protocolo CEP/HULW nº. 155/11, Folha de Rosto nº 418323, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE Nº 0072.0.126.000-11, da pesquisadora **KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA.**

Ao final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 14 de agosto de 2011.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW