

Patrícia Eliane de Melo

**Na Urdidura da História, Vozes de Mulheres-Professoras:
Compondo identidades de gênero –
Santo Antônio do Monte
(1950-1990)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2002

Dedicatória

Ao meu filho, Carlos Eduardo,
com quem aprendi verdadeiramente
o sentido da palavra *amar*.

Agradecimentos

- À Sandra : por ter tido a sabedoria de desafiar-me na medida exata.
- À minha família: pelo apoio irrestrito e pontual
- Ao meu marido: pelas tentativas de compreensão, apesar das diversidades.
- Aos meus “mestres” : Coppe, Eliane Mussel, Escípio, Sandra Bernardes que souberam despertar em mim o verdadeiro sentido da escuta.
- Ao Programa de Mestrado em Educação da PUC-MG pela confiança e crédito em meu trabalho e à bolsa parcial a mim concedida pelo Tribunal de Justiça do estado de Minas Gerais pelo período de um ano.
- Às três mulheres-professoras que me oportunizaram novos olhares e novas escutas.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | 06 |
| ABSTRACT | 07 |
| INTRODUÇÃO | 08 |
| CAPÍTULO 1: NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS | 16 |
| 1.1 – O Recorte Geracional: as mulheres na história com suas histórias | 29 |
| CAPÍTULO 2 : CONFIGURANDO O TEMPO E O ESPAÇO : SANTO ANTÔNIO DO MONTE, UMA BREVE HISTÓRIA | 36 |
| 2.1 - Os Meios de Comunicação em Santo Antônio do Monte | 40 |
| 2.2 - A Economia em Santo Antônio do Monte | 42 |
| 2.3 - O início da Educação em Santo Antônio do Monte | 46 |
| 2.4 - A Educação nos anos 1990 em Santo Antônio do Monte | 51 |
| CAPÍTULO 3 : A FUNDAÇÃO DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Dos Jesuítas à República Velha) | 58 |
| 3.1 - Brasil Colônia | 59 |
| 3.2 - Dos anos que antecederam a Proclamação da República ao final da República Velha | 62 |
| CAPÍTULO 4: OS ANOS 50 NAS ONDAS DO RÁDIO: AS MEMÓRIAS DE ARLETE | 73 |
| CAPÍTULO 5: GARIMPANDO NO TEMPO: BUSCAS, LUTAS E CONQUISTAS DA MULHER NA DÉCADA DE 70 | 90 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 6: SANDRA: MUDANÇAS, PERMANÊNCIAS, DESAFIOS E RUPTURAS NA PROFISSÃO DOCENTE NA DÉCADA DE 90 | 114 |
| CONCLUSÃO | 148 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 154 |

Resumo

O objetivo desta dissertação é investigar como se dá a construção de identidade da mulher-professora, pesquisa na qual se procurou o entendimento do movimento que faz com que determinadas mulheres “busquem” a docência e não outra profissão como caminho a seguir.

A opção metodológica escolhida foi, além da Pesquisa histórico-documental, o uso da História Oral, particularizando o tema em um estudo transgeracional com três mulheres da cidade de Santo Antônio do Monte, interior de Minas Gerais. O recorte temporal se deu nas décadas de 50, 70 e 90, tomando como marco a inauguração do Curso Normal Regional naquela cidade, em 1956 do século passado.

As conclusões desta investigação apontam que a construção da identidade se constitui em um processo histórico, não acabado. Construção imaginária – com a representação consciente do eu, nas relações contrastivas e de identificação relativamente aos outros; em um permanente processo de reelaboração, de investimento em novos sentidos em que o individual se colocou frente aquilo ao que estava posto pelo social como expectativa para aquelas mulheres-professoras. É sempre nessa relação dialética com o outro, que são desencadeados processos de resignificação e de atribuição de sentidos ao lugar de professora por elas ocupado.

Palavras-chave: Identidade, Gênero, professoras, Santo Antônio do Monte.

ABSTRACT

The objective this work is to investigate how do the identity's construction of the woman-professor, research that looked for the understanding of the movement that the women search for the teaching.

The methodology option was, beyond of the Historic-documental research, the use of the Oral History, particularizing the theme into the transgeneration study with three Santo Antônio do Monte city women's, Minas Gerais. The temporal clipping was in the 50, 70 and 90 decades. The boundary was the inauguration of the Regional Normal Course in the city in 1956 of the last century.

The conclusions this investigation to appoint the identity's construction make is in the historical process, unfinished. Imaginary's construction - with the conscious representation of the self, in the contrasting relationships and identification with the others. This a permanent process of the re-elaboration of the investing in new senses. The individual's point put in front of that social expectations for that women-professor. Is always in the dialectics relationships with the other, to be unchained re-significations process and the senses attribution to the professor place engaged for her.

Key-words: Identity, Gender, Professor, Santo Antônio do Monte City.

- INTRODUÇÃO -

“No entanto, eu conheço tão bem esses sons, desde a infância, que ainda agora eles me chamam de volta à vida”

(769-70 Goethe In: Fausto)

O desejo de pesquisar sobre a construção da identidade da mulher professora é bem particular. Data de um tempo onde os sons da infância marcavam uma forma de viver e as palavras tinham mais vida. Uma época que, em Santo Antônio do Monte, em uma biblioteca dos “*Coutinhos*” – herança de livros grossos e encardidos da família materna - o tempo, com uma tranquilidade majestosa, passava solenemente para aquela menina, junto a datas e nomes de mulheres-professoras esboçadas nas primeiras páginas dos livros folheados e lidos.

A reflexão que hoje segue a esse tempo, parte de minha experiência profissional, como psicóloga trabalhando com mulheres-professoras, durante os anos de 1992 a 1998, em cidades da região do Alto São Francisco, no interior de Minas Gerais, quando as palavras ditas na infância como “*Donas*” ou “*Tias*” recebem outros contornos, outras tentativas de entendimento de quem são essas mulheres, como se constroem professoras, quais os fatores que as levam a escolher essa profissão e não outra.

E mais precisamente, parte do ano de 1996, momento que marcou uma intensa reflexão profissional, que me levou ao abandono do exercício da clínica em um consultório de psicologia para a docência em salas de aulas de uma faculdade de Psicologia; primeiramente no interior de Minas e posteriormente em uma Universidade em Belo Horizonte, justificado no desejo de resgatar as “palavras que tinham mais vida” vividas da infância no exato e inquietante espaço de interlocução com o outro – agora alunos.

“Paixão pelo possível?” “Missão sagrada?” Arranjos de sobrevivência? Ou um caminho de construção de identidade?

Essas e outras inquietações têm acompanhando essa *“menina dos livros encardidos”* que é filha, sobrinha e neta de professoras e, hoje também é professora.

O que justifica esta pesquisa é, pois, além da experiência pessoal e já incorporada na experiência profissional, a procura de entendimento do movimento que faz com que mulheres “busquem” a docência e não outra profissão como caminho a seguir. Dito de outro modo, o desafio é entender como é construída a identidade profissional dessas mulheres e como é vivenciado por elas esse processo de construção de saberes específicos da docência.

Acredito que, para alcançar esse objetivo, consciente de que o tema da identidade é por demais abrangente e complexo, optei pela possibilidade de particularizar esse tema em um estudo transgeracional e histórico com três mulheres da cidade de Santo Antônio do Monte. Assim, julgo poder abrir novas perspectivas de compreensão ao contextualizar em tempos e espaços específicos a trajetória dessas mulheres, possibilitando a quem quer que se interesse por essa profissão, entender um pouco do movimento que, de certa forma única e particular, pode se estender aos profissionais da docência, em especial às mulheres – professoras.

A cidade escolhida para essa pesquisa foi Santo Antônio do Monte, situada na região do Alto São Francisco, estado de Minas Gerais. Essa cidade, pelos dados do último censo de 2000, possui em torno de 23.473 habitantes, sendo 19.042 residentes na zona urbana e 4.431 pessoas residindo na zona rural. Possui 17.364 habitantes alfabetizados, atingindo uma taxa de 90,6% de alfabetização. O clima é tropical de altitude com temperaturas máximas de 30° e mínima de 12°. Sua vegetação se compõe em 70% de cerrado e pastagens e o restante distribuídos em culturas diversas. Situa-se a 143 km de distância da capital do Estado – Belo Horizonte.

Nos mapas a seguir, estão localizados o Estado de Minas Gerais no mapa do Brasil, a região do Alto São Francisco no Estado, bem como o município de Santo Antônio do Monte.

A escolha de Santo Antônio do Monte justifica-se por dois motivos : primeiramente, pelo que já foi dito, ou seja, pelo significado que os sons da infância guardam desta cidade e ainda pela possibilidade de interlocução com mulheres-professoras, representantes de três gerações, ou seja, formadas no magistério em três tempos históricos diferentes. Este fato permite entender permanências e rupturas na formação dessas mulheres-professoras, no contexto mais amplo da história da educação do país, e mais particularmente em Santo Antônio do Monte.

Essa dissertação tem como parte central de sua escrita a pesquisa histórica e os depoimentos orais de três gerações de mulheres-professoras que se dedicaram a levar em frente o sonho e a proposta de se constituírem professoras, fosse por livre escolha ou por decisões que circunstâncias individuais e/ou sociais impuseram.

Partindo do desejo de pesquisar sobre a cidade de Santo Antônio do Monte, lembro-me que em maio de 1980, quando a professora Dilma Moraes (na época minha professora da disciplina de Psicologia do curso de Habilitação ao Magistério) ainda atuava na Supervisão Regional, pertencendo ao quadro da 6ª Delegacia Regional de Ensino de Divinópolis, relatou que, durante uma reunião de professores das quatro primeiras séries do 1º grau, surgiu a necessidade de se conhecer um pouco a História de Santo Antônio do Monte, mas nada havia a respeito, além da tradição. “Como começar?” - perguntou-se então a professora naquela época. A primeira visita - como ela relata na Introdução de seu livro¹, foi no porão da antiga Prefeitura Municipal, lugar onde retirou livros e papéis debaixo de uma espessa camada de poeira. De lá, continua ela, retirou aproximadamente 18 livros de grande importância histórica, organizando assim duas pastas de documentos, entregando-os à Prefeitura, para que não se perdesse todo um acervo de notícias sobre a formação social e política de Santo Antônio do Monte.

Por várias vezes, ela diz ter escutado: *“Para que desenterrar o passado?”*. *“Isso é serviço de quem nada tem o que fazer”*.

¹ O livro em questão é: “ Santo Antônio do Monte: Doces namoradas, políticos famosos, lançado em 1983 e o primeiro de um extensivo trabalho de pesquisa, precursor de uma Coletânea que traz um minucioso estudo das famílias que fizeram a História da cidade, acompanhada de heredogramas, lançado em 1997

Mas ela acreditou e persistiu. E hoje, graças ao seu trabalho - até agora única referência da história local - pessoas de várias gerações são contempladas com essa e nessa importante pesquisa da História da cidade onde nasceram. Dados preciosos foram coletados. O comprometimento com a verdade expressa em documentos muitas vezes corroídos pelo tempo e que chegaram até nossos dias; o afinho em entrevistar pessoas mais idosas; as pesquisas em livros de outros municípios; o estudo da História de Minas Gerais e do Brasil; contribuíram para formar uma teia detalhada que, como um leque, foi se abrindo por mais de 200 anos da colonização do município.

E no meio dessas pessoas de nossa cidade, encontro-me profundamente mobilizada com a possibilidade de retomar o seu trabalho, como subsídio para esta dissertação e também como contribuição para se compreender a cidade e sua cultura, nas narrativas de três mulheres. De três professoras.

O processo de construção dessa dissertação começou com a delimitação do objeto de pesquisa - A construção da Identidade da mulher-professora. A partir daí, propus-me a buscar na cidade de Santo Antônio do Monte, professoras das gerações de 50, 70 e 90 que pudessem compartilhar comigo suas histórias, seus caminhos e escolhas que as levaram ao exercício da profissão docente. O critério de seleção escolhido para as entrevistadas baseou-se na presença e relevância de sua participação na docência na cidade de Santo Antônio do Monte, obedecendo ao intervalo de 20 anos entre as três gerações, partindo da década de 50 que foi a primeira década, na cidade, que teve professoras formadas no Curso Regional.

Esse o processo de construção do objeto da pesquisa, objeto esse que Bourdieu (1975) diz que não transcende a pesquisa, mas nasce no seu interior, progride e se modifica na medida em que avança o desvendamento dos elementos que constituem o objeto real. Ainda conforme Bourdieu “ *o real só responde quando interrogado*”(op.cit., p.55).

Por outro lado, como conjunto de relações conceitualmente construídas, o processo de pesquisa “*não é a mera apropriação de um setor da realidade, mas a apropriação de uma realidade, articulada pelo pensamento [...] sem teoria, os dados voltam à condição de simples data*” (BOURDIEU, op.cit.:55)

Para BOURDIEU (op. cit.), duas outras questões merecem ser destacadas na construção do objeto de pesquisa: a primeira seria a nossa familiaridade com o universo social a ser pesquisado, vista por ele como um obstáculo epistemológico para o pesquisador em função do risco de iludir-se com o saber imediato e pela dificuldade de separação entre a percepção do já aprendido e as descobertas do procedimento científico. A segunda dificuldade a ser enfrentada, são os recortes que necessariamente se impõem, face à multiplicidade de dados, dimensões e possibilidades de análise que o exame do material empírico aponta.

BAKHTIN (1999), por outro lado, ao falar da questão da autoria, vem nos dizer que a palavra não pertence ao falante unicamente.

“Tudo que é dito está situado fora da ‘alma’ do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez, que é o primeiro a falar do tópico de seu discurso[...] cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – ‘já-falado’ por alguém”(op.cit., p.45)

Embora compreenda o alerta que Bourdieu nos faz, não consigo deixar de pensar que é justamente nessas dificuldades apontadas por ele que o ato da pesquisa nos constitui pesquisadores, ao termos que lidar com esse mundo já-dito e não necessariamente já-aprendido.

A reflexão que aqui se segue vem ao encontro das tentativas de entendimento do meu envolvimento afetivo nessa pesquisa, buscando o contraponto de Bakhtin à fala de Bourdieu, na tentativa de explicitar para mim mesma, o meu papel de pesquisadora, professora e, sobretudo, mulher neste processo.

Pude observar que, ao entrevistar as três mulheres-professoras, mesmo sendo cada uma de uma geração e de tempos históricos diferentes, o que cada uma delas dizia, evocava em mim, também de outra geração, de outro tempo histórico, lembranças que traziam uma certa familiaridade, não do já aprendido, mas do mundo das coisas já ditas por outros que me antecederam. Melhor dizendo, das mulheres-professoras que me antecederam. BAKHTIN (op.cit.) ao lembrar que a linguagem é o espaço que nos possibilita recuperar como seres

históricos e sociais, me fez perceber, durante as interlocuções com as entrevistadas na investigação e incorporar à pesquisa outros questionamentos, outros olhares e outras perguntas: *seria o real respondendo quando interrogado?*

Acredito que eu tenha procurado um traço “*familiar*” nos momentos de interlocução, que a realidade foi filtrada por determinado ponto de vista, mas o que me desafia a responder a mim mesma é como e porque, no transcorrer da pesquisa e das leituras, as indagações não ficaram no plano abstrato ou de busca de respostas para meu referente empírico, mas também me questionaram no meu papel de mulher e mulher-professora.

No processo de construção/desconstrução/reconstrução diário da pesquisa, pude perceber-me mais mobilizada a cada dia. A pergunta inicial de como se deu o processo de feminização do/no magistério desdobrou-se em várias outras perguntas... Perguntava-me: afinal, o que justifica para a mulher estar em uma sala de aula? O que ela quer, quando opta por estar neste lugar? As leituras não se esgotavam, o desejo de estabelecer ‘diálogos’ com outros pares era crescente. Uma fina angústia avizinhava-se. Perguntava-me : *será que é assim mesmo? Como “jovem pesquisadora”, não era capaz de responder ainda às perguntas que se avolumavam (será que um dia vou conseguir respondê-las?).* O envolvimento era tal, que não me restando outras interlocuções, busquei as possíveis respostas nas leituras feitas. Mas, ainda não estavam lá as respostas.

Se as leituras de feministas tranqüilizavam no início da pesquisa, quando ainda me via envolvida com situações de “*contenção de mulheres*”², nos idos das décadas iniciais do século XX, junto à primeira mulher-professora entrevistada, passaram a não satisfazer mais quando, agora com os direitos, voto e voz já assegurados, ainda restava às mulheres a sensação de ainda há algo por fazer, algo por “*garimpar*”, como diz a segunda mulher-professora entrevistada. Perguntava-me : *o que há tanto assim para se fazer? O que quer, afinal, a mulher-professora?*

A segunda entrevistada, como o próprio codinome escolhido por ela – “*Garimpeira*” - colocou-me em um estado de intensa mobilidade intelectual e

² Expressão usada por Schwartz que foi um dos estudiosos das ações de vigilância ideológica do governo do Estado Novo de Vargas, em seu livro “*Tempos de Capanema*” , dedicando o capítulo 4 ao que ele chama de “*Contenção de mulheres e Mobilização dos jovens*” neste período. Para maiores informações ver Capítulo 4 deste trabalho.

afetiva. Com um relato rápido, entusiasmado, “*garimpou*” em suas lembranças o “ouro de suas conquistas feministas”, nas décadas de 60 e 70 principalmente. Com um forte modelo feminino na família, essa mulher desbravou territórios até então não autorizados para mulheres em uma pequena cidade do interior de Minas. Sua passagem pelas salas de aula trouxe uma nova reflexão para as normalistas da época, que as levava a questionar o papel e função de agentes e formadores de opinião na sociedade local, em uma sociedade em constante transformação. Foi o convite ao pensar mais amplo, ao desejar mais do que um diploma de normalista. Eu era uma dessas normalistas...

A década de 90 trazendo novas possibilidades para as mulheres nas esferas sociais e culturais traz também novas formas de organização do mercado de trabalho e de arranjos familiares apontando para possíveis respostas de igualdade de condições entre os sexos. Hoje, legalmente, ambos os pais têm o pátrio poder³ sobre os filhos menores, em igualdade de condições. Conquistas e avanços significativos da mulher são inquestionáveis. Está havendo uma verdadeira revolução, não de veludo, mas de lutas, permanências e novos desafios.

Quanto à terceira entrevistada, professora do 1º grau e Ensino Médio, indicada por seu profissionalismo e carisma com os alunos, chamou-me a atenção o fato de, mesmo ainda sendo nova e não tendo feito o Curso Normal, trazer em sua postura um olhar questionador e próprio das pessoas que ousam ir além do que pressupostamente é esperado da professora – aquela que ensina. Com um discurso crítico, ela enfatiza o abandono em que o professor é deixado nesta virada dos anos 90. Filha única e adotiva de um casal mais idoso, fala do sonho de seguir a carreira médica interrompido pela morte do pai e da responsabilidade de além de cuidar da mãe, assumir os “negócios” deixados pelo pai. Mesmo casada ainda não se permitiu deixar a cidade natal e acompanhar o marido para Belo Horizonte.

Todo esse processo de busca deste lugar da mulher e, principalmente da mulher-professora, as indagações que daí emergiram, os contextos históricos que

³ Com direitos e deveres iguais, não têm os cônjuges, na sociedade conjugal atual, funções próprias como antes. Não mais se concedem privilégios ou se impõem encargos ao marido ou à mulher, decidindo-se em tese, tudo em comum acordo. Ambos os pais têm o *pátrio poder* sobre os filhos menores, em igualdade de condições. Em caso de discordância, qualquer deles poderá recorrer à autoridade judicial para resolvê-la.

o país e a cidade de Santo Antônio do Monte atravessaram estão presentes neste trabalho, que se estrutura em seis capítulos.

O capítulo 1 traz algumas notas teóricas e metodológicas que vão orientar a compreensão das categorias principais de análise utilizadas : Cultura, Identidade, Gênero e Geração, além de elucidar a importância da História Oral como recurso metodológico.

O capítulo 2 apresenta uma breve história da cidade de Santo Antonio do Monte, lugar em que se desenvolveu esta pesquisa.

O capítulo 3 trabalha com o Mito da feminização do/no Magistério na História da Educação do Brasil, desde o Brasil dos Jesuítas até a República Velha.

O capítulo 4 contempla a política e a educação no Brasil da República Velha à Era Vargas, tecendo um diálogo entre o ideário da Escola Nova e suas repercussões no país e na cidade de Santo Antônio do Monte com as memórias da professora Arlete.

O capítulo 5 analisa o Brasil do Regime Militar e a passagem das professoras do lugar de “tias” às trabalhadoras do ensino, cotejando à fala de “Garimpeira”, segunda professora entrevistada, as linhas de compreensão deste período histórico.

O capítulo 6 apresenta a professora Sandra e a década de 90 caracterizada pelo turbilhão de mudanças, permanências e desafios na profissão docente em meio a um mundo globalizado e competitivo por excelência.

E finalmente, apresento as considerações que a pesquisa me propiciou.

Capítulo 1

Notas teóricas e metodológicas

Ao trabalhar com a idéia de construção de identidade da mulher-professora, procuro entender *a priori* o que é Identidade que, *a priori*, deverá ser compreendida como uma categoria pluridisciplinar que é objeto de reflexão em vários campos do conhecimento como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, etc.

Segundo Sílvia LANE, uma das fundadoras da ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social - em seu trabalho "*O que é Psicologia Social*" (1981), a identidade reúne características pessoais e sociais que fazem com que pessoas e grupos se diferenciem entre si. É constituída pelo conjunto de papéis que desempenhamos, sendo que tais papéis atendem à manutenção das relações sociais.

Para Antônio CIAMPA, também da Psicologia Social, ao escrever "*A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social*" (1987) recorrendo aos nomes – o nome próprio revela o singular, o único; já o sobrenome revela o pertencimento a um grupo (família) de iguais, vem nos dizer que as "*identidades são representações marcadas pelo confronto com o outro, isto é, pelo reconhecimento social da diferença*". (op.cit., p.127) Para ele, a identidade do outro se reflete na minha e a minha na dele: é uma interação social. Assim, a identidade oculta e revela, na totalidade contraditória das relações sociais; promove, ao mesmo tempo, uma coerência e uma multiplicidade, uma estabilidade e uma mudança, ou seja, a identidade é construída via interação com o outro.

Para a Psicóloga Maria Lúcia AFONSO, em sua tese de doutoramento, "*A Polêmica sobre Adolescência e Sexualidade*" (1997), "*a identidade psicossocial, ou pessoal, se constrói como uma narrativa que o indivíduo tem de si no desempenho dos seus papéis sociais*" (op.cit. p.7-8). A identidade psicossocial se coloca como uma formação discursiva que tem referência tanto no sujeito quanto no contexto. Ela é uma relação dialética, um sujeito descentrado – uma vez que, em sua narrativa, não tem consciência ou tem consciência apenas parcial dos

fatores sociais e psíquicos que influenciam a própria narrativa – vivido como sujeito da comunicação e sujeito da experiência.

“Tal noção de descentramento reitera que os significados são construídos em interação, processada em níveis consciente e inconsciente, e que os sentidos produzidos não se restringem à subjetividade dos indivíduos, mas, são recursivamente reenviados ao contexto social que os transcende”. (AFONSO, op.cit.: 09)

Já na Antropologia, segundo Sandra TOSTA⁴, recorrendo a Roberto Cardoso de OLIVEIRA⁵ (1976), o pensar sobre a Identidade

*“ surgiu da necessidade de compreender e explicar conflitos, relações desiguais entre grupos, classes, culturas, tribos, surtos de revoltas de minorias sociais, étnicas, grupos oprimidos, colonizados. Nomes que indicam sempre **relações**, e que foram criados um a um não para designar tipos sociais em si mesmos, mas categorias de pessoas, de povos, de minorias constituídos através de relações sociais em que se viram envolvidos”.*

Assim, a caracterização da identidade cultural como contrastante continua a pesquisadora, é fecunda para a Psicologia como o é para a Antropologia, pois ela define tanto a constituição de uma identidade de grupo e coletiva, quanto a forma como se processa a constituição da identidade individual do sujeito na relação sócio-cultural, como a consciência de si no contraste com o outro.

Ainda com OLIVEIRA (op.cit.), citando Berger & Luckmann (1971)⁶ podemos observar a peculiaridade do conceito antropológico de identidade que sugere a consciência de si no contraste com o outro, quando diz que

“a identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade”. Sendo formada por processos sociais

⁴ Professora do Programa de mestrado em Educação – PUC/Minas. Anotações dadas na disciplina “Tópico Especial”: Identidade, Etnia e Gênero – 2001

⁵ “Um Conceito antropológico da Identidade” In: Identidade, Etnia e Estrutura Social.

⁶ “The social construction of reality”. Penguin University Books, 1971.

‘uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais’. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social. Essa determinação da identidade pelas relações sociais – elas mesmas determinadas pelo sistema social – convida-nos a distinguir tipos de identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operacionalizar o conceito de identidade (social ou “coletiva”) na investigação empírica. (p. 43/44)

Utilizando desse conceito antropológico de identidade que a caracteriza como um fenômeno emergente da dialética entre indivíduo e sociedade, e começando a dialogar com Stuart Hall⁷, que pontua possibilidades para um maior entendimento da formação da identidade, contextualizada nas relações sociais, podemos avançar mais na questão do que aqui se propõe verificar : de como se processa a composição identitária de mulheres que se tornaram professoras.

Para Hall, em sua obra “A Identidade Cultural na Pós-modernidade” (2000) o sujeito pós-moderno se compõe, não mais de uma identidade única, fixa, essencial ou permanente, mas de várias identidades - algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas – levaria a uma caracterização da identidade como uma “*celebração móvel*”: “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam , definida historicamente e não biologicamente”. (op. cit: 13).

De posse destes argumentos tanto da Antropologia, quanto dos estudos de Hall, e voltando à questão anterior, de como se processa a composição identitária de mulheres que se tornaram professoras, ou seja, como se forma a identidade da mulher-professora na perspectiva das relações sociais, podemos arriscar a dizer que a mulher-professora da contemporaneidade não teria então uma identidade única, fixa, e sim, uma identidade composta das várias representações definidas historicamente no interjogo da tomada de consciência de si no contraste com o outro?

Para avançar nesta discussão, é preciso nos familiarizar mais com o estudo de HALL (op.cit.) ao dizer dos argumentos da teoria social.

⁷ Hall é um dos principais estudiosos da Identidade na Teoria Social, professor da Open University, Inglaterra, e um dos fundadores do Centre for Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birmingham, também na Inglaterra.

Ao afirmar que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado, o autor se propõe a explorar questões sobre a identidade cultural na modernidade e avaliar se existe de fato o que esses argumentos denominam de “crise de identidade”, como resultado da fragmentação do indivíduo moderno.

E mais, deseja saber

“em que consiste essa crise e em que direção ela está indo, o que se pretende dizer por “crise de identidade”, que acontecimentos recentes nas sociedades modernas precipitaram essa crise, que formas ela toma e quais são suas conseqüências potenciais.” (HALL, 2000:7)

O autor acredita que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. Seu propósito é explorar esta afirmação, ver o que ela implica, qualificá-la e discutir quais suas prováveis conseqüências. Reconhece que o próprio conceito de “identidade” é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova.

Convidando o leitor a entender os argumentos dos teóricos que sustentam que as identidades modernas estão entrando em colapso, HALL pontua que um tipo diferente de mudança estrutural está ocorrendo nas sociedades modernas do final do século XX, transformando as concepções culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado forneciam às pessoas sólidas localizações como indivíduos sociais. Esta perda de um “*sentido de si*”, estável, é chamada algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui a denominada “*crise de identidade*”.

HALL se questiona sobre esses processos de mudança, se tomados em conjunto, não representariam um processo de mudança tão fundamental e abrangente que não seria a transformação da própria modernidade.

Examina primeiramente as definições de identidade e o caráter de mudança na modernidade, chamada por ele, de tardia. Sustenta que existem três

concepções de identidade: a concebida pelo sujeito do iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O **sujeito do iluminismo**, segundo o autor, estava baseado em uma concepção da pessoa humana como um **indivíduo totalmente centrado**, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo centro consistia em um núcleo interior, **sua identidade**.

A noção de **sujeito sociológico** refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas **formado na relação** com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para esse sujeito os valores, sentidos e símbolos – **a cultura** - dos mundos que ele habitava. De acordo com essa visão, **a identidade é formada na “interação”** entre o eu e a sociedade. Podemos observar aqui a identidade “costurando” o sujeito à estrutura. Ou, usando as palavras do autor, *“busca estabilizar os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”*. (HALL, 1992: 12)

O **sujeito pós-moderno**, composto não mais de uma identidade única, fixa, essencial ou permanente, mas de **várias identidades** - algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas - o levam a uma *“celebração móvel”* : *“formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam , definida historicamente e não biologicamente”*. (Hall, 1987 : op. cit: 13)

Tratando-se de uma *“celebração móvel”*, definida historicamente e não biologicamente, encontra-se presente também, nesse movimento de descrever a identidade como uma construção histórica, a compreensão da questão de gênero, na perspectiva da composição identitária de mulheres que se tornaram professoras, visto que a noção de gênero é um elemento constituinte da identidade.

Resgatando o termo gênero (*gender*), o que se observa é que essa expressão espalhou-se entre as feministas de língua inglesa ao longo dos anos 70 como uma maneira de enfatizar a dimensão socialmente construída das identidades individuais e das relações entre homens e mulheres e contrapor-se ao determinismo biológico, como único elemento de diferenciação entre homens e

mulheres. Nesta direção, Joan Scott, professora do Institute for Advanced Study em Princeton e estudiosa deste campo das relações de gênero, nos oferece uma definição de gênero que pode ser extremamente útil para o que se propõe aqui estudar, ao dizer: *“Gênero é a organização social da diferença sexual percebida”*. (SCOTT, 1989). Essa definição, já clássica nos estudos deste campo, traduz a categoria gênero como um *“elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”* (op.cit.:14)

Em seu livro *“Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares”* (1994), Maria Lúcia Rocha-Coutinho escreve que a identidade de gênero é uma construção discursiva, assim como toda identidade, transcendendo as especificidades de indivíduos e grupos. Podemos verificar, nessa afirmação, que existe uma relação entre ideologias e processo de construção de identidade, sendo as ideologias essenciais para a legitimação de uma ordem social. São elas, no uso da linguagem, as responsáveis pela nomeação, compreensão e significação das experiências, atribuindo assim, sentido ao mundo. Dessa forma, se os processos subjetivos são de tal forma relevantes, se existe uma singularidade na identidade de gênero, isto não quer dizer que cada sujeito constrói sua identidade de gênero de forma independente e aleatória. Portanto, gênero é uma categoria necessária para pensar aspectos da identidade, posto que é um elemento que a constitui.

Feministas ligadas ao pós-estruturalismo, como Joan SCOTT (1988,1990,1992,1994) e Linda NICHOLSON (1994) focam sua atenção principalmente no aspecto referente *“às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder”* (SCOTT.1989: 30) Nessa interpretação teórica, o corpo⁸ não desaparece da análise, mas se transforma em um objeto de investigação sociológica e histórica. O corpo é o abrigo e a condição de existência.

Na companhia de autores que têm trabalhado essas questões e procurado historicizar a maneira de compreender as diferenças entre homens e mulheres, a

⁸ Aqui a expressão utilizada para *corpo* é psicanalítica não representando somente um organismo biológico, físico; mas uma entidade que se constitui libidinalmente, trespassado pelo desejo.

abordagem do conceito de gênero, defendida por SCOTT entre outros, abre a possibilidade de se pensar essas diferenças de outras formas e tentar perceber o quanto estamos atribuindo a outros tempos ou a outras culturas nossas próprias concepções. É preciso rever velhos conceitos, muitas vezes já consagrados, e suas possibilidades de explicação de realidades contemporâneas. E, mais ainda, SCOTT (1990) chama atenção para dois aspectos que, tentadoramente, costumam-se considerar por demais evidentes e fechados em si: o caráter de **polarização binária** - homem/mulher - e o **enraizamento nos corpos** de todas as explicações sobre as diferenças – explicação biologizante e pseudo-científica das diferenças entre os sexos.

A função de legitimação do gênero age de várias maneiras. Pierre BOURDIEU, por exemplo, mostrou como, em certas culturas, a exploração agrícola era organizada segundo conceitos de tempo e de estação que se baseavam em definições específicas da oposição entre masculino e feminino. Ao introduzir nas primeiras linhas de seu estudo “A Dominação Masculina” (1995), pesquisa respaldada em dados de um estudo etnográfico desenvolvido junto aos montanhese berberes de Cabila⁹, ao norte da África, constata que *“é, com efeito, através dos corpos socializados, isto é, do habitus¹⁰, e das práticas rituais parcialmente retiradas do tempo pela estereotipagem e pela repetição indefinida, que o passado se perpetua na longa duração da mitologia coletiva”* (op.cit.:135). Nesta perspectiva, continua o autor, compreende-se melhor que a mulher, a princípio pensada através das analogias bem conhecidas, entre o corpo feminino e a terra lavrada – “pela charrua masculina” - ou entre o ventre feminino e o forno, seja entendida ao final, através da analogia tipicamente letrada senão literária, entre o corpo da mulher e a tabuinha sobre a qual se escreve.

Arbitrária em estado isolado, continua BOURDIEU, a divisão das coisas e das atividades segundo a oposição entre o masculino e o feminino ganha sua necessidade objetiva e subjetiva a partir de sua inserção num sistema de

⁹ Povo mediterrâneo que fez de sua cultura o conservatório de um antigo fundo de crenças mediterrâneas, organizados em torno do culto da virilidade

¹⁰ *Habitus* entendido como um sistema adquirido de preferências, de princípio de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação. É a forma que o indivíduo corporifica a cultura.

oposições homólogas, alto/baixo, seco/úmido, claro/escuro, etc, que sendo semelhantes na diferença, são suficientemente concordantes para se sustentarem mutuamente, no e pelo jogo inesgotável das transferências e metáforas. Ao dizer da eficácia simbólica destes conceitos bi-polares ou, usando a expressão do autor - “*preconceito desfavorável*”, socialmente instituídos na ordem social, deve-se em grande parte, ao fato desse mesmo preconceito produzir sua própria confirmação.

O reforço que se proporcionam – homem e mulher - mutuamente às antecipações do “*preconceito desfavorável*” instituído no coração da ordem social e as práticas que elas favorecem e que só podem confirmá-las, é para Bourdieu o que encerra os homens e as mulheres em um círculo de espelhos que refletem indefinidamente imagens antagônicas, embora capazes de se validarem mutuamente.

E, na impossibilidade de descobrir o fundamento da crença compartilhada, que está na base de todo o jogo, tanto as mulheres como os homens não podem perceber que as propriedades negativas que a visão dominante atribui às mulheres, como a astúcia ou a intuição, são-lhes na verdade impostas através da relação de força que os une e os opõe, do mesmo modo que as virtudes, sempre negativas, que a moral lhes impõe.

Assim, continua o autor, não é possível dar conta da violência simbólica que é uma dimensão de toda dominação e que constitui o essencial da dominação masculina, sem fazer intervir o *habitus* e sem colocar, ao mesmo tempo, a questão das condições sociais das quais ele é o produto e que são, em última análise, a condição oculta da eficácia real dessa ação aparentemente mágica, segundo as palavras de *Bourdieu*.

O *habitus* produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo. Através de um trabalho permanente de formação, o mundo social constrói o corpo, ao mesmo tempo como realidade sexuada e como depositário de categorias de percepção e de apreciação sexuanes, que se aplicam ao próprio corpo na sua realidade biológica.

Este programa social naturalizado constrói – ou institui – a diferença entre os sexos biológicos de acordo com os princípios de divisão de uma visão mítica do mundo, princípios que são eles próprios o produto da relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, a qual está inscrita na realidade do

mundo, enquanto estrutura fundamental da ordem social. Por isso, faz aparecer a diferença biológica entre os corpos masculino e feminino.

A publicação deste livro – “*A Dominação Masculina*”, instiga várias críticas e, dentre elas, destaca-se aqui a que mais interessa a esta dissertação. Mariza Corrêa, em artigo publicado na Revista de Estudos Feministas de julho de 1999, diz que

“ as análises de Bourdieu a respeito da universalidade da dominação masculina, evocando seus estudos das décadas de 1950 e 1960 sobre a sociedade Cabila, parecem no entanto, à primeira vista, dedicadas antes a exibir todos os estereótipos da ‘lógica ocidental’ que textos recentes de teóricas ou antropólogas feministas têm se empenhado em exorcizar: uma lógica que utiliza por suporte pares de oposição como cultura/natureza, sujeito/objeto, nós/outros e, por fim, masculino/feminino e que poderia ser lida, assim, como produto exemplar dessa lógica , por oposição à ‘lógica do dom’. Mas o que faz com que a descrição de Bourdieu pareça uma caricatura dessa lógica quando aplicada às nossas sociedades – e não porque os Cabila, tratados como um ‘caso-limite’, um ‘conservatório’ do nosso ‘inconsciente cultural’, possam ser vistos como uma caricatura do Ocidente - é que coexistem mal nos textos a observação, quase de passagem, sobre a crítica feminista a respeito da ‘monopolização gramatical do universal’ e sua insistência na universalidade da supremacia masculina, isto é, o reconhecimento da existência de uma postura crítica dessa supremacia, só possível nas sociedades ‘modernas’, e a insistência na permanência de valores ‘arcaicos’, não em certos interstícios dessas sociedades, mas como princípio determinante e estruturador delas” (CORRÊA, op.cit:p.44)

A crítica de Corrêa é dirigida principalmente aos pesquisadores que utilizando-se do estudo de Bourdieu, aplicam a lógica de Cabila à lógica Ocidental.

A autora afirma que é difícil conciliar estes fundamentos

“[...] ainda que se aceitasse sua pertinência ao mundo mediterrâneo e, por extensão, se aceitasse um substrato comum às diversas culturas que aí existem, é difícil aceitar a transposição daqueles pares de oposição, como traços

isolados do contexto social, de uma sociedade para a outra e vice-versa”.(p.45)

Podemos observar até agora, que trabalhar com a categoria gênero e identidade de gênero, antes de ser imprescindível, é de difícil conclusão. Nas chamadas ciências humanas, como pontua Mara Coelho de Souza Lago¹¹, no artigo *“Identidade: a fragmentação do conceito”* (1999), a complexidade do tema se deve à multiplicidade de visões sobre os problemas estudados –multifacetada em inúmeras disciplinas, cujos “objetos” se entrelaçam e diferenciam e, nesse processo de individuação, estabelecem e organizam as diferentes matrizes disciplinares.

Assim, a discussão

*“se constitui num longo preâmbulo, necessário, no entanto, para refletir sobre a questão de gênero, já que as identidades que os sujeitos constroem para com elas (e através delas) se relacionarem no mundo social são **identidades de gêneros**”* (LAGO, 1999: 124)

A autora busca *“o recurso à psicanálise, acreditando que [...] ao contrário de reduzir a temática, psicologizando-a, poderá ajudar a explicitar a complexidade das questões embutidas no conceito de Identidade”* (op.cit.:121)

Apesar de buscar a psicanálise, LAGO (op. cit.) afirma que Identidade não é um conceito psicanalítico. A psicanálise tem se ocupado tradicionalmente em teorizar, a partir da clínica, os processos (relacionais) de identificação. O conceito de Identidade, no entanto, *“tão nebuloso para as ciências sociais quando referido ao sujeito particular”* (p.122), pode ser mais bem elaborado pelo recurso à psicanálise quando esta sustenta que

“[...] a identidade vai sendo construída – construção imaginária – como a representação consciente do eu, nas relações contrastivas e de identificação aos outros. Identidade, nesta concepção, é a ficção do Imaginário (uma

8 Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, onde coordena o Núcleo de Pesquisa Modos de vida, Gênero e Gerações.

dos registros psíquicos)¹², através do qual o sujeito se representa como 'eu' (a parte consciente do ego), procurando dar unidade e coerência a esta representação¹³[...] Identidade não é algo acabado, com peso constituinte, mas, enfatizamos, uma construção imaginária, em permanente processo de significação, de re-elaboração, de investimento em novas identificações e novas significações". (p.123)

Sendo a Identidade, para a Psicanálise, algo não acabado, um permanente processo de construção de significação e re-elaboração, faz-nos lembrar HALL quando caracteriza a Identidade do sujeito pós-moderno como uma eterna *"celebração móvel"*: *"formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, definida historicamente e não biologicamente"*. (op.cit.:13).

A Antropologia ao dizer da constituição da identidade individual do sujeito na relação sócio-cultural, como a consciência de si no contraste com o outro, é de certa forma complementada pela psicanálise quando esta afirma que a identidade vai sendo construída – construção imaginária – como a representação consciente do eu, nas relações contrastivas e de identificação dos outros.

Esta explicação ilustra a afirmação de Lago (op.cit) sobre a complexidade do conceito de identidade, que se deve à multiplicidade de visões sobre os problemas estudados em inúmeras disciplinas, estabelecendo e organizando as diferentes matrizes disciplinares.

Além dos autores até aqui citados, entre outros que se dedicam a fazer uma leitura psicanalítica de determinados fenômenos envolvendo identidade de gênero, a psicanalista Maria Rita Kehl, faz uma leitura oportuna sobre as representações do feminino e masculino em seu livro *"A Mínima Diferença"* (1996), buscando nos escritos de Freud , Melanie Klein e Lacan a possível tessitura de entendimento.

¹² Ver conceitos de Real, Simbólico e Imaginário em Jacques Lacan - *"Le Symbolique, l'imaginaire et le réel"* (conférence à la Société française de psychanalyse du 8 juillet 1953) in: *Bulletin de l'Association Freudienne*, n° 01, novembre, 1982, p 4-13.

¹³ Em alguns estados patológicos é precisamente esta representação consciente do ego, histórica, unitária, que o sujeito perde, tornando-se um desconhecido para si próprio.

Segundo ela, para Sigmund Freud, no início do século XIX, “*anatomia é destino*”, significando que, a partir da “*mínima diferença*” inscrita em nossos corpos, temos de nos constituir homens e mulheres à custa de tudo o que, do ponto de vista do Inconsciente é indiferenciado. Nas últimas décadas do século XX, Jacques Lacan avança um pouco sobre este ponto, sugerindo que “*linguagem é destino*”, ou seja, é a cultura que nos designa destinos diferenciados como homens ou mulheres. Do ponto de vista do Inconsciente, a diferença – embora fundamental – também é mínima: depende do modo de inscrição dos sujeitos, homens ou mulheres, sob a ordem fálica que organiza o desejo, mas que não fixa necessariamente o gênero à sexualidade.

Em sua obra: “*O Mal-estar na Civilização*” (1930), Freud empregou um conceito - o “*narcisismo das pequenas diferenças*” - tentando explicar as grandes intolerâncias étnicas, raciais e nacionais (sobretudo a que pesava sobre os judeus na Europa). Afirmava ele que, quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, o outro se torna alvo de intolerância.

Tomando o conceito, vemos que, no caso das pequenas diferenças entre homens e mulheres, parecem ser os homens os mais afetados pela recente interpenetração de territórios – não só porque isso implicaria possíveis perdas de poder, como argumentaria um movimento feminista mais agressivo, mas sim porque coloca a própria identidade masculina em questão.

Em relação à mulher, a Psicanálise ensinou, via o entendimento da vivência edípica, que esta sente a conquista de atributos “masculinos” como um direito seu, reapropriação de algo que de fato lhe pertence e há muito lhe foi tomado. Já para o homem, toda feminização é sentida como perda – ou como antiga ameaça que afinal se cumpre. O homem sai do complexo de Édipo pela descoberta da castração simbólica, mas a mulher entra no Édipo – no “*segundo tempo*”, do amor edípico ao pai – pela mesma razão.

Por castração simbólica, podemos entender, segundo palavras de Joël DOR (1991:16), a Lei internalizada da proibição do incesto, a qual é, portanto, prevalente sobre todas as regras concretas que legalizam as relações e trocas entre os sujeitos de uma mesma comunidade, permitindo o sujeito aceder ao registro simbólico, ou seja à cultura.

Para Lévi-Strauss, formado na escola sociológica francesa, responsável por célebres pesquisas antropológicas de campo, a proibição do incesto

“[...] não é nem de origem puramente cultural nem de origem puramente natural; não é tampouco uma combinação de elementos compostos, retirados em parte da natureza e em parte da cultura. Ao contrário, ela constitui o passo fundamental graças ao qual, através do qual e sobretudo no qual se realiza a passagem da natureza à cultura”. (Lévi-Strauss, 1976: 60)

FREUD, em seu artigo “Totem e Tabu” (1913) em que tenta explicar a origem da lei de interdição do incesto, apresenta a mulher como objeto da disputa que motiva o pacto civilizatório, e não como sujeito co-responsável por este pacto. KEHL, avançando com a análise da mulher vista por Freud, salienta que resta à mulher, então, conseguir tudo o que o amor lhe puder dar, já que é do amor que lhe virão todas as compensações – é esta a condição da mulher, ou de alguma mulher: aquela sobre a qual Freud formulou suas teorias. Freud diz em 1932 que a mulher é a grande solapadora da civilização, com suas exigências de amor anti-sociais que tentam roubar o homem de seus compromissos com as tarefas da cultura, tendo escasso senso de justiça.

No entanto, se Freud dizia isso nas décadas de 20 e 30 do século XIX, no Brasil, ainda na época da Ditadura Militar (nas décadas de 70 e 80 do século XX) a questão ‘mulher’ tornou-se um assunto de segurança nacional, continuando a ser considerada, entre outras coisas, como solapadora. Mas ironia das ironias, desta vez não por demandas de amores anti-sociais, mas por dar testemunho de que é possível viver sem essas demandas de amor doméstico. Eram os indícios do movimento feminista no país.

No artigo “*O Mal-estar na Civilização*” de 1931, em que Freud prosseguiu escrevendo a mulher como aquela que tem “*baixos interesses sociais e pobres realizações sublimatórias*”¹⁴, o pioneiro da Psicanálise parece não levar em consideração as condições sociais que determinaram esse fato - as limitações biológicas da mulher-mãe e o confinamento doméstico - não podendo prever àquela época que a família iria se modificar, a maternidade iria se tornar uma

¹⁴ Entendendo-se sublimação como o processo inconsciente de desviar a energia da libido (energia motriz dos instintos de vida e de toda conduta ativa e criadora do ser humano) para novos objetos, de caráter útil.

opção com os avanços e disseminação dos métodos contraceptivos e que milhares de mulheres entrariam no mercado de trabalho. Uma nova inserção que possibilitou à uma grande maioria de mulheres conhecerem e dominarem as estratégias de sobrevivência sócio-culturais, além de saírem da dependência econômica, sustentarem a si próprias e aos filhos, ganharem acesso à instrução e à escolarização formal, ampliando seu campo simbólico onde a sublimação se enriquece e se torna mais gratificante do ponto de vista do prazer criativo e do narcisismo. Novas gerações de mulheres ganharam, ou melhor, conquistaram um lugar social e cidadão de direito a voz e voto, dentre outros avanços.

1.1 – O Recorte Geracional – as mulheres na história com suas histórias

Para ouvir mulheres, na história com suas histórias, objetivando compreender a sua formação identitária como docente, a decisão foi optar teórica e metodologicamente pelo recorte geracional. Pois, mesmo consciente de sua complexidade, tal recurso possibilitou localizar no tempo e no espaço as três mulheres, rastreando em seus depoimentos aquilo que as identificava e as contrastava como sujeitos e testemunhas da história.

Em relação à categoria de estudo que situa o conceito de geração, foram estudados alguns autores (Sirinelli, 1991 e Ortega y Gasset, 1933/41) que se debruçaram sobre esta temática como um dos elementos tanto conceituais quanto metodológicos.

Citado por Marieta de Moraes FERREIRA e Janaína AMADO na obra *“Usos e abusos da História Oral”*¹⁵ (2000), SIRINELLI¹⁶ assim define geração:

“É uma tarefa singularmente complexa tentar responder à questão colocada : a geração é uma peça da ‘engrenagem do tempo’? Ou, para formular a pergunta de outra forma, a geração é um padrão – no sentido do metro padrão – que permite dividir o tempo? Tal questão certamente merece ser colocada, pelo menos por duas razões. Por um lado, entre a

¹⁵ Capítulo 2 “A geração” In: “Usos e abusos da História Oral”. 3ª edição. Fundação Getúlio Vargas. RJ. 2000

¹⁶ Jean – François SIRINELLI, professor da UFR de Ciências históricas, artísticas e políticas da Universidade Charles-De-Gaulle (Paris)

década e o século, a geração, ou melhor, a sucessão das gerações acaso não constitui uma respiração intermediária? Por outro lado, essa respiração teria ainda, como elemento de 'periodização', uma vantagem aparente sobre o século ou a década. Estes são 'produto de uma cultura' – como, em uma civilização dada, se divide o tempo – e, logo, dados relativos, enquanto a geração, reflexo da inserção do homem na profundidade histórica.[...] Certamente a geração, no sentido 'biológico', é aparentemente um fato natural, mas também um fato cultural, por um lado modelado pelo acontecimento e por outro derivado, às vezes, da auto-representação e da auto-proclamação: o sentimento de pertencer – ou ter pertencido – a uma faixa etária com forte identidade diferencial.” (op. cit.p: 131-133)

A questão proposta por SIRINELLI, em vez de fornecer um conceito pronto, acabado, introduz uma reflexão de extrema pertinência, ao colocar o papel da cultura mediando o que poderia se conceituar como geração. E mais, a sua reflexão nos leva a pensar o sujeito representante de determinada geração como um sujeito com um sentimento de pertencimento a uma faixa etária com forte identidade diferencial. Identidade diferencial essa que norteia a reflexão proposta neste trabalho ao contemplar a construção da identidade das mulheres das gerações de 50,70 e 90 de uma cidade do interior de Minas Gerais. Isto é, uma espécie de “tripé” conceitual - identidade, gênero e geração – junto aos estudos da cultura que procurei fundamentar todo o texto.

Em Obras Completas, volume V, datado de 1933/41, José Ortega y Gasset disserta sobre o Método das gerações na História, e nele encontra-se a afirmação de que:

“[...] se confunde até hoje, a idéia de gerações com a genealogia, com a série biológica de filhos, pais e netos. Porém, a vida do homem está encaixada em um processo mais amplo, dentro do qual representa um estágio[...] cada geração representa um traço essencial, intransferível e irreparável do tempo histórico, da trajetória vital da humanidade. Por isso o homem é substancialmente histórico [...] a História tem que deixar de ser uma exposição de múmias e converter-se em que verdadeiramente é: um entusiasta ensaio de ressurreição. A história é uma guerra ilustre contra a morte[...] que deveria transformar todo o

passado do homem em um imenso e virtual presente, dilatando assim, gigantescamente, o nosso real.” (p.45)¹⁷

A compreensão é de que é necessário desnaturalizar o conceito de geração para evitar a confusão com a Biologia e Genealogia. O conceito de geração defendido pelo autor vai muito além desse determinismo biológico; sustenta-se na vivência única e intransferível de cada sujeito, contextualizada historicamente e construída no interjogo das relações sociais.

Nesta perspectiva de uma História viva e do tempo presente, a modalidade de História Oral como metodologia foi, então, incorporada à presente dissertação. Acreditando ser a metodologia mais apropriada para a escuta de sujeitos históricos, a proposta foi entender, através das trajetórias de vida das três gerações de mulheres-professoras das décadas de 50, 70 e 90 do século XX, como foi a construção de suas identidades profissionais em torno do ofício da docência e, conforme Ortega y Gasset, transformar suas histórias naquele *“imenso e virtual presente”* (op.cit.: p. 32)

Para LOZANO¹⁸ (op.cit), o estudo da oralidade vem sendo ensaiado a partir da antropologia, no âmbito da pesquisa dos processos de transmissão das tradições orais, principalmente aquelas pertencentes a sociedades rurais, onde os modos de transmissão e conhecimento ainda transitam, de maneira relevante, pelos caminhos da oralidade. A tradição oral foi, então, um objeto de conhecimento constitutivo do corpus teórico da antropologia e também um meio de aproximação e interpretação das culturas abordadas por seus pesquisadores, mas a questão da oralidade ultrapassou o campo específico da antropologia, e agora é objeto de estudo de outras disciplinas, como é o caso, atualmente, da corrente historiográfica denominada “História Oral”.

A história interessou-se pela “oralidade” na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. FERREIRA e AMADO (op.cit.) que se situam, segundo suas próprias palavras, entre os defensores da história oral

¹⁷ Tradução minha

¹⁸ Jorge Eduardo Aceves Lozano: Capítulo 1: “Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea”
idem

como metodologia, levantam a questão: Porque podemos ver na história oral um método e não somente uma simples técnica? Citando Lozano (1994) concordam que

[...] “ a “história oral” é mais do que uma decisão técnica ou de procedimento; que não é a depuração técnica da entrevista gravada; nem pretende exclusivamente formar arquivos orais; tampouco é apenas um roteiro para o processo detalhado e preciso de transcrição da oralidade; nem abandona a análise à iniciativa dos historiadores do futuro [...] diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações ‘qualitativas’ de processos histórico-sociais. [...] dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na ‘visão’ e ‘versão’ que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais”. (FERREIRA e AMADO, op. cit. p:16)

Segundo as autoras, a designação foi criada numa época em que as incipientes pesquisas históricas com fontes orais eram alvo de críticas ácidas do mundo acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, a conceder-lhes status institucional. No embate que se seguiu, pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, segundo as mesmas autoras, o adjetivo “oral”, colado ao substantivo “história”, foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo em que lhe afirmavam o caráter histórico.

Hoje a designação “história oral” tornou-se difundida e aceita, sendo o resultado do diálogo entre sujeito e objeto de estudo, permitindo ao entrevistador afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa, e a buscar caminhos alternativos de interpretação, pois, a pesquisa com fontes orais apoiando-se em pontos de vista individuais ou coletivos, expressos nas entrevistas, estão legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico), incorporando, assim, elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque

tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos - como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.

François BÉDARIDA¹⁹ (1987) também citado por FERREIRA & AMADO (op.cit) afirma que em contraste com a arqueologia ou a demografia histórica, que não podem fazer mais do que suscitar novos objetos e uma nova documentação, a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história. E acrescenta, que essa relação, diferente daquela que o historiador mantém com uma documentação inanimada, é de certa forma mais envolvente e instigante. Nas palavras deste autor, *“uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série de estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial”* (p.9)

Esta relação dialógica que marca a entrevista foi vivenciada ao longo desta pesquisa, quando da coleta dos depoimentos com as três mulheres. O rememorar destas mulheres impregnou-me a ao texto que se seguiu.

No primeiro relato, por exemplo, é possível perceber um texto com nuances um tanto líricas, nostálgicas, em que elementos de um passado mais distante marcou a forma da escrita. Já no segundo depoimento, como que acompanhando as mudanças rápidas da década de 60 e 70, o texto ficou de certa forma ágil, eloqüente. E o último, já traz consigo um certo distanciamento afetivo, concentrando-se mais na informação pragmática da situação relatada, tal como a entrevistada se manifestou, embora eu tentasse empreender esse mesmo distanciamento, no próprio texto, recorrendo às ponderações, dentre outros autores, de Miguel Arroyo, ao dizer do mal-estar dos professores na atualidade.

Desenvolver esta pesquisa propiciou-me perceber a riqueza da metodologia da História Oral, que permite ao pesquisador, além do como já dito, afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e produzir conceitos que, por sua abrangência, são aplicados a situações análogas, iluminando e transformando a compreensão da própria prática. A interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o

¹⁹ Capítulo 4: “Tempo presente e presença da história”.Capitulo 18. ibidem

conhecimento histórico; mas é a teoria, continuando com FERREIRA & AMADO (op.cit) que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores e pesquisadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais.

A coleta de depoimentos foi realizada no período de novembro de 2001 a fevereiro de 2002 com as três mulheres e, no total, foram cerca de 20 horas de entrevista gravadas com cada uma delas. As entrevistas com as duas representantes das décadas de 70 e 90, bem como a primeira entrevista com a representante da década de 50, se realizaram na cidade de Santo Antônio do Monte, onde a primeira professora da década de 50 passava as férias. As demais com esta professora, realizaram-se na cidade de Belo Horizonte, lugar de sua moradia.

Foi feito um levantamento bibliográfico de referências teóricas ligadas tanto à caracterização do contexto histórico do país e da cidade de Santo Antônio do Monte, quanto dos estudos dos conceitos de identidade, docência, gênero e geração.

Não foi objetivo desta dissertação analisar a história social e política do país, mas tão somente, tomar seus aspectos principais e necessários à ancoragem da temática da pesquisa. Para isso, buscou-se em estudiosos já consagrados e de referência, o que já foi feito de modo competente e profundo por eles.

Na pesquisa sobre a cidade foi utilizada a obra de MORAES²⁰, por tratar-se de única referência da história local.

Com a configuração deste quadro referencial que orientou toda a investigação, buscou-se evitar o risco empiricista que freqüentemente cerca os estudos de História Oral e os empobrece.

A Pesquisa Histórica Documental da cidade foi voltada, principalmente, para o estudo da história de Santo Antônio do Monte. Foram consultados os

²⁰ Dilma Moraes é professora aposentada que dedicou-se à 1ª pesquisa documental da cidade de Santo Antônio do Monte. Como fruto de seu trabalho foi lançado o livro “Santo Antônio do Monte: doces namoradas, políticos famosos” em 1983. Em 1997 foi a vez de lançar a pesquisa genealógica e histórica das “Grandes Famílias de Santo Antônio do Monte” em que mais uma vez, volta à história da cidade, através de pesquisas feitas em cartórios, relatos e trajetórias de vida das primeiras famílias santantonienses.

arquivos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, edições antigas de jornais da cidade, os documentos da A.F (Administração Fazendária), bem como os termos de posse e escrituras no cartório da cidade.

A Pesquisa Museológica foi feita no museu da Escola Senhora de Fátima onde estão disponibilizados os documentos desde a instalação do Curso Regional até as solenidades da visita de Helena Antipoff à cidade de Santo Antônio do Monte, importante evento dentro da história da educação santantoniense.

Finalmente é importante reafirmar que o critério escolhido para selecionar as mulheres-professoras entrevistadas na pesquisa, como já dito, baseou-se na presença e relevância de sua participação na docência na cidade de Santo Antônio do Monte, definindo o intervalo de 20 anos entre as três gerações. Este intervalo geracional, conforme também já foi dito, não foi aleatório. Inicia-se pela década de 50 por razões históricas: neste período Santo Antônio do Monte teve suas primeiras normalistas, formadas pelo Curso Normal Regional .

A Pesquisa Histórica associada à metodologia da História Oral me possibilitou observar que o tema da construção da identidade da mulher-professora, que no momento está simplesmente posto nesta pesquisa, não se encontra esgotado. Ao contrário, muitas lacunas permanecem e muito há de se “tecer” ainda junto a essas e outras tantas.mulheres-professoras.

Acreditamos, porém, que a proposta da pesquisa sobre o entendimento das dinâmicas que levaram essas três mulheres a tornarem-se professoras em uma determinado espaço e tempo histórico, como isso aconteceu, mais ainda, como elas se colocam perante esse processo, no movimento e no momento em que buscam na memória, os acontecimentos mais significativos para narrarem a respeito de suas vidas, foi realizada.

Como mulher, psicóloga e professora, a escuta dessas histórias constituiu-se, certamente, em momentos preciosos de re-significações e novas construções de significados, tanto para quem falava como para quem escutava, visto serem, como observa MINAYO (1998) *“a linguagem e as práticas, coisas inseparáveis”*. (p.24)

ITULO 2

Configurando o tempo e o espaço: Santo Antônio do Monte , Uma breve história

*“mas as melhores, mais doces namoradas,
são as de Santo Antônio do Monte...”*

*(As namoradas mineiras de Carlos Drumond de
Andrade em “Fazendeiras do Ar”)*

Natural de Pitangui era conhecido por Nhnhô Macedo de São Gonçalo. É com esse homem, o Professor Miguel Eugênio de Campos, segundo a pesquisadora Dilma Moraes, que entro em contato com o primeiro pesquisador da História da Santo Antônio do Monte.

Em 1897 foi professor do 9º Colégio Público de Pitangui, denominado Externato Municipal. Recebendo uma promoção, em 1909, ele assumiu, em Santo Antônio do Monte, o exercício de professor da 2ª cadeira²¹ do sexo masculino, em 1910. Aqui, ele viveu por aproximadamente 20 anos. Lecionou também na mesma cidade, no Externato Santo Antônio, estabelecimento de ensino secundário que preparava alunos para o ingresso nos cursos superiores da capital. Este estabelecimento foi extinto por volta de 1923 e em seu lugar foi criado o Ginásio Monsenhor Otaviano em 1º de fevereiro de 1929, onde o professor Miguel Eugênio também atuou como professor.

Em suas atividades docentes e sentindo dificuldade para trabalhar criteriosamente com a Geografia e a História locais, devido à falta de documentos sobre a origem da cidade e de seus primeiros habitantes, ele começa, então, uma pesquisa sobre Santo Antônio do Monte. O professor empenha-se em um

²¹ No século XIX , os primeiros professores da cidade de Santo Antônio do Monte foram João Simplicio (nos anos 1865-67) seguidos por Valeriano Rodrigues Souto e Luiz da Silva Mezêncio . Na primeira década do século XX foram Innocêncio Amorim (mais tarde deputado), Rodolpho Leite de Oliveira e os irmãos José Antônio da Silva Campos e Miguel Eugênio de Campos.

exaustivo trabalho de reconstituição histórica do município, recorrendo à tradição, ouvindo pessoas mais velhas, consultando diversas obras, coleções de leis, estatísticas, arquivos da Câmara e outras fontes.

De indagação em indagação, ele consegue organizar um esboço histórico-geográfico da cidade e do município, concluído a 18 de março de 1929 e que foi utilizado pelas escolas locais e pela Câmara Municipal. O seu “diário”²², como foi chamada a sua pesquisa histórico-geográfica, encontrava-se com uma cidadã que, anos mais tarde o entregou a D. Maria Angélica de Castro, importante educadora da cidade, que com seu trabalho junto a D. Helena Antipoff e Edouard Claparède, trouxe inestimáveis contribuições no campo da educação a várias gerações de Santo Antônio do Monte.

O documento acabou-se perdendo nos vários empréstimos que foram feitos e só mais tarde, nos anos 80 do século XX, a professora Dilma Moraes o encontrou. Ela conta que ao encontrar o referido diário, se emocionou e se deu conta da importância de levar adiante o desejo do Professor Miguel Eugênio de registrar a história da cidade de Santo Antônio do Monte. (Moraes, 1983)

Segundo a mesma autora, não se pode precisar ao certo a data em que a cidade de Santo Antônio do Monte foi fundada. Sabe-se, pela oralidade popular, que tudo começou com um português de nome Eliseu que arrematou uma sesmaria²³ – limitada a oeste pelos rios Jacaré e São Francisco – na vila de São Bento do Tamanduá (hoje cidade de Itapeverica, que pertencia à Comarca do Rio das Mortes cuja sede era a cidade de São João d’El Rei), para fundar uma fazenda e explorar o solo.

Lembremos que a colonização brasileira se fez de maneira tradicionalista e aristocrática, com o regime das Capitânicas Hereditárias que iniciou a apropriação de terras no país. Minas Gerais, cercada por montanhas, afastada do litoral, não foi submetida a esse Regime e as notícias das riquezas no interior do Estado só

²² A primeira vez que entrei em contato com o diário do Professor Miguel Eugênio foi quando a educadora Maria Angélica de Castro, lecionando História na 7ª série em 1977, nos contou dos esforços empreendidos por esse professor em compilar os dados obtidos em um caderno, que ele chamou de diário.

²³ O termo Sesmaria vem de sesma, que quer dizer “sexta” ou “siximum” (latim), a sexta parte. No Brasil, de modo geral, “o capitão-mor não doava as sesmarias a todos; era necessário que o interessado tivesse condição de cultivar a terra”. As sesmarias segundo as Ordenações do Reino podiam “ter até 3 léguas de testada (de frente) por 1 de fundo ou 1 de fundo por 3 léguas de testada” (Cada légua corresponderia a 6.000 metros)

foram reivindicadas quando o Reino Português adotou na sua Colônia o regime político de Governadores Gerais. Com a esperança da descoberta do ouro e das esmeraldas, os homens embrenharam-se pelos sertões, fundando povoados e vilas, embriões das cidades mineiras.

De acordo com os historiadores que pesquisaram o Brasil nesta época, entre outros, Quevedo & Ordões (1989), foi o desinteresse natural do minerador pela terra em si que tornou remota, em Minas, a doação das Sesmarias, já implantadas no litoral. À espera da riqueza fácil, os primeiros habitantes ao povoarem o Estado só plantavam e criavam para sua sobrevivência. Daí o surgimento das pequenas fazendas de culturas variadas, contrastando com os grandes latifúndios de monocultura do país naquela época.

Neste cenário geográfico, houve algumas exceções, como as grandes propriedades surgidas nos “currais” do Rio São Francisco e nas zonas de criação do norte de Minas, então sujeitas ao governo da Bahia.

Em 1725 foi determinado que a distribuição de sesmarias não ultrapassasse uma légua cada, a fim de que as terras chegassem para todos. No ano de 1770, o Alvará de 03/03/1770²⁴ regulamentou a concessão de terras no Brasil, passando a exigir requerimento com certidão de não haver o pretendente recebido outra sesmaria em doação, com expedição de editais e obrigatoriedade de testemunhas.

Moraes (1997), na apresentação de sua obra²⁵, após exaustiva pesquisa em cartórios, livros de outros municípios, entrevistas com pessoas mais idosas e que guardam ainda lembranças vivas do passado, conclui que Santo Antônio do Monte é uma cidade de origem portuguesa, em particular, de açorianos, os grandes desbravadores da região.

A autora lembra que em 20 de fevereiro de 1758 (Seção Colonial 119/66V) Leandro Gomes Pereira ganha uma sesmaria no Ribeirão Itaubira junto à capela do Alto Santo Antônio do Monte, Fazenda da Cachoeira, por ele ocupada bem antes desta data. A capela do Alto Santo Antônio do Monte, já existente em 1758,

²⁴ Informação dada em consulta realizada em fevereiro de 2002, pelo Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais com sede na cidade de Belo Horizonte em consulta às “Ordenações do Reino”.

²⁵ “Famílias que construíram a História de Santo Antônio do Monte : Lembranças do passado, fundamentos de nosso futuro” Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997

ficava na Sesmaria Alta Serra e foi construída pelo trabalho dos escravos que chegaram com os primeiros povoadores²⁶. Este sesmeiro teve seu patrimônio doado pelo Guarda-Mor, Francisco Tavares Oliveira, o qual foi legalizado em 8 de junho de 1782, por seus herdeiros: Maria de Araújo Lima, viúva de Francisco Fernandes Lopes, e seus três filhos.

Em 1847, o povoado de Santo Antônio do Monte foi elevado a distrito. O povoado possuía, nessa época, cinquenta casas mal construídas, sendo quinze delas localizadas no Largo da Matriz. Baseando-se em relatos orais, MORAES (op.cit) conta que apenas duas casas destacavam-se das demais, porque receberam “o batismo de cal”²⁷. Em Santo Antônio do Monte já existiam também algumas tavernas, pequenos bares, duas casas de comércio de fazendas (tecidos) e uma botica elementar. As pessoas doentes eram tratadas à base de ervas, abundantes na região e por um grande número de curandeiros.

Como não havia policiamento local, que dependia do deslocamento do destacamento policial da cidade vizinha de Bom Despacho, as desordens e os assassinatos eram comuns, de acordo com relatos da pesquisadora citada.

A edificação da primeira matriz foi iniciada por volta de 1848, usando-se o trabalho de escravos. Com a elevação do Curato²⁸ a Paróquia, pela Lei Provincial nº 693 de 24 de maio de 1854, Santo Antônio do Monte teve o seu primeiro vigário. Nessa mesma época, adotou-se a regulamentação para que todas as paróquias fizessem o registro de terras do município.

Através da lei 981, de 03 de junho de 1859, a cidade foi elevada à categoria de Vila.. Em 17 de novembro de 1856, a Vila de Santo Antônio do Monte, foi extinta em decorrência de afrontas de partidários políticos a um

²⁶ *O povoamento de Santo Antônio do Monte fez-se pelos sesmeiros, com dezenas de famílias procedendo, na sua maioria, da Vila de Pitangui, entre 1755 e 1800. Do rio Lambari (e seu afluente Diamante) ao São Francisco foram aparecendo as roças, currais, engenhos e moradas. Com a morte de Eliseu, a viúva mandou erigir uma capela no alto de um monte - conhecida como Capela do Alto Santo Antônio do Monte, sob a invocação de Santo Antônio. Assim, o povoado cresceu em torno deste monumento religioso, a exemplo de vários outros municípios de Minas Gerais que têm sua gênese em torno da organização religiosa.*

²⁷ ‘Batismo de Cal’ se define como a aplicação de cal nas paredes de casas de pau-a-pique, dando a elas a aparência de acabamento.

²⁸ Entendendo-se Curato como o exercício religioso de um *cura* que era o vigário de uma aldeia ou povoado nomeado pelo bispo para lugares em que não existiam ainda paróquias.

intransigente político, de grande prestígio, que por ali esteve fazendo campanha política.

Em 1871, por esforço de outros políticos locais, foi possível a restauração da Vila e dezesseis anos depois da elevação do Distrito à categoria de Vila, Santo Antônio do Monte passou a cidade em 16 de novembro de 1875, pela Lei nº 2.158.

2.1 - Os Meios de Comunicação em Santo Antônio do Monte:

Segundo os registros do professor Miguel Eugênio de Campos, o primeiro jornal que circulou em Santo Antônio do Monte chamava-se “Inháúma”²⁹, seguidos posteriormente pelo jornal “Aristarcho”³⁰ (1885) e “Porta-Voz”(1923).

A quatro de maio de 1943, o prefeito municipal foi designado por determinação do governador para representante do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda do Município. A essa época a cidade contava também com o jornal “O Tempo” do Sr. Alexandrino Coutinho Filho e em 25 de dezembro de 1959, saiu o primeiro número de outro jornal - “O Farol”, com o lema “Pela verdade - Pela justiça”, com o objetivo de “enaltecer as qualidades da comunidade”. Este jornal circulou por pouco tempo – de 1962 a 1963(?), quando foi extinto.

Onze anos depois, em 1974, Fábio Coutinho, filho do Sr. Alexandrino Coutinho colocava em circulação, o jornal “O Tempo – Nova Fase”, que foi publicado até 1975.

Até 2001 a cidade contava com dois jornais em circulação: *A Tribuna* e o *Gazeta Montense*. Atualmente circula apenas o *Gazeta Montense – Ano 04*.

O serviço de Correio, em Minas, foi iniciado em 20 de janeiro de 1798. Em Santo Antônio do Monte, documentos indicam que o Correio foi instalado mais de cem anos depois, em 1878. O telégrafo da estação ferroviária (código Morse) foi

²⁹ Inháúma : Pássaro com o dorso e peito pretos, com barriga e coberteiras superiores menores das asas brancas. Penas da cabeça pintadas de branco e as do pescoço cinzentas. Um espinho na testa, esporão no punho das asas e dedos muito longos. (Há uma crença que o espinho da testa e os esporões das asas protegem contra veneno e mau-olhado, o que explica em parte o extermínio da ave). Novo Aurélio - Século XXI

³⁰ Aristarco : Crítico grego. Entende-se por crítico ou sensor severo, mas judicioso. Novo Aurélio-Século XXI

inaugurado em 1919. O serviço de rádio telégrafo foi trazido por Dr. José de Magalhães Pinto, a 10 de setembro de 1962, sendo inaugurado no Fórum da cidade.

O primeiro aparelho receptor de rádio de Santo Antônio do Monte pertenceu a um imigrante italiano que, preocupado com seus conterrâneos durante a Primeira Guerra Mundial, possibilitou a população local ouvir as notícias “*lá de fora*”.

Hoje a cidade possui uma Estação de Rádio FM – *Rádio Montense* (frequência modulada) viabilizada por uma sociedade de sistema de cotas - Sociedade Montense de Radiodifusão Ltda – que por estar localizada a 1070 metros de altitude e com 30.000 watts de potência, é recebida em um raio de 80 cidades na região.

Hoje, é considerada a Rádio de maior alcance dessa região, responsável pela comunicação e difusão de notícias das várias cidades, segundo informou o Sr. Antônio Rodrigues de Melo, diretor-presidente da emissora.

O Teatro era uma rara manifestação de arte e cultura em nossa cidade. A Casa do Teatro – em 1916 - era o local preferido para o lazer.

Apesar de não ser hoje uma atividade expressiva na cidade, o teatro foi um gênero bastante difundido em Santo Antônio do Monte numa época em que as cidades se encontravam isoladas, devido à dificuldade de comunicação e transporte. Os papéis femininos das peças encenadas eram representados por homens – pois o recato das famílias não permitia que as moças se apresentassem, porém isso não impedia que as peças teatrais fossem encenadas na cidade com guarda-roupa primoroso, com vestidos de tafetá e seda, *écharpes* e blusas ricamente bordadas vindas de São Paulo.

A energia elétrica foi inaugurada em 1917, graças a uma subscrição popular, onde foi levantada a quantia de quarenta contos de réis, que ultimou os serviços; a CEMIG entrou em Santo Antônio do Monte no ano de 1964.

A primeira TV foi trazida para a cidade pelo Cônego Pedro Paulo Michla, em 1957. A construção da torre de retransmissão foi iniciada e concretizada em 1962. Ainda hoje me lembro da primeira televisão em cores trazida para a cidade. O aparelho foi comprado para o “*Glória Clube de Santo Antônio do Monte*” e nós, crianças naquela época, esperávamos pacientemente, entre adultos, nos tempos

da Copa de 1974, a oportunidade de chegarmos mais perto para podemos dar uma “espiadinha” naquilo que aos nossos olhos era o presságio da chegada do futuro visto em programas vespertinos como “*The Flash*”, “*Perdidos no Espaço*” e “*Terra dos Gigantes*”.

Em 1929, o telefone já estava disponibilizado em Santo Antônio do Monte. Algumas fazendas e poucas casas particulares da cidade já tinham o aparelho. Em 1959 foi criada a Telefônica Santo Antônio do Monte S/A, inaugurada em 1960. A TELEMIG foi inaugurada em 1977 e hoje os aparelhos telefônicos fixos estão por volta de 2.241, pouco superior aos aparelhos celulares em uso na cidade, que são em torno de 2.000 aparelhos, número muito alto para as cidades do mesmo porte na região. Dado que pode ser justificado, pelo fato da maioria dos trabalhadores da cidade ocuparem funções que exigem viagens para vendas de fogos de artifício e comércio de rifas e congêneres.

As rifas³¹ são o comércio ambulante pelos estados do país de profissionais autônomos que em uma primeira viagem “colocam” as cartelas de rifas, para depois, após trinta dias ou mais (dependendo da região) recolherem o que conseguiram vender, levando os respectivos prêmios – tanto para quem ganha quanto para quem consegue vender as cartelas.

2.2- A Economia em Santo Antônio do Monte

Como gigante foi considerada a produção crescente de vinho em 1890, o que colocava a cidade em posição privilegiada, como a maior produtora do Estado. A produção anual era de mais ou menos 6.000 litros. (Moraes, 1993). Como o dinheiro em moeda era difícil, o vinho era trocado por mercadorias como sal (artigo raro), azeite importado e máquinas de costura para as mulheres da cidade poderem coser as roupas de suas famílias bem como os trajes rústicos dos trabalhadores da cidade.

³¹ Ao me reportar a esse comércio, chamado de *rifas*, gostaria de narrar que ao elaborar a Monografia Final do curso de Psicologia do Trânsito feito em 1999, fazendo a pesquisa do número de carros em Santo Antônio do Monte, deparei-me com o fato bastante curioso da cidade ter em torno de 0,07% de veículos automotivos por pessoa. Pesquisando com mais profundidade esse dado, junto a Delegacia de Trânsito, pude constatar que isso é devido única e exclusivamente ao comércio de rifas. Fiquei perplexa ao observar os desdobramentos sociais e econômicos desse fenômeno, que por si só, daria uma segunda pesquisa.

Em 1907 com a chegada de alguns imigrantes italianos, a cidade começou a sofrer mudanças, com casas comerciais mais sortidas e foi inaugurado o primeiro hotel.

No ano de 1912 já era considerável o comércio de gado bovino, suínos, bem como café e cereais. Voltado para as atividades agropecuárias, o município é pouco diversificado no setor industrial, com um número considerado inexpressivo para a economia local. Entretanto, neste setor, Santo Antônio do Monte é considerada a maior produtora de fogos de artifício da América Latina, a indústria é predominante na cidade. Esta indústria pirotécnica conta com várias fábricas responsáveis pelo maior fator de arrecadação do município, gerando de 4.000 a 4.500 empregos com o salário base da categoria girando em torno de R\$186,00 a R\$ 241,00. Existe ainda o adicional de 30% de periculosidade e 20% de insalubridade, dependendo do lugar onde o funcionário esteja trabalhando. Por exemplo, nos barracões de pólvora e explosivos, o salário chega a aproximadamente R\$500,00 mensais. Às mulheres é permitido o trabalho nos barracões de Cartonagem e Amarração, que são os lugares onde se processam o papelão e redes de barbantes para confecção dos tubos para os foguetes e pavios.

Na cidade de Santo Antônio do Monte, existem dois sindicatos ligados à demanda da produção dos Fogos de Artifício: o patronal que se chama SIDIEMG – Sindicato dos Explosivos no Estado de Minas Gerais e o SINDIFOGOS – Sindicato dos trabalhadores das Fábricas de Fogos de Artifício, sem filiação a nenhuma força sindical organizada. Em entrevista com a secretária geral do Sindicato dos trabalhadores, ela relata que existem planos de filiação à CUT – Central Única dos Trabalhadores, mas que isso ainda não se efetivou.

Em pesquisa feita por mim, em fevereiro do corrente ano, junto à Administração Fazendária da cidade, observa-se que o ICMS – Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços – obedece a uma sazonalidade da produção. Para se ter uma idéia dessa variação, o valor recolhido de dezembro de 2001 a janeiro de 2002 ficava em torno de R\$122.534,00. Já no mês de fevereiro, o valor do ICMS recolhido das fábricas de fogos de artifício girou em torno de R\$47.554. Essa diferença pode ser entendida, pela sazonalidade da produção que busca atender aos ciclos de produção, chamados de “safra e entre-

safrado foguete”. São considerados “safrado” os períodos das grandes festas da cultura brasileira - Reveillon, Carnaval, Copa do Mundo e Festas Juninas e tendo como principais consumidoras, as regiões do Nordeste brasileiro. A entre-safrado é a época em que há pouco o que se comemorar no calendário do país.

Outro dado fornecido pela Administração Fazendária é a existência de uma grande sonegação de impostos por parte das fábricas. Essa sonegação decorre, segundo o órgão, pelo fato de os fogos de artifício serem considerados na Legislação econômica como produtos supérfluos, fazendo com que as grandes fábricas dividam-se em pequenos grupos para atenderem à Lei de Micro-Gerais, em que se paga a modalidade de Imposto denominada Simples, com valores bem menores ao que teriam que pagar se mantivessem grandes estruturas fabris.

A produção de fogos de artifício em Santo Antônio do Monte, teve seu início em 1920, com o trabalho pioneiro de um único homem – Ricarte Normandia - na manipulação da pólvora e demais materiais necessários à fabricação do foguete. Hoje a cidade tem registrado no SINDIEMG – Sindicato das Indústrias de Explosivos do Estado de Minas Gerais – trinta e sete fábricas cadastradas. Considerando a existência de estabelecimentos não cadastrados, existe um total de mais ou menos cinquenta fábricas ao todo trabalhando com fogos de artifício, estopins de dinamite e pólvora. As fábricas não somente contratam pessoas residentes na cidade, como também de cidades vizinhas como Itapeçerica, Neolândia, Lagoa da Prata, Pedra do Indaiá. Isso se explica, dentre outros fatores, pelo fato da maioria dos homens adultos jovens da cidade de Santo Antônio do Monte se dedicarem ao trabalho de rifas.

As fábricas de fogos são submetidas à fiscalização do Exército Brasileiro que tem um Posto na cidade, o P.F.P.C – Posto de Fiscalização de Produtos Controlados, sob responsabilidade da Secretaria de Fiscalização de Produtos Controlados locada na Capital. Santo Antônio do Monte é considerada inclusive, Zona de Segurança Nacional devido à fabricação da pólvora e explosivos.

Quanto aos Bancos da cidade, em 1928 existiam escritórios do Banco Hipotecário e Agrícola de Minas Gerais; Banco do Comércio e Indústria de Minas Gerais, ambos sediados em Belo Horizonte; Banco do Oeste de Minas Gerais com sede em Formiga; Casa Bancária Boa Vista Cia Ltda do Rio de Janeiro e Banco do Brasil do Rio de Janeiro; Banco Pelotense, de Pelotas, no Rio Grande

do Sul. Nos anos 40, a cidade contava com agências do Banco da Lavoura de Minas Gerais e Banco de Minas Gerais, sediados em Belo Horizonte. Hoje o movimento bancário conta com o Banco do Brasil; BEMGE, BRADESCO, UNIBANCO, Credimonte e Samcredi (esses dois últimos trabalhando com o sistema de Cooperativismo) e um posto da Caixa Econômica Federal, instalado em setembro de 2001.

Um dado bastante instigante e observável na cidade é a inversão da pirâmide social da população que parece estar ocorrendo por conta do fenômeno do comércio das Rifas, que, como dito anteriormente, trata-se de um comércio ambulante de profissionais autônomos pelos estados do país, que comercializam produtos diversificados: de roupas de cama, mesa e banho a artigos de perfumaria. Em uma primeira viagem, esses vendedores ambulantes “colocam” as cartelas de rifas em outras regiões, para, depois de 30 dias ou mais (dependendo da cidade) recolherem o que conseguiram vender, levando os respectivos prêmios, que são distribuídos tanto para quem ganha o sorteio, quanto para quem consegue vender as cartelas. Esse tipo de comércio tem injetado uma grande quantia de dinheiro na cidade. Adultos jovens, na faixa dos 20 aos 30 anos, com “*pouco estudo e muita garra*”, como nos dizem eles, têm conseguido boa estabilidade financeira com esse tipo de comércio. É considerado um fenômeno local, pois, em pouco tempo – mais ou menos 10 anos – esses jovens, além de adquirir bens materiais e maior visibilidade social, sinalizam para estratégias informais no mercado de trabalho que permitem ascensão sócio-econômica.

Para ilustrar esse fato, Santo Antônio do Monte sendo uma cidade do interior do estado, com aproximadamente 30.000 habitantes, devido a este fenômeno do comércio ambulante de rifas, consegue ter uma frota em torno de 2.200 veículos automotivos, com vida média em torno de 15 anos, diferente de outras cidades do mesmo porte da região, conforme informação colhida junto à Delegacia de Trânsito, chegando a ter 0,07 veículo por habitante.

Sinal desta mudança é que hoje podemos nos deparar com a visão de velhos sobrados sendo substituídos por edifícios de vários andares, com vários aparelhos de TV, TVs por assinatura, celulares e carros. É possível colocar em um mesmo *status* os antigos empresários das indústrias de fogos com esses jovens ousados e desbravadores, que ao se embrenharem pelos centros urbanos

do país – fazendo o caminho contrário de seus antepassados sesmeiros – estão dando uma nova face à conservadora cidade de Santo Antônio do Monte.

Assim, a centenária Santo Antônio do Monte, revela um fenômeno social, em que valores como sobrenomes familiares, estabilidade nas frentes de trabalho das fábricas de fogos de artifício e economia formal, tem sido substituídos por carros possantes e ruidosos, pequenos espigões e casas amplas e luxuosas em bairros de periferia. Como resultado do trabalho e da renda obtida na total informalidade do comércio das rifas, surge então, um novo grupo social economicamente forte na cidade, representado, em sua maioria, por jovens de 16 anos a adultos de 38 anos, filhos da geração de trabalhadores das fábricas de fogos de artifício que, sem alternativas melhores na cidade, partem há mais ou menos 10 anos para as mesmas estradas que seus pais e avós partiram para comercializar os produtos das fábricas de fogos de artifício.

2.3- O Início da educação em Santo Antônio do Monte:

A educação formal escolar em Santo Antônio pode ser compreendida tomando também como referência inicial a pesquisa realizada por Moraes³². Segundo ela a primeira medida sobre instrução pública em Minas, foi uma carta de 17 de outubro de 1773, ordenando-se que se estabelecessem uns “subsídios literários” para a subsistência dos mestres necessários para a educação da cidade.

As Câmaras estabeleceram o subsídio, fazendo com que se pagassem oitenta réis por barril de aguardente fabricada nos engenhos e duzentos e vinte e cinco por cabeça de gado levado ao matadouro. Com esse recurso foram criadas escolas em Vila Rica, São João e São João d’El Rei, Sabará, Pitangui, Caeté, Serro e Minas Novas.

Não se tem notícia da escola pública primária em Santo Antônio do Monte antes de 1865. A essa época, foi nomeado um professor – o pioneiro – João Simplício, que exerceu suas atividades de 1865 a 1867. Ainda no século XIX a cidade teve como professores: Valeriano Rodrigues Souto e Luiz da Silva Mezêncio. As mulheres, neste século XIX, foram representadas pelas professoras

³² Ver MORAES, Dilma – “*Santo Antônio do Monte : doces namoradas, políticos famosos*” – 1ª ed. 1983

Angélica Maria da Silva Capanema (Avó da anteriormente citada educadora e fundadora da Escola Normal da cidade, D. Maria Angélica de Castro), Maria das Dores Moraes e Maria Cherobina de Carvalho.

Por volta de 1900, a cidade contava com três escolas públicas. Em 1916, Francisco Lentz de Araújo, em sua obra: *“Geographia do Estado de Minas Geraes”* diz: *“Santo Antônio do Monte possui 8 escolas primárias (4 masculinas, 4 femininas e 4 mistas) e um Grupo Escolar não instalado”*.

Coube ao Coronel Amâncio Bernardes a incumbência de viabilizar financeiramente a construção do primeiro Grupo Escolar que recebeu o seu nome e foi instalado em 3 de setembro de 1917 com um total de 300 alunos matriculados. Foi construtor do Grupo Escolar Amâncio Bernardes - Ângelo Perillo - arquiteto italiano e ex-empregado da Estrada de Ferro Oeste de Minas.

Com a criação deste Grupo Escolar foram suprimidas as três escolas isoladas, e seus professores foram aproveitados no novo estabelecimento. Foi entre eles que encontramos o Professor Miguel Eugênio Campos, o primeiro pesquisador da cidade, já citado anteriormente.

Também em 1917 já funcionava o “Externato Santo Antônio” para ambos os sexos em cujo estabelecimento de ensino secundário eram lecionadas as disciplinas exigidas para a matrícula nos cursos superiores do país. Em 1923, o externato foi extinto e a 10 de janeiro de 1945 chega à Prefeitura Municipal um ofício de Gustavo Armbrust, Presidente da Cruzada Nacional de Educação, solicitando às autoridades locais que *“para se comemorar a data natalícia do eminente chefe da Nação a 19 de abril, fosse inaugurado o maior número de escolas primárias”*. E assim o Prefeito do Município inaugurou, no aniversário de Getúlio Vargas, mais uma escola rural, perfazendo um total de 29 escolas em funcionamento com a frequência de, aproximadamente, 900 alunos, dos quais 40% vindos de uma camada social muito pobre; tão desfavorecida que, segundo documentos da Secretaria Municipal da Educação, estes alunos alimentavam-se de farinha com gordura e no inverno, esquentavam-se com um copo de cachaça dado pelos pais. Eram conhecidos na época como “crianças indigentes”.

A 29 de dezembro de 1950 foi inaugurado o Grupo Escolar “Waldomiro de Magalhães Pinto” que começou a funcionar no ano seguinte com 276 alunos,

tendo como primeira diretora a primeira professora entrevistada de nossa pesquisa, representante na docência da cidade deste tempo.

No início dos anos 50, segundo dados de Moraes (op.cit.), conforme tabela abaixo, esta era a situação do ensino primário em todo o município.

Tabela 01:

| Especificação | Ano de 1954 | Ano de 1955 | Ano de 1956 |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| Unidades Escolares | 31 | 34 | 30 |
| Corpo Docente | 50 | 55 | 52 |
| Matrícula Efetiva | 1.974 | 1.886 | 1.813 |

Podemos observar que o dado estatístico nos três anos seguido teve inexpressiva variação, com um número menor no ano de 1956.

A 12 de outubro de 1964, pelo Decreto 7.906 assinado pelo Governador José de Magalhães Pinto, foi criado o Grupo Escolar “Juca Pinto” que iniciou seu funcionamento em 1965. A escola funcionava em prédio de estrutura metálica, os *pré-fabricados* construídos emergencialmente naquela época para serem substituídos por prédios de alvenaria, no máximo, em 5 anos. Porém o que vimos foi este grupo funcionar por 17 anos, causando grande desconforto a todas as pessoas que ali trabalhavam e estudavam em decorrência das altas temperaturas em dias de calor.

Não se pode deixar de ressaltar, neste breve percurso histórico, o trabalho de uma das grandes educadoras de Santo Antônio do Monte e o Colégio por ela fundado. Neta do “*Patriarca da Localidade*”, assim considerado pela população, D. Maria, como era respeitosamente chamada por todos, nasceu em 19 de fevereiro de 1898. Iniciou seus estudos, na escola isolados feminina com D. Maricota, mãe de José de Magalhães Pinto, que dava as aulas em seu Chalé no Largo da Matriz. Em 1911, aos 13 anos de idade, foi estudar no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, da cidade de Lavras. Não se adaptando à rigidez de um

Colégio de Freiras, ela se transferiu em 1912, para a cidade de Oliveira, ambas em Minas Gerais.

Em uma época de precários meios de transporte, segundo relato de uma das três mulheres escolhidas para se fazer esse estudo, era uma aventura chegar ao Colégio. Revezavam suas viagens, ora a cavalo, ora de trem e as férias eram somente no final do ano.

Ao formar-se, a jovem normalista ficou na fazenda de propriedade de seus pais lecionando para os irmãos, agregados e vizinhos, como era costume na época. Em 30 de setembro de 1917 - data da inauguração do Grupo Escolar Amâncio Bernardes – D. Maria Angélica mudou-se para a cidade, passando a fazer parte do primeiro corpo docente da escola. Ficou na regência de classe neste grupo até 1929.

Em 1930 foi para Belo Horizonte com o objetivo de fazer o antigo Curso de Aperfeiçoamento de Professores, do Instituto de Educação, tendo como professores Alda Lodi, Lúcia Casasanta, Mário Casasanta, Lúcio dos Santos, Amélia Monteiro, Guiomar Meireles, Helena Antipoff e Madame Artus Perelet.

Com a Revolução de 1930³³, Edouard Claparède, psicólogo suíço e professor de Psicologia Experimental da Universidade de Genebra, em visita a Belo Horizonte, como convidado de D. Helena Antipoff passou a lecionar no Curso de Aperfeiçoamento.

D. Maria Angélica, terminando o curso em 1932, voltou a Santo Antônio do Monte como orientadora das classes primárias. Em 1933 volta para Belo Horizonte como Assistente do Laboratório de Psicologia da antiga Escola de Aperfeiçoamento, trabalhando junto com D. Helena Antipoff de quem se tornou grande amiga. Durante cinco anos ela atuou no Laboratório e em 1938 foi para a Secretaria da Educação, como sub-chefe do Departamento de Educação, lá permanecendo até 1946.

Convidada por seu conterrâneo, o Cel. José Guiomar dos Santos, na época Governador do território do Acre, foi dirigir o Departamento de Educação acreano, que possuía somente 12 normalistas formadas em outros estados. Lá D. Maria Angélica promoveu a reforma do ensino primário e do ensino Normal, criando,

³³ Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que em outubro de 1930, derruba o presidente paulista Washington Luiz, dando fim à República Velha, levando Getúlio Vargas ao poder.

construindo e instalando setenta escolas no interior e uma Escola Normal na capital. Ficou no Acre até 1951, voltando para a Secretaria da Educação de Belo Horizonte.

Em uma das curtas temporadas que passava em Santo Antônio do Monte, D. Maria Angélica, já aposentada, encontrou-se com algumas freiras alemãs trazidas por Padre Paulo Michla e que haviam criado uma escola primária particular, com poucos alunos. Ao escutar das freiras queixas sobre as dificuldades encontradas neste projeto da escola primária, a professora sugeriu que montassem um Curso Normal Regional, recebendo alunos de ambos os sexos. As freiras entusiasmaram-se, mas como não tiveram permissão da Madre Superiora da Ordem, para a criação da escola mista, desistiram do projeto, deixando a cidade.

D. Maria Angélica resolveu levar adiante esse Projeto e foi apoiada por seus irmãos e algumas pessoas da comunidade. A 27 de julho de 1953 ela fundou o Colégio Senhora de Fátima, iniciando suas atividades com o “Curso de Admissão”³⁴. A 13 de maio de 1956 foi inaugurada a Escola Normal Regional, reconhecida pelo Decreto nº 4.243 de 02 de julho de 1954.

O Curso Regional foi sendo extinto gradativamente em 1960, em seu lugar iniciou-se o ginásio que recebeu o nome de Pio XII, reconhecido pela Portaria nº 16, de 30 de dezembro de 1963 da ISES/MG/MEC. 111. Em 1966 foi autorizado o funcionamento da Escola Estadual Anexa ao Colégio Senhora de Fátima. Em 1968 instala-se o Curso Técnico Comercial “Monsenhor Otaviano”. Foi instalado o Curso Normal de 2º grau em 1964, mas só reconhecido pelo decreto nº 11.571 de 06 de janeiro de 1969. D. Maria Angélica viu, enfim, realizado seu sonho de ter, em seu colégio, o funcionamento desde as primeiras séries primárias até o 2º grau.

Na década de 70, foram criados vários cursos em atendimento à Lei da Educação 5692/71 que priorizava o ensino técnico. Em Santo Antônio do Monte, até 1972 o ensino municipal funcionou sem coordenação; os professores eram “fichados” pela Secretaria da Prefeitura, mas não lhes era fornecida nenhuma

³⁴ Curso de Admissão era um período que preparava os alunos vindos do 4º ano primário para o ingresso às primeiras séries ginasiais. Esse período podia ser de 6 a 12 meses, conforme resultado do aluno no exame de seleção ao ginásio.

orientação pedagógica. Não existia uma Secretaria Municipal da Educação. Os relatos dessa época são marcados por palavras como abandono e negligência. Contava-se apenas com “boa vontade dos professores e nada mais”, como ressaltam os relatos de MORAES (op.cit.). Somente em 1976, foi criado o Serviço de Educação da Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Monte pela Lei nº 695 de 31 de maio de 1976, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa mesma década de 70 e entrando na década de 80, não restando aos alunos que permaneciam na cidade, preparando-se para o vestibular, nenhum outro curso que não fosse o Técnico em Contabilidade ou o curso de Habilitação ao Magistério de 1ª à 4ª séries primárias, foi criado o curso denominado Técnico em Análises Clínicas para atender a esses jovens vestibulandos. Embora viesse com a denominação de técnico, era um curso que, na falta do curso científico na cidade, tinha como principal objetivo preparar os alunos em disciplinas específicas do exame de vestibular, tais como: Química Orgânica e Inorgânica, Física, Físico-química, que não eram contempladas nos outros dois cursos técnicos. Com mensalidades simbólicas e um grupo de docentes, a maioria considerada pelo Estado como “Rs” (regentes sem licenciatura para lecionar), os quais, mesmo que tivessem preparado com êxito a maioria dos jovens da época para os exames de vestibular, entre outros alunos, eu mesma, não conseguiram que o curso fosse regulamentado. Por esse motivo o Técnico em Análises Clínicas teve que ser fechado no final da década de 80, deixando uma grande lacuna na cidade, em termos de preparação para o ensino superior.

2.4- A Educação nos anos 1990 em Santo Antônio do Monte

Nas décadas de 80 e mais fortemente nos anos 90, cresceu em Santo Antônio do Monte, um movimento renovador no campo da educação. Com professoras cada vez mais engajadas no processo ensino-aprendizagem, outras “leituras” foram feitas, oportunizando a entrada da pedagogia de orientação construtivista nas escolas da cidade.

No entanto, nos relatos de algumas professoras na Secretaria Municipal da Educação nos anos 90, foi observado que o construtivismo também criou uma grande lacuna no ensino. Questões como *“passar o conteúdo”*, *“como chamar atenção dos alunos”* tornaram-se pontos angustiantes e de certo desconforto. A postura docente estava sendo questionada e junto com a postura profissional, todo um temor de que *“agora quem não for construtivista perderá o emprego”*. Mulheres-professoras passaram a vivenciar a necessidade de se *“reciclarem”*. Vários questionamentos foram elaborados no sentido de clarear o agora *“novo”* papel atribuído a essas mulheres.

Argumentos baseados na ainda não aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (outubro de 1996) que àquela época tramitava no Congresso forçavam as professoras a novamente desconstruírem o seu já seguro conhecimento e partirem para congressos, seminários e encontros de educação, em busca de compreender as novas demandas exigidas pela escola.

Mas o questionamento não se restringiu ao desempenho profissional, como também à ameaça de perda de emprego. Com a municipalização do ensino em 1993 pela Lei 1.462/97, o patrão agora estava do outro lado da praça – era o prefeito e não mais o distante Estado e suas Secretarias.

Nesta mesma época, a cidade vivia um surto de crescimento. Com o comércio ambulante das rifas, a injeção de dinheiro na então parca economia, antigos cidadãos santantonienses voltando à terra natal, com a promessa que *“agora sim, a cidade cresce”*, aumentou-se o número de escolas, tanto estaduais quanto municipais. Concursos municipais foram abertos para o preenchimento de vagas. Novos cargos de especialistas da educação criados.

Com esse movimento, deparamos em 1993, com a Secretaria Municipal da Educação sendo reestruturada para atender à demanda sempre crescente de alunos. Criam-se setores e cargos que até então não existiam, como o Setor de Psicologia Educacional, Nutrição Infantil, que além de prestar atendimentos às crianças das Creches, atendia também às crianças da Zona Rural, Urbana, Pais e professores.

Segundo dados do IBGE – Censo de 1996 – a cidade contava com 23 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo 03 estaduais e 20 municipais. 16

estabelecimentos de ensino voltados para a educação pré-escolar, todos municipais.

Atuando naquela época como a primeira psicóloga contratada pela Prefeitura Municipal da cidade, pude acompanhar de perto a efervescência em seu ambiente educacional. Todavia, junto com isso, pude também acompanhar através das entrevistas feitas com as professoras da Secretaria, muitas das vezes solicitadas por elas, o momento próximo da desconstrução/reconstrução da profissão docente na comunidade escolar. Algo estava acontecendo, questões pautadas no lugar e no papel ocupados pelas professoras eram a tônica em nossos encontros e discussões.

Atualmente, de acordo com as fontes da pesquisadora Moraes em sua segunda obra sobre a cidade: “Famílias que construíram a História de Santo Antônio do Monte” (1997) e consultando os arquivos da Secretaria Municipal de Ensino, podemos observar nas tabelas e gráficos que se seguem, o quadro da educação – já municipalizada - em Santo Antônio do Monte no intervalo entre 1993 e 1996 e, no corrente ano, até presente data: 1º semestre de 2002.

Na tabela abaixo podemos observar o aumento significativo de funcionários e cargos para atender à constante municipalização da educação na cidade .

Tabela 02:
Evolução do Quadro de funcionários da Secretaria
Municipal de Educação entre 1993 e 1996

| Cargos | 1993 | 1996 |
|--|------|------|
| Diretores | 02 | 01 |
| Vice-diretores | -- | 02 |
| Especialistas | 04 | 06 |
| Professores Regentes | 65 | 72 |
| Eventuais | -- | 06 |
| Técnico do Serviço Escolar | 04 | 04 |
| Bibliotecários | -- | 02 |
| Auxiliar de Biblioteca | 02 | -- |
| Psicólogos | -- | 02 |
| Serviçais | 34 | 40 |
| Professores cedidos para outras funções | -- | 02 |
| Professores com Laudos médicos | 02 | 03 |

Tabela 03
A Educação na cidade de Santo Antônio do Monte
Número de alunos matriculados
Década de 90 – Intervalo entre 1993 e 1996

| Situação escolar: Número de alunos matriculados | | | |
|---|-------|-------|-----|
| | 1993 | 1996 | % |
| Pré-escolar | 853 | 931 | 16 |
| 1ª a 4ª série | 1919 | 1883 | 37 |
| Suplência | 108 | 54 | 1 |
| 5ª a 8ª série | 1385 | 1570 | 31 |
| Suplência de 5ª a 8ª série | --- | 251 | 5 |
| 2º grau | 461 | 525 | 10 |
| TOTAL | 4.726 | 5.214 | 100 |

Podemos verificar aumento da população escolar, diminuição da repetência e evasão escolar. Mas apenas 27% dos alunos do ensino fundamental ingressam no 2º grau.

Comparando as duas tabelas, podemos observar o número proporcional de alunos por professor evoluir: de 11 alunos por professor em 1993, para 16 em

1996, enquanto o número de regentes diminuiu de 43, em 1993, para 35, em 1996.

Hoje a educação na cidade se encontra da seguinte forma:

- Rede Estadual: 3.358 alunos
- Rede Municipal: 2.410 alunos
- Rede particular: 393 alunos

Também foi informado pela Secretaria Municipal de Ensino a evolução do valor da arrecadação municipal para a educação de 25%, obrigatória por lei, para 36,9% em 1993 e 41,26% em 1996. Em 2002, com a implantação do Curso Normal Superior na cidade em parceria com a UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos (Faculdade sediada na cidade mineira de Barbacena) a partir de agosto do corrente ano, o valor da arrecadação municipal para a educação ficou em torno de 41%.

Pelos relatos das professoras ouvidas nos capítulos seguintes dessa dissertação, esse movimento se tornará mais claro. Um movimento peculiar de passagem pela década de 90 significou um tipo de divisor de águas, tanto na vida das entrevistadas, quanto na comunidade escolar da cidade de Santo Antônio do Monte.

Ao conversar com as pessoas que, tão gentilmente cederam seu tempo e espaço, para que essa pesquisa sobre a cidade pudesse ser feita, relendo o texto da professora e pesquisadora Dilma Moraes, conversando com ela nas tardes em sua casa, fica um sentimento de “saúde” de coisas que não vivi, mas que fazem parte da minha história.

“Saúde” termo português, tão bem apropriado seu uso aqui entre esses montes, essas antigas sesmarias...

“[...] houve um tempo em que viver em Santo Antônio do Monte era um estado de espírito, onde pessoas simples passeavam, nos domingos, pelas ruas da cidade e cumprimentavam-se os amigos tirando os chapéus.

...houve um tempo em que as ruas da cidade eram mais altas junto ao meio fio e fundas no centro, para facilitar a descida da enxurrada ...e que também, à tardinha, após as canseiras do dia, as cadeiras ornavam as calçadas onde os grupos de amigos conversavam, comentando os fatos mais importantes.

... houve um tempo em que se respirava o perfume das magnólias que arborizavam nossas ruas de nomes poéticos : das flores, do Capim, do Quenta Sol, do Oriente...

...houve um tempo em que possuíamos o magnífico jardim das araucárias e em que o “footing”, na Praça da Matriz, entre o jardim e o Clube, era o importante acontecimento dos sábados e domingos...Patinar no ring da Praça da Matriz sendo a grande mania.

... houve um tempo em que os tropeiros de gibão rústico e chapéu largo atravessavam nossas ruas,

que tomávamos o vinho aqui fabricado nas frias noites de inverno,

que se ouvia a cantilena dos carros-de-bois que tiravam fogo nas pedras da rua,

ruas essas que se enchem com as brincadeiras das criança.”

(Moraes, 1983)

Sim, houve um tempo... Há um tempo e contando com a certeza de que sempre haverá um tempo para se recordar, finalizo este primeiro momento da dissertação, que procurou remontar ao passado, para trazer para o tempo presente aspectos importantes de Santo Antônio do Monte, e que contribuem para a compreensão dos processos de formação de identidade das mulheres professoras de três gerações do século passado.

CAPÍTULO 3

A Fundação da feminização do Magistério na História da Educação brasileira (dos Jesuítas à República Velha)

“A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança”.(Bosi, 2000:53)

Não é minha intenção, neste trabalho, reconstituir esta história, pois, com os recortes já apresentados por ROMANELLI (2000) ou outros, diversos autores como ABREU (1970), CUNHA (1975), LIMA (1969), já se incumbiram desta tarefa. Interessa-me aqui, tão somente rastrear esta história para nela tentar compreender como veio sendo posta a figura da mulher na relação com a docência. Ou, como a formação de professores ao longo da história do país, constrói e/ou não constrói essa articulação docência e mulher.

ROMANELLI (op.cit.) diz que o sistema educacional no Brasil, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou, só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, e pelos modos como a sociedade brasileira se desenvolveu econômica e politicamente.

Dessa forma, vamos compreender que,

“Cada fase a história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social da educação e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com predomínio das primeiras acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos”.(Romanelli, 2000:19)

Seguindo esta autora, acompanharemos o desenvolvimento da educação nos diferentes períodos da história do país, começando pelo Brasil Colônia, até os dias atuais.

I – Brasil Colônia

Ao ser descoberto em 1500, o Brasil é colocado em um “nascido” político e social marcado pela efervescência intelectual vinda do movimento da Reforma Protestante³⁵ e, mais especificamente, da Contra-reforma³⁶ realizada pela Igreja Católica como resposta a Martin Lutero e João Calvino e suas idéias contestadoras. A contra-reforma foi caracterizada por uma enérgica reação contra o pensamento crítico dos protestantes, que começava a despontar na Europa.

A economia colonial no Brasil fundada neste contexto teve como base a grande propriedade e a mão-de-obra escrava, apresentando implicações de ordem social e política, bastante profundas, favorecendo o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal.

A Companhia de Jesus – representada pelos padres jesuítas - comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, veio para o Brasil em 1549 junto com o Primeiro Governador Geral Tomé de Souza, para doutrinar e educar o país, motivados por excelência pela obra de Jouvency, “*De ratione discendi et docendi*”, onde postulava a imagem ideal do mestre e do discípulo, como também seguia as teorias pedagógicas de Erasmo, Vives e outros humanistas . Os religiosos substituem os métodos drásticos de intimidação da época – castigos físicos onde a dor e a humilhação eram consideradas “reforços pedagógicos” - por

³⁵ Reforma Protestante: Resultado de movimentos de caráter religioso, político e econômico que surgem na Europa entre 1517 e 1564. Contestam a estrutura e os dogmas da Igreja Católica e rompem com a unidade do cristianismo, dando origem ao protestantismo. Os reformistas – Martin Lutero e João Calvino como maiores destaques - rejeitavam a pretensão da Igreja de ser o único acesso ao mundo religioso e questionavam a supremacia papal.

³⁶ Contra-reforma : Movimento de reação da Igreja Católica à reforma protestante e às pressões internas pela renovação das práticas e da atuação política do clero durante os séculos XVI e XVII. O papa Paulo III (1468-1549) convoca o Concílio de Trento tornando-se o primeiro papa da Contra-Reforma. Regula as obrigações do clero, a contratação de parentes para a Igreja e o excesso de luxo na vida dos religiosos. É instituído o índice de livros proibidos (Index Librorum Prohibitorum) sob pena de excomunhão para quem os lesse. O órgão encarregado pela repressão às heresias e aplicação das medidas da Contra-Reforma é a Inquisição.

intervenções doces e individualizadoras, principalmente com os colonos e camadas mais abastadas que aqui chegavam. O objetivo principal e finalístico era a conversão da nação, que era considerado uma formação católica perfeita.

Os procedimentos eram diferentes, com os órfãos e meninos expostos e desamparados, considerados, como lembrava Pedro Fernández Navarrete³⁷, o “[...] *mais baixo e abatido do mundo, filhos da escória*”. Aqui a ação individualizadora constante, que tendia ao apoio, estímulo e valorização do aluno, não fazia parte das atividades dos guardiães das casas de doutrina que os recolhiam, nem dos seminários onde os meninos pobres se adestravam somente nos ofícios.

Quanto ao programa de estudos destinado às meninas, era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ele era ministrado separadamente. O aprendizado delas limitava-se a conteúdos mínimos e de forma aligeirada. Como ler e escrever pressupunham um mínimo de educação formal, isso podia ser realizado em casa ou em recolhimentos – estilo de vida conventual, em ambiente de clausura.

Os primeiros documentos de que se tem conhecimento sobre a educação feminina, segundo ARAÚJO (2000) são os estatutos elaborados pelo bispo Azeredo Coutinho para dois recolhimentos em Pernambuco, ambos publicados em 1798³⁸, em que se professava às meninas os princípios da religião, a fim de protegê-las dos “defeitos ordinários de seu sexo”, pois, segundo o bispo:

“elas nascem com uma propensão violenta de agradar, ao que logo se segue o desejo de serem vistas; os homens procuram pelas armas ou letras conduzir-se ao auge da autoridade e da glória, as mulheres procuram o mesmo pelos agrados do espírito e do corpo”. (Araújo, 2000: 50)

³⁷ Fernández Navarrete : *Conservación de Monarquía y Discursos políticos sobre la gran consulta que el Consejo hizo ao Sr. Rey D. Felipe III, al Presidente y Consejo Supremo de Castilla. Madri, 1628.* Discurso 47.

³⁸ Araújo resgata essas informações em dois textos de Maria Beatriz Nizza da Silva : *Cultura no Brasil Colônia. Petrópolis:Vozes, 1981:67-77 e Vida privada e quotidiana no Brasil na época de D. Maria e D. João VI. Lisboa: Estampa,1993.*

Segundo este autor, em artigo intitulado “*A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia*”, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pela via do casamento, tornando-as afinal hábeis “*na arte de prender a seus maridos e filhos como por encanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende*”. (op.cit.:51)

Essa “arte de prender” aprendia-se em casa, entre brincadeiras e confidências com criadas, escravas, parentas e amigas, visto que a maioria das meninas dessa época colonial não chegou a freqüentar aulas de qualquer instituição educacional. A educação era dirigida exclusivamente, como dito acima, para os afazeres domésticos. Só as mulheres que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais se restringiam ao que interessava ao funcionamento do futuro lar. Nesse contexto, a mulher é excluída de qualquer exercício de função que não fosse o do lar, situação essa que, de acordo com pesquisadores, reproduzia o que se conhecia na metrópole portuguesa.

Essa modalidade de educação na conjuntura histórica referida sobreviveu mesmo à expulsão da Ordem dos Jesuítas em 1759, articulada pelo Marquês de Pombal, que ao ver o envolvimento da Ordem na Guerra Guaranítica³⁹, encontrou o pretexto para decretar a expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal naquele ano. A alegação era de que ensino ministrado pela Ordem estava ultrapassado e que a organização tornara-se quase tão poderosa quanto o Estado, ocupando funções e atribuições mais políticas que religiosas. O fato é que naquela época, os jesuítas acumulavam, na plena decadência econômica que havia entrado o Reino Português, um total de 36 missões, 17 Colégios e 25 Residências,

³⁹ Guerra Guaranítica: Nome que se dá aos violentos conflitos que envolvem os índios guaranis e as tropas espanholas e luso-brasileiras no sul do Brasil após a assinatura do Tratado de Madri, em 1750. Os guaranis de Sete Povos das Missões recusam-se a deixar suas terras no território do Rio Grande do Sul e a transferir-se para o outro lado do rio Uruguai, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha. Com o apoio parcial dos jesuítas, no início de 1753 os guaranis missioneiros começam a impedir os trabalhos de demarcação da fronteira e anunciam a decisão de não sair de Sete Povos. Em resposta, as autoridades enviam tropas contra os nativos, e a guerra explode em 1754. Os castelhanos, vindos de Buenos Aires e Montevideú, atacam pelo sul, e os luso-brasileiros, enviados do Rio de Janeiro sob o comando do general Gomes Freire, entram pelo rio Jacuí. Juntando depois as tropas na fronteira com o Uruguai, os dois exércitos sobem e atacam frontalmente os batalhões indígenas, dominando Sete Povos em maio de 1756. Chega ao fim a resistência guarani. Um dos principais líderes guaranis é o capitão Sepé Tiaraju. Ele justifica a resistência ao tratado em nome do direito legítimo dos índios em permanecerem nas suas terras. Comanda milhares de nativos até ser assassinado em fevereiro de 1756.

espalhadas pelas cidades de Recife, Olinda, Rio de Janeiro, São Paulo e estado do Pará.

Essa situação não era encontrada em Minas Gerais, onde as ordens religiosas foram proibidas de entrar durante o Período de Mineração e o Primeiro Bispado surgiu, na cidade de Mariana, somente depois desse período.

Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreram 13 anos. Depois desse tempo, por volta de 1772, foram instaladas as “Aulas Régias” - primeira experiência do Ensino Público no Brasil. Os professores eram os Capelões dos Engenhos – “os *tios-padres*”, preceptores que haviam estudado nos Seminários dos Jesuítas.

Desse modo, o Monopólio Religioso dos Jesuítas se manteve até 1889, data da Proclamação da República. Esta, inspirada no ideário positivista de Auguste Comte, surge defendendo na sua constituição o princípio de laicidade do ensino, “*libertando a instrução oficial das amarras da Igreja*”. (Novaes, 1980: 21)

No dizer de Romanelli (2000) finda-se assim um período em que a marca do ensino jesuítico deixa um país alheio às suas próprias mazelas. Um país de indivíduos que aparentemente não perturbavam a estrutura vigente, subordinavam-se aos imperativos do meio social, marchando atrás dele. Em decorrência da educação jesuítica, segundo a autora, o Brasil foi impregnado de uma cultura intelectual, que pouco refletia a realidade concreta do país.

II - Dos anos que antecederam a Proclamação da República ao final da República Velha:

D’ÍNCAO (2000) ao fazer um resgate histórico do país no século XIX, lembra que a sociedade brasileira sofreu uma série de transformações nesta época: a consolidação do capitalismo; o incremento de uma vida urbana que oferecia novas alternativas de convivência social; a ascensão da burguesia e o surgimento de uma nova mentalidade – burguesa – reorganizadora das vivências familiares e domésticas, do tempo e das atividades femininas.

Exemplificando a intervenção do Estado neste período, voltamos a Santo Antônio do Monte pela pesquisa realizada por Moraes (1983)⁴⁰ que diz da primeira medida sobre instrução pública em Minas Gerais: uma carta de 17 de outubro de 1773, na qual ordenava-se que se estabelecessem um “subsídio literário para a subsistência dos mestres necessários para a educação da cidade”⁴¹.

Porém, pode-se constatar que a independência política não modificou na realidade, o quadro geral da situação de ensino. Considerada por João Cruz Costa (apud ROMANELLI, op.cit.) como “*simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, a independência entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados*”.

Ainda que a República, proclamada em 1889 e, sustentada no ideário de Comte, formalizasse a separação entre a Igreja Católica e o Estado, permanecia como dominante na vida social, a moral religiosa, a Igreja como mãe e educadora da sociedade - *Mater et Magistra* .

Nesse contexto, LOURO (2000) lembra que no “Programa de Educação Nacional”, escrito por José Veríssimo, elaborado imediatamente após a Proclamação da República em 1890, no qual advoga uma “nova educação”, um Projeto Educativo que atenda à demanda da “*nova mulher da era republicana*”,

[...] “a mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia de sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pode haver mais difíceis, nem mais importantes e consideráveis e, portanto, mais dignas e mais nobres e, se houvessem de ser desempenhadas na perfeição, requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades do que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado”.

⁴⁰ Conforme vimos no capítulo anterior, Dilma Moraes é responsável pela 1ª pesquisa documental da cidade de Santo Antônio do Monte, representada pelos livros: “Santo Antônio do Monte : doces namoradas políticos famosos”, de 1983 e “Grandes Famílias de Santo Antônio do Monte”, de 1997.

⁴¹ Ver referência deste subsídio no Capítulo 2.

Diante dessa descrição dos afazeres femininos, podemos nos deparar com várias questões que suscitam outras tantas discussões: Uma delas começa pelo Mito do Éden, narrativa na qual a retirada da costela de Adão para se fazer outro ser, pode simbolicamente ser interpretada como a mulher já nascendo em uma condição menor desde a criação. De inspiração divina, mas como uma parte, ou melhor, dizendo um “*sub-órgão*” do homem. E ao que parece, essa imagem mítica tem marcado toda a história das relações entre os sexos na cultura ocidental cristã.

Na pretensa universalização de uma cosmologia fundante da mulher enquanto feminino, o projeto de Veríssimo explicita o olhar etnocêntrico e falocêntrico do masculino ao lembrar que, como todas as mulheres, seu papel é o de ser mãe e companheira do homem, anunciando e definindo nesta textualização, o seu lugar secundário nas relações sociais.

Importa ressaltar, ainda, como a justificativa de tal projeto educativo sustentado nos cuidados com a prole, chega ao extremo de comparar a mulher a um Chefe de Estado. Contudo e paradoxalmente a isso, mesmo tendo os mesmos atributos de um grande político e de grande autoridade social, não era permitido sequer vislumbrar a mulher ocupando tal cargo. Muito menos, decidir sobre quem iria ocupar tal cargo no país, pois ela não tinha o direito sequer de votar.

CURY (1991) em extensa pesquisa documental que subsidiaria sua tese sobre a Constituinte de 1890-1891, recolhe vários depoimentos históricos em que fica claro no país daquela época a inferioridade proclamada da mulher. Lembra ele que mulheres como Josefina Alvares de Azevedo, Francisca Diniz e Maria Clara Vilhena da Cunha procuraram defender o voto feminino através de vários meios, inclusive dirigindo-se aos líderes da nação. HAHNER⁴², citada por CURY (op.cit), diz que essas mulheres lembravam aos homens que “*uma vez que as mulheres tinham de obedecer a lei, deveriam ter uma voz na sua criação*”.

⁴² HANNER, June E. A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas : 1850-1937, São Paulo, Brasiliense, 1981: 83.

É importante destacar a posição do Apostolado Positivista, a propósito do voto feminino, que de acordo com pesquisa do referido autor, foi exposta na Representação enviada ao Congresso Constituinte. Neste documento, os positivistas distinguem três forças sociais regidas por leis naturais: a força material, a intelectual e a moral. A força material representada pelo *“patriciado”* detentor da riqueza e o *“prolectariado activo”* possuidor do “numero”. As leis naturais determinam a entrega do *“governo à força material”*. A força intelectual reside nos teóricos *“em uma palavra, nos theoristas quaesquer”*. E a força moral *“reside especialmente na mulher”*.

Entretanto, esta é uma posição também paradoxal, pois o que se constata é que a educação da mulher para tal lugar seria uma alusão completamente vazia, descolada de sua realidade material e cultural, já que seu viver não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na formação de futuros cidadãos.

Da leitura feita até aqui, é possível concluir que os agentes atuantes na organização e desenvolvimento do sistema de ensino, fossem eles o econômico, a herança cultural, a demanda social da educação – criados a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa - ou o sistema de poder, permaneceram, durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira não correspondesse às reais exigências do ideário republicano. Esta situação de desequilíbrio, lembra ROMANELLI, agravava-se pelo fato de que nem a estrutura econômica do país permitia oferecer educação em abundância, em função da falta de recursos e da escassez da demanda⁴³ de alunos, nem tampouco a população estava interessada nesse ensino agora não mais somente literário, mas técnico - devido à já crescente industrialização do país. Desta forma, não se encontravam no país,

⁴³ Lembremos que a cultura transmitida pela escola até então, segundo Romanelli, “guardava, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista”. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios.

as condições para implementação do ideário republicano determinado pelo avanço da industrialização.

Segundo LOURO (2000), uma das estudiosas da temática do feminino na educação, em meados do século XIX, foram tomadas algumas medidas em resposta à denúncia do abandono da educação nas províncias brasileiras, discutido desde o início do Império e atribuído por muitos intelectuais à falta de mestres e mestras com boa formação. Em resposta a essas denúncias, logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais⁴⁴ para formação de docentes com a pretensão de preparar professoras e professores que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar.

Ainda segundo a mesma autora, tais escolas foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, em turnos e até escolas diferentes.

Agora as mulheres eram também necessárias, mesmo que, na interpretação de Novaes (1980) segmentos conservadores da sociedade reagissem de forma negativa ao seu recrutamento, chegando a avaliar as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa. Pode-se perceber que tentar compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aulas, é fazer um esforço teórico à luz de estudos que trabalham as relações de gênero, para identificar as representações que cercavam e cercam o feminino, e como os lugares sociais previstos para cada um dos sexos são integrantes de um contexto histórico e cultural em que a interpretação tem que ir além de si mesma.

LOURO (op.cit) nos lembra ainda, que a Escola Normal, mesmo não tendo as características dos Liceus ou Colégios Secundários, passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, atraindo também moças de famílias abastadas que procuravam elevar seu grau de escolarização. Mas aconteceu um fato curioso: pouco a pouco, os relatórios sobre estas escolas indicavam que elas estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. Os homens estavam abandonando as salas de aula.

⁴⁴ A primeira em Niterói em 1835 e sucessivamente Bahia em 1836 , Minas Gerais em 1840 , São Paulo em 1846 e Rio de Janeiro em 1880

Estaria situado, neste movimento, um dos aspectos da origem do mito da “feminização do Magistério no Brasil ? ” O que estaria acontecendo, que explicasse esse abandono progressivo das escolas pelos homens ? Várias são as respostas para estas questões:

LOURO (op.cit.), por exemplo, destaca o processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. SANTANA (1999), por outro lado, afirma que à idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde uma idealização das mulheres como sendo menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e “cuidadoras” (caring), enquanto os homens, tomados como modelo de racionalidade, seriam mais competitivos, universalistas em seus julgamentos e afeitos à relações formalizadas, como descreveram CHODOROW (1990) e GILLIGAN (s.d.).

Já LOPES (1991) recorrendo à psicanálise, procurou esclarecer as persistentes questões em torno da “feminização do magistério”, citando a superposição entre as imagens de mãe e professora no discurso pedagógico e o esforço da mulher por identificar-se “*com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim reconhecida*” (p.38)

Desse modo, as mulheres eram consideradas seres que tinham uma espécie de dom natural para o magistério, visto serem elas as responsáveis, em casa, pela educação dos filhos. O Magistério assim podia ser visto como “extensão da maternidade” e o aluno como o “*filho espiritual*”, numa espécie de sublimação da função feminina na docência, como sacerdócio.

[...] Esse discurso da época, justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo – restrito ao lar e à Igreja. (LOURO, 2000: 450)

Porém, esse processo gradativo de “feminização” no magistério não se dava sem resistências ou críticas. Para alguns juristas da época, como Tito Lívio de Castro, citado por SAFIOTTI (*apud* LOURO, op.cit.) o argumento era o de que

“mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam preparar organismos que se devem mover no presente e no futuro”. Assim, parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso”, a educação de crianças.

No entanto, diferentemente do conteúdo preconceituoso e determinista expresso nesse tipo de discurso, o pensamento antropológico nos faz pensar que os significados atribuídos aos fenômenos sociais são sempre provisórios e parciais. Realidade e significação, ação e sentido formam uma rede de relações que se instituem na ação dos homens sobre a natureza e na interação social.

GEERTZ (1989) ao explicitar seu conceito de cultura como

“um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação `a vida”. (p.103)

nos leva refletir como o processo de “feminização do magistério” pode ser analisado nessa perspectiva cultural; ou seja, como produto de uma construção histórica e simbólica, cujos sistemas de significados transmitidos e herdados historicamente passam a expressar o lugar da mulher, porquanto ela é portadora de signos de feminilidade, entre eles e principalmente, o de ser mãe.

Nesse contexto, “as escolas normais se enchem de moças” e os cursos tornam-se escolas de mulheres. E para reafirmar essa realidade, o sistema de ensino da época utiliza múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa.

Concomitantemente a esse processo histórico, os homens continuavam a abandonar o magistério. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, uma maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados a transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais.

Ao magistério primário, já então claramente demarcado como um “lugar de mulher”, como se pode inferir da pesquisa feita até aqui, era necessário

convencionar algumas regras de conduta às professoras, que teriam que seguir certos padrões restritivos tais como : não deveriam tocar seus alunos e alunas, abraços ou beijos eram proibidos, tinham que primar por atitudes solenes e sóbrias. A proibição do casamento às mulheres que optavam por ser professoras, vindo em forma de cláusula no contrato de trabalho assinado, com o risco certo de perderem seu cargo, somado ao fato de não poderem ser vistas grávidas pelos seus alunos, faz com que pensemos que em vez de calar o imaginário dos alunos, essas medidas poderiam suscitar maiores indagações dessas crianças e jovens sobre a vida afetiva de suas professoras – embora não fosse sequer permitido conversar sobre este tema em sala de aula.

Para LOURO, era uma situação em que:

[...] “buscava-se assim cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras. E para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola. (op. cit.: 453)

Esse conjunto de proposições nos instiga em pelo menos uma indagação: se o magistério era tido como lugar feminino por ser a escola uma espécie de extensão do lar, e a professora uma extensão da mãe, como proibir a mulher de se casar e de ter filhos? O que se pode pensar vai ao encontro do argumento biologizante da diferença entre os sexos. Ou seja, segundo as palavras de Chodorow (1990) “*as mulheres maternam*”, melhor dizendo são mães *potencialmente* (grifo meu). A autora ao questionar essa “maternação”⁴⁵ como naturalizada e considerada evidente, inquestionável ou inevitável pela Sociologia e pela Psicologia, se coloca no sentido contrário, ao analisar “*o modo como a maternação é reproduzida entre as gerações*”. Novamente, temos a contribuição de GEERTZ em seus estudos de interpretação da cultura, vista como uma construção simbólica e historicamente transmitida entre as pessoas de várias gerações no espaço e no tempo. Tanto isso é verdade, que LARAIA (1986) em

⁴⁵ A tradução brasileira utiliza maternação como tradução para *mothering*, ao invés de maternagem, termo mais difundido entre as feministas brasileiras.

seus estudos antropológicos, ao dizer da pesquisa feita com os índios Tupi, do Brasil, sobre a reprodução sexual, constatou que, diferentemente do colocado acima, da maternação ser algo pertencente ao universo estrito das mulheres, esses índios acreditam que a criança depende exclusivamente do pai.

“Ela existe anteriormente como uma espécie de semente no interior do homem, muito tempo mesmo antes do ato sexual que a transferirá para o ventre da mulher [...] A mulher não passa, então, de um recipiente próprio para o desenvolvimento do novo ser”. (LARAIA, op.vit.: 93-94)

Assim, posta a situação da mulher-professora em regras de conduta, as mulheres que nessa época, tomassem iniciativas contrárias às normas vigentes, que tivessem seu nível de instrução mais elevado ou ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes, uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Dessa forma, elas escapavam à representação da pureza e ignorância que o senso comum delegava às mulheres, representando outra coisa -- mulheres-homens --colocando-se novamente em questão, a sexualidade da professora.

Todo este debate suscita inúmeras e importantes questões. Dentre elas, uma, particularmente, nos interessa nesta pesquisa: Que relação tinha a sexualidade da professora com o saber construído por ela? Pode-se supor que a mulher, ao se embrenhar por terrenos de saberes mais amplos, permitidos de certa forma somente aos homens, era vista como detentora de algo que não lhe pertencia? O saber, que levaria ao poder, era propriedade do masculino e não do feminino?

Resgatando a afirmação de Francis Bacon em 1592, em sua obra “*O Elogio do Conhecimento*”, de que “*saber é poder*”; visto essa descrição de poder estar sob a ótica da razão moderna, relacionada com o universo masculino; considerando ainda a herança cultural mediterrânea, falocêntrica, na sociedade brasileira; entende-se o que este saber, pretensamente sob o olhar masculino, predomina no Brasil republicano, em uma sociedade positivista e com tentativas de modernidade:

“Meu elogio será dedicado à própria mente. A mente é o homem, e o conhecimento é a mente; um homem é apenas aquilo que ele sabe. [...] Não são os prazeres das afeições maiores do que os prazeres dos sentidos, e não são os prazeres do intelecto maiores do que os prazeres das afeições? Não se trata, apenas, de um verdadeiro e natural prazer do qual não há saciedade? Não é só esse conhecimento que livra a mente de todas as perturbações? Quantas coisas existem que imaginamos não existirem? Quantas coisas estimamos e valorizamos mais do que são? Essas vãs imaginações, essas avaliações desproporcionadas, são as nuvens do erro que se transformam nas tempestades das perturbações. Existirá, então, felicidade igual à possibilidade da mente do homem elevar-se acima da confusão das coisas de onde ele possa ter uma atenção especial para com a ordem da natureza e o erro dos homens?”

Concluindo esse período chamado de República Velha, situado entre os anos de 1889 a 1930, os estudos mostraram que a educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigar as mulheres, nem se constituir em um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, debilitar seus descendentes. Na realidade, pudemos verificar que o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. Os anos seguintes, segundo ALMEIDA (1998) continuaram idealizando um perfil feminino de desprendimento, bondade, beleza e meiguice: *“A mãe, principal interesse dos homens da pátria, deveria ser pura e assexuada e nela repousariam os mais caros valores morais, éticos e patrióticos”*.

Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres à Escola Normal gerida pelo Estado ou

por Instituições Religiosas que mesmo com todas as limitações de ordem social que continham, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação da cultura da mulher brasileira, os ideais positivistas permaneceram impregnando a mentalidade brasileira ainda por muito tempo.

Aceitando-se que as análises sobre a educação não podem mais prescindir da categoria gênero, é possível que se descortinem novos paradigmas que levem à compreensão da intrínseca relação entre mulher e educação e, assim, novas hipóteses podem ser construídas. É o que me proponho, ao estudar os períodos históricos seguintes quando, acompanhando as mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas grandes guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época e pelas conquistas tecnológicas, eclodiram as primeiras reivindicações do feminismo. Esse movimento, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social a que estiveram até então submetidas. Com ele e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitou maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização.

Capítulo 4

Os anos 50 nas ondas do rádio: as memórias de Arlete

O clima de efervescência intelectual e de agitações sociais da década de 20 refletia as transformações da sociedade brasileira nos anos que sucederam a Primeira Guerra e a conseqüente luta pela recomposição do poder político, ainda em mãos do grupo agrário-comercial, dentro dos princípios democrático-liberais e republicanos.

Em outubro de 1930, o Governo do Presidente Washington Luiz foi derrubado por um movimento armado que se iniciou no sul do país com repercussões em várias regiões do território brasileiro.

Segundo os historiadores Ordoñez & Quevedo (2000) a crise se acentuou quando a política econômica do Governo, que visava proteger os preços do café no mercado internacional, já não pôde ser sustentada, devido às bases sobre as quais estava assentada. A super-produção chegara a tal ponto, que as retiradas do mercado de parte da produção cafeeira, processo que vinha-se realizando, havia muito tempo, com financiamentos vindos do exterior e que garantia lucros ao produtor, não puderam mais ser levadas a efeito.

No campo da Educação brasileira, ROMANELLI (2000) lembra que

“as relações entre Educação e desenvolvimento, apesar dos imensos progressos alcançados nessa época, distinguiram-se por uma crescente distância entre as necessidades do desenvolvimento do país e a forma com que se expandiu a educação”. (p:27)

Esse distanciamento continua a autora, era o fruto das contradições políticas causadas pela luta entre as várias facções das camadas dominantes na estrutura do poder, que marcaram o país por todo o período da década de 20 levando à eclosão da revolução de 1930.⁴⁶

⁴⁶ Revolução de 1930 foi um movimento político-militar que derrubou o presidente Washington Luiz, acabando com a chamada república Velha. Getúlio Vargas é levado ao poder pelo Partido Republicano Mineiro (PRM) em represália ao candidato do presidente à república, o governador de São Paulo, Júlio

Ainda sobre a educação neste período, Vanilda Pereira PAIVA ressalta em sua obra *“Educação popular e Educação de adultos”* (1973) que com a Revolução de 30 ocorrendo em meio à grande fermentação de idéias, e tendo como mentora de seu Programa, a Aliança Liberal, que previa eleições, nova Constituição, busca de soluções racionais para a “questão social” cuja existência passava a ser reconhecida, *“no plano educacional, acontece a difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio”*.(PAIVA, 1973:112)

Após a Revolução de 1930 e com Getúlio Vargas no poder, vigora na história do país, o chamado Governo Provisório – período compreendido entre 1930 a 1937 – em que se adotaram, no eixo da política econômica, medidas de caráter mais nacionalistas. O presidente Vargas anuncia a determinação de implantar a indústria de base, o que permitiria ao país reduzir a importação, ao estimular a produção nacional de bens de consumo. Suspende o pagamento da dívida externa e cria o Conselho Nacional do Café.

O Governo Provisório tratou de estabelecer condições de infra-estrutura administrativa para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime de base nacionalista. No setor educacional, uma dessas providências foi a reforma empreendida por Francisco Campos, que se efetivou através de uma série de decretos, como poderemos observar a seguir:

1 . Decreto nº 19.850 - decreto nº 19.850 - de 11 de abril de 1931

Cria o Conselho Nacional de Educação

2. Decreto nº 19.851 - de 11 de abril de 1931

Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.

3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931

Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro

4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931

Dispõe sobre a organização do ensino secundário

Prestes, que se eleito romperia a política café-com-leite (Política de “revezamento” da Presidência da República por representantes dos estados de Minas Gerais e São Paulo).

5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931

Organiza o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e dá outras providências.

6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932

Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2000:131)

Esses decretos, denunciavam a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade no momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava comprometida.

Para Novaes

[...] portanto, não seria disparate se associar a proposta de formação do especialista em educação, veiculada na Lei 5692/71, às idéias defendidas em torno da década de 30. Tanto a Reforma “Francisco Campos” como a Lei 5692/71 representam uma proposta para o setor educacional, gerada em momento de grande crise econômica, política e social do país.” (op.Cit.:27)

Em Minas Gerais, o governo mineiro, procurando criar condições de sustentação para a Reforma Francisco Campos, criou em 1929, a Escola de Aperfeiçoamento destinada à formação do diretor escolar. Essa escola contou com a colaboração de Helena Antipoff, responsável em Minas Gerais pela difusão das idéias da Escola Nova, colocada, naquela época, em contraposição às práticas autoritárias e formais da Escola Tradicional.

A criação da escola de Aperfeiçoamento, segundo Novaes (op.cit), pode ser entendida a partir da necessidade, explicitada pela escola Nova, de se ter no

campo do Magistério, pessoal altamente capacitado para promover a formação integral do indivíduo.

É importante lembrar o que é a Escola Nova e em que pressupostos se baseia: Em 1924, reuniu-se no Rio de Janeiro um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias renovadoras sobre o ensino. Participavam deste grupo Venâncio Filho, Delgado de Carvalho, Edgard Sussekind de Mendonça, Mario Casasanta, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. A proposta seria a criação da Associação Brasileira de Educação cujo objetivo era a sensibilização do poder público e da classe de educadores para os problemas mais cruciais da educação nacional e da necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para a solução destes problemas.

Antes da criação da Associação Brasileira, já se haviam empenhado na luta pela implantação das novas idéias do ensino, muitos autores de livros sobre educação. Era o resultado da influência das idéias psicológicas e sociológicas então vigentes nos Estados Unidos e na Europa, no campo da educação. Mas, foi com o movimento renovador, segundo ROMANELLI (op.cit) que iria ter na ABE seu órgão representativo e centro divulgador, que se deu o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional⁴⁷”, em 1932, apregoando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação.

Além de “levantar a bandeira” da gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, esse manifesto lançava outras questões, tais como :

“Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que se encerrou a republica, ha 43 anos, emquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para

⁴⁷ O “Manifesto ”, elaborado por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”.

estender o seu raio de influencia e de acção ?” (Manifesto dos Pioneiros, 1932 : 36/37)

Os educadores deste Movimento de Renovação Educacional, que a princípio, reconhecem-se, segundo suas próprias palavras, “*sem directrizes definidas*” (op.cit:37) acreditaram em uma ação renovadora, a qual possibilitou uma série de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas em direção a uma nova educação no país. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates “*testemunhavam a curiosidade dos espiritos, pondo em circulação novas idéias e transmittindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo*” (op.cit:37)

Fernando de Azevedo (1953), um dos líderes desse Movimento Renovador, ora chamado de Escolanovismo, diz que

[...]“nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera um longo período orgânico, de domínio da tradição e de idéias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, susceptível de acepções muito diversas”.

De toda parte, começaram a surgir manifestações, fossem elas contrárias ou a favor do movimento renovador, mas, sobretudo foi aguçada a curiosidade e estabelecido o diálogo entre reformadores, educadores, políticos e poder público, em torno das questões educacionais e dos aspectos que publicamente assumiam as reformas.

No plano ideológico, a Associação Brasileira de Educação representava o confronto de duas correntes opostas: a dos **reformadores**, que se batiam pelos princípios acima citados e a do grupo liderado pelos **católicos**, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica.

Não podemos esquecer que no ano da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, 1932, o país passou por mudanças sociais significativas, representadas, principalmente, pela criação do Novo Código Eleitoral que instituiu o voto secreto e o seu direito às mulheres; e a fundação, em São Paulo, da Ação Integralista Brasileira (AIB) tendo como idealizadores Plínio Salgado e Gustavo Barroso. De inspiração nazi-fascista, o movimento integralista defendia um Estado autoritário e nacionalista com a sociedade baseada na hierarquia, ordem e disciplina e o reconhecimento da suprema autoridade política e jurídica do chefe da nação sobre os indivíduos, as classes e as instituições. Se inicialmente, teve o apoio de Vargas, em 1937, com o golpe de Estado Novo e com a extinção dos partidos políticos, o movimento se desarticulou, com seus líderes sendo perseguidos e presos.

Continuando com as reformas sociais, em 1934, o governo Vargas estabeleceu a jornada de trabalho de oito horas diárias, tornando obrigatória a carteira profissional. O sindicalismo entra em nova fase e o movimento operário não é mais considerado questão de polícia, como durante a República Velha. Neste mesmo ano, Getúlio Vargas é eleito presidente pelo voto indireto da Assembléia Nacional Constituinte, em 15 de julho, com mandato até 1938.

Contudo, em 1937, baseado na denúncia oficial de um suposto plano comunista para tomar o poder pela luta armada – o chamado Plano Cohen – Getúlio Vargas dá seu próprio golpe de estado e implanta o Estado Novo. Autoritarismo, centralismo e corporativismo são as características do novo regime, que tem o apoio dos setores sociais mais conservadores. A constituição é outorgada e em nome da segurança nacional, o Congresso é fechado. São abolidos os partidos políticos e suspensas as eleições livres.

Em 1938, Vargas cria o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) – para centralizar o controle da burocracia oficial – e o Conselho Nacional do Petróleo (CNP) marcando o avanço do controle estatal no campo econômico.

Em 1939, o presidente cria a Justiça do Trabalho e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que tinha como objetivo divulgar as ações do governo e vigiar ideologicamente os meios de comunicação.

SCHWARTZMAN (1984), entre outros que estudaram as ações de vigilância ideológica do governo do Estado Novo de Vargas, em seu livro, “*Tempos de Capanema*”, dedica o capítulo 4 ao que ele chama de “*Contenção de Mulheres e Mobilização dos Jovens*” neste período. O autor inicia seu texto trazendo parte da fala de Gustavo Capanema em Conferência proferida por ocasião do centenário do Colégio Pedro II em 02 de dezembro de 1937 o qual ilustra muito bem esse período tão peculiar, denominado de Estado Novo, marcado por amplas mudanças no campo social:

*[...] os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a **Providência** lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. [...] ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também **por suas mãos que a família se destrói**”.*⁴⁸ (SCHWARTZMAN, OP.CIT.: 22)

Como antes, no documento do bispo Azeredo Coutinho (1798), citado no capítulo anterior, percebe-se a diferença biológica, sustentada agora no argumento posto inquestionável na época, da criação e do criador, demarcando o espaço de atuação social e política da mulher no Estado Novo. O projeto do Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um ensino dito “doméstico”, reservado para meninas entre 12 e 18 anos. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante e fazia parte, no Plano, do capítulo destinado ao ensino da “*cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices*”.⁴⁹ Era, pois, destinado

⁴⁸ Grifos meus.

⁴⁹ Plano Nacional de Educação, capítulo 2, artigo 66. Arquivo do Conselho federal de Educação, Brasília, DF.

principalmente a mulheres de origem social mais elevada, que dessa forma poderiam manter-se em um regime escolar estritamente segregado.

Tendo como referência o relato da Professora Arlete, primeira entrevistada, representante da década de 50, hoje com 80 anos de idade, podemos perceber o quanto esse tratamento discriminatório dispensado às mulheres, era um processo claro para elas .

Através do relato de suas vivências como normalista e profissional, a Professora Arlete ilustra de forma precisa o que SCHWARTZMAN (op.cit.) aponta, ao se referir àquilo que se chama *contenção das mulheres*: *“A mentalidade daquele tempo era que mulher não precisava estudar, era casar para cuidar da família e a única aspiração da gente era ser professora, porque não havia outra opção, só professora mesmo”* (Arlete, entrevista em OUTUBRO DE 2001)

O casamento incentivado, quase obrigatório, a mulher presa ao lar e condicionada ao casamento, a chefia paterna reforçada, a censura moral estabelecida em todos os níveis, as letras e as artes condicionadas pela propaganda governamental, tal era o Projeto que saiu do Ministério da Educação e Saúde, conforme salienta SCHWARTZMAN.

A interpretação que podemos fazer deste período é que a moral e a conveniência estavam totalmente conjugadas. A família era definida como uma *“comunidade constituída pelo casamento indissolúvel com o fim essencial de gerar, criar e educar a descendência”*, e por isso considerada como *“o primeiro fundamento da nação”*. Das mulheres era esperada uma educação que as tornasse afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa.

A Professora Arlete, ao relatar sua infância, por ela denominada de atribulada, fruto de uma família numerosa, em que os irmãos mais velhos cuidavam dos mais novos e cedo acordavam para fazer quitandas e doces para o dia, juntando goiabas, marmelos e laranjas, com a presença da mãe forte e enérgica, lembra de suas atribuições de irmã mais velha no ambiente doméstico, quando ninando os irmãos menores na rede:

“Então os meninos pequenos, quando começavam a aprender a falar, já começavam a aprender a cantar e a gente começava a cantar com eles na rede e eles começavam a

cantar com a gente! Coroávamos a Nossa Senhora o mês de maio inteirinho! E eram uns meninos com vozes boas! Porque hoje quando eu vou a Belo Horizonte em alguma coroação, meu Deus! Que vozes!...(risos)”

À mulher não restava muito a não ser repetir o modelo posto da figura materna. No plano do ensino feminino, segundo SCHWARTZMAN (1984:108) esse modelo se dividia em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola e doméstico industrial. O primeiro ciclo prepararia as mulheres para a vida no lar, o segundo formaria as professoras para esse sistema. No primeiro ciclo haveria, além dos trabalhos domésticos, o ensino de Português, Moral familiar, Noções de civilidade, Matemática elementar, Ginástica e Canto. O aperfeiçoamento por mais um ano incluía a puericultura e “*noções práticas de direito usual*”. A formação de professores para o sistema seria feita através da Escola Normal Doméstica, onde durante dois anos, seriam estudados: Psicologia, Moral e educação familiar, Sociologia, Direito da Família e Economia doméstica.

Mesmo com esse sistema paralelo de ensino que sequer chegou a ser criado, sobreviveu desse modelo, o programa de educação doméstica tradicionalmente desenvolvido em algumas instituições católicas destinadas à educação feminina. A Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4244 – 09/04/1942 termina por adotar um ensino único, ainda que com recomendações específicas para o tratamento diferencial dos sexos, incluindo uma série de “*prescrições especiais*” para o ensino secundário feminino.

SCHWARTZMAN (op.cit.:109) cita quais seriam essas “*prescrições especiais*”:

1. *“É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva freqüência feminina.*
2. *Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação.*

3. *Incluir-se-á na 3ª e na 4ª séries do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica.*
4. *A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.*⁵⁰

Ao relatar sobre sua vivência de normalista, na década de 30, em um velho casarão do Colégio Interno, na cidade de Itapeçerica, interior de Minas Gerais, Arlete falou de um ensino voltado somente para mulheres e basicamente para a Língua Pátria, para os trabalhos manuais e a puericultura:

“Quando mamãe mandava um dinheirinho, comprava uma etamine e aí eu aprendi ponto de cruz. Aprendi também o “filé”, aquele ponto vazado, bonito de se fazer em toalhas de mesa. Minha sorte que a professora era muito benevolente comigo, pois, minha mãe mesmo dizia para mim, que ‘quando Deus espalhou jeito pelo mundo, eu não peguei nada!’ “

Esse Curso Normal tinha duração de três anos e, ao final, a normalista tinha que defender uma tese como tarefa conclusiva. Professora Arlete escolheu a área temática contemplando a Língua Pátria. *“Defendi e tirei 10!”* Ela relata ainda que fez um curso mais teórico, sem contato com as crianças: *“Não tinha a parte prática, do estágio”*. Mas mesmo assim, Arlete disse adorar ter estudado naquele *“tão respeitado Colégio da família do Sr. Alberto Couto, tão bem coordenado pela sua filha, Marina Couto”*. Lembra-se ela do velho casarão do Colégio, do dormitório grande para as meninas maiores e do dormitório menor para as meninas menores, das brincadeiras de “Barrigas de Sapo” e das missas em fila, de duas a duas. *“D. Marina falava: Mulher não ri, mulher sorri.”*

O que era “Barrigas de Sapo?” Era uma brincadeira que se fazia, de preferência ao dormir, em que se pendurava o corpo em um lugar, ficava de ponta à cabeça e quando alguém passava, jogava-se um cobertor sobre a vítima, que pega pelo susto, não tinha condições de reagir. Porém, um dia,

⁵⁰ Decreto-Lei nº4244, 09 de abril de 1942

lembra Professora Arlete, “a Coló, que era a mais peralta de todas, ‘abafou’ justamente quem? D. Marina! Aquela que dizia que mulher não ria, apenas sorria....”

Antes, ao cursar as primeiras séries primárias, na pequena cidade de Santo Antônio do Monte, ao ser perguntada sobre o estudo de sua época, acredita que mesmo sendo mais intuitivo, com pouca técnica, ainda assim era melhor do que o de hoje. “Aprendíamos o nome, estudávamos *Aritmética*, como se chamava a *Matemática* antigamente e a *Língua Pátria*, o *Português* hoje. Estudava também *Geografia*, *História* e *Ciências*”. Diz ela que quem saía do 4º ano, mesmo o aluno sendo mais “mandado”, tinha um conhecimento maior do que os meninos de hoje. Com segurança afirma: “era a hipertrofia da iniciativa do mestre e a passividade relativa do aluno.”

Ao ser perguntada se ela se identificava com a profissão de professora, a entrevistada afirma que era identificada com outras coisas :

“Na prática, eu não gostava muito não! Quando eu pude, procurei fazer o curso de Administração no Instituto de Educação em Belo Horizonte para ser diretora. Eu não gostava muito de ser professora. Formei o Curso Normal, fui dar aula na zona rural, não gostei e vim embora para a cidade de Santo Antônio do Monte. Aí eu trabalhei na Prefeitura no setor de gráficos, cadastros... Estatísticas. Fiquei lá uns dois anos. Depois, com mais ou menos 18 anos, comecei a fazer substituições de professores no Grupo onde havia estudado. Fui nomeada para esse cargo, mas como lhe disse, não gostei muito de ser professora mesmo, eu fui fazer o curso de Administração Escolar no Instituto de Educação. Depois, ao concluí-lo, fundei o Grupo Waldomiro de Magalhães Pinto, em 29 de dezembro de 1950, aqui na cidade. Mas por questões políticas, achei melhor me afastar do cargo de diretora”.

Nesta época, em torno de 1954/55, Madame Helena Antipoff esteve na cidade de Santo Antônio do Monte a convite de D. Maria Angélica de Castro e dizendo não saber até hoje como conseguiu, professora Arlete foi convidada por Madame Helena para trabalhar com ela na Fazenda do Rosário, como professora de Metodologia da Geografia e História no Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais.

Nos anos 40, segundo ALMEIDA (op.cit), o governo getulista fixa normas para a formação do professor primário e estabelece exigências para o exercício do Magistério em diferentes níveis de ensino. Tais medidas fazem parte de um conjunto de iniciativas levadas a efeito pelo governo revolucionário de 30, com vistas a dotar o país de um Sistema Nacional de Educação. É importante ressaltar que a Escola Nova chega ao Brasil em um momento de efervescência democrática, atribuindo importância à figura da professora na condução do processo educativo, fazendo com que o Estado investisse na sua preparação, reformulando e ampliando os cursos de formação para o magistério. A Escola Nova sobrevive nos tempos sombrios da ditadura de Vargas e permanece até a década de 60 no país.

Na década de 40, começa um novo ciclo de aprendizagens na vida da Professora Arlete, junto agora com a mestra maior da Escola Nova em Minas Gerais: Madame Helena Antipoff. Nessa etapa da Fazenda do Rosário, ainda na década de 40, professora Arlete relata ter morado por dois anos em um alojamento destinado às professoras, que lá permaneciam, de segunda a segunda-feira. Quando precisavam vir à cidade de Belo Horizonte, havia um carro especial que as conduzia. A professora lembra-se de Madame Helena como uma pessoa humana, dedicada, que se interessou por crianças que até então a sociedade ignorava. Demonstra muita admiração pela obra da mestra.

“Eu me lembro de um dia estar dando aula, e minha sala era em um lugar onde na porta de entrada tinha um biombo. Eu estava dando o conteúdo de Geografia, a parte física do Brasil. Arranjei terra, areia molhada, furei o mapa do Brasil, cortei e imprimi o mapa do Brasil na areia molhada, de modo que ele subiu, né? E ali nós tínhamos preparado fichinhas com os nomes dos montes, Roraima... E localizamos o Rio São Francisco. Madame Helena escutando a aula por detrás do biombo e eu não sabia. Quando eu acabei a aula, ela se levantou lá do lugarzinho dela e falou comigo – ‘Que excelente foi sua aula! Gostei demais!’ E sabe o que ela fez? Muitos anos depois, depois que eu já estava na Secretaria da Educação, ela me convidou para dar essa aula para as inspetoras! Eu disse assim – ‘Mas Madame, todas elas têm o mesmo curso que eu tenho!’ Eu fiquei até com vergonha, tanto que eu até pedi desculpas às colegas. Nós fizemos o Rio São Francisco no chão no mapa do Brasil, para explicar que não se ensinava Geografia com o mapa na vertical, tinha

que ser no chão, melhor ainda se fizesse o riozinho e pusesse água para correr”!

Podemos perceber a riqueza desse depoimento! Uma verdadeira lição de como ensinar Geografia às crianças! E é interessante lembrar que Professora Arlete, embora diga que não se identificava muito com a profissão, soube “decifrar e traduzir”, de forma clara e concreta, já naquela época, da necessidade já dita por Jean Piaget (1921) e tão cultivada pelos professores atuais, de oportunizar a experimentação, o envolvimento direto com o tema a ser estudado pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Também Claparède, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto J.J.Rousseau e um dos precursores do movimento pedagógico renovador que originaria a Escola Nova no Brasil, em sua obra “A Escola e a Psicologia Experimental”, traduzido no Brasil por Lourenço Filho em 1928, salienta que

“ [...] porque, repito-o, o trabalho escolar não apresenta um objectivo immediato que tenha sentido aos olhos do alumno. Só o ‘jogo’ pode emprestar-lhe essa significação, de que carece, relacionando-o com um objectivo fictício, accesível ao espírito infantil. [...] verifica-se, assim, que precioso concurso traz a psychologia á pedagogia escolar, permitindo-lhe livrar-se de uma das mais acerbos criticas que tem recebido. [...] resta saber como teremos que proceder para introduzir no trabalho escolar, os elementos do ‘jogo’ que o vivifiquem [...] direi somente, para exemplificar, que a escola não tem tirado ainda o proveito que podia de uma forma de jogo capaz de produzir grandes esforços de trabalho, e que teria, por outro lado, o mérito de desenvolver as tendências sociaes da creança, habituando-as a uma collaboração intelligente e fecunda”.(CLAPARÈDE, 1928: 36)

É oportuno observar, como essa fala de Claparède, se mostra tão atual e ainda tão necessária nos nossos dias e como Professora Arlete, ao propor o trabalho conjunto da confecção do mapa, já naquela época demonstrava a importância do lúdico como recurso pedagógico. Mérito, podemos afirmar, de sua formação escolanovista no Instituto de Educação de Minas Gerais na década de 40 e de seu trabalho junto à Helena Antipoff na década de 50.

O Brasil dos anos 50, segundo pesquisa realizada por BASSANEZI (2000), viveu um período de ascensão da classe média. Com o fim da segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres.

Como podemos perceber até então, ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia destes “Anos Dourados”, maternidade, casamento e dedicação ao lar ainda continuavam a fazer parte da essência feminina. Vale lembrar que o Código Civil Brasileiro previa a possibilidade de anulação do casamento caso o recém-casado percebesse que a noiva não era virgem e, se tivesse sido enganado, poderia contar com o Código Penal que garantia punições legais para o “*induzimento a erro essencial*”.

Ainda em 1950 Getúlio Vargas é reeleito Presidente da República pelo PTB e preside o país até 1954, após ter renunciado em 29 de outubro de 1945 pressionado pelos ministros militares. Reprisando a política adotada durante o período ditatorial do Estado Novo, Vargas reforça o caráter nacionalista e populista de seu governo. Privilegia medidas que considera necessárias para a industrialização do país, flexibiliza a legislação sindical para atender a uma de suas principais bases de apoio, os trabalhadores urbanos. Em 1952 estatiza a geração de energia elétrica e em 1954, na manhã de 24 de agosto, Getúlio Vargas se suicida, no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro.

Com todo esse tumulto político e econômico na vida do país, cresceu significativamente na década de 50, a participação feminina no mercado de trabalho, especialmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Surgem, desse modo, oportunidades de emprego em outras áreas, além do magistério. Segundo BASSANEZI (op.cit.), aumentou no Brasil, o número de mulheres em áreas como enfermagem, funcionalismo público, medicina e vendas.

Ainda de acordo com BASSANEZI (op.cit.) o desenvolvimento econômico desse período elevou os níveis de escolaridade feminina. O magistério era o curso mais procurado pelas moças, o que não significava que

essas estudantes fossem exercer a profissão ao se formarem, pois muitas, pelos dados dessa autora, contentavam-se apenas com o prestígio do diploma e a chamada “cultura geral” adquirida na Escola Normal. O Brasil estava acompanhando as tendências internacionais de modernização e emancipação feminina – impulsionadas pela participação das mulheres no esforço de guerra e reforçadas pelo desenvolvimento econômico, a exemplo da Europa.

Professora Arlete, ao lembrar de sua vivência profissional, na década de 50, já residindo sozinha em belo Horizonte e trabalhando na Secretaria da Educação, vem confirmar o que BASSANEZI pontua como aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres nessa década. Ela foi nomeada Chefe de Seção de Cinema, Teatro e Rádio do Serviço de Difusão Cultural, idealizou e apresentou o programa chamado “Hora Escolar” na Rádio Inconfidência, apresentado aos sábados, às 8:00 da manhã, e dirigido para pais e professores. Nos intervalos musicais, a professora Arlete apresentava atrações musicais, como instrumentistas, obras de compositores clássicos, apresentação de bandas de músicas entre outras.

Com muito entusiasmo ela se lembra desta passagem de sua vida :

“ Neste Programa fazia as viagens simulada ! Por exemplo, para falar do compositor Chopin, imaginávamos que embarcávamos do Rio de Janeiro, chegávamos à Europa, passeávamos pelos vários lugares em que viveu o compositor, até voltarmos novamente ao Brasil. Dr. Melo Cançado, Chefe de Departamento da Secretaria da Educação sempre tinha um bilhete, elogiando os programas. O que ele disse ter mais gostado foi o Programa dedicado à obra de Carlos Gomes – O Guarani. Eu levava as bandas da Polícia Militar, dos colégios. Inclusive até a fofonia da peça musical eu levava. E antes dos músicos se apresentarem, eu fazia uma referência à obra, ao autor. Citava os nomes, envolvia outras coisas...fazia uma espécie de dissertação. Adorava fazer esse trabalho cultural!”

É muito importante ressaltar um programa como este, mantido pela Secretaria Estadual, em um momento histórico como foi o momento do pós-guerra no Brasil. Ao fazer as “viagens simuladas” às terras de Chopin, Beethoven, professora Arlete não só criava condições de informação aos seus ouvintes, apresentando países novos, como também propiciava formas de

assimilação de outras culturas. Era possível nesse programa de rádio não somente vislumbrar onde ficava determinado país, mas tentar entender através da música, aspectos sociais e culturais de sua formação. Era a real possibilidade para uma classe média de ver e viver um sonho de conhecer o mundo. Eis o que a educação sempre propôs, seja nos bancos de uma escola, pelos mapas nos Atlas Geográficos, seja pela voz de uma mulher-professora nas ondas curtas de um rádio nos anos 50⁵¹.

Arlete ficou na Secretaria por oito anos até se aposentar. As viagens pelas ondas do rádio se concretizaram... Pelo menos algumas delas. Embarcou para a Europa, para os Estados Unidos, Países Platinos, Manaus, Rio de Janeiro. E a última foi ao Pantanal.

“Isso tudo com um salário de cargo administrativo! Pois, não me aposentei como Diretora, levei um prejuízo!... E hoje, eu me vejo assim, meu Deus! Pareço ser uma pessoa apagada... aqui em Santo Antônio do Monte eles não dão valor... Você vê? Meu pai foi dentista, nunca colocaram uma rua com o nome dele. Tem nome de rua aqui, de pessoas que nem daqui são...”

Penso com essa fala da Professora Arlete, que não somente falta o nome do seu pai na rua da cidade natal, como também falta o reconhecimento de sua cidade ao trabalho educativo desenvolvido por ela, tanto nas Escolas por onde passou em Santo Antônio do Monte, na Fazenda do Rosário em Ibitité com Helena Antipoff, assim como na Secretaria de Educação em Belo Horizonte. Pergunto-me porque essa falta de reconhecimento, de memória e deparo-me com possibilidades de respostas que ainda assim, não me satisfazem. Seria *o tempo “que tudo apaga e nada reconhece”*, como ela mesma responde? Ou seria o desconhecimento da obra desta educadora?

Procurando entender esse “desconhecimento” ou “esquecimento” relativo do trabalho de Arlete e contextualizando seu depoimento nos momentos históricos ressaltados – décadas de 30 a 50 - em que predominavam, além das dificuldades

⁵¹ O movimento em favor da educação popular através do rádio inicia-se, segundo Vanilda Pereira Paiva (op.cit), nos anos 20 do século XX. A defesa da rádio-educação havia sido incorporada pelos renovadores e já na reforma do Distrito Federal em 1928 era prevista a criação de uma rádio-escola municipal. Mas foi somente em 1934, por iniciativa de Roquete Pinto, que a rádio-educação foi levada à prática.

sociais de reconhecimento do trabalho da mulher brasileira, o forte discurso político getulista, ou como melhor informa SCHWARTZMAN, a “*contenção das mulheres*”, o que podemos observar é que, além de outras possíveis respostas, mais perguntas vão aparecendo. Em um tempo em que somente era permitido às “mulheres contidas” a realização pessoal pela via do casamento e constituição de família, caminho esse não seguido pela professora, como pode, a sua obra independente e de certa forma “transgressora”, ser esquecida ?

Pois ao fazer suas escolhas profissionais, ela deixou para trás o que era esperado das mulheres e considerado como padrão naquela época. Não seria esse esquecimento justamente uma forma de negação das escolhas tão inusitadas de Arlete? Ou melhor, não seria o esquecimento, a única forma possível de lidar com o que ameaçava o padrão de compreensão do papel da mulher na sociedade brasileira naquele período histórico?

No momento em que Arlete rompeu com o esperado padrão mulher-mãe-professora, não estaria ela, na visão das pessoas de sua geração, rompendo também com as possibilidades de reconhecimento e memória de sua obra? Pois, afinal, lembrando novamente FREUD (1930), e seu conceito do “narcisismo das pequenas diferenças”⁵², que explica as grandes intolerâncias étnicas, raciais e nacionais, pela percepção no outro, justamente da pequena diferença e não de quando ela é acentuada.

E a Professora Arlete, sendo aparentemente igual a todos, nos idos das décadas de 40 e 50, ousou romper com o que era habitual às mulheres e, ao fazer isso, fez “essa mínima diferença”, restando-lhe hoje, em seus 80 anos, o preço de ter que conviver com essa “mínima diferença”, que de certa forma marca o lugar da falta de reconhecimento e memória de seu trabalho.

⁵² Da obra “*O Mal-estar da Civilização*” - ver a esse respeito, capítulo 1 desta dissertação

CAPÍTULO 5

Garimpando no tempo:

Buscas, lutas e conquistas da mulher na década de 70

Como já foi dito inicialmente, é objetivo deste capítulo, fazer apenas uma breve passagem pelo período histórico brasileiro, não me sentindo suficientemente competente para desenvolver uma análise mais profunda das transformações acontecidas no país nesta época, até porque isto já foi feito por diversos estudiosos, aos quais me refiro, ao longo do trabalho.

Nas obras referenciadas⁵³, nos é apresentada uma visão do conjunto das transformações acontecidas nas últimas duas décadas do século XX na sociedade brasileira.

Podemos observar que, se a política que dominava o Brasil entre 1945 e 1964 baseava-se no apelo direto à participação das massas populares urbanas (mas sob controle do governo) na propaganda nacionalista e na promoção da industrialização por meio da atuação do Estado, o populismo brasileiro dos anos 50 e 60, herança da era Vargas, oscilou entre a democracia liberal da Constituição de 1946 e a prática política centralizadora e autoritária; entre uma gestão econômica nacionalista e estatizante e um modelo de desenvolvimento industrial baseado no estímulo ao capital nacional e estrangeiro.

Com o discurso menos nacionalista e mais desenvolvimentista, Juscelino Kubitschek (1956 - 1961) anuncia um governo inspirado no lema da campanha eleitoral "*Cinqüenta anos (de progresso) em cinco (de governo)*". Seu Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas, privilegia os setores de energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Para implementá-lo, busca financiamento externo para grandes empreendimentos,

⁵³ Para trabalhar com os dados históricos deste período, usei as referências dos autores René Dreyfuss, Vanilda Pereira Paiva (1973) já citada no capítulo anterior; Maria Hermínia T. de Almeida, que junto com Bernardo Sorj organizaram a obra "Sociedade e política no Brasil pós-64" (1983); como também a obra de Heloísa Buarque de Hollanda e Elio Gaspari: "70/80 Cultura em Trânsito" (2000)

como usinas hidrelétricas e estradas, e tenta atrair o capital estrangeiro para investimentos no setor industrial, como o pólo automobilístico e de eletrodomésticos na região do ABC paulista. Com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e a interiorização econômica, territorial e demográfica do país, JK cria a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e constrói uma nova capital federal no Planalto Central. Brasília é inaugurada em 21 de abril de 1960. A modernização e o crescimento econômico do país são visíveis no final de seu governo. Mas JK deixa também uma pesada herança para o seu sucessor, Jânio Quadros: o desequilíbrio nas contas públicas e a inflação elevada.

Baseando-se em um discurso moralista e com fortes críticas à situação econômica, o ex-governador de São Paulo vence as eleições presidenciais de 1960 como candidato da UDN. Empossado em janeiro de 1961, Jânio Quadros começa seu governo alardeando uma política externa independente e a defesa da soberania nacional. Adota medidas de austeridade econômica, ditadas pelo FMI, restringindo o crédito e controlando os reajustes de salários. Ao mesmo tempo, toma decisões para agradar os mais conservadores, como a proibição de “jogos de azar”, de corridas de cavalo e *do uso de biquíni na praia*.

Tornando-se relevante resgatar a história das conquistas da mulher que têm marcado todo esse estudo, podemos observar que, com essa medida de Jânio Quadros, já nos anos 60 do século XX, a mulher, ou melhor, o corpo da mulher, mais uma vez lhe foi desapropriado, tratado como instrumento público que pode ser, ou não, exposto, de acordo com a ideologia política dominante e não de acordo com o seu próprio desejo. Essa medida do presidente Quadros, em muito nos faz lembrar o exposto nos capítulos anteriores, em que a “contenção das mulheres”, era assunto para ser tratado nas altas esferas governamentais.

Para reforçar sua imagem popular e fortalecer sua autoridade, Quadros inicia uma campanha de descrédito dos políticos e do Congresso. Renuncia em 25 de agosto de 1961, num gesto nunca explicado inteiramente.

Depois de muita negociação, a UDN e a cúpula militar concordam com a posse do vice-presidente João Goulart (1961-1964) do PTB, após a renúncia de Jânio Quadros. Para isso, impõem a redução dos poderes presidenciais e a

adoção do parlamentarismo. Em janeiro de 1963, entretanto, o presidencialismo é restabelecido por plebiscito. João Goulart lança então seu Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, elaborado por Celso Furtado e uma equipe de economistas ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão da ONU com sede em Santiago do Chile. O programa, que tem um caráter reformista e desenvolvimentista, enfrenta forte oposição no Congresso e a desconfiança do empresariado nacional e estrangeiro. Sem condições de viabilizá-lo, o presidente aceita a pressão da esquerda e mobiliza as massas em favor das chamadas reformas de base, um programa mais radical de transformação das estruturas agrária, bancária, tributária, fiscal e administrativa do país.

À radicalização da esquerda segue-se uma maior radicalização da direita, com grandes manifestações de ambos os lados. No dia 13 de março de 1964, João Goulart faz um grande comício em frente à Estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, e uma semana depois, em 19 de março, as oposições conservadoras promovem a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo.

A conspiração contra o governo avança, e em 31 de março um golpe destitui o presidente, implantando o Regime Militar em 1964⁵⁴.

Ainda segundo RIBEIRO (op.cit.) no dia 1º de abril, o Congresso Nacional declara a vacância da Presidência. Os comandantes militares assumem o poder. Em 9 de abril é decretado o Ato Institucional Nº 1 (AI-1), que cassa mandatos e suspende a imunidade parlamentar, a vitaliciedade dos magistrados, a estabilidade dos funcionários públicos e outros direitos constitucionais.

O general Castello Branco é eleito pelo Congresso Nacional presidente da República em 15 de abril de 1964 permanecendo até 1967. Declara-se comprometido com a defesa da democracia, mas logo adota posição autoritária. Decreta três atos institucionais, dissolve os partidos políticos e estabelece eleições indiretas para presidente e governadores. Cassa mandatos de parlamentares federais e estaduais, suspende os direitos políticos de centenas de

⁵⁴ Regime instaurado pelo golpe de Estado de 31 de março de 1964. Estende-se até o final do processo de abertura política, em 1985. É marcado por autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores e pela censura prévia aos meios de comunicação.

cidadãos, intervém em quase 70% de sindicatos e federações de trabalhadores e demite funcionários. Institui o bipartidarismo com a Aliança Renovadora Nacional (Arena), representando a situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição. Cria o Serviço Nacional de Informações (SNI), que funciona como polícia política. Em janeiro de 1967, o governo impõe ao Congresso a aprovação da nova Constituição que incorpora a legislação excepcional e institucionaliza a ditadura.

Ministro do Exército de Castello Branco, o general Arthur da Costa e Silva (1967-1969) assume a Presidência em 1967, também eleito indiretamente pelo Congresso Nacional. Em seu governo cresce a oposição à ditadura. Em meados de 1968, a União Nacional dos Estudantes (UNE) promove no Rio de Janeiro a “Passeata dos Cem Mil”. Ao mesmo tempo ocorrem greves operárias em Contagem (MG) e Osasco (SP). Grupos radicais de esquerda começam a organizar-se para a guerrilha urbana e promovem os primeiros assaltos a bancos para obter fundos.

O governo é pressionado pelos militares da linha dura, que defendem a retomada das ações repressivas, no plano político, institucional e policial. Em 17 de abril de 1968, 68 municípios (incluindo todas as capitais) são transformados em zonas de segurança nacional, e seus prefeitos passam a ser nomeados pelo presidente. Na noite de 13 de dezembro, Costa e Silva fecha o Congresso e decreta o Ato Institucional Nº 5 (AI-5). Ao contrário dos anteriores, esse não tem prazo de vigência e dura até 1979. O AI-5 restabelece o poder presidencial de cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir e aposentar juízes e funcionários, acaba com a garantia do “*habeas-corpus*”, amplia e endurece a repressão policial e militar. Outros 12 atos institucionais complementares são decretados e passam a constituir o núcleo da legislação do regime.

Gravemente doente, o presidente é substituído por uma Junta Militar (31/08/1969 a 30/10/1969) formada pelos ministros Aurélio de Lira Tavares (Exército), Augusto Rademaker (Marinha) e Márcio de Sousa e Melo (Aeronáutica). O vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, é impedido de tomar posse. A Aliança de Libertação Nacional (ALN) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), grupos de esquerda, seqüestram no Rio o embaixador norte-americano Charles Elbrick. Ele é trocado por 15 presos políticos mandados para o

México. Os militares respondem com a decretação da Lei de Segurança Nacional (18 de setembro) e com a Emenda Constitucional nº 01 (17 de outubro), que na prática é uma nova Constituição, com a figura do banimento do território nacional e a pena de morte nos casos de *"guerra psicológica adversa, ou revolucionária, ou subversiva"*. Ainda no final de 1969, o líder da ALN, Carlos Mariguella, é morto em São Paulo pelas forças da repressão.

O general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), escolhido pela Junta Militar para ser o novo presidente, comanda o mais duro governo da ditadura, no período conhecido como os anos de chumbo. A luta armada intensifica-se e a repressão policial-militar cresce ainda mais. Ela é acompanhada de severa censura à imprensa, espetáculos, livros, músicas etc., atingindo políticos, artistas, editores, professores, estudantes, advogados, sindicalistas, intelectuais e religiosos. Espalham-se pelo país os centros de tortura do regime, ligados ao Destacamento de Operações e Informações e ao Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). A guerrilha urbana cede terreno rapidamente nas capitais, tenta afirmar-se no interior do país, como no Araguaia, mas acaba enfraquecida e derrotada.

O endurecimento político é respaldado pelo milagre econômico, que vai de 1969 a 1973. O produto interno bruto (PIB) cresce a quase 12% ao ano, e a inflação média anual não ultrapassa 18%. O Estado arrecada mais, faz grandes empréstimos e atrai investimentos externos para projetos de grande porte no setor industrial, agropecuário, mineral e de infra-estrutura. Alguns desses projetos, por seu custo e impacto, são chamados de faraônicos, como a construção da, hoje abandonada, rodovia Transamazônica e da Ponte Rio-Niterói.

O general Ernesto Geisel que assume o governo em 1974, enfrenta dificuldades que marcam o fim do milagre econômico e ameaçam a estabilidade do Regime Militar. A crise internacional do petróleo contribui para uma recessão mundial e o aumento das taxas de juros, além de reduzir muito o crédito, põe a dívida externa brasileira em um patamar crítico. O presidente anuncia então a abertura política "lenta, gradual e segura" e nos bastidores procura afastar os militares da linha dura, encastelados nos órgãos de repressão e nos comandos militares. A oposição se fortalece e nas eleições de novembro de 1974, o MDB conquista 59% dos votos para o Senado, 48% para a Câmara dos Deputados e

ganha em 79 das 90 cidades com mais de 100 mil habitantes. A censura à imprensa é suspensa em 1975. A linha dura resiste à liberalização e desencadeia uma onda repressiva contra militantes e simpatizantes do clandestino Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O MDB vence novamente as eleições no final de 1976. Em abril de 1977, o governo coloca o Congresso em recesso e baixa o "*pacote de abril*" em que as regras eleitorais são modificadas de modo a garantir maioria parlamentar à Arena; o mandato presidencial passa de cinco para seis anos e é criada a figura do senador biônico, eleito indiretamente pelas Assembléias Legislativas estaduais. Em 1978, Geisel envia ao Congresso emenda constitucional que acaba com o AI-5 e restaura o "*habeas-corpus*". Com isso abre caminho para a normalização do país.

Quanto ao Sistema Educacional, em meio a esse torvelinho de fortes mudanças no/do país, ROMANELLI (2000) aponta a passagem por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964. O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração no ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional que já vinha de longe. O segundo momento começou com a adoção de medidas práticas de curto prazo, tomadas pelo Governo para enfrentar a crise, mas que, conforme a autora, consubstanciou-se depois, no delineamento de uma política de educação que já não visava apenas a urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, a necessidade de se adotarem, em definitivo, medidas que adequassem o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.

Reportando-nos ainda aos anos 60 do século XX, com os movimentos feministas e das minorias étnicas, podemos observar o começo da vasta produção na literatura que trabalha as Relações de Classe e Gênero. Com os avanços proporcionados pelos estudos sobre educação e mulher e, mais especificamente, pelos estudos sobre o magistério como profissão feminina,

muitos dos quais abordados nos capítulos anteriores, a necessidade de incorporação da categoria *gênero* para a análise do trabalho dos professores tem sido explicitada como uma categoria extremamente importante de entendimento das relações construídas nesta profissão. Nas décadas de 60 e posteriormente, na década de 70, o que podemos verificar é o professorado já se configurando como uma categoria social assalariada, quantitativamente numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho salarial nunca antes imaginado.

BLAY⁵⁵ citada por SILVA (1999), ao comentar o “Golpe de 1964”, afirma que ao cassar os direitos políticos e civis de inúmeros cidadãos, entre eles os direitos das mulheres-professoras, o governo teve como resposta, um forte movimento de mulheres pela restauração da plena cidadania que, em 1975, se bifurcou num “movimento de mulheres” e Movimento Feminista. Os movimentos feministas dos anos 70 somaram a luta pela democracia à luta pela igualdade de gênero. No entanto, mulheres que se colocavam à frente destes movimentos eram desqualificadas pelos meios de comunicação em geral, que as acusavam de alienadas e com preocupações burguesas. Estas críticas, perturbadoras numa sociedade profundamente patriarcal e machista, ignoravam a experiência das “estrangeiras”, na verdade brasileiras exiladas políticas muitas das quais, inclusive professoras, em contato constante com as brasileiras donas de casa, acadêmicas e sindicalistas, estudantes de diferentes classes sociais, artistas e trabalhadoras, que lutavam, no país, contra a ditadura militar.

BLAY (op.cit.) afirma em seu estudo, que no Brasil dos anos 60, manipulado por alguns segmentos conservadores, ser feminista tornou-se então, sinônimo de exibicionismo e alienação. Contudo, o que ocorreu foi que ao discutir a relação homem-mulher, ao negar a hierarquia de gênero, a subordinação e a sexualidade, as feministas levavam a sociedade civil a discutir os direitos civis, liberdade e democracia, o que atingia diretamente o poder autoritário. Falar sobre os direitos das mulheres era enfrentar a ditadura militar.

⁵⁵ “Gêneros e políticas públicas ou sociedade civil, gênero e relações de poder”, artigo escrito por Eva Alterman Blay: professora Titular de Sociologia da USP. Doutorou-se com a tese *A mulher e o trabalho qualificado na indústria paulista. Foi senadora da República no período de 1983/85.*

A questão “mulher” tornou-se segundo BLAY (op.cit: 137) *“um assunto de segurança nacional, portanto, muito perigoso para as militantes. E isso, antes de atemorizar, veio fortalecer o movimento”*.

A partir desse fenômeno, o olhar de pesquisadores em educação, nos anos 1970, começa a se voltar para a análise da escola, a exemplo da fábrica, como um local de trabalho e das professoras como trabalhadoras, buscando melhor interpretar a realidade do trabalho escolar e do profissional que o realiza. Assim é que análises mais críticas começam a se desenvolver, construindo diferentes matizes de interpretação da professora como trabalhadora do ensino. E da docência como trabalho.

Em Santo Antônio do Monte, a mulher-professora das décadas de 60 e 70, contextualizada neste turbilhão de mudanças sociais, políticas e econômicas do país, não poderia passar “ilesa” ao processo. A segunda mulher entrevistada, “Garimpeira”, nome cheio de significado, dado por ela mesma, representante deste período, delineia, em seu relato, o retrato desta época.

*“Quando fiz o curso de Administração Escolar, foi na época da Revolução. Em 1965 foi tudo tolhido! Por exemplo, eu tinha que ir a Belo Horizonte para registrar-me profissionalmente em uma folha corrida que ficava no Ministério do Interior! **Eu falei que não ia de jeito nenhum e eles me obrigaram!** (grifo meu) tinha um carimbo lá que deixava você fichada. Qualquer coisa que você falasse aqui, qualquer coisa que você fizesse aqui, eles diziam que iam ter um controle”*.

Ao conversarmos sobre esse período histórico brasileiro, chegamos à conclusão de que, na cidade de Santo Antônio do Monte, foram pouco notados os reflexos dos movimentos revolucionários feministas e de resistência à Ditadura Militar que aconteciam no país. Ela se lembra mais de reações isoladas de resistência no meio escolar, entre elas a dela, ao questionar na Secretaria Estadual da Educação o porquê da obrigatoriedade de algumas matérias na grade curricular.

“Naquela época, as disciplinas Educação Moral e Cívica e principalmente O.S.P.B. (Organização Social e Política do

Brasil) foram impostas pelo Regime Militar. Lembro-me inclusive, que aqui na cidade, aquele adesivo “BRASIL: AME-O OU DEIXE-O” era muito usado nos carros, junto àquela música “EU TE AMO, MEU BRASIL”. Todo mundo usava, cantava e ninguém se preocupava em questionar o regime. Acredito que esse questionamento acontecia mais nos centros urbanos maiores, em que a influência dos universitários era maior”.

“Garimpeira”, que é filha e sobrinha de professoras (três gerações de tias), de família de mulheres fortes e pioneiras em atitudes e costumes, diz ter escolhido a profissão docente sem questionamentos:

“Era uma questão familiar, com a família toda voltada para os estudos. Quando tem problema, alguém que não gosta de estudos é homem! Alguém que não se dá bem no serviço é homem! Todas as mulheres formam rápido. Minha avó falava assim, que casamento é consequência. Ela mesma não foi criada para casar, não aceitando o noivo que o pai tinha escolhido e olha que isso foi em 1886! Ela se casou em 1905 com quem ela escolheu”.

“Garimpeira” se diverte ao ser indagada sobre como explicaria esse feminismo em sua família: *“é porque minha avó é bisneta da Joaquina do Pompéu!”*

E quem foi Joaquina do Pompéu?

“Nunca ouviu falar, não? Eu explico. A Joaquina do Pompéu foi uma mulher que para começar pediu a mão do noivo dela em casamento. Ele era noivo da irmã dela, que não gostava dele e sim de um médico. Aí ela, com 12 anos e achando ele bonito, falou a ele que queria se casar com ele. Ele tinha 31 anos. Casaram-se, ele ficou paralítico e ela coordenou toda a fazenda que começava no Pompéu e ia até Paracatu. Dentro dessa fazenda dela, hoje tem cinco municípios. O autor Agripa de Vasconcelos escreveu um livro sobre a história dela, chamado ‘Sinhá Brava’. É espetacular! Ele fala de uma mesa que ela tinha, que cabia 100 convivas! Então você calcula o tamanho da sala dela!”

Continua relatando ...

*“Minha mãe quando veio de Pitangui, cidade avançada⁵⁶ para a época, a convite do prefeito daqui de Santo Antônio do Monte, veio sozinha. A irmã mais velha, professora, veio antes e morou no hotel. Casou-se em seguida, hospedando minha mãe que veio ganhando 90 mil réis como professora. Teve um fato interessante que a Georgina do Capitãozinho me contou: Minha mãe estava passando perto de um bar, onde foi ali o Mocambo⁵⁷. Era uma confeitaria. Aí ela chamou as amigas para entrarem e elas ficaram horrorizadas! Aqui nenhuma moça entrava. Minha mãe entrou e elas começaram a freqüentar a confeitaria. E ainda, com vestido de manga cavadinha. Ninguém usava o braço de fora e ela trouxe essa moda para cá. **Elas tiveram uma força muito grande**”.* (grifo meu)

“Garimpeira”, sem perder de vista o modelo familiar feminino, diz ter feito as primeiras séries na cidade de Santo Antônio do Monte indo completar seus estudos no Colégio de Freiras da cidade vizinha de Oliveira. Traz, com muita ternura no olhar, as lembranças daquela época de estudante.

“Com três anos minha mãe me levava com ela para o Grupo onde lecionava. Ficava na Biblioteca enquanto ela dava aula. Com 5 anos aprendi a ler. Lia de tudo. Sua tia, D. Mariquita Coutinho, assinava umas revistas lindíssimas, todas a bico de pena, e as deixava com mamãe. Lia-as todas junto com os grandes romances universais que minha mãe mandava buscar em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto, em Portugal. Eram livros maravilhosos ! Mitologia, contos do Japão, da China...transformavam tudo aquilo em histórias para crianças. Eu adorava !”

Naquela época, na década de 40 do século XX, a mãe de Garimpeira já trabalhava fora como professora primária e, não tendo ninguém com quem deixar a filha, e diferentemente dos moldes da época de mulher–mãe-dona-de-casa,

⁵⁶ Pitangui era considerada avançada por já ter àquela época grupos ativos de teatro, escolas de música e outras manifestações de ordem cultural.

⁵⁷ Mocambo era o nome de um prédio em Santo Antônio do Monte, situado no centro da cidade, à Rua Maria Angélica de Castro, que inicialmente, ao ser construído, abrigava uma confeitaria famosa nos anos 30 e depois, nas décadas de 70 e 80 transformou-se em Danceteria e mais tarde sediou a agência do Banco do Brasil na cidade. Atualmente o prédio é locado por uma Loja de materiais de Construção no 1º piso e no 2º piso, escritórios de uma fábrica de fogos.

restrita ao ambiente familiar na companhia de filhos e marido, levava a filha consigo para o serviço, rompendo com o comportamento usual.

Com 10 anos de idade, “Garimpeira” foi estudar em regime de internato na cidade de Oliveira para concluir o 4º ano primário em 1952, como ela lembrou.

“Eu não fiquei aqui em Santo Antônio, por determinação da mamãe, que não concordava com o Curso Normal Regional, que formava professores para a Zona Rural”.

Esse conjunto de evocações da entrevistada permite-nos constatar a força significativa do modelo materno em sua vida profissional, que vem marcar o que LIPOVETSKY (1997) diz em sua obra *“A Terceira Mulher – Permanência e revolução do feminino”*, sobre as mudanças que aconteceram nas famílias de mulheres que trabalhavam fora:

“[...] um novo ciclo histórico se estabelece nas sociedades democráticas: o da mulher no trabalho. Esse fenômeno não transforma apenas o mundo do trabalho, mas também a relação das meninas com os estudos, as relações entre os sexos, o poder no seio do casal: paralelamente ao controle da fecundidade, a atividade feminina exprime a promoção histórica da mulher que dispõe do governo de si, assim como uma nova posição identitária do feminino”.(p. 204)

O Colégio interno de Oliveira, embora sendo um Colégio de Freiras, tinha uma proposta vanguardista de ensino, com o empenho na formação das alunas não só academicamente, mas para a vida. A feira que dirigia o Colégio – Madre Maria Cruz Joy - que “Garimpeira” lembra com carinho, era avançada, engajada, propiciando àquela época sessões de cinema comentadas por professores, que mesmo sendo religiosos, não restringiam às alunas o acesso ao que acreditavam ser o preparo para a vida.

“Chegamos a assistir uma cena de estupro em um dos filmes, em que o padre orientou-nos a nos precaver e nos defender”.

Neste Colégio, com forte influência européia, além das sessões de cinema comentadas, as alunas também tinham aulas de Canto Gregoriano, Teatro, Dança, Coral, Desenho e podiam usufruir de uma discoteca com discos raros de músicas clássicas e populares.

Aos domingos, em ocasiões pré-determinadas pela direção - em jogos de vôlei e basquete - os rapazes podiam freqüentar as dependências do Colégio.

Neste estabelecimento, a professora “Garimpeira” estudou do 4º ano primário até o curso normal. Ao se formar, veio para Santo Antônio do Monte, onde trabalhou por um período de três anos – 1960/61/62 - com alunos do 4º ano primário.

Em 1963, “Garimpeira” muda-se para Belo Horizonte para fazer o curso de Administração Escolar no Instituto de Educação. Teve, entre outras professoras, Lúcia Casasanta, Alda Lodi que era Diretora, Rizza Araújo Porto, Terezinha Nardelli, Eleonora Brant e um professor, Raimundo Nonato Fernandes.

Em 1965, ela fez o concurso para Diretora, sendo nomeada em 1966 para a Escola Estadual Juca Pinto em Santo Antônio do Monte.

Em 1968, embora tivesse sido aprovada na Seleção para o curso da DAP - Divisão de Aperfeiçoamento de Professores da Fundação João Pinheiro – CRPEJP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, – a pedido de D. Maria Angélica de Castro permaneceu na cidade de Santo Antônio do Monte ministrando aulas de Didática e Psicologia no Curso Normal.

Em 1969, Francisca Alba Teixeira, coordenadora da DAP entrou em contato com “Garimpeira” oferecendo-lhe a vaga perdida em 1968. Ela relata que até então sua formação havia sido de base européia. No DAP predominava o olhar norte-americano nas relações de ensino-aprendizagem. Os seus professores iam até os Estados Unidos da América para se prepararem, entre eles: Maria Carolina do Couto Maluf, Francisca Alba Teixeira e Tereza Gerard da disciplina Psicologia. Eram ao todo 102 alunos-bolsistas de 21 estados do Brasil, sendo 19 de Minas Gerais.

“Aprendi a organizar nas ‘gavetas corretas’ todo o aprendizado anterior. A educação era totalmente americana: conteúdo e material, com intervenção direta”.

Para ROMANELLI, em sua obra “História da Educação no Brasil” (2000) esse período na história da educação brasileira vem marcar a crescente influência da tecnocracia norte-americana em nosso sistema educacional. É a época dos grandes convênios assinados entre o MEC e a Agency for International Development (USAID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.

A autora prossegue observando que, ao lado da contenção e da repressão que caracterizaram a fase pós-revolução de 1964, constatou-se o início de mudanças mais profundas na vida social e econômica, a partir de 1968 e uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, que provocou um agravamento da crise do sistema educacional, que na verdade, serviu de justificativa para a assinatura desses convênios entre o MEC e USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional), através dos quais o Ministério entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela USAID. Os convênios, comumente conhecidos pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura.

A década de 70 foi vista por muitos educadores como um divisor de águas: o controle e a repressão político-ideológica e a introdução de um modelo de inspiração fabril limitaram a autonomia dos professores.

Em Santo Antônio do Monte, com a instalação do Curso Normal de 2º grau em 1964, reconhecido pelo decreto nº 11.571 de 06 de janeiro de 1969, e com a criação do Colégio Comercial “Monsenhor Otaviano”, instalado a 16 de março de 1968 e reconhecido pelo decreto nº 13.593 de 29 de abril de 1971, podemos observar a forte influência político-ideológica desse tempo, em que a preocupação dos governantes era formar pessoas preparadas para o mercado técnico de trabalho - “bastiões” para fortalecer a economia brasileira.

A importância da instalação do Curso Técnico Comercial na cidade de Santo Antônio do Monte pode ser medida, por exemplo, pelos convidados presentes na solenidade da aula inaugural do curso: Afonso Greco – diretor do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Belo Horizonte e membro do Conselho Estadual de Educação naquela época; Antônio Augusto de Mello Cançado que proferiu a aula inaugural; Emanuel Brandão Fontes e Abel Fagundes, todos eles membros do Conselho Estadual de Educação, e pela nota divulgada por Mello Cançado, em 14 de abril de 1968, no “Estado de Minas”:

“Santo Antônio do Monte foi uma surpresa para todos nós. Porque ali o passado, o presente e o futuro dão as mãos, para compor uma realidade comovedora. Bem o afirmou um dia Mauriac: ‘Un artiste sans communication avec la Province est aussi sans communication avec l’humain’. Ora, Santo Antônio do Monte está no Oeste Mineiro, portanto no coração desta formosa província. Daí podermos descobrir na tessitura de sua vida múltiplos aspectos da vida humana. O pretexto para lá passarmos um “week-end” foi a aula inaugural deste escriba na oportunidade da instalação do Curso Colegial Técnico de Comércio ‘Monsenhor Otaviano’. A verdade, porém, é que tanto Abel Fagundes, quanto Emanuel Brandão Fontes, quanto o cronista não poderíamos, de forma alguma, declinar o convite de Afonso Greco para conhecer a obra pedagógica que Maria Angélica de Castro realiza, há 14 anos, naquele doce burgo. Pensávamos encontrar um estabelecimento como tantos outros que entretencem a crescente rede escolar de Minas. Mas, oh! Surpresa das surpresas! O que a nobre educadora edifica, no espaço e no tempo, em Santo Antônio do Monte, constitui qualquer coisa que desafia esse mesmo tempo e esse mesmo espaço. Em primeiro lugar, a obra talhada em granito assinala-se como construção que pede moças às melhores casas de Ensino dos países civilizados. Em segundo lugar, a obra embebida em idealismo ganha em altitude todas dimensões de progresso de mais avançada pedagogia. Exageraríamos por acaso? Não. Quem ouviu o voto de louvor proposto, no Conselho Estadual de Educação, pelo professor Brandão Fontes, terá percebido toda a grandeza intelectual, moral e material do trabalho educativo que Maria Angélica de Castro vai levando a termo nas doces manhãs e nas claras tardes de Santo Antônio do Monte. Jardim de Infância, Grupo Escolar, Curso Complementar de Artesanato e ginásio, Escola normal e, agora, Escola de Comércio, - Tudo isso com a moldura de

um prédio funcional e belo e com o “décor” de campos de esportes e chácara de flores e frutas...- faz com que se pense numa Universidade de Ensino Médio chantada na beleza bucólica do oeste mineiro. Depois, o admirável estabelecimento quis associar ao seu destino as bênçãos da extraordinária figura do líder que foi Monsenhor Otaviano José de Araújo, pastor, durante 50 anos, das almas de boa gente daquele pedaço de nossa Minas do pão e do lume. E foi adotando como padroeiro o nome de “Padrinho Vigário” que a “Universidade” de Maria Angélica provou, ensinando-nos que a tradição não significa que nós, vivos, estejamos mortos, mas sim que nossos mortos estão vivos, com suas lições, para ajudar-nos a construir o futuro”.

Fonte: Moraes. In: Santo Antônio do Monte: doces namoradas, políticos famosos.1983

Mello Cançado, nesta nota divulgada em um jornal de grande circulação já àquela época, traduz a importância que a “Escola da D. Maria” carinhosamente conhecida pelos santantonienses obteve no cenário educativo da região. É oportuno dizer que além dos cursos oferecidos, a Escola Normal Senhora de Fátima oferecia também às moças da região, o regime de internato, que juntas com D. Maria moravam na Escola e lá, além dos estudos acadêmicos, tinham aulas de música, bordado, horticultura e artes gráficas. Foi de inquestionável importância a obra da pioneira Maria Angélica de Castro na região do Oeste Mineiro.

Se em Santo Antônio do Monte, a instalação dos cursos profissionalizantes, preparava o terreno para a aplicação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que iria fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, voltados para a formação específica da habilitação profissional para moças, este movimento é emblemático de uma tendência em nível nacional, observada em pesquisa de BRUSCHINI⁵⁸ citada por Maria Isabel Baltar ROCHA⁵⁹, a qual aponta a intensificação da participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro a partir da década de 70, em um contexto como

⁵⁸ Pesquisa realizada por Cristina Bruschini : “O trabalho da mulher brasileira nos primeiros anos da década de noventa”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 10, 1996, Caxambu. Anais ...Campinas: ABEP, 1996

⁵⁹ Socióloga e pesquisadora do Núcleo de Estudos de População (Nepo/Unicamp), organizadora da obra “Trabalho e Gênero” (2000)

já dito acima, voltado para a expansão da economia com acelerado processo de industrialização e crescente urbanização.

A saída da mulher do mundo exclusivo da esfera doméstica, junto às propostas de um ensino voltado para a formação específica da habilitação profissional, provocou transformações na organização da família e na realização das atividades domésticas necessárias à reprodução cotidiana, implicando na crescente liberação para a esfera pública, na qual se inclui o mercado de trabalho.

Esse processo constituiu-se em um dos mais instigantes objetos de reflexão tanto no âmbito dos estudos de gênero e do movimento de mulheres, como dos estudos sobre o trabalho.

ROCHA (op.cit.) ao analisar o comportamento da força de trabalho feminina no Brasil nos últimos anos, diz que o primeiro fato a chamar a atenção, foi a intensidade e constância do seu crescimento. Com um acréscimo de cerca de 12 milhões e uma ampliação da ordem de 63%, segundo pesquisa acima citada, as mulheres desempenharam um papel, muito mais relevante do que os homens, no crescimento da população economicamente ativa nos dez anos referidos.

É verdade que parte desse aumento foi provocado pela ampliação do conceito de trabalho adotada pelo IBGE. Este passou, desde 1992, a incluir atividades para o consumo próprio, a produção familiar e outras até então não consideradas como trabalho. Como essas atividades sempre foram realizadas por mulheres, os efeitos da nova metodologia incidiram sobretudo sobre elas, enquanto as taxas masculinas permaneceram inalteradas no período. Porém, a nova metodologia ainda não avançou suficientemente a ponto de incluir a atividade doméstica realizada pelas donas de casa, que continua a ser classificada como inatividade econômica.

Esse significativo aumento da atividade das mulheres – uma das mais importantes transformações ocorridas no País desde os anos 70 – teria resultado não apenas da necessidade econômica e das oportunidades oferecidas pelo mercado em conjunturas específicas, mas também em grande parte, das transformações demográficas, culturais e sociais que vêm ocorrendo no Brasil e que têm afetado as mulheres e as famílias brasileiras. A

intensa queda da fecundidade reduziu o número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e regiões mais desenvolvidas do país, liberando-a para o trabalho. A expansão da escolaridade e a entrada nas universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho.

Desta forma, transformações nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher, intensificadas pelo impacto dos movimentos feministas desde os anos 70 e pela presença cada vez mais atuante das mulheres nos espaços públicos, alteraram a constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho produtivo.

A consolidação de tantas mudanças é um dos fatores que explicaria não apenas o crescimento da atividade feminina, mas também as transformações no perfil da força de trabalho desse sexo.

Manuel CASTELLS⁶⁰, autor da trilogia “*A Era da Informação*” (2000), contempla em seus estudos o fim da família patriarcal, base fundamental do patriarcalismo, acreditando que este sistema vem sendo contestado no fim do milênio pelos processos, inseparáveis, de transformação do trabalho feminino e da conscientização da mulher. Acredita o autor que as forças propulsoras destes processos são o crescimento de uma economia informacional global, as mudanças tecnológicas no processo de reprodução da espécie e o impulso poderoso promovido pelas lutas da mulher e por um movimento multifacetado. Continua ele: “*a incorporação maciça da mulher na força de trabalho remunerado aumentou o seu poder de barganha via-à-vis o homem, abalando a legitimidade da dominação deste em sua condição de provedor da família*”.(CASTELLS, *op.cit.* p.217)

Além da argumentação acima, BRUSCHINI⁶¹ citada por ROCHA (*op.cit*) acrescenta que o trabalho da mulher não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas

⁶⁰ Catedrático de Sociologia e planejamento urbano e regional da Universidade da Califórnia. Sua obra, representada por esta trilogia, é considerada por Ida SUSSER, professora de Antropologia do Hunter College, Nova York, como “*uma nova e desafiadora análise da sociedade informacional e das forças globais que estão reformulando os Estados, a etnia, a ideologia e o gênero em todo mundo*” (SUSSER,)

⁶¹ Pesquisa realizada por Cristina Bruschini: “*O trabalho da mulher brasileira nos primeiros anos da década de noventa*”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Campinas. 1996

decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação de fatores tais como:

“A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença dos filhos, associados à idade e à escolaridade de trabalhadora, assim como a característica do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar” (ROCHA, op.cit. p. 16)

Todavia, movidas pela necessidade de complementar a renda familiar ou impulsionadas pela escolaridade elevada e a opção por um menor número de filhos, e conseqüentes mudanças na identidade feminina e nas relações familiares, as mulheres casadas procuram cada vez mais o mercado de trabalho.

Esse crescimento do trabalho de mulheres casadas e mães, pode ser tomado como um indício da pressão econômica que estaria forçando mulheres com essas características a procurar o mercado de trabalho. A diversificação das pautas de consumo gerando novas necessidades e desejos, o empobrecimento da classe média e a necessidade de arcar com os custos de educação e saúde, devido à precarização dos sistemas públicos de atendimento, fariam parte desse processo. Contudo, não se pode deixar de destacar que esse aumento também é fruto de um intenso processo de modernização e mudança cultural observados no Brasil a partir dos anos 70, do qual faz parte a expansão da escolaridade, à qual as mulheres vêm tendo cada vez mais acesso.

Castells (op.cit.) acredita que o processo que sintetiza e unifica esse movimento de modernização e mudança cultural, encontra-se nas transformações decorrentes da eliminação da família patriarcal.

“Se o Sistema familiar patriarcal desmoronar, todo o patriarcalismo , assim como tudo o mais em nossas vidas, se transformará, gradual e inexoravelmente. Trata-se de uma perspectiva assustadora, e não somente para os homens”.
(Castells, 2000: 171)

Ilustrando o que Castells se referiu ao mencionar o “desmoronamento gradativo do sistema patriarcal”, a Professora “Garimpeira”, seguindo o modelo feminino familiar de desbravamento e pioneirismo, foi designada Inspetora Municipal no ano de 1970, permanecendo até 11 de dezembro de 1977, quando retornou à Escola Juca Pinto. De 1º de fevereiro de 1978 a 31 de dezembro de 1980 participou do grupo de trabalho na 6ª Delegacia Regional de Ensino como Supervisora Regional, atuando com o “Projeto Alfa⁶²”, considerado por ela um ‘modismo’ anti-pedagógico de alfabetização através do método fônico.

“Eu disse lá na Secretaria Regional de Educação em Divinópolis, que só iria adotar esse Projeto Alfa na escola em que eu era supervisora, se fosse dado um ofício com a ordem por escrito me obrigando a adotá-lo. Do contrário, não o adotaria, pois o achava um modismo. Eles não deram a ordem e eu não adotei o Alfa”.

Na Escola Normal da cidade de Santo Antônio do Monte ela ministrou disciplinas pedagógicas de 1965 até 1983. Em 1981 assumiu a direção das Classes Anexas ao Colégio Normal Senhora de Fátima. Com o afastamento de D. Maria Angélica de Castro, em 1986, Garimpeira teve que assumir a direção de toda Escola Senhora de Fátima, com classes de Pré-escola, Ensino Fundamental e dois cursos médios profissionalizantes, ficando até 1990, quando se aposentou com 30 anos de trabalho.

Antes, em setembro de 1998, foi solicitada a participar da fundação de uma Escola Cooperativa na cidade de Santo Antônio do Monte e em um ano de trabalho voluntário, montou o processo de criação e autorização de funcionamento de uma escola de ensino fundamental e médio. Ela relata ter se envolvido totalmente nesta tarefa, pois o que se propunha era uma Escola com uma Filosofia de Educação, de ensino de qualidade, professores engajados e bem preparados para o exercício da função.

⁶² Projeto Alfa : Projeto pedagógico que visava alfabetizar os alunos usando o Método Fônico, que se baseava nos sons individuais das letras do alfabeto.

O trabalho desempenhado logo chamou a atenção do Coordenador Regional do Pitágoras⁶³, Pedro Faria Borges e juntos, montaram uma parceria educacional em Santo Antônio do Monte.

ROCHA (op.cit.) afirma que o novo padrão de acumulação capitalista com base na produção flexível provocou mudanças estruturais no paradigma industrial e tecnológico e nas relações sociais e políticas constituídas anteriormente. Nesse contexto, ocorre a predominância do discurso neoliberal, sinalizando a reestruturação da matriz centrada no Estado como promotor de políticas públicas e como agente regulador da economia para o mercado como dinamizador do desenvolvimento econômico. A circulação cada vez mais intensa do capital financeiro, a ampliação dos mercados, a integração produtiva em escala mundial gerada por maior internacionalização do capital provocaram a intensificação de um outro fenômeno definido como globalização – mundialização do capital. A crise do paradigma taylorista/fordista na década de 70 e a entrada de novas tecnologias baseadas na microeletrônica tanto nas indústrias, como nos serviços provocaram transformações no mundo do trabalho. As novas tecnologias baseiam-se em dois paradigmas fundamentais : a flexibilidade e a integração.

A análise que aqui se segue, tenta inserir-se no contexto das transformações demográficas, sociais, culturais, políticas e econômicas pelos quais o Brasil vem passando e que se intensificaram nestes últimos anos. Alguns dos indicadores dessas transformações baseados em informações organizadas por BRUSCHINI e citadas por ROCHA (op.cit) foram levantadas nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNDA's), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para os anos de 1985, 1990, 1993 e 1995, como também obtidas através do Censo Demográfico/ Mão-de-obra, 1991, divulgado em 1997, comparando-as com o Censo de 1980, na busca de indícios de persistências e mudanças nos lugares ocupados pelas mulheres no mercado de trabalho.

Esses indicadores são: a queda das taxas de fecundidade, o envelhecimento da população, o aumento do número de famílias chefiadas por

⁶³ Sistema Pitágoras de Ensino trata-se de uma rede de escolas particulares com sede em Belo Horizonte.

mulheres, a expansão da escolaridade, os novos valores relativos ao papel das mulheres na sociedade brasileira e a redemocratização do País.

No Brasil, desencadeando-se a luta pelas “diretas-já” em 1984, que culminou com a eleição e morte de Tancredo Neves e a ascensão à presidência de José Sarney, podemos observar, logo no início do governo, o que CASTELLS chama de identidade coletiva desafiando a ordem instituída, ao vermos o movimento de mulheres, liderado pelo PMDB-Mulher conseguindo a implantação do conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Segundo Clair Castilhos COELHO, Membro do Conselho Deliberativo do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em seu artigo “*Gênero e Políticas Públicas*”: “*os Conselhos Estaduais e o Nacional constituem-se nas mais importantes experiências implementadas no campo das políticas públicas, representam a inclusão da perspectiva de gênero na gestão governamental.*” Porém, continua COELHO, mesmo que os Conselhos constituam papel de extrema relevância nos direitos das mulheres no Brasil,

“é consenso que, enquanto as mulheres não fizerem parte das cúpulas governamentais, as políticas sociais do Estado não atenderão a seus interesses, assim como permanecerão inalteradas as leis que reforçam as desigualdades entre os sexos”. (COELHO: 148/151).

Fato ocorrido e lembrado por nossa professora entrevistada diz muito acerca dessa proposição de Coelho. “Garimpeira” foi afastada do cargo de diretora da Cooperativa de Ensino através de ações isoladas da Diretoria da Cooperativa, formada em sua maioria por homens, e não consensuais por parte dos professores e da maioria dos pais que alegaram dificuldades políticas e ideológicas na relação com a diretoria econômica da Cooperativa.

“Desde o início, tanto a supervisora quanto eu, passamos a ter problemas com os três representantes da Administração da Cooperativa Educacional Montense Ltda – CEMONTE, formada por um grupo de sete cooperados, pois eles queriam ter uma interferência direta no funcionamento da Escola.[...] nosso grupo de professores passou a se entregar de corpo e alma à sua tarefa e nós – supervisora e eu – não deixávamos transparecer os problemas que vivíamos durante todo o ano de 2000. 2001 começou horrível: tudo por uma questão de

*poder, isto é, quem era o mais importante, quem poderia ditar as normas, quem seria a autoridade máxima...tanto a supervisora quanto eu já esperávamos um desenlace para essa tensa situação, só não contávamos com a grosseria e a falta de ética. Convocaram-me para uma reunião às 9:30 do dia 10 de agosto de 2001, com o objetivo de me comunicar que, a partir daquele dia eu estava dispensada de minha função de diretora, sem justa causa, por motivos administrativos. Professores pediram à CEMONTE uma explicação sobre a dispensa e ouviram que **'Patrão não dá explicação a empregado'**. (grifo meu) Então, unindo-se aos pais e cooperados exigiram uma reunião extraordinária durante a qual debateram a situação. Não participei desta reunião, mas o que aconteceu depois é que a supervisora pediu sua demissão e cumpriu aviso, muitos pais já levaram seus filhos para outra escola e segundo o que me contaram, muitos pais e alguns professores esperam o término do ano letivo para saírem de lá. Recebi e tenho recebido a solidariedade de diversas pessoas da cidade, mesmo de quem não é cooperado. Vamos aguardar..."*

Para dividir com a cidade o ocorrido – ou quem sabe desafiá-la a tomar uma atitude - Garimpeira lança uma Carta Aberta aos pais, funcionários e alunos, na qual pontua os principais problemas encontrados na direção da Cooperativa, demonstrando uma vez mais, a necessidade dita por ela de agir com transparência e coerência em sua vida. Nesta carta aberta enviada à população da cidade de Santo Antônio do Monte, quando foi demitida pela direção administrativa e econômica da Cooperativa de Ensino em que era diretora pedagógica, fica a certeza do trabalho cumprido à frente deste último (?) empreendimento desenvolvido com “*tanta garra e luta*”

Ao ser perguntada sobre como interpreta esse fato em sua vida, ela diz sentir-se desconfortável depois de todo trabalho feito e acredita que “*os filhos de Santo Antônio do Monte que moram fora da cidade, dão mais valor ao trabalho que eu desenvolvi do que os que permanecem na cidade*”.

Em contrapartida, a professora diz ter se sentido muito satisfeita um dia, ao entrar em um *site* da INTERNET para pesquisar sobre a história da cidade vizinha de Pitangui e ter se deparado com o seu nome junto ao do médico Pedro Nava, constando como um/a dos historiadores/as da região Oeste do Estado de Minas Gerais. Outro fato que a deixou profundamente grata foi saber através de um conterrâneo, em visita à Biblioteca de Washington – U.S.

A - que seu primeiro livro “Santo Antônio do Monte: doces namoradas, políticos famosos” está lá, fazendo parte do acervo de consulta e pesquisa daquela Biblioteca.

Tal como a nossa primeira mulher entrevistada, podemos observar que Garimpeira ao romper com o esperado padrão mulher-mãe-professora, rompeu também com as possibilidades de reconhecimento e memória de sua obra. Seu livro está na Biblioteca de Washington, será que também está nas bibliotecas dos lares de seus conterrâneos? Seu nome está em um site da rede mundial de informações, será que também está presente na memória das gerações da cidade de Santo Antônio do Monte? E se está, como está? Será que, por ter mantido uma atitude determinada, desbravadora e inquieta em várias situações de sua vida pública, não acabou por ter que carregar o estigma de ser uma pessoa autoritária e de “*difícil convivência*”?

Ela também, assim como outras mulheres de sua família, abriu uma fenda naquilo que era considerado habitual à conduta de mulheres e, ao fazer isso, fez também “essa mínima diferença”, restando-lhe hoje, como Arlete, o preço de ter que conviver também com essa “mínima diferença”, ou como ela mesma diz, restando-lhe viver às voltas com suas novas pesquisas ligadas à genealogia e a novos “garimpos”.

Garimpeira vive sozinha. Perdeu, recentemente, a mãe e o pai. Continua a manter contato com sua irmã, cunhado e sobrinhos que residem fora da cidade.

Atualmente, junto com um conhecido da cidade próxima de Itapeverica, está partindo para uma nova pesquisa. De que? Novamente e surpreendentemente, da **história da cidade** de Santo Antônio do Monte.

“Amigos, amigos são poucos, mas são duradouros [...] Eu tenho bastante conhecidos, companheiros de trabalho, e sempre faço novos conhecimentos, principalmente com pessoas que curtem genealogia e com os seguidores da religião Mórmon, que fazem um trabalho de genealogia em todo o mundo. Como estou na fase de ‘sem lenço, sem documento’, eu vou vivendo e, numa esquina qualquer, quem sabe, me aparece uma idéia, enxergo uma luzinha... Então, é esperar e... quem sabe?”

Ao ser indagada sobre o porquê de continuar a residir em Santo Antônio do Monte, visto a ausência de significativos vínculos familiares, ela diz que lá é a **sua cidade** e lá é onde pensa permanecer por enquanto.

E a partir de agora, o que ela vai fazer? Quais são seus planos? Ela responde sem hesitar: *“O que resta a uma garimpeira? Procurar outros garimpos!”*

CAPITULO 6

Sandra: mudanças, permanências, desafios e rupturas na profissão docente na década de 90

Com maior engajamento de alguns segmentos da população brasileira - depois de ter conquistado novamente, após o fim da ditadura no país, “o direito a seus direitos”, este período marca, politicamente, expressivos avanços no país. O Brasil terá seu primeiro governo civil depois do Regime Militar de 1964. José Sarney é eleito pelo Colégio Eleitoral vice-presidente da chapa encabeçada por Tancredo Neves que morre sem ter sido empossado no dia 21 de abril de 1985. Sarney assume a Presidência em 15 de março de 1985 cumprindo mandato até 15 de março de 1990.

Ressaltando uma vez mais, que não é objetivo deste trabalho, elaborar uma análise mais profunda da situação política e social do país, ainda assim, à luz das leituras e diálogos feitos com vários autores que se debruçaram sobre esta temática histórica do país, entre eles os já citados no capítulo anterior, podemos observar que este período, que se inicia na década de 80 e vai até os últimos anos do século XX, foi de extrema relevância na conjuntura social e política do país. A Campanha “Diretas-já” mobilizou vários segmentos da população brasileira, que foram às ruas reivindicar maior participação nas decisões políticas do país, desencadeando uma nova forma de atuação tanto dos que governavam quanto dos que eram governados.

Zuenir VENTURA, na coletânea de artigos organizados em obra por ele e pelos colegas jornalistas Elio Gaspari, Heloísa Buarque de Hollanda : “70/80 : *Cultura em Trânsito*” (2000), em texto de 1985, pondera sobre suas observações deste período na história do país:

“Se 1984 foi para a cultura o ano do consenso, tecido pela campanha das Diretas e pela eleição e morte de Tancredo Neves, 1985 foi o ano do dissenso, isto é, do debate e da polêmica; em uma palavra, do desacordo. Os intelectuais e

artistas discutiram, brigaram e se xingaram como a 21 anos não faziam – pelo menos entre si. À primeira vista foi o fim do mundo. Afinal, graças ao consenso foi que se derrubou o regime militar; foi por causa de um grande desacordo que se instaurou a Nova República e, finalmente, foi em função da unidade contra o inimigo comum, a ditadura, que os intelectuais forjaram uma poderosa frente ampla e cimentaram uma espécie de pacto de não-agressão que, firmado em 1964, consolidado em 1968, só agora em 1985 se rompeu. [...] se 1985 apresentou-se como um ano desconfortavelmente divisionista, foi pelo menos mais franco e sincero”. (p. 266)

Segundo o historiador Alexandre de MORAES que organizou a obra “Os 10 anos da Constituição Federal” (1999), entre 1985 e 1986, com a eleição direta para a Presidência da República sendo restabelecida no Brasil, e mesmo com o “dissenso” observado por VENTURA (op.cit.) começa-se a reforma constitucional no país e a revogação da legislação autoritária. O voto dos analfabetos é aprovado, os partidos políticos são legalizados, a censura prévia é extinta e acabam as intervenções nos sindicatos. Em novembro de 1985 realizam-se eleições diretas para 201 prefeituras, inclusive das capitais de estados e territórios. No ano seguinte, junto com os governadores estaduais, é eleito o Congresso Nacional encarregado de escrever a nova constituição, promulgada em 1988.

Em 1986, segundo os arquivos *on-line* da Folha de São Paulo, os problemas da economia são enfrentados pelo Plano Cruzado⁶⁴, lançado em 28 de fevereiro de 1986. Ele muda a moeda de cruzeiro para cruzado, congela preços e salários por um ano e acaba com a correção monetária. No decorrer dos anos seguintes são lançados mais dois programas de estabilização: os

⁶⁴ A partir de 1986, o Brasil passa por diversos planos de estabilização econômica. Todos têm o mesmo objetivo: acabar com a inflação e criar condições favoráveis para um desenvolvimento auto-sustentado. O Plano Cruzado – Implantado em fevereiro de 1986 pelo ministro da Fazenda, Dilson Funaro, do governo José Sarney, combina austeridade fiscal e monetária com a preocupação de elevar a renda dos assalariados. Muda a moeda de cruzeiro para cruzado, congela preços e salários, extingue a correção monetária e cria o seguro-desemprego e o gatilho salarial. O cálculo da inflação passa a levar em conta apenas o custo de vida das famílias com renda até cinco salários mínimos.

planos Bresser⁶⁵ e Verão⁶⁶. No entanto eles não obtêm sucesso. No último ano do governo, a inflação mensal cresce aceleradamente, ultrapassando os 80% em março de 1990.

O governo do presidente Fernando Collor que sucedeu José Sarney foi o primeiro governo civil brasileiro eleito por voto direto desde 1960 e escolhido de acordo com as regras da Constituição de 1988, com plena liberdade partidária e eleição em dois turnos. Collor derrota Luiz Inácio Lula da Silva, líder da esquerda, no segundo turno da eleição presidencial de 1989.

Cândido MENDES ao escrever o livro *“Collor: anos-luz, anos-zero”* (1993) analisa que o governo Collor, que contou com o amplo apoio das forças conservadoras; tendo entre suas promessas de campanha a moralização da política e o fim da inflação; estabelecendo medidas para modernizar a economia e abri-la à competição internacional, mesmo assim, teve curta duração: de 15 de março de 1990 a 02 de outubro de 1992, quando o presidente é afastado para responder ao processo de impeachment.

No dia seguinte ao de sua posse, Fernando Collor lança seu programa de estabilização – o Plano Collor⁶⁷ - baseado em um inédito confisco monetário no país. Já em 1991, as dificuldades enfrentadas pelo plano, que não acaba com a inflação e aumenta a recessão, começam a minar o governo. A situação se agrava, segundo MENDES (op.cit.), com o surgimento de suspeitas de envolvimento de ministros e altos funcionários em uma grande, ampla e profunda rede de corrupção. Em 26 de maio de 1992, o Congresso Nacional instala uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) que depois da

⁶⁵ Plano Bresser – Em 1987, o novo ministro da Fazenda do governo Sarney, Luís Carlos Bresser Pereira, lança o Plano Bresser, voltado para o equilíbrio das contas públicas. Além do congelamento de preços e salários, aumenta as tarifas públicas e extingue o gatilho salarial. No plano externo mantém a moratória.

⁶⁶ Plano Verão – Em 1989, ainda durante o governo Sarney, o ministro da Fazenda Mailson da Nóbrega implanta o Plano Verão. Busca segurar a inflação pelo controle do déficit público, privatização de empresas estatais, demissão de funcionários e contração da demanda interna. A moeda muda de cruzado para cruzado novo. Além de não evitar a elevação da inflação, o plano causa forte recessão.

⁶⁷ Plano Collor – Baseado em um inédito confisco monetário, inclusive das contas correntes e da poupança, no congelamento de preços e salários e na reformulação dos índices de correção monetária. A moeda muda de cruzado novo para cruzeiro. Em seguida toma medidas de enxugamento da máquina estatal, como a demissão de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Ao mesmo tempo dá início ao processo de abertura da economia nacional à competição externa, facilitando a entrada de mercadorias e capitais estrangeiros no país (Arquivos da Folha de São Paulo)

comprovação das acusações e, principalmente, da mobilização da sociedade civil, leva os congressistas a votarem pelo impeachment presidencial. Collor é afastado e seu vice, Itamar Franco, assume interinamente. Durante o julgamento do impeachment no Senado, em 29 de dezembro, Fernando Collor renuncia, mas, mesmo assim, a sessão prossegue, e, no dia seguinte, ele tem os direitos políticos cassados por oito anos. Itamar Franco assume a Presidência da República em caráter definitivo no mesmo 29 de dezembro de 1992.

Em abril de 1993, cumprindo o previsto na Constituição, é realizado um plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil. O presidencialismo recebe cerca de 55% dos votos e o parlamentarismo, 25%. Em razão desse resultado, é mantido o regime republicano e presidencialista.

No campo econômico, o governo de Itamar Franco também enfrenta dificuldades com a falta de resultados no combate à inflação. Os ministros da Fazenda sucedem-se até que Fernando Henrique Cardoso é nomeado para o cargo. Em 1º de julho de 1994 é implantado o Plano Real⁶⁸, novo pacote econômico que, entre outras disposições, muda a moeda de cruzeiro real para real.

No final de seu mandato, o presidente Itamar Franco apóia a candidatura do ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, à Presidência da República.

Sociólogo e professor aposentado pela USP, Fernando Henrique Cardoso está na Presidência da República desde 1995. Está em seu segundo mandato. Segundo o pesquisador Álvaro Bianchi, no livro *“A crise brasileira e o governo FHC”* (1997), durante o governo Fernando Henrique, o Plano Real continuou apresentando bons resultados no combate à inflação. O desemprego, contudo, aumentou.

Na agricultura, cerca de 1,5 milhão de postos de trabalho desaparecem entre 1995 e 1996, por causa, dentre inúmeros fatores, alguns estruturais, como a

⁶⁸ O Plano Real se destaca por buscar a estabilização sem usar recursos tradicionais como o congelamento de preços e salários. As medidas visam conter os gastos públicos, acelerar o processo de privatização das estatais, controlar a demanda por meio da elevação dos juros e pressionar diretamente os preços pela facilitação das importações. Com o plano, a moeda, que havia mudado de cruzeiro para cruzeiro real em agosto de 1993, muda para real em julho de 1994. O programa prevê continuação da abertura econômica do país e medidas de apoio à modernização das empresas. (Arquivos da Folha de São Paulo)

questão fundiária, e do uso de novas tecnologias no campo. Na indústria, a busca por novos ganhos de produtividade também contribui para o aumento do desemprego no setor. A melhora na distribuição de renda é pequena. No final de 1997, o governo sobe a taxa de juros e lança um pacote fiscal para reduzir as despesas do governo e melhorar as receitas. Em 1998, o país é atingido ainda mais duramente pela crise financeira mundial. Há desaquecimento da economia e um significativo aumento do desemprego. O governo aumenta os juros e recorre a empréstimos internacionais para equilibrar as finanças internas, além de vários confrontos e difícil negociação com o “Movimento dos sem-terra” (MST), que exigem a rápida implementação da Reforma Agrária no país”.

Cristina BRUSCHINI em sua pesquisa: *“Gênero e Trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95)”* citada na obra: *“Trabalho e Gênero: Mudanças, Permanências e Desafios”* (2000), ao tentar entender todos esses fatos do país que viveu um longo período marcado por sucessivas crises econômicas, elevadas taxas inflacionárias e planos de estabilização até o momento atual, em que a moeda permanece estável e a inflação praticamente controlada, os vê ocupando um lugar em um cenário mundial marcado pela globalização, por uma nova organização do trabalho e por uma reestruturação produtiva que vem provocando o declínio das formas mais protegidas de emprego. No Brasil, essas transformações da economia contribuem para acentuar a crise local, cujos sintomas principais são: a perda de postos de trabalho na indústria, a perda da qualidade dos empregos e o aumento das redes informais de trabalho.

Em relação ao contexto educacional do País na década de 90, pelos dados obtidos nos arquivos *on line* da Folha de São Paulo, foi observado que um em cada três brasileiros vai diariamente à escola: para ensinar ou aprender. O número de professores e alunos no Brasil é igual ao da população da França e do Reino Unido e quase o dobro da população do Canadá. Em 1999 totaliza 56,4 milhões de pessoas, das quais 54 milhões são alunos matriculados nos níveis e modalidades de ensino existentes. Estão incluídos nesse contingente 95,8% das crianças e dos adolescentes de 7 a 14 anos do país, índice equiparável ao de países desenvolvidos. Outro dado positivo diz respeito aos índices de analfabetismo, que baixaram de 20,1%, em 1991, para 14,7%, em 1997. Apesar

disso, 65% dos brasileiros acima de 15 anos não completaram oito anos de estudo, período mínimo determinado pela Constituição. A média nacional de escolaridade é de seis anos por habitante, metade do que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) considera ideal para que se supere a linha de pobreza. Quase 50% dos alunos da educação básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, estudam em séries que não correspondem à sua idade por causa dos altos índices de reprovação e do abandono escolar.

Para reverter esse quadro, o governo e a sociedade civil implementaram programas de alfabetização, campanhas de matrícula no ensino fundamental e ações como as classes de aceleração, os cursos seqüenciais, a educação a distância e as avaliações de todos os níveis de ensino no Brasil. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que descentraliza o sistema educacional, garante respaldo legal ao andamento das mudanças.

É relevante lembrar que as discussões sobre a atual LDB nasceram no contexto da elaboração da Constituição Federal de 1988. A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em função do tratamento a ser dado à educação na referida Constituição.

FERNANDES (1996) citado por José Newton Tomazzoni TAVARES em sua tese de Mestrado em Educação pela PUC Minas : *"A Política Educacional e os Currículos do Ensino Fundamental: os PCNs"*, lembra que essa organização da comunidade educacional culminou na "Carta de Goiânia" , documento elaborado na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, em agosto de 1986, onde se encontram as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação. Essa carta apresentou vários dispositivos tais como: a educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos; o ensino fundamental e obrigatório com oito anos de duração; a obrigação do Estado de prover os recursos necessários para o cumprimento da obrigatoriedade; a qualidade do ensino em todos os níveis; a compatibilização entre educação e trabalho; a carreira de magistério com salários dignos; o funcionamento autônomo e democrático das Universidades; recursos públicos destinados exclusivamente aos sistemas de ensino criados pela União; a permissão para a existência de

estabelecimentos de ensino privado, desde que seguissem as normas legais e não necessitassem de recursos públicos para sua manutenção; a obrigação do Estado em assegurar formas democráticas de participação, etc.

TAVARES (op.cit.) lembra a importante atuação do Fórum de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito nesse momento. Este Fórum, encampando as propostas da “Carta de Goiânia” acompanhou os debates da Constituinte, elaborando uma plataforma política, a “Proposta Educacional para a Constituição”. Essa proposta, quase inteiramente contemplada na primeira versão do Projeto da LDB apresentada pelo deputado Otávio Elísio de Brito em 1988, caracterizava-se por uma visão crítica da sociedade excludente, no interior da qual a educação também é desigualmente repartida.

Contudo, segundo SAVIANI (1997) na medida em que o Projeto da LDB tramitava na Câmara e no Senado para finalmente se transformar em lei, sua orientação inicial foi perdendo força, inúmeros substitutivos foram se incorporando ao projeto, acabando por transformá-lo ao final, em um “*texto híbrido*” onde a tônica pendeu mais para o lado das forças políticas hegemônicas que atuaram sobre o país a partir dos anos 90.

Este autor afirma que a regulamentação da nova LDB configurou uma situação curiosa. Ela sequer tinha sido aprovada (isso se deu em outubro de 1996) e já estava sendo regulamentada. Assim é que em 24 de novembro de 1995 era aprovada a Lei 9.131 alterando artigos da Lei 4.024/61 relativos às atribuições da União e, especialmente, ao Conselho Nacional de Educação. E em 21 de dezembro de 1995 aprova-se a Lei 9.192 que regula a forma de escolha dos dirigentes de instituições de ensino superior.

Para SAVIANI, toda essa redefinição do aparato legal tem como direção a implementação de uma lógica comandada pelo mecanismo de mercado:

“Todos os indicadores apontam na direção de que o atual governo carece radicalmente da vontade política de tomar essa decisão histórica (de definir a educação como prioridade social e política número 1), em vistas da sua subordinação assumida à lógica hoje hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada, o que fica evidente na proposta do Plano Nacional de Educação”. (1998:5)

A ofensiva conservadora a que SAVIANI se refere, acredita TAVARES, parece ser a adequação da educação às variáveis de um mundo globalizado dos anos 90.

Assim, concordando com CUNHA⁶⁹ (1996) e VIEIRA⁷⁰ (2000), TAVARES, acredita que o governo Fernando Henrique Cardoso imprime à sua gestão uma adequação ao novo cenário mundial que se configura, caracterizado pela intensa internacionalização dos processos de produção e comercialização. Dessa forma, a educação é redefinida de forma a adequar-se ao que se acredita ser a nova conjuntura mundial, que exige a conversão da educação em um processo que garanta as habilidades e competências exigidas pela internacionalização do processo de educação dentro de novo paradigma de produção capitalista.

A relação educação formal e mercado de trabalho têm merecido destaque nos debates em torno das questões relativas ao sistema de emprego bem como nas reformas nos sistemas educativos. Na realidade, trata-se de uma nova abordagem a uma antiga relação estabelecida entre educação e economia: a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social.

Essa necessidade de adequar-se a educação à economia é explicada pela preocupação em se propiciar à população um mínimo de conhecimento para que ela consiga se integrar à “sociedade atual”. A idéia é de que vivemos em uma sociedade multiforme, sujeita a mudanças rápidas devido às inovações tecnológicas. Isso demandaria um novo tipo de educação que propicie às novas gerações uma adequação melhor a essa nova configuração social.

Segundo o Conselho Nacional de Educação:

“A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas, agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em

⁶⁹ Luiz Antônio Cunha : “ Educação e Sociedade no Brasil” . Ed. Eldorado, Rio de Janeiro, 1996.

⁷⁰ Sofia Lerche Vieira : “ Política Educacional em tempos de transição” . Ed. Plano, Brasília, 2000

conseqüência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores”. (Brasil. CNE/CEB nº 16/99).

Nesse contexto histórico as mulheres se firmam como agentes sociais, econômicos e políticos da maior importância. BRUSCHINI (op.cit.) constata que, no que se refere à participação das mulheres no mercado de trabalho, a ampliação do contingente feminino foi uma das mais importantes transformações ocorridas no Brasil nas últimas décadas. Na primeira metade dos anos 80, a preocupação em melhorar as condições de vida funciona como uma alavanca que mobiliza diferentes setores sociais em prol da redemocratização da sociedade brasileira. Muitas das queixas e relatos sobre a discriminação e a segregação sexual conseguem sair das paredes domésticas em que até então estavam enclausuradas e tornam-se fontes de denúncias e de demandas de novos direitos.

Eugenia Troncoso LEONE, professora do Instituto de Economia (IE) e pesquisadora do Centro de Estudos de Economia Sindical e do Trabalho (CESIT) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em seu artigo *“Renda Familiar e Trabalho da Mulher na região metropolitana de São Paulo nos anos 80”* (1998) citado por ROCHA (op.cit ?), confirma o que BRUSCHINI constatou: que a participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro intensificou-se a partir da década de 70 do século XX, em um contexto de expansão da economia com acelerado processo de industrialização e crescente urbanização. Essa participação tem continuidade na década de 80, apesar da estagnação da atividade econômica e da deterioração das oportunidades de ocupação. Acompanha o acelerado processo de abertura econômica, posto em prática pelo governo Collor, governo este que, na década de 90, implementou um plano recessivo de combate à inflação, enquanto se via às voltas com resultados que apontavam queda na produção e aumento do desemprego, sem conseguir debelar a inflação.

Nessa época, grupos de mulheres conseguiram criar um novo estilo de reflexão, de mobilização e debate. Se as relações de gênero são um produto histórico, então essas relações estão abertas à mudança histórica e foi isso que observamos na década de 1990: apesar de toda a crise econômica e política em que estava atravessando o país, elas conseguem aos poucos penetrar nos vértices das estruturas de representação tradicionalmente ocupados por homens, nas diretorias das organizações sindicais, partidos políticos, associações e comitês.

Na década de 90 existia um certo consenso de que as condições de trabalho estavam se deteriorando - o que se refletia no aumento das taxas de desemprego e na diminuição da estabilidade, segurança e remuneração dos empregos existentes - faltavam políticas de garantia à sobrevivência nas situações mais críticas de precariedade, como o desemprego, doença ou invalidez. Nessa contingência, todos os componentes da família, inclusive crianças e velhos, podiam ser transformados em população economicamente ativa. (TELLES⁷¹ apud LEONE, op.cit.)

Podemos perceber que o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho, nas circunstâncias econômicas em que ocorreu, numa economia estagnada que limitava a geração de empregos, trouxe enormes dificuldades na obtenção de ocupações de qualidade. Mas, ainda assim, sua renda ajudava a arcar com os gastos da família e a defender o nível sócio-econômico adquirido.

Com essa intensificação da participação da mulher na atividade econômica, eleva-se o número de famílias com mulheres na força de trabalho. Em 1995, mais da metade das famílias – 53% - tinha pelo menos uma mulher na População Economicamente Ativa (PEA), constatando-se, segundo pesquisa da autora acima citada, um aumento de 10% com relação ao ano de 1980. Outro dado interessante é a diminuição do tamanho das famílias brasileiras, favorecendo uma maior inserção da mulher na atividade econômica.

Todavia, segundo LEONE, a renda relativa da mulher trabalhadora não tinha melhorado muito, não havendo ultrapassado, em 1990, um terço da renda total da família. BRUSCHINI (op.cit) também verificou em sua pesquisa, fortes

⁷¹TELLES, V.S. "Família e Trabalho: precariedade e pauperismo na Grande São Paulo. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, vol. 11, nº2, jul/dez. 1994

desigualdades salariais no trabalho pago aos homens e às mulheres. Os patamares de rendimento feminino eram sempre inferiores, fossem as mulheres empregadas, trabalhadoras domésticas, autônomas ou empregadoras.

Quais seriam os motivos dessa desigualdade nos patamares de rendimentos entre os sexos?

Possíveis respostas seriam buscadas na formação, nos anos de estudo dos homens e das mulheres, mas foi constatado por BRUSCHINI que a origem das desigualdades salariais entre os sexos não residia no nível de escolarização. Ao contrário, uma análise dos dados de sua pesquisa, deixa bem claro que homens e mulheres com igual escolaridade obtinham rendimentos diferentes.

Como também essa diferença não se deve aos setores econômicos nos quais se inserem, nem ao número de horas trabalhadas, ou ao tipo de posição / vínculo que elas têm com o trabalho, nem sequer às ocupações comumente desempenhadas ou ao seu nível de escolaridade.

Castells (op.cit.?), em *“O Fim do Patriarcalismo”*, poderá apontar algumas respostas que respondem a essa questão. O autor acredita que, apesar das recentes conquistas das mulheres no mercado de trabalho, inspiradas em sua grande maioria nos movimentos feministas que com certeza impactaram profundamente as instituições da sociedade; e sobretudo, apesar da conscientização das mulheres, o fato de admitir a igualdade entre mulheres e homens, com direito às mesmas prerrogativas, não significa que os problemas referentes à discriminação, opressão e abuso das mulheres tenham sido eliminados ou que sua intensidade tenha sido significativamente reduzida.

Na verdade, explica o autor,

“Embora a discriminação legal tenha, de certo modo, diminuído, e a tendência seja que o mercado de trabalho venha se equalizar à medida que o nível de educação da mulher aumenta, a violência interpessoal e o abuso psicológico tem-se expandido, justamente em virtude da ira masculina, tanto individual quanto coletiva, ante a perda de poder. Essa não é, nem será, uma revolução de veludo”
(p.170-171)

Neste contexto de incerteza, discriminação e ainda precarização do mercado de trabalho feminino da década de 90, e mais precisamente, no contexto da realidade brasileira, onde se tenta atender às prerrogativas dos documentos do MEC, que afirmam a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades e competências nos alunos, futuros trabalhadores, a sobrevivência das pessoas dependerá cada vez mais de um esforço coletivo dentro da família na qual a mulher está inserida. As novas competências requeridas dizem respeito a aptidões para formas mais flexíveis de organização do trabalho, onde as especializações e as formas de ensinar, fundadas na apreensão de conceitos já não atendem mais. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento VI, 1996),

Se o mercado de trabalho passou a ser extremamente competitivo e globalizado, em que cada vez se exige mais das pessoas, formas mais flexíveis de organização, objetivando a formação de trabalhadores polivalentes, comunicativos e competitivos para atuarem neste momento histórico, o que passa então a ser exigido dos professores, mais particularmente das mulheres-professoras, objeto de investigação desta pesquisa? Que profissionais serão recrutados a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação cujo principal foco é atender a esse mercado, criando inclusive um verdadeiro Sistema Nacional de Avaliação para averiguação do cumprimento deste quesito ?

No momento em que a União passou a ter o controle sobre o processo avaliativo do rendimento escolar de todos os níveis da educação escolar e o controle da avaliação das instituições e de curso do ensino superior, além de baixar normas gerais sobre cursos de graduação e de pós-graduação, que uso passou a ter sobre os instrumentos de avaliação do corpo docente? Como se situa hoje o corpo docente no país?

BRUSCHINI (op.cit.), destaca um importante fenômeno acontecendo no meio escolar:

“ Em relação à posição do grupo das professoras nos anos 90, podemos verificar um movimento de diminuição da presença relativa das mulheres nos níveis mais baixos do ensino e o aumento de sua participação no ensino de 2º grau e no ensino superior, apontando os novos caminhos e conquistas da categoria”. (p. 34)

Essa afirmação pode ser constatada nos dados da tabela (nº 04) abaixo:

| PARTICIPAÇÃO FEMININA EM OCUPAÇÕES NA DOCÊNCIA | | | | | | |
|--|-----------------------------|-------------------|------|-----------------------------|-------------------|------|
| Brasil – 1980 e 1991 | | | | | | |
| 1980 | | | 1991 | | | |
| Cargos | Total de ocupados (milhões) | Total de Mulheres | % | Total de ocupados (milhões) | Total de Mulheres | % |
| Professores | 1.084.520 | 938.837 | 86,6 | 1.830.647 | 1.563.632 | 85,4 |
| Ensino pré-escolar | 23.543 | 23.265 | 98,8 | 84.149 | 80.854 | 96,1 |
| 1º grau (1ª a 4ª séries) | 400.673 | 385.258 | 96,2 | 593.809 | 554.955 | 93,5 |
| 1º grau (sem especificação de série) | 208.581 | 195.444 | 93,7 | 405.500 | 367.550 | 90,6 |
| 1º grau (5ª a 8ª séries) | 110.789 | 94.973 | 85,7 | 138.200 | 118.483 | 85,7 |
| Ensino não-especificado | 122.931 | 105.058 | 85,5 | 257.227 | 215.120 | 83,6 |
| 2º grau | 125.226 | 88.166 | 70,4 | 214.370 | 156.981 | 73,2 |
| Formação Profissional | 44.106 | 26.026 | 59 | 64.135 | 36.349 | 56,7 |
| Ensino Superior | 47.003 | 20.226 | 42,2 | 71.282 | 32.380 | 45,4 |

O que justificaria essa migração das mulheres-professoras para os níveis superiores de ensino? Seria uma busca de melhores condições de vida, de melhores instrumentos de trabalho e de salários? Será que em seu Sistema Nacional de Avaliação, a LDB rastreia respostas para tal fato, ao avaliar o corpo docente do país?

Sabemos que a atual política do MEC advoga como direção, a melhoria da qualidade da educação. Segundo o Ministério, durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo com isso um aumento expressivo no acesso à escola básica. No entanto, os índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola. No intuito de baixar os índices de evasão e repetência e aumentar a qualidade do ensino, o MEC propôs ações que reestruturaram os conteúdos curriculares, a avaliação de desempenho do sistema educacional, a **valorização do magistério** e que buscavam o aumento da eficiência do sistema através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e escolas. Assim, a resposta à má qualidade da educação seria dada através de medidas que incluiriam: introdução de modernos recursos tecnológicos em sala de aula; **programas de capacitação de professores**; estratégias de avaliação das escolas; um currículo comum a todas as escolas do país. (grifos meus)

A preocupação com a qualidade educacional achava-se expressa. Contudo, no cotidiano das relações em sala de aula, o que podemos observar quanto à aplicabilidade dessas ações propostas pelo MEC?

Dentro desse clima de reestruturação educacional brasileiro, onde a questão da qualidade do ensino e a preocupação com relação à demanda do mercado emergem como temas centrais, a cidade de Santo Antônio do Monte, conforme foi mostrado no Capítulo 3 deste trabalho, viveu nesta época, no rastro desse novo paradigma de economia e mercado, um surto de crescimento. A perspectiva do *“agora sim, a cidade cresce”*, fez aumentar, não somente o número de escolas, estaduais e municipais, quanto o número e a ampliação de novos cargos na Secretaria Municipal de Educação. Concursos foram abertos

para preenchimento de vagas. Novos cargos de especialistas da educação criados.

Com esse movimento, deparamos, em 1993, com a Secretaria Municipal da Educação sendo reestruturada para atender à demanda sempre crescente de alunos⁷². Criam-se setores e cargos que até então não existiam, como o Setor de Psicologia Educacional e Nutrição Infantil, que além de prestarem atendimento às crianças das Creches, atendiam também as crianças da Zona Rural, Urbana, pais e professores.

O aumento do percentual da arrecadação municipal para a educação, de 25%, exigida por lei, passa para 36,9% em 1993 e para 41,26% em 1996. Em 2002, com a implantação do Curso Normal Superior na cidade em parceria com a UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos (Sediada na cidade mineira de Barbacena) o valor da arrecadação municipal para a educação ficou em torno de 41% (a partir do mês de agosto).

Nesta cidade, a terceira e última entrevistada desta pesquisa, Sandra, atualmente com 27 anos, contextualizando o seu exercício profissional na década de 90, ilustra a situação das professoras de Santo Antônio do Monte, como também de várias mulheres de sua geração e mostra o que BRUSCHINI (op.cit.) analisa ao dizer da participação ou até mesmo do comando da mulher na esfera socioeconômica familiar, além de outros arranjos de convivência familiar.

É com ela que além de tentarmos entender a aplicabilidade das ações propostas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, no cotidiano das relações em sala de aula. Poderemos também observar como se estrutura a identidade profissional da mulher-professora no momento histórico da década de 90 do século XX.

Sandra é casada. O marido reside em Belo Horizonte e ela na cidade de Santo Antônio do Monte, encontrando-se somente nos finais - de - semana. Sem filhos, foi-lhe perguntado o motivo desse “arranjo familiar”. Ela respondeu que se tratava de uma alternativa, ou melhor, uma necessidade de sobrevivência:

⁷² Pelo artigo 11 da LDB (Lei nº 9.394) previa-se a municipalização do ensino. A Lei 1.462/97 oficializa, aprovando a municipalização de todas as escolas de 1ª à 4ª série localizados no perímetro urbano das cidades.

“Por ter colado o 2º grau em uma época em que meu pai de 70 anos estava muito doente, e sendo filha única e adotada, tive que permanecer na cidade de Santo Antônio do Monte, não podendo ir para a capital seguir meus estudos. Com a idade de 19 anos, tive que ‘tomar conta dos negócios do meu pai’, da fazenda, do armazém, do movimento nos bancos. Depois da morte dele, senti-me na obrigação de ficar junto de minha mãe, que também já está idosa e por aqui estou até hoje”.

Ao considerarmos as transformações da família ocorridas nos últimos 10 anos, é possível verificar também as diferenças nas relações de gênero, nas relações conjugais, na relação entre gerações e na relação entre o grupo familiar e a sociedade.

A história da família, segundo ARIËS (1981), nos revela as transformações nas relações de gênero, nas quais, em seu processo de modernização, funções que antes eram restritas à vida privada passam a ser divididas com a escola e o mundo do trabalho. A família se define cada vez mais como uma instância de socialização e organização da sobrevivência no cotidiano, caracterizando-se como esfera de intimidade, onde homens, mulheres e crianças são levados a uma convivência cada vez mais definida por seus aspectos emocionais e subjetivos.

Se observarmos, hoje, a constituição da família brasileira, podemos constatar que ela se mostra cada vez mais caracterizada como uma formação nuclear, embora apresentando estruturas diversificadas. As principais mudanças ocorridas no início da década de 1990, segundo GOLDANI, citado por AFONSO (1997) foram:

- a) a diminuição no tamanho médio da família;
- b) a diminuição na taxa de crescimento anual do número de famílias;
- c) a diminuição de importância relativa no percentual de casais com filhos;
- d) o aumento no percentual de famílias monoparentais, especialmente chefiadas por mulheres, e especialmente nos setores não-brancos e mais pobres da população;
- e) o aumento dos índices de separações e divórcios;

f) o aumento no percentual de pessoas que vivem sós.

Essas mudanças foram acompanhadas por transformações de valores e práticas. Em um estudo sobre valores na família brasileira contemporânea, RIBEIRO e RIBEIRO (*apud* Afonso, 1998) mostram que o processo de modernização da família, apesar de não ter sido igual para diferentes grupos sociais, trouxe um enfraquecimento da associação entre casamento e família, bem como entre casamento e reprodução, com a aceitação legal de outros arranjos conjugais e familiares.

Em estudos por mim feitos sobre a temática da família, esta é uma noção que tem variado através dos tempos e, em uma mesma época, o termo tem sido usado com diferentes acepções.

No Direito Romano não significava apenas o grupo de pessoas ligadas pelo sangue, ou por estarem sujeitas a uma mesma autoridade, como também se confundia com o patrimônio. O caráter sacramental do casamento foi reafirmado pelo Concílio de Trento (1542-1563), reconhecendo a competência exclusiva da Igreja e das autoridades eclesiais em tudo que se relacionasse com o casamento, a sua celebração e a declaração de sua nulidade.

Resgatando a história da constituição da família brasileira, como hoje a conceituamos, podemos perceber o quanto as conclusões do Concílio têm máxima importância na evolução dos direitos de família no Brasil, como já abordado nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

A família abrange, em sentido lato, todos os descendentes de um antepassado comum e, em sentido restrito, o casal e seus filhos. A sociedade conjugal, composta pelo marido e pela mulher, constitui o núcleo básico da família, caracterizando-se pela convivência social e física e pela solidariedade econômica. Hoje podemos ver mulheres que, em virtude do casamento, poderão manter o nome de solteira ou acrescentar ao seu, o sobrenome do marido. O texto da constituição vigente (1988), que sustenta o enunciado, não deixa mais dúvidas de que ficou abolida a figura do chefe da sociedade conjugal. Não mais se concede ao marido qualquer privilégio, e as decisões que interessam à família deverão ser tomadas por ambos os cônjuges.

A partir do final da década de 80 e a partir dos anos 1990 , não têm os cônjuges, na sociedade conjugal, funções próprias. Não mais se concedem privilégios ou se impõem encargos ao marido ou à mulher, decidindo-se em tese, tudo em comum acordo. Ambos os pais têm o pátrio poder sobre os filhos menores, em igualdade de condições. Em caso de discordância, qualquer deles poderá recorrer à autoridade judicial para resolvê-la.

Dessa forma, nas últimas décadas do século XX, chega-se ao que CASTELLS (op.cit) denomina de fim do patriarcalismo – entendido como uma forma de organização social com características próprias, distinguindo-se, na sua forma mais acentuada, pela autoridade do pai na sociedade doméstica. O autor examina o patriarcalismo e seu fim, contextualizado dentro do que para ele significam as duas grandes tendências conflitantes que moldam o mundo de hoje: a globalização e a identidade. Convidando-nos a refletir sobre os indicadores da crise do patriarcalismo, mais especificamente na década de 90, o autor afirma que a dissolução dos lares, por meio de divórcio ou separação dos casais, constitui o primeiro indicador de insatisfação com um modelo familiar baseado no comprometimento duradouro de seus membros. É certo, afirma Castells,

“que pode haver (na verdade, é essa a regra) um patriarcalismo sucessivo : a reprodução do mesmo modelo com diferentes parceiros. No entanto as estruturas da dominação (e mecanismos de confiança) se enfraquecem com essa experiência, tanto em relação às mulheres como aos filhos, freqüentemente apanhados por lealdades conflitantes. Além disso, com freqüência cada vez maior, a dissolução dos casamentos leva à formação de lares de solteiros ou lares com apenas um dos pais, cessando assim a autoridade patriarcal sobre a família, mesmo que as estruturas de dominação se reproduzam mentalmente no novo lar.”(p:173)

É preciso lembrar que, com a instabilidade familiar e a crescente autonomia das mulheres com relação ao seu comportamento reprodutivo, a crise da família patriarcal estende-se à crise dos padrões sociais de reposição populacional.

Em conjunto com outras tantas tendências da atualidade, tais como a adoção de crianças por pessoas solteiras, “parceria civil” entre homossexuais, cirurgias para mudança de sexo, possibilitados pelos avanços da Ciência, do

Sistema Judiciário e da própria sociedade, o que se pode dizer é que não se trata necessariamente do fim da família, uma vez que outras estruturas familiares vão se conformando. Trata-se de um mútuo reforço entre estas tendências colocando em questão a estrutura e os valores da família patriarcal, que poderia tornar-se, talvez, segundo CASTELLS *“uma relíquia histórica no futuro”*.(op.cit.)

Ainda de acordo com o autor, essas tendências estão abrindo outras oportunidades de reconstrução de modos de vida e de convivência, resignificando valores como procriação, educação, etc.

Devido a esses arranjos familiares, ao ter que assumir o lugar de “chefe de família”, devido ao fato dos pais serem idosos e culminando com a morte do pai, Sandra confessa que o sonho era fazer Medicina na capital, em vez de ficar em Santo Antônio do Monte gerenciando os negócios de família, tanto que não fez o curso de Magistério, fazendo o movimento contrário de sua geração, em que se fazia os dois cursos simultaneamente – Científico e Magistério, ela preferiu fazer somente o curso científico, imaginando este lhe dar mais “base” para o vestibular.

Mas, em vista das intercorrências em sua vida familiar, contentou-se com fazer a faculdade no interior, em uma cidade próxima. Prestou vestibular para Ciências Biológicas, área mais próxima do seu sonho de Medicina. Formou-se em 1996 e, desde então, leciona as disciplinas Biologia no 1º grau e Química no Ensino Médio.

Não se via dando aulas, embora sempre tenha sido boa aluna. Ao ser indagada das razões de estar na docência, afirma ter sido, no primeiro momento *“por falta de opção”*, mas que posteriormente virou um movimento *“de paixão e prazer com a sala de aula”*.

Na faculdade, admite ter sido necessário *“correr atrás”* dos estágios e experiências que lhe subsidiassem a prática, reconhecendo que o curso de licenciatura não lhe dera embasamento suficiente para assumir uma sala de aula como docente. A coordenação de estágios da escola era falha, não possibilitando aos alunos que quisessem se dedicar mais, uma opção de aprendizagem adequada.

Em relação às licenciaturas, Miguel G. ARROYO⁷³, em sua obra *“Ofício de Mestre”* (2000) é categórico ao dizer da inabilidade das licenciaturas em preparar seus alunos para a docência:

“[...] as licenciaturas desfiguraram seus mestres [...] o peso central dado ao domínio das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas. [...] os docentes de 5ª a 8ª série e de 2º grau ou Ensino Médio teriam configurado sua imagem social no fato de serem licenciados? Possuem uma competência técnica em sua área, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores[...] não conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente[...]” (p. 23/30)

Por eu já ter sido professora da disciplina Psicologia da Educação em alguns cursos de licenciatura, concordo com ARROYO, acreditando que lamentavelmente, a maioria dos professores das licenciaturas não consegue preparar docentes suficientemente balizados para lidar com a adolescência e juventudes das últimas décadas; não incorporaram ainda as mudanças e os avanços sociais e culturais havidos *“na configuração dessas temporalidades humanas para redefinir o caráter intermediário da 5ª a 8ª série e do Ensino Médio”*. (ARROYO, op.cit: 31).

Hoje se fala tanto em cultura juvenil, literatura juvenil, presença jovem, manifestações dos “caras-pintadas”, Estatuto da Criança e do Adolescente, etc, que *“seria de se esperar que essa afirmação desses ciclos da vida que correspondem à educação de 5ª a 8ª série e Ensino Médio repercutisse no perfil de profissional a educação, nos seus saberes e na sua formação”*. (idem)

No entanto e, surpreendentemente, não repercutem. Segundo ARROYO, as licenciaturas continuam a formar docentes com um traço construído na história desse nível de ensino que é a indefinição profissional, pessoal e social. O Ensino Médio é visto apenas como *“inter-médio, intermediário, indefinido”*. Esse é o imaginário social que as licenciaturas não redefiniram. Antes, reforçaram, com a anuência dos centros de formação e dos próprios profissionais teimosamente

⁷³ ARROYO é professor titular da Faculdade de Educação da UFMG, criador e coordenador da implantação da Escola Plural, modelo escolar implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte, a partir de 1996.

“profissionais” de suas áreas. ARROYO acredita ter ficado o vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural da adolescência e da juventude.

Acompanhando a trajetória profissional de Sandra, por várias vezes pude perceber esse mal-estar aflorando, oriundo talvez dessa indefinição, tão bem ressaltada por ARROYO. Afinal, não dá para “engavetar” tais questões, tão relevantes e denunciadoras de seu processo de formação docente. São questões não de uma ordem imaginária e sim da ordem do cotidiano de sua práxis

Retomando sua trajetória escolar, Sandra reconhece ter tido dificuldades na escola até a 4ª série. Acredita que sua história pessoal explique em parte essa dificuldade. Por ter sido filha única, de uma mãe superprotetora, ela teve professora particular desde o primeiro dia de aula. Isso, diz ela, *“fez com eu ficasse muito dependente de outras pessoas”*. E confessa que ao ir para as aulas particulares, era o professor que fazia as lições, que ela não se preocupava em fazer nada.

Com certeza, um grande paradoxo foi encontrado por Sandra na licenciatura...

Nesse momento da entrevista, ela afirma que *“os alunos de hoje não têm compromisso com os estudos”* e que são poucos no Ensino Médio, os que se preocupam em ter um bom desempenho.

“Hoje os pais não transmitem valores, e aos professores cabe uma função muito mais difícil, que poucos conseguem, além de passar conhecimento, também que passar os valores que a maioria dos alunos não mais recebe em seus lares”.

Antônio NÓVOA⁷⁴, em seu livro *“Vidas de Professores”* (2000) ressalta justamente o que Sandra diz sobre essa mudança no modo de relacionamento do professor com os pais e as comunidades:

“[...] a mudança no modo de relacionamento com os pais e as comunidades, sendo que os professores são sistematicamente responsabilizados pelos fracassos do sistema educativo e têm necessidade de prestar contas

⁷⁴ Professor da Universidade de Lisboa e autor de diversas obras no domínio das Ciências da Educação

públicas do seu trabalho. Os conflitos de poder e de autorização com os pais (e suas associações) ou com as comunidades locais (e suas instituições), em zonas ainda mal definidas de competência, são um factor suplementar de crispação e tensão dos professores”. (NÓVOA, op.cit.: p. 08)

A professora afirma acreditar em uma mudança de valores nesta “nova juventude” cuja relação com a autoridade está invertida, cabendo aos jovens o domínio de seus pais. Em sua época, continua ela, tinha medo dos professores, não tinha coragem de perguntar nada em sala de aula, resolvendo suas dúvidas depois, por conta própria.

“A gente tinha que provar que aprendia, hoje não podemos dar tanta liberdade aos alunos, porque infelizmente não têm respeito mais pela figura do professor”.

Por outro lado, relata que os alunos reclamam que também têm professores que:

“... não dão aula, contentando-se em dar o número de páginas a ser lido e marcando exercício para a próxima semana, sem nenhum tipo de aula expositiva ou discursiva, e aí, o aluno chega ao Ensino Médio sem saber nada, não porque ele não aprendeu, às vezes é porque ele nem viu o conteúdo. O aluno só poderá ficar retido na 8ª série, mesmo que ele não tenha condição nenhuma de passar, o professor é obrigado a passá-lo de ano. Aí na 8ª série eles puxam o tapete deste aluno, é um horror! Um horror!”.

Esse depoimento de Sandra denuncia, ou melhor, desmascara o que realmente pode estar acontecendo em algumas salas de aulas, em contraposição ao que os órgãos públicos ensinam: um ensino de qualidade e uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, considerando os interesses e as motivações dos alunos e garantindo as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PCNs, VI, 1997)

Segundo essas posturas denunciadas de alguns professores com seus alunos, como se pensar a educação como determinante na formação desse cidadão crítico, consciente e participante, se lhe é negada a possibilidade de lidar com o imediato das relações, instrumentos e linguagens, no momento em que *“... não dão aula, contentando-se em dar o número de páginas a ser lido e marcando exercício para a próxima semana, sem nenhum tipo de aula expositiva ou discursiva”* ?

Continuando seu relato, diz que hoje, por ser o ensino por ciclos e não por séries, cada professor tem que apresentar, ao final do ano letivo, um relatório individual de cada aluno - chamado de ficha individual do aluno – onde devem ser relatados pontos, relativos a cada área de conhecimento, nos quais o aluno teve ou ainda tem dificuldades. Ao ser perguntada se essa “ficha” não influenciaria a opinião do próximo professor sobre aquele aluno, diz acreditar que sim, não tendo jeito de se policiar neste sentido.

“Contamina porque não tem condição! Como, em uma sala com 45 a 50 alunos, cada um estando em um nível diferente, você vai acompanhar aquilo ali com apenas 50 minutos? Isso leva alguns professores, quando lêem aquelas fichas, dizerem – “Xiii, vou pegar aquele aluno...””

Por ser designada, e não efetiva, relata não ter as regalias destes últimos, que vão à Escola uma semana antes do início das aulas para escolher a turma com a qual querem trabalhar,

“sobrando para os professores designados os alunos mais difíceis. Mas os outros, os efetivos, vão ter trabalho também, pois, na maioria das vezes são professores que já estão cansados, não se atualizaram, estão em fim de carreira, acham muito difícil a mudança que teve, uma mudança muito radical, continuando com o método antigo e o aluno não aceita, cobra mesmo, não porque este aluno quer se esforçar para ser um bom aluno, mas porque sabe que aquele professor não se atualizou”.

ARROYO (op.cit.) confessa que uma das coisas que mais o impressiona, quando acompanha as mobilizações dos professores(as) por seus direitos é a

importância que dão às suas condições e contextos de trabalho, assim como às contingências dos meios com que desenvolvem suas práticas. Ele se pergunta: Por que tanta importância dada aos modos de viver sua docência? Acredita que as ações cotidianas dos mestres são respostas e estratégias frente aos imperativos cotidianos com os quais, com frequência esmagadora, têm de desenvolver seu trabalho.

*“Saímos das faculdades atualizados no domínio dos conhecimentos de cada área. Tentamos ser bons docentes. Aos poucos vamos descobrindo que nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos em que ela acontece. O **como** somos docentes condiciona nossa docência tanto ou mais do que os conteúdos que ensinamos. As lutas da categoria nas últimas décadas têm sido mais tensas para mudar o como ensinar, as condições materiais em que ensinamos do que para mudar o que ensinamos. Por que tanta sensibilidade para com as condições em que exercemos nossa docência e nosso trabalho e reproduzimos nosso ofício e nossa existência? Porque intuimos que os modos de viver e trabalhar, de ensinar e aprender determinam o que somos e aprendemos”.*(ARROYO, 2000: 110)

Ao ser indagada sobre qual seria sua opinião em relação ao ensino atual, sobre a sua participação na preparação dos alunos para o vestibular e sobre a possibilidade deles fazerem um curso superior, Sandra confessa seu mal-estar, ilustrando o que Arroyo coloca acima, ao dizer que

“... o aluno rebate dizendo que ‘fulano’ não estudou, é rifeiro⁷⁵ e está podre de rico! Muito mais do que eu, que estudei e sou professora dele. Para que estudar? E eu me pergunto: para que ensinar, ou melhor, o que ensinar então a esses alunos? Isso sem contar com a dificuldade dos pais em educar esses meninos. Em reuniões pedagógicas em que são chamados, eles falam mesmo – Não dou conta mais de educar! No entanto, quando se trata de uma escola onde a representação dos pais é muito grande, se o aluno não está indo bem, o pai joga a culpa em quem? No professor! Joga a culpa na direção da Escola! Não é o filho dele que não se esforça, que tem alguma dificuldade, ele não aceita isso aí. Ele pensa: Como eu estou pagando, tenho um certo status, meu filho tem que se sair bem. Os pais acham que podem

⁷⁵ Ver conceito de Rifeiro e Rifas no Capítulo 1.

tirar professores, trocar, você professor; é testado a todo o momento!”

Nesta opinião da professora, é possível perceber e confirmar a superficialidade com que o mundo é visto pelas novas gerações.

Este fenômeno não é observado somente na cidade de Santo Antônio do Monte, mas trata-se de fato compartilhado por inúmeros professores, nos mais variados estabelecimentos de ensino. NÓVOA, na obra *“Profissão Professor”* faz a analogia da situação dos professores perante a mudança social com a de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa.

“A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis”. (NOVOA, 1995: 97)

As reações perante esta situação seriam muito variadas, conforme diz o autor. Mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo perante uma série de circunstâncias imprevistas *“que os obrigam a fazer um papel ridículo”*. (p.97)

Quanto à Profa. Sandra seu relato continua pautado por esse mal-estar, apontando o tanto que esses alunos são autoritários. Exemplifica na camisa que todos os formandos fazem ao colarem grau com o nome de todos.

“Tem ano que não conseguem fazer a camisa, pois, grupos se embatem na sala de aula por causa da cor, da letra a ser

usada, não conseguindo chegar a um consenso. Isso nas coisas mais simples como a escolha de uma camisa, imagina esses meninos daqui a alguns anos, se mantiverem esta postura?”

A professora ainda diz que hoje o professor tem que ter muito cuidado com os alunos, *“não pode bater de frente com eles”*, ela acredita que a escola faz o aluno acreditar que a razão sempre será dele. Ele sempre irá passar.

“Quando nos aproximamos de algum aluno que era bom aluno e pedimos para que ele volte a ser, ele responde – Para quê? Se meu colega no ano passado foi péssimo, não fez nada e passou. Para quê eu tenho que me esforçar?”

NÓVOA, na obra acima citada, ao elencar o que ele acredita serem os doze elementos de transformação no sistema escolar, entre eles: a menor valorização social do professor; o aumento das contradições no exercício da docência; o aumento das exigências em relação ao professor, entre outros; argumenta aquilo que a professora ressalta em sua fala, ao que ele chama de mudanças nas relações professor-aluno como um dos elementos que marcadamente configuraram uma grande mudança no sistema escolar. Acredita que as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. Enquanto há vinte anos atrás,

“verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames, presentemente observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina.”(op.cit., p. 107)

Tentando dialogar com NÓVOA, uma questão se faz presente nesta dissertação: Como é construída a identidade desta mulher-professora, hoje, “subjugada” por este “novo palco pós-moderno de luzes intermitentes” ?

É ainda com este autor, que continuo a rastrear as possíveis respostas a esta questão, quando ele, ao apontar os doze elementos de transformação no sistema escolar, na obra “Profissão Professor”, destaca a menor valorização social do professor nas últimas décadas. Se há poucos anos atrás, o professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária, gozavam de um elevado “status” social e cultural, sendo amplamente apreciados nestes profissionais o saber, a abnegação e a vocação, nos tempos atuais,

*“[...] o ‘status’ social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ‘ter um emprego melhor’, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da **crise de identidade dos professores** (grifo meu), pois é preciso reconhecer que, nos países europeus (e também no Brasil), os profissionais do ensino têm níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos”. (p. 105)*

Mesmo que NÓVOA analise a situação da crise de identidade do(a) professor(a) em Portugal, são extremamente próximos de nossa realidade os pontos de análise que ele ressalta. Também aqui no Brasil, a profissão docente tem sido vítima do total descaso por parte das políticas públicas e sociais, tendo-se configurado como uma “semiprofissão”, ficando sua autonomia à mercê de questões políticas e sociais, ao mesmo tempo em que se aumenta o nível das exigências que se fazem a ela. No momento atual, além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor(a) que seja facilitador(a) da aprendizagem, pedagogo(a) eficaz, organizador(a) do trabalho de grupo, coordenador(a) de gincanas. Que, além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo de seus alunos, da integração social, da educação sexual, etc.; a tudo isso pode-se somar a atenção aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, integrados na turma.

No entanto, por mais que se aumentem as expectativas relacionadas à performance deste(a)s professore(a)s, é importante observar que não houve mudanças significativas na formação deste(a)s profissionais. Não é, portanto, de se estranhar que o(a)s professore(a)s sofram de verdadeiros “choques de realidade”, como podemos observar até agora no relato de Sandra.

Continuando a abordar a temática da relação professor-aluno e pelo fato de Sandra ter tido experiência tanto na escola pública, quanto na escola particular, continuamos nossa entrevista sobre essa experiência com alunos nas duas realidades. Existiriam, de fato, diferenças na relação professor-aluno nos dois contextos ?

A professora, particularizando bastante sua resposta, acredita que

“É totalmente oposto! Os alunos da escola particular são mais interessados, representantes da classe média e alta da cidade, sem maiores dificuldades culturais. O método utilizado pela diretora da escola particular foi ótimo, tem que passar conteúdo mesmo! No campo profissional hoje, se eu não for melhor que você, com certeza você ocupará a vaga, é a competição! Temos que estar preparados para ela!”

ARROYO (op.cit.) nos propicia algumas pistas para entender essa opinião tão categórica de Sandra, quando, dizendo da importância da competição no mundo atual, afirma que a percepção política da centralidade de como o professor trabalha, termina por levá-lo a entender a centralidade pedagógica do como ele ensina e como os educandos aprendem. Arroyo observa que nas últimas décadas os(as) professores(as) vêm se debatendo e tentando equilibrar-se diante dessa dupla função : desenvolver as pessoas, formar cidadãos, desenvolver a sociedade e dar conta das novas exigências que são postas aos jovens que ingressarão no trabalho, numa ordem marcada pela competição e excelência. Competição e excelência cada vez mais sofisticadas, exigentes, seletivas e excludentes. As políticas públicas colocam os docentes em fronteiras de guerra, expostos ao ‘tiroteio’ de todos os lados e esperam que eles se virem no cumprimento de papéis sociais incompatíveis. Serão obrigados, segundo o autor, a optar por um lado, freqüentemente, pelo

hegemônico, pelas exigências do mercado, do concurso, do vestibular. Terão de optar por determinados conteúdos e secundarizar outros.

É de extrema importância lembrar que a mesma instituição particular em que Sandra lecionou, onde afirma ser a experiência docente totalmente oposta, onde os alunos são *“mais interessados, representantes da classe média e alta da cidade, sem maiores dificuldades culturais”*, foi a mesma instituição que serviu de palco aos acontecimentos relatados pela nossa segunda entrevistada – Garimpeira – ao ser demitida, sem explicações por parte dos proprietários, do cargo de diretora. Conforme vimos no capítulo anterior, nesta ocasião, os professores, buscando uma explicação para tal fato junto à diretoria composta também de pais de alunos, ouviram deles que *“Patrão não dá explicação a empregado”*.

Ora, não seria de se estranhar o fato de que os alunos, neste outro período histórico, ao terem que escolher **em conjunto** a camisa de fim de ano, com seus respectivos escritos, cores e detalhes, não conseguissem se organizar para tal, pois, acostumados a escutar que não é necessário *“dar explicações de escolhas para o outro”*, tenham dificuldade em alcançar um consenso, posição para a qual é essencial certa maturidade e respeito pela delimitação do espaço de cada um e das possíveis escolhas. Como também não é necessário dar uma explicação ao se demitir um profissional da docência, visto se tratar de um profissional *“com uma clara incapacidade de ‘ter um emprego melhor’, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro”*. (NÓVOA. 1995:105)

Como destacava ARROYO no trecho acima citado, **o aprender é inseparável do como aprendemos.**

A própria docência também é uma extensão do como somos docentes, uma extensão dos materiais que usamos, das tarefas que executamos e do como as executamos.

Para Arroyo,

“Os valores, o dever moral de ser professor(a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com nossa cumplicidade de aprendizes [...] temos de aprender a ser professores, incorporar esses atributos, essas formas de dever-ser.” (op. cit.:125)

Entendo que é nessa aprendizagem do cotidiano, na lembrança de seus professores, em seus valores pessoais que Sandra, que antes nem pensava em estar em uma sala de aula, sustenta seu fazer, incorpora os atributos e formas de dever-ser.

Contudo, uma fala da professora, chama bastante a atenção: ao ser perguntada se pudesse voltar atrás, se escolheria essa profissão, a resposta foi certa e pontual:

“Não! Eu tenho amor, sim, pela profissão, mas não seria a minha escolha! É muito desconsiderada, é um trabalho muito solitário, com grande desvalorização salarial. Isso para mim é frustrante! Eu não aceito esse método de ensino, eu trabalho, faço o que tem que ser feito, mas isso para mim é frustrante! Passar o aluno sem considerar seu processo... Mas apesar

disso tudo, do que eu critiquei, tem aluno que você cria um elo de amor com ele, porque ele é um aluno carinhoso, tem respeito, tem interesse, faz parte de grupo de estudos, são poucos, mas tem. Na escola pública! Dessa forma justifica o meu fazer”.

Eliane Marta Teixeira LOPES, professora da UFMG, e também estudiosa da relação entre gênero e docência, autora de vários trabalhos que abordam essa temática, entre eles, *“De Helenas e de professoras”*, vem nos ajudar a entender esse posicionamento de Sandra, ao dizer, com muita propriedade, o que entende por ser professora:

“Não somos as missionárias – às vezes conseguimos nos lembrar disso – não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a Humanidade (“Sem educação não há salvação”), sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos afinal? Todo

mundo ajuda a construir uma certa imagem ... mas quem mora nela somos nós.”

Na fala de LOPES, podemos compreender o mal-estar que a professora diz sentir ao se defrontar com as condições da profissão docente, levando-a inclusive a afirmar que deseja mais para si do que ser professora. LOPES (op.cit.), ao analisar este lugar de construção da imagem “de ser professora”, traduz não somente para Sandra, mas para todas nós, que quem sabe deste lugar é a professora que mora nele. Ou melhor dizendo, só pode falar deste lugar quem o habita.

Mas que lugar é este? Parafraçando LOPES: Quem são, afinal, as professoras?

Possíveis respostas podem ser encontradas: ARROYO (op.cit.) lembra que os(as) professores(as) são profissionais dos saberes e também dos processos que formam a mente humana. As tarefas de cada dia, o como eles ensinam e em que condições conformam os problemas que privilegiam, os conteúdos que julgam centrais, o como pensam e como formulam as soluções é o que realmente os faz profissionais.

“Sabemos, ou vamos aprendendo, que o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar”.(op.cit.:110)

Através de outros autores que se propuseram entender o movimento da busca de identidade profissional na docência, além de ARROYO, NÓVOA (1995), FONTANA (2000), LOPES (1998), é possível interpretar as posições de Sandra e a importância por ela atribuída aos valores, salientados em sua fala, tais como competência, formação continuada e **competição** no mundo atual. (grifo meu)

Sandra pertence a um grupo em que isso é valor. A sua geração, diferentemente das duas outras mulheres entrevistadas, em que os valores, mais ligados aos ideais humanistas, eram voltados para a conquista do espaço

feminino, para a luta pelo reconhecimento do trabalho feminino, já encontrou consolidadas essas conquistas . Hoje, resta às novas gerações uma outra luta.

Reportando-nos uma vez mais aos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma citação longa, mas eloqüente, permite uma compreensão maior dessa questão da competição e da demanda do mercado na atualidade:

“ Desde os primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um re-equacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquela que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos.” (PCN's, VI, 1997. p. 34/35)

Às professoras do século XXI, mais do que para aquelas que as antecederam, está guardada uma luta com elas mesmas, com a possibilidade de construção de uma identidade suficientemente forte que vá além do fator extremamente mercadológico que impregna as políticas da educação atual, mesmo porque, e concordando com ARROYO (op.cit.), ainda que o mercado tente impor a desarticulação da consciência, mesmo que possamos aprender a ler e escrever sozinhos, aprender Geografia e Biologia via uma tela interativa de um computador, não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos. É necessário reinterpretar a função de ensinar pela via da tradição mais secular no ofício, a de ensinar a ser humanos.

“O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com os outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações

simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura.” (ARROYO, op.cit: 54)

Podemos concluir que tal como as outras duas mulheres anteriores, de diferentes períodos históricos e geracionais, Sandra acabou por “aderir” ao magistério. Mas, é possível observar que além dessa adesão, houve também um processo de “identificação”, que ela chama de “*elo de amor com o aluno*” que sustentou e sustenta sua práxis “*justificando o seu fazer*”. Podemos nos perguntar então, que força de atração é essa que o magistério exerce sobre ela, que apesar de toda consciência da desvalorização da profissão, de todo mal-estar vivenciado neste “lugar”, mantém a mulher nas salas de aulas?

Como psicóloga e tentando entender os elementos explicativos e diferenciadores da constituição da condição de professora em indivíduos singulares, concordo com Roseli Cação Fontana, professora da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisadora do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação continuada) em seu livro “*Como nos tornamos professoras?*” (2000), quando afirma que, dos indivíduos que se fazem professores, existem dois grupos: aqueles que, encontrando-se na profissão, “são professores” e aqueles que, não se encontrando na profissão, “viram professores”.

O que se pode perceber é que Sandra, mesmo com todo o mal-estar sentido no lugar de professora, ainda sim, se encontrou neste “*elo de amor com o aluno*” **tornando-se** professora e não somente, virando professora.

No momento em que ela afirma que esse “*elo*” justifica o seu fazer, a argumentação proposta por Miguel Arroyo, capta a sutileza do depoimento da professora, quando defende que, o que diferencia a profissão docente das demais é justamente a possibilidade das ricas trocas simbólicas entre sujeitos singulares que marcam o espaço das salas de aulas que vão além, muito além da imparcialidade cinza do “virar professora”.

Na docência, o desafio está lançado: **ou se é professora ou se “vira” professora**. Deste lugar, só pode falar quem nele o habita!

Conclusão

“ Se podes olhar, vê.

Se podes ver, repara.”

José Saramago

Retomando os objetivos dessa dissertação em que se procurou investigar e entender o movimento que faz com que mulheres “busquem” a docência e não outra profissão como caminho a seguir, ou dito de outro modo, de como é construída a identidade profissional dessas mulheres e como é vivenciado por elas esse processo de construção de saberes específicos que sustentam sua práxis na docência, especificamente na cidade de Santo Antônio do Monte, interior de Minas Gerais, continuo a crer que alcançar objetivo de tamanha envergadura é tarefa extremamente complexa. Dentre outras razões, pela consciência de que o tema da identidade é por demais abrangente, delicado e tensionado pelas exigências de uma abordagem multidisciplinar. Assim, optei pela possibilidade de particularizá-lo e tentar na pesquisa interpretar na perspectiva educacional, sem abrir mão, contudo, do debate posto nos campos da Psicologia Social e da Antropologia, bem como em outros campos de conhecimento. Nesses últimos busquei somente algumas contribuições, consciente também, dos limites que minha formação e condições institucionais e pessoais impuseram na realização dessa pesquisa. E tive como pano de fundo, uma espécie de âncora, a História do Brasil contemporâneo, suas repercussões na educação e conseqüentemente, como movimentos macros rebatem e são incorporados por movimentos micros.

Julgando poder abrir novas perspectivas de compreensão da formação identitária da profissão docente, ao contextualizar em tempos e espaços específicos a trajetória dessas mulheres, através de um estudo transgeracional e histórico com três mulheres-professoras das gerações de 50, 70 e 90, deparei-me com outras tantas questões que fizeram com que este trabalho traduzisse para mim, o quão é difícil, complexo e nebuloso trabalhar com o conceito tão intrincado como o de Identidade, que *a anteriori*, marca a premente necessidade de compreendê-lo como uma categoria pluridisciplinar, buscando nos vários campos de conhecimento como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, etc., possíveis

explicações e respostas suficientemente “amarradas”, mas não necessariamente fechadas, de como a mulher-professora constrói – e depois apropriando de novas formas de compreensão – reconstrói-significa-ressignifica esse “lugar”.

Ao entrevistá-las, pude observar tal como afirma BAKHTIN (1997), que a linguagem é o espaço que nos possibilita verdadeiramente recuperar-nos como seres históricos e sociais, e, que à semelhança do mito de Aracné⁷⁶, as histórias narradas, como bem lembra os professores Ione Grossi e Amauri Ferreira⁷⁷ da PUC Minas, em artigo que trata da “Narrativa na trama da subjetividade” (sd),

“amealham vozes revividas e constelações de imagens, enredando os fios da existência, mobilizando um outro universo, emaranhado portador de memória e de experiência do vivido, além de [...] tornar possível a travessia do relato individual, nomeado e singularizado, para a engenhosa construção do coletivo. As histórias narradas abrem a cena para o nós coletivo, quando dão lugar em si para um perceber exterior a si mesmo.”

A compreensão da formação da identidade passa, então, necessariamente, pela relação dialética do sujeito da comunicação com o sujeito da experiência. A identidade psicossocial se coloca como uma formação discursiva que tem referência tanto no sujeito quanto no contexto, construindo os significados em interação, processada em níveis consciente e inconsciente, sendo que os sentidos produzidos não se restringem à subjetividade dos indivíduos, mas, como dito pelos autores acima referidos, abrem a cena para o nós coletivo, sendo esses mesmos sentidos e significados recursivamente reenviados ao contexto social que os transcende. (Afonso, 1997). Assim, um possível entendimento da construção da identidade dessas mulheres-professoras passou pela compreensão da “*dialética entre indivíduo e sociedade*”. Pois, como sabemos, os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social. Essa determinação da identidade pelas relações sociais –

⁷⁶Mito grego que relata a transformação da exímia tecelã Aracné em aranha, quando ao desafiar a deusa Palas Atena - a mãe da tecelagem – a comparar os trabalhos de ambas, essa última, não aceitando o resultado de perfeição do trabalho da mortal, rasga-o, ferindo sua rival com uma agulha. Aracné sente-se insultada enforcando-se. Palas Atenas sustenta-a no ar, evitando sua morte e transformando-a em aranha.

⁷⁷ Texto produzido no âmbito do Projeto de Pesquisa em História Oral da PUC Minas, coordenado pela professora Sandra de Fátima Pereira Tosta. O grupo é constituído desde 1997.

elas mesmas determinadas pelo sistema social – permite a distinguir tipos de identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operacionalizar o conceito de identidade (social ou “coletiva”) na investigação empírica.(BERGER & LUCKMANN,1971: 43/44).

Como uma forte mudança estrutural está acontecendo e transformando as sociedades modernas a partir do final do século XX, como afirma Stuart Hall, isso está alterando as concepções culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Se no passado eram fornecidas às pessoas sólidas localizações como indivíduos sociais, hoje o que se vê, é uma perda do “*sentido de si*”, um deslocamento ou uma descentração do sujeito, como anteriormente colocado.

Hoje, o sujeito pós-moderno é composto não mais de uma identidade única, fixa, essencial ou permanente, mas de várias identidades, às vezes até contraditórias e não-resolvidas, “*formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, definida historicamente (grifo meu) e não biologicamente.*” . (HALL, 1987:13).

Lembrando que a categoria sujeito, como elemento indissociável da autonomia moderna, remonta ao século XVIII, coube ao século XIX configurar seu estatuto à medida em que o projeto iluminista é interpelado em suas bases estruturantes, por pensadores como Nietzsche, Marx e Freud. O sujeito, com seu caráter autônomo, se liga ao conceito de cultura que representa.

A subjetividade, então, enquanto identidade individual configurada e instaurada pela cultura dos tempos modernos (GROSSI,1997:37) , não guarda nada de individual e transcendente, sendo fundamentalmente coletiva, fundada no embate com o real. (PORTELLI⁷⁸ e PASSERINI⁷⁹, *apud* PERELMUTTER, 1988 *apud* GROSSI & FERREIRA).

“ Apreender a subjetividade não significa identificar formas através das quais ela se reconhece e é reconhecida. Implica apreender o processo de emergência das figuras que ela desenha. Constitui a própria trama uma vez que não possui

⁷⁸ PORTELLI, Alessandro . “A Filosofia e os fatos .” In: Revista Projeto História. São Paulo , PUC-SP, 1996.

⁷⁹ PASSERINI, Luisa. “ Mitobiografia em História Oral” . In: Revista Projeto História . São Paulo. PUC-SP, 1993.

um antes já dado. Trata-se da composição dos diversos universos que habitam cada existência em seu estar no mundo". (GROSSI & FERREIRA)

Considerando oportuno aplicar esses conceitos à formação da identidade da mulher-professora, contemplando o que algumas áreas de conhecimento puderam me propiciar, pude concluir que a subjetividade tal como a identidade da mulher-professora é, por excelência, construída historicamente, na relação dialética e contrastiva com o outro, no interior das relações sociais, cunhada plástica e simbolicamente, expressa na cultura.

Como processo histórico, não é algo acabado, com peso constituído, mas uma construção imaginária – como a representação consciente do eu, nas relações contrastivas e de identificação relativamente aos outros - em permanente processo de significação, de reelaboração, de investimento em novas significações.

Ouvindo as três mulheres-professoras desta pesquisa, isso ficou bem claro. Mesmo que as três não tenham escolhido a profissão docente levadas por um movimento interno e particular, aquilo que o coletivo colocou como expectativa para elas, na relação dialética com o outro, o individual se colocou, desencadeando um processo de ressignificação deste lugar, levando-as a se “tornarem” professoras e não simplesmente, fazendo-as “virarem” professoras. O “tornar-se” diferencia-se do “virar-se”, no momento, em que elas nele habitam, conhecem e reconhecem-se neste lugar, seja pelas ondas do rádio nos anos 50, seja nas lutas e teimosias dos anos 70 ou até mesmo no esforço de compreensão de uma era de perplexidades como foram os anos 90 e continuam sendo os tempos atuais.

É possível observar no relato das três professoras, mesmo “habitando” tempos históricos diferentes, atitudes de rupturas bem como continuísmos na profissão.

Se de certa forma, as três ousaram romper com o padrão permitido às mulheres de se contentar em ser mãe, esposa e dona-de-casa e em ter em seus alunos, “filhos espirituais”, também as três evidenciaram em suas falas o “lugar-comum” de insatisfação e frustração com o “desvalor” que é atribuído à profissão docente desde que se deu a “feminização do magistério” .

Seria a partir daí que começa-se a desvalorizar a profissão, por ser “lugar de mulher” ? O “gueto” começou a formar-se a partir desse momento? Entendendo-se aqui a expressão gueto como um lugar onde se mantém estrita vigilância e inacessibilidade social, onde *“mulheres não riem e sim sorriem”, “onde não devem tocar seus alunos”,* onde mulheres–professoras para trabalharem tinham que *“ir ao Ministério do Interior para registrarem-se em “uma folha Corrida”* ou onde *“o trabalho é muito solitário e com grande desvalorização social”* ?

A questão que se coloca é : como sobreviver neste gueto e, apesar de toda diversidade, ainda conseguir formar *“um elo de amor”* com o aluno ?

Resta-nos buscar possíveis respostas nas falas das três mulheres-professoras : Arlete, reconhece, nem que seja timidamente, que não tinha *“muito jeito para dar aulas”*, preferindo exercer atividades com as quais se identificasse mais e fazendo a opção de não se casar; Garimpeira, ao dizer de suas lutas e conquistas na década de 70, se posiciona claramente como uma mulher envolvida nas lutas feministas, que via a profissão docente, não como um lugar de *“maternação”*, mas como um lugar de conscientização política e social (eu o bem o sei, afinal, fui sua aluna no Curso Normal !), em que repetindo o que sua avó dizia, *“casamento é conseqüência”*, optou também em continuar solteira. E, por último, Sandra, ao ter que assumir o papel de *“chefe de família”*, não podendo contar cotidianamente nem com o pai, já falecido, nem com o marido que reside fora, e se vendo no lugar de gerenciar os negócios deixados pelo primeiro, acreditando em uma educação que deve se primar pelo preparo para o mercado de trabalho competitivo, do qual se vê atuante, pois, acredita, que hoje, mais que ninguém, a professora tem de se encaixar e encaixar esse aluno no mercado; como todas apesar das diversidades sociais e históricas desse “gueto” conseguiram ainda estabelecer *“um elo de amor”* com a profissão docente? Sim... porque para entender tais escolhas, somente pelo viés da afetividade. Que outro atributo o ser humano teria que justificasse permanecer neste “lugar” ?

Ainda que no Brasil, a profissão docente venha sendo vítima do total descaso das políticas públicas, tendo-se configurado como uma “semi-profissão”, ficando sua autonomia à mercê de injunções políticas e econômicas, Miguel Arroyo (2000) acredita, e junto com ele e com as três mulheres-professoras desta

pesquisa, teimo também em acreditar, como mulher e professora, que o ofício de mestre vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Este aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio contrastivo com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos, afetividades. A escola é um tempo-espaço programado do encontro de gerações, de confronto com esse outro que me possibilita a construir meu lugar, minha identidade. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo essa difícil arte, de outro, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes, recebendo as ferramentas que historicamente a Cultura tem fornecido e cunhado o lugar do humano há milhares de anos.

O processo em que alguém se torna professor é histórico: tornamo-nos professores e professoras, construímos nossa identidade profissional tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal e afetiva com o ensino, nas interações com nossos alunos, com nossos pares em movimentos reivindicatórios (mudança). Sujeito e história (com)fundem-se. As interações, elas próprias determinadas, configuram o sujeito singular. O sujeito se constitui como intersubjetividade.

É deste lugar insubstituível, do sujeito-professor se constituindo como intersubjetividade, que acredito que a professora e o professor terão seu trunfo de poder transcender esse “*gueto*” onde se permitiram serem colocados historicamente e construir/desconstruir/significar/ressignificar sua identidade, apesar de e contando sempre, com o contraponto do outro nas relações sociais.

Uma vez mais com *Mestre ARROYO*, a pesquisa apontou o quanto “*é necessário reinterpretar a função de ensinar via a tradição mais secular no ofício: a de ensinar a ser humanos”.*

Referências Bibliográficas

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **A Polêmica sobre Adolescência e Sexualidade**. Belo Horizonte, s/d. Tese apresentada à Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESÃO PAULO, 1998

ALMEIDA, Maria Hermínia T. **Sociedade e Política no Brasil Pós-64**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Pierre Bourdieu e o gênero: Possibilidades e Críticas**. Rio de Janeiro: Série Estudos, 94, 1997.

AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da História Oral**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala, Professora!** Petrópolis: Vozes, 1995.

ANZIEU, Annie. **A Mulher sem qualidade: Estudo Psicanalítico da feminilidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARILHA, Margareth e outros. **Homens e Masculinidades: outras palavras**. ECOS/Editora 34, São Paulo. 2001.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Angela. (org.) **Representando a Alteridade**. Ed. Vozes, Petrópolis. 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª edição. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

BARBIERI, Teresita. "Sobre la Categoría Género, Una Introducción Teórico- Metodológica". In AZEREDO, Sandra e STOLKE, Verena (orgs). **Direitos Reprodutivos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1991.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Francisco Alves, Rio de Janeiro. 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Ed. 70, 1991.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 11ª impressão. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, s/d

BERGER, Peter./LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Editora Vozes, Petrópolis. 1983.

BIRMAN, Joel. **Cartografias do Feminino**. Editora 34, São Paulo. 1999.

BLEICHMAR, Emilce dio. **O Feminismo ESão Pauloontâneo da Histeria**. Artes Médicas, Porto Alegre. 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, PIERRE. **O Poder Simbólico**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

_____. A Dominação Masculina. In: **Gênero e Educação**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2. Jul/dez de 1995

BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Bárbara, Sousa, Cynthia Pereira (org.) **A Vida e o Ofício dos Professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CANEVACCI, Massimo.(org) **Dialética da Família**. Ed.Brasiliense, São Paulo. 1982.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Volume 2. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice Bárbara. **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Ed. Escrituras, 2000.

CIAMPA, Antônio. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

CORRÊA, Mariza. Repensando a Família Patriarcal brasileira. In: ARANTES, Antônio A *et al.* **Colcha de Retalhos – estudos sobre a família no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem Fraude nem favor – estudos sobre o amor romântico**. Rocco, Rio de Janeiro. 1998

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Marechal Deodoro no Congresso Constituinte de 1890-1891**. (Tese para obtenção do cargo de Titular) - Faculdade de Educação, UFMG.

Ideologia e Educação: Católicos e Liberais.
3ª edição. São Paulo: Ed. Cortez e Associados, 1986.
2000

DURHAM, Eunice e Outros. **Perspectivas Antropológicas da Mulher** (3). Zahar Editores, Rio de Janeiro. 1983.

DOR, Joël. **Introdução à obra de Lacan**. Volumes 1 e 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher escondida na Professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor**. São Paulo: Ed. Quartet, (sd)

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para Normalização de publicações Técnico-Científicas**. 5ª edição. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Edição "Standard". Volumes 02, 13 e 21. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GASÃO PAULOAR, Maria Dulce. **Garotas de Programa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro. 1985.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade**. Ed. UNESP. São Paulo, 1993.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 2001.

GOLDANI, A. M. Retratos de Famílias em Tempos de Crise. In: **Revista de Estudos Feministas**, nº eSão Pauloocial. Rio de Janeiro: Ed. UFRIO DE JANEIRO, 2º semestre de 1994. p.303-335

GOLDENBERG, Mirian (org). **Os Novos Desejos**. Editora Record, Rio de Janeiro/São Paulo. 2000.

GRANDINO, Adilson e Outros. **Macho Masculino Homem: a sexualidade, o machismo e a crise de identidade do homem brasileiro**. L&PM Editores, São Paulo. 1986.

HALL, Stuart . **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade** (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HEILBORN, Luiza. "Gênero e Hierarquia: a costela de Adão revisitada". In **Estudos Feministas**, Vol.1, no.1, UFRIO DE JANEIRO. 1993.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de gênero**. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

JAGGAR, Alison M. , BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Coleção Gênero. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997.

KEHL, Maria Rita. **A Mínima Diferença: masculino e feminino**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1996.

LACAN, Jacques. **O Seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LANE, S. & CODO, W. (org.) **Psicologia Social, o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LANE, S. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LASCH, C. **A Mulher e a Vida Cotidiana – amor casamento e feminismo**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1999.

LASCH, Christopher. **A Cultura do Narcisismo**. Imago Editora, Rio de Janeiro. 1983.

LASCH, Christopher. **A Mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo**; organizado por Elizabeth Lasch-Quinn. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do Parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Terceira Mulher: Permanência e Revolução do Feminino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**. Companhia das Letras, São Paulo. 1989.

LOBATO, Josefina Pimenta. **Amor, Desejo e Escolha**. Coleção Gênero. Rio de Janeiro: Ed. Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher (org). **Quem Mandou Nascer mulher?** Editora Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro. 1997.

MALUF, Sônia. **Encontros Noturnos** Ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro 1993.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a Dádiva - introdução de Claude Levi-Strauss**. Edições 70, Portugal.2001.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e Criatividade**. 11^a edição. Petrópolis: Vozes, 1994

MORAES, Dilma. **Santo Antônio do Monte: doces namoradas, políticos famosos.** Edição independente. Impresso na Minas Gráfica Editora. - B.H. Santo Antônio do Monte, 1983

_____ **Famílias que construíram a História de Santo Antônio do Monte:** lembranças do passado, fundamentos de nosso futuro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NÓVOA, ANTÔNIO. **Profissão Professor.** 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995

_____ **Vidas de professores.** 3ª edição. Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, Etnia, Estrutura Social.** 1ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

PEIXOTO, Clarice Ehlers (org.) **Família e Individualização.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PRIORE, Mary Del (org.) **História das Mulheres no Brasil.** 3ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

RIBEIRO I. & RIBEIRO. **Família e desafios na sociedade brasileira – valores como um ângulo de análise.** Rio de Janeiro: Loyola/Centro João XIII, s/d.

ROCHA, Maria Isabel Baltar (org.) **Trabalho e Gênero: Mudanças, Permanências e Desafios.** 1ª edição. São Paulo: Editora 34. 2000

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 24ª edição. Ed. Vozes, 2000.

SAFFIOTI & ALMEIDA. **Violência de Gênero – poder e impotência**. Revinter, Rio de Janeiro. 1995.

SAFFIOTI, Heleieth e Outras. **A Rotinização da Violência Contra a Mulher: O Lugar da Práxis na Construção da Subjetividade**. USÃO Paulo, São Paulo. 1992.

SCHNITMAN, Dora (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Artes Médicas, Porto Alegre. 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, volume 16, nº02. Porto Alegre. jul/dez 1990.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica**. Trad. Dabat e Àvila. Recife, 1991.(mimeo)

SEGATO, Rita Laura. "Inventando a Natureza: Família, Sexo e Gênero no Xangô do Recife". In **Anuário Antropológico/85**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1986:11/54.

SILVA, Alcione Leite, LAGO, Mara Coelho de Souza, RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Falas de Gênero: teorias, análises, leituras**. (org.) Florianópolis Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SOARES, Vera, CAPPELLIN. Paola & DELGADO, Didice G. (org.) **Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo,

STREY, Marlene (org). "Gênero" In: **Psicologia Social Contemporânea: livro texto**. Vozes, Petrópolis. 1998.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP, 1984.

TILLY, Louise A. "Gênero, História das Mulheres e História Social". In **Cadernos Pagu**. (3) Campinas, São Paulo. 1994.