



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIREDO ARRUDA**

**A DOCÊNCIA ENQUANTO SONHO E REALIDADE POSSÍVEL: HISTÓRIAS,  
MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TRÊS IRMÃS PEDAGOGAS**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2022**

**JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIREDO ARRUDA**

**A DOCÊNCIA ENQUANTO SONHO E REALIDADE POSSÍVEL: HISTÓRIAS,  
MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TRÊS IRMÃS PEDAGOGAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
elaborado e apresentado como requisito parcial  
para a obtenção do Título de Graduada, pelo  
curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Senyra Martins  
Cavalcanti

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A779d Arruda, Jessica Rayla da Costa Figueiredo.

A Docência enquanto sonho e realidade possível [manuscrito] : histórias, memórias e práticas educativas de três irmãs pedagogas / Jessica Rayla da Costa Figueiredo Arruda. - 2022.

84 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Senyra Martins Cavalcanti , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Trajetória docente. 2. Memória de professoras. 3. Feminização do Magistério. 4. História da Educação Local. 5. Cursos de Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

**JÉSSICA RAYLA DA COSTA FIGUEIREDO ARRUDA**

**A DOCÊNCIA ENQUANTO SONHO E REALIDADE POSSÍVEL: HISTÓRIAS,  
MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE TRÊS IRMÃS PEDAGOGAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),  
elaborado e apresentado como requisito  
parcial para a obtenção do Título de  
Graduada, pelo curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade  
Estadual da Paraíba (UEPB).

Nota: 10,00 (dez)

Aprovada em: 31/03/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

*Senyra Martins Cavalcanti*

Prof.<sup>a</sup> Me. Senyra Martins Cavalcanti (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Maria do Socorro Moura Montenegro*

Prof. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Patrícia Cristina de Aragão*

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, José Barbosa de Figueiredo (*in memoriam*) e Rosineide da Costa Figueiredo, que foram minhas inesgotáveis fontes de inspiração e forças para combater as adversidades ao longo do percurso em busca da realização deste sonho, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por ser minha fortaleza e por me conceder inúmeras vitórias ao longo da vida. Gratidão por abençoar e me permitir concluir esta jornada, sendo meu refúgio nestes quase cinco anos de curso. Tenho ciência que sem a tua misericórdia eu não estaria conquistando o sonho de me tornar Pedagoga.

Aos meus pais, José Barbosa de Figueiredo, *in memoriam*, e Rosineide da Costa Figueiredo, pela vida que dedicaram em prol da minha criação, oferecendo amor, carinho e um lar harmonioso e feliz. Mãe, obrigada por ser a mulher mais forte que conheço, que lutou/luta por seus ideais e princípios, que colocou meus desejos e necessidades à frente dos seus. Hoje realizo o nosso sonho de concluir o Ensino Superior. Sou imensamente grata por cada palavra de incentivo e, como fruto dos seus conselhos, em 2022, alcancei a nomeação em cargo público e a conclusão do curso de Pedagogia, que são resultados dos seus estímulos com uma dose de amor.

Ao meu Papito, escrevo com lágrimas nos olhos; lágrimas de saudades e de desejo de sua presença física neste momento especial da minha jornada. Ao longo da formação no Ensino Superior, você foi minha força para enfrentar todas as adversidades. Não esqueça que, aonde quer que eu vá, levarei você no olhar.

Ao meu amado marido Danilo Arruda, sou grata por sua compreensão nos momentos em que precisei me ausentar em favor dos compromissos universitários, me auxiliando no que foi necessário, para que eu pudesse me dedicar integralmente à formação docente. Para além, sou grata por nosso amor, companheirismo, pelos seis anos em que dividimos nossas vidas, criando laços e memórias diariamente. Eu te amo verdadeiramente.

À minha família Costa e Figueiredo (Avós, tio/as e primo/as), agradeço pelos ensinamentos e honrosos conselhos que me ofereceram e por serem minha base e essência. Obrigada por dedicarem tempo de suas vidas em meu favor. Em mim, existem resquícios das vivências lindas em família.

À minha prima Paloma Mayra, agradeço por ser minha companheira de vida, minha irmã de alma, que sonhou e idealizou a conquista deste sonho comigo, sempre disposta a me fazer sorrir e a se fazer presente em minha vida. Amo-te.

Ao meu irmão Jefferson Figueiredo, agradeço por estar ao meu lado em todos os momentos, me defendendo do mundo se preciso for, com a lealdade de um irmão mais velho.

Seu apoio e orgulho expressos em palavras e gestos foram o suporte para a concretização desta etapa em minha vida. Saiba que sou grata a Deus por ser sua irmã. Amo-te.

Agradeço às mulheres especiais da minha vida, que possibilitaram a concretização desta pesquisa: Risonete Barbosa da Costa, Gerlany Barbosa da Costa e Josefa Geruza da Costa, que dividiram comigo suas histórias, memórias e vivências docentes ao longo de 25 anos de ensino na rede pública, contribuindo de maneira primorosa para construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Às minhas companheiras de curso e Pedagogas, Adna Costa, Alexsandra Moraes, Carla Andréa, Edvânia Policarpo, Marizete Araújo, Renata Bernardo e Renata Ferreira, eu agradeço por tornarem meus dias mais alegres e leves ao longo do curso, vivenciando ao meu lado os desafios e conquistas próprias da graduação, amizades que levarei em meu coração e que certamente para a vida. Amo vocês.

Agradeço de coração à minha estimada orientadora, a professora Senyra Martins Cavalcanti, que contribuiu de maneira significativa na construção desta pesquisa, com orientações que possibilitaram efetivamente meu crescimento enquanto discente e futura professora. Os conhecimentos partilhados serão levados para a vida, assim como a amizade construída. Agradeço pela oportunidade de demonstrar e aperfeiçoar minhas aptidões a partir das monitorias do componente História da Educação e de extensão e como aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Às minhas amigas e companheiras de apartamento Ana Beatriz Brennand, Marcilene Lima e Valdízia Mendes, que me acolheram com carinho durante um ano, compartilhando vivências diárias e construindo uma amizade verdadeira. Antes mesmo de me mudar oficialmente, ofereciam-me hospedagem em Campina Grande, quando meus compromissos da monitoria de componente requisitavam que eu me dirigisse para a universidade à noite. Agradeço especialmente a Bia Brennand, que tive o prazer de conhecer na minha breve passagem no curso de Letras Espanhol 2016.1 UEPB, pela amizade e lealdade construída. Amo vocês.

Agradeço ao companheirismo do meu amigo/irmão Toni Moraes, que ouviu com carinho os meus desabafos, aconselhando-me e dedicando tempo para compartilharmos histórias e segredos. Agradeço pela companhia nas noites de sexta-feira à espera do ônibus universitário. Obrigada amigo, amo-te.

Direciono também meus agradecimentos aos professores e professoras que fizeram parte da minha vida estudantil desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, que foram a base formativa na construção do ser humano e profissional que estou me tornando.

Meus mais sinceros agradecimentos a todos os servidores e professores da Universidade Estadual da Paraíba, em especial aos funcionários/docentes do Departamento de Pedagogia, pela disponibilidade de atendimento, ensinamentos e nas resoluções de demandas.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o alcance deste sonho.

OBRIGADA.

“Mulheres de todas as condições, todas as idades e de todas as cores sempre souberam descortinar brechas, reinventar-se, apostar na criatividade para seguir em frente”.

Mary Del Priore.

## RESUMO

Este estudo, de cunho biográfico, tem por objetivo geral conhecer as trajetórias de vida, formação e atuação docente de três irmãs professoras residentes do Município de Gado Bravo-PB, entrelaçando suas biografias com a história mais ampla da educação brasileira, a feminização do magistério do Brasil Império à atualidade e as políticas públicas educacionais desde 1990. O recorte histórico-temporal destacado neste estudo compreende os anos de 1990 à atualidade, por contemplar o período em que foram iniciadas as vidas docentes das professoras entrevistadas, que atualmente são docentes no quadro de professores da cidade de Gado Bravo-PB. A memória foi nesta pesquisa o fundamento teórico metodológico, neste sentido, as memórias das professoras foram obtidas por meio dos relatos orais, os quais foram guiados por entrevistas semiestruturadas, por sua vez elaboradas e aplicadas na Monitoria do Componente História da Educação, que serviram como estrutura fundamental para desenvolver a pesquisa, auxiliando nas discussões sobre o exercício da docência, as possibilidades, desafios e limites inerentes às práticas educativas, bem como a importância de tornarem-se professoras e a realização do “Sonho de Infância”. Fundamentados nos estudos teóricos de Almeida (1998), Avelar (2010), Delgado (2006), Del Priore (2009), Freire (1996), Ghiraldelli JR. (2001), Ghiraldelli JR. (2009), Kulesza (1998), Louro (2007), Rosa (2011), Tanuri (2000), Uekane (2010) e Vianna (2002), e as entrevistas, podemos afirmar que a intencionalidade das mulheres ao longo dos anos continua a mesma, uma vez que buscam ocupar seu local de atuação na comunidade e na sociedade em que vivem. Além disso, verificamos que a presença feminina na educação em seus anos iniciais ainda é predominante feminina e o passar dos anos não apagou as intensas movimentações para centrar na figura feminina a mediação educacional e o cuidado das crianças tanto nos lares quanto nas escolas.

**Palavras-Chave:** Trajetória docente. Memória de professoras. Feminização do Magistério. História da Educação Local. Cursos de Formação docente.

## **ABSTRACT**

This study, of a biographical nature, has the general objective of knowing the life trajectories, training and teaching performance of three sister teachers residing in the Municipality of Gado Bravo-PB, intertwining their biographies with the broader history of Brazilian education, the feminization of teaching. from the 1850s to the present and public educational policies since the 1990s. The historical-temporal cut highlighted in this study comprises the years from 1990s to the present, as it contemplates the period in which the teaching lives of the interviewed teachers began, who are currently teachers in the teaching staff of the city of Gado Bravo-PB. Memory was the theoretical methodological foundation in this research, in this sense, the memories of the teachers were obtained through oral reports, which were guided by semi-structured interviews, in turn elaborated and applied in the Monitoring of the History of Education Component, which served as fundamental structure to develop the research, helping in the discussions about the teaching practice, the possibilities, challenges and limits inherent to the educational practices, as well as the importance of becoming teachers and the realization of the “Childhood Dream”. Based on theoretical studies by Almeida (1998), Avelar (2010), Delgado (2006), Del Priore (2009), Freire (1996), Ghiraldelli JR. (2001), Ghiraldelli JR. (2009), Kulesza (1998), Louro (2007), Rosa (2011), Tanuri (2000), Uekane (2010) and Vianna (2002), and the interviews, we can say that the intentionality of women over the years continues the same, since they seek to occupy their place of action in the community and society in which they live. In addition, we verified that the female presence in education in its early years is still predominantly female and the passing of the years has not erased the intense movements to focus on the female figure educational mediation and the care of children both in homes and in schools.

Keywords: Teaching trajectory. Teacher memory. Feminization of the Magisterium. History of Local Education. Teacher training courses.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Formatura da Professora Josefa Geruza da Costa.....	62
Figura 2 - Formatura da Professora Risonete Barbosa da Costa.....	63
Figura 3 - Formatura da Professora Gerlany Barbosa da Costa.....	63
Figura 4 - Professora Josefa Geruza da Costa em data comemorativa da Páscoa com seus alunos.....	67
Figura 5 - Professora Gerlany Barbosa da Costa com seus alunos em data comemorativa em alusão à independência do Brasil.....	68
Figura 6 - Professora Josefa Geruza da Costa com seus alunos em data comemorativa em alusão à independência do Brasil.....	68

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO BRASIL IMPÉRIO À ATUALIDADE.....</b>	<b>22</b>
2.1 História da feminização do magistério no ensino primário no Brasil: possibilidades, limites e desafios.....	22
2.2 As primeiras iniciativas para a idealização das escolas normais no Brasil: Reformas, mudanças e modernizações que traçaram o processo de estabilização.....	35
<b>3. TORNAR-SE PROFESSORA.....</b>	<b>57</b>
<b>4. SER MULHER, SER PROFESSORA: DESAFIOS INERENTES À PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>70</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A inspiração e o desejo de biografar professores, suas histórias profissionais e de vida foram despertados a partir da experiência de monitoria no Componente Curricular História da Educação, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Senyra Martins Cavalcanti, durante os semestres letivos 2017.2 e 2018.1 no Curso de Pedagogia do *campus* I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A monitoria de componente subsidiou o conhecimento da temática biográfica, oferecendo ambiente propício para iniciar os estudos que fundamentam este trabalho de conclusão de curso (TCC), ao mesmo tempo em que permitiu o seu amadurecimento ao longo da formação no Curso de Pedagogia enquanto proposta.

Nesse contexto, esta pesquisa biográfica foi construída em torno das histórias profissionais e de vida de três irmãs professoras no município de Gado Bravo-PB que atualmente trabalham na Educação Infantil, mas que já atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuindo para o desenvolvimento educacional do referido município em seus diversos níveis.

As três pedagogas biografadas são as irmãs Josefa Geruza da Costa (42 anos), Gerlany Barbosa da Costa (45 anos) e Risonete Barbosa da Costa (47 anos). As pedagogas são minhas tias e fazem parte da nossa trajetória de vida, pois, influenciada por essas mulheres, optei por ingressar em um curso de licenciatura, mais especificamente o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

As referidas professoras desempenharam um papel importante, estimulando e inspirando a escolha profissional e a identificação pessoal com a carreira de professora. Desse modo, a pesquisa constitui-se de um registro dessas trajetórias de vida e de profissão, bem como é também de uma homenagem a estas pedagogas inspiradoras.

A pesquisa biográfica conta, inicialmente, a história profissional das três professoras de Gado Bravo-PB quando ainda era distrito do município do agreste paraibano de Aroeiras-PB, tendo em vista também que as suas histórias biográficas se misturam com a história local, inclusive em termos de política educacional empreendida à nível municipal. Podemos observar que a evolução de suas trajetórias formativa e profissional representam as mudanças locais na própria educação brasileira, quando observamos que, ao longo dos vinte e cinco (25) anos de atuação, cursaram programas de formação de professores em exercício, a nível de Ensino Médio, cursaram o ensino superior, também em caráter de formação em serviço,

cursaram uma pós-graduação e conquistaram cargos por meio de concurso público na Cidade Gado Bravo-PB.

Ambicionamos, aqui, desconstruir o pensamento formado pelo senso comum sobre as biografias, pelo resgate de histórias docentes do anonimato. Demonstraremos que não se constroem biografias apenas com pessoas famosas ou com pessoas que se destacaram para o grande público, uma vez que mostraremos a história de mulheres anônimas, interioranas, que contribuíram e mediaram o processo de ensino-aprendizagem, construíram seus próprios destinos e realizaram aspirações pessoais e profissionais.

Na história de atuação das professoras biografadas, encontramos marcos importantes para a educação brasileira. A presente pesquisa biográfica não se restringe às histórias e memórias de três mulheres que escolheram por motivos diversos (os quais discutiremos no decorrer deste trabalho) a carreira docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas conta a história da própria educação brasileira, no que diz respeito aos limites e possibilidades do ensino em uma cidade do interior da Paraíba nos últimos 30 anos.

Reconhecemos que os contextos se modificaram e, conseqüentemente, demandaram modernização para o campo educacional pela incorporação de novas maneiras de atuação docente, como, por exemplo, os pré-requisitos para a atuação docente em determinado período da história da educação brasileira com impacto nas professoras biografadas, dentre outras professoras brasileiras. As professoras biografadas buscaram a formação docente para professores em exercício, visto que, aprovadas em concurso público, contavam apenas com a formação do magistério em nível médio.

A Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu normas modificadoras de todo o sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ao tratar do Ensino Superior e do sistema educacional brasileiro, normatizou a prioridade da educação escolar de qualidade e efetiva, impulsionando modificações no processo de formação e nos pré-requisitos para um professor “entrar na sala de aula”.

Segundo a legislação acima informada, as professoras que atuavam sem a formação na Educação Superior foram classificadas como leigas. O Art. 62 (BRASIL, 1996) normatiza:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A segunda LDB firmava que na chamada “Década da Educação”, a sociedade brasileira e seu sistema educacional teria o período de dez (10) anos para regulamentar a situação dos professores leigos em exercício.

Das disposições da Segunda LDB (1996), destacam-se:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

O Art. 87 evidencia uma realidade vivenciada pelas docentes biografadas, pois atuavam de maneira leiga, dispoendo apenas de formações no magistério em nível médio, antigo 2º. grau.

Aas professoras biografadas adequaram a sua atuação, seus planos e objetivos em função da formação acadêmica necessária para continuar o exercício de funções docentes, saindo da condição de professoras leigas. A busca pela formação no Ensino Superior foi prioridade das professoras, uma vez que ter uma profissão que lhes oferecessem independência financeira foi um objetivo na vida das docentes, que caracterizaram a formação docente como “o sonho realizado”.

Pelo que expusemos anteriormente, percebe-se que o sonho e o comprometimento com as questões inerentes à atuação docente construía a realidade das professoras, que se dividiam entre o curso de licenciatura plena em Pedagogia e o exercício da profissão, elementos que construía a caminhada profissional e parte das suas histórias de vida.

As raízes docentes começaram a se solidificar na trajetória profissional que construimos, antes mesmo de ingressar no Curso de Pedagogia. Em muitas memórias, é possível perceber a origem desta construção. Na infância, percebo-me com uma configuração familiar diferente dos meus colegas de escola. Afinal, não conheci nenhuma outra criança nas escolas que frequentei e nem no convívio social com três tias professoras em sua família. Desde os tempos de criança, estas questões instigavam o desejo em conhecer mais essas histórias e escolhas comuns às mulheres atuantes no quadro de profissionais em Gado Bravo-PB.

Em nossa infância e pré-adolescência, a escola era caracterizada pela presença dominante do trabalho feminino. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da educação básica, não estudamos com professores do sexo masculino. Os docentes, a equipe técnica e de apoio escolar eram compostas por mulheres. Essas questões nortearam a pesquisa, fazendo

pensar: “Quais são os motivos da ausência de professores homens naquela instituição?” Enquanto estudante universitária, responder teoricamente esta pergunta motivou este TCC.

Nessa conjuntura, pesquisar a biografia de mulheres comuns que lutaram e lutam diariamente para alcançar objetivos que refletem nas suas vidas pessoais e profissionais implica em destacar o papel das mulheres como protagonistas dentro de um contexto histórico em que tecem suas vivências e conquistas.

Ser mulher, ser mãe e ser professora são experiências partilhadas com outras mulheres em todo território nacional. Essas histórias parecem repetitivas, mas representam realidades comuns às mulheres brasileiras, que focalizaram a educação como instrumento de ascensão social, principalmente aquelas que têm origem em famílias da classe trabalhadora. Mulheres com origem em famílias de baixa renda, que conquistaram o ensino superior e ingressaram na docência através de concurso público, enfrentando as adversidades cotidianas e abdicando de momentos de lazer com familiares e amigos para dedicarem-se aos estudos, prevalecendo a perseverança ancorada pelo apoio e incentivo familiar.

Por meio da memória, torna-se possível revisitar momentos e eventos que são cruciais para conhecer as formas de contribuição para a educação de determinado agrupamento social. Para tanto, é importante conhecer os meios que possibilitaram, desafiaram e auxiliaram o percurso analisado: as histórias de vida, a formação, a vida profissional e a atuação docente. Assim, construir a biografia docente das três professoras implica em abordar temas como: a relevância social atribuída à profissão de professora, a prática docente e a formação de alunos ao longo das últimas décadas, ou seja, suas autoidentificações com a profissão de professora, bem como conhecer as motivações que as impulsionaram ao ingresso na docência.

As considerações, anteriormente tecidas, sustentam o interesse em pesquisar a biografia profissional e pessoal de professoras, assim como suas práticas educativas, destacando o papel representativo das mulheres na sociedade. Essa abordagem pode vir a incentivar outras pesquisas biográficas com o objetivo de conhecer quem são estas mulheres anônimas que trabalham na área da educação por todo o país. Mulheres que concretizam a educação brasileira e, por este motivo, representam milhares de mulheres na Paraíba e no Brasil.

A presente pesquisa biográfica tem como objetivo geral *conhecer as trajetórias de vida, formação e atuação docente de três irmãs professoras, entrelaçando suas biografias*

*com a história mais ampla da educação brasileira, a feminização do magistério do Brasil Império à atualidade e as políticas públicas de formação docente, desde os anos 1990.*

Quanto aos objetivos específicos, temos: (1) analisar os impactos na vida profissional das professoras biografadas das mudanças nas políticas de formação de professores desde a última LDB; (2) conhecer as trajetórias pessoais, formativas e docentes das professoras biografadas em seus contextos históricos e educacionais; (3) Problematizar como o ingresso no magistério e as trajetórias docentes das professoras biografadas refletem a construção sociocultural da profissão de professora como feminilizada.

Esta pesquisa pretende contribuir para o campo da investigação dos estudos de gênero no Brasil, mais destacadamente nas pesquisas sobre trajetórias de professoras na educação, incentivando a produção de pesquisas acadêmicas sobre as trajetórias pessoais e profissionais de mulheres, que são/foram os pilares da educação, que atuaram/atuam no ensino e que, de fato, foram determinantes para transformar a vida de alunos, tornando-se exemplos para gerações de crianças e para suas comunidades, como um todo. As inquietações verificadas, desde o início da pesquisa, estimularam o conhecimento da história e das culturas locais.

Um ponto também de destaque na nossa pesquisa é que tanto eu, a autora do trabalho, quanto as minhas tias professoras nascemos na Cidade de Gado Bravo-PB, mas possuímos fraco conhecimento de sua história. Nesta pesquisa, pudemos contribuir para o conhecimento da história local a partir da pesquisa biográfica com as três professoras.

A partir das entrevistas biográficas, foram articulados os contextos em que as professoras atuaram desde o início de suas carreiras docentes com a História do Brasil e da Paraíba. Deste modo, este TCC é a efetivação de um desejo desde os primeiros dias do Curso de Pedagogia: escrever sobre algo que valorizasse Gado Bravo-PB, suas histórias e as pessoas que residem na cidade. Antes deste momento, tivemos que nos preparar e as seguintes experiências formativas foram bastante relevantes: 1) monitoria no Componente Curricular de História da Educação/DE/UEPB; 2) monitoria no Projeto de Extensão Cota 2017-2018 “Cinema e Educação Histórica no Ensino Fundamental”, com ênfase na união entre cinema e história utilizadas como ferramentas de ensino em uma escola estadual de Campina Grande-PB; e 3) na atuação como Aluna da Iniciação Científica Cota 2020-2021 na área de filmes históricos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As três experiências formativas foram coordenadas e/ou orientadas pela Prof<sup>a</sup>. Senyra Martins Cavalcanti (DE/UEPB).

As entrevistas foram elaboradas e aplicadas com as professoras em 2018, como atividade na monitoria do Componente Curricular História da Educação/DE/UEPB, no curso de Pedagogia. A identificação com a temática ocorreu de maneira significativa e espontânea, visto o interesse que sempre demonstrei em desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso que beneficiasse a cultura/história local, portanto, consideramos a possibilidade de transformar as entrevistas em pesquisa monográfica.

O recorte histórico da pesquisa, assim como os dados biográficos e os questionamentos que surgiram, partiram de entrevistas biográficas realizadas com as três docentes. A entrevista biográfica seguiu um roteiro semiestruturado, mas com a possibilidade de inclusão de outras perguntas a partir das respostas ofertadas, dinamizando-a.

As entrevistas de tipo biográfico foram a forma escolhida para conhecer as histórias e memórias das docentes biografadas, estruturando e estabelecendo os efetivos caminhos para nos apropriarmos de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Após a realização das entrevistas, organizamos uma linha do tempo com as experiências pessoais, de formação e de atuação docente das professoras biografadas. A linha do tempo foi de suma importância para identificar os contextos sócio-político-econômico e educacional, que norteariam a análise dos dados, bem como a linha permite uma comparação entre as trajetórias.

Aqui, encontram-se articuladas as histórias narradas pelas três professoras biografadas com o contexto social e o educacional desde os anos 1990, uma vez que foi importante verificar os marcos, analisá-los e estudá-los por meio de questionamentos, buscando compreender os processos percorridos pelas docentes ao longo de suas trajetórias. Os principais questionamentos destacados são o impacto das políticas educacionais de formação de professores pós-Segunda LDB e a feminização do magistério.

Ao longo da pesquisa, os questionamentos referidos acima foram verificados, analisados e fundamentados teoricamente, partindo de suas questões centrais e estendendo-os em ramificações, em favor de construir a história profissional e de vida das professoras biografadas. Além disso, fundamentamos as discussões nos distintos contextos que emolduram suas vivências pessoais e atuação profissional e que definem, indiretamente, os seus rumos, como, por exemplo, a feminização do magistério.

O gênero biográfico, em sua amplitude, possibilita múltiplas perspectivas e olhares para histórias singulares e representativas de determinados contextos e/ou períodos, ao mesmo tempo em que exemplifica certas realidades.

Os estudos biográficos dispõem de um papel restrito em estudos de casos e em trajetórias individuais. Avelar (2010, p. 160) comenta:

A biografia como estudo de caso reserva um papel ainda mais restrito ao estudo de uma trajetória individual. Neste caso, após o estabelecimento da análise macroestrutural da sociedade e dos quadros explicativos subjacentes, procede-se ao detalhamento biográfico com fins de ilustração da realidade mais ampla abordada. O indivíduo apenas ilustra/reflete uma construção estrutural que lhe ultrapassa. Ele é exemplo, não problema.

Nesse contexto, o autor citado (2010) destaca a importância de estabelecer análises macroestruturais da sociedade e dos quadros explicativos, que auxiliam quanto ao detalhamento biográfico. O indivíduo biografado ilustra e/ou reflete uma construção social que lhe supera. A pessoa que serve de objeto de estudo, na perspectiva biográfica descrita por Avelar (2010), é exemplo, não se configurando como problema.

As histórias de vida e as histórias profissionais de mulheres revelam a pessoa por trás da professora, tornando-se fonte para compreender e refletir a docência, os processos de ensino-aprendizagem, entrelaçando memória e história, através dos percursos individuais.

Reconstruir o cenário educacional na perspectiva biográfica, potencialmente, delinea o ensino em locais e períodos da história, permitindo reunir fatos e histórias que são considerados documentos históricos. Efetivar tal pressuposto, permite conhecer a docência e os processos de ensino/aprendizagem, a partir da consideração de suas especificidades, bem como dos seus limites, possibilidades e ambiguidades.

As escolhas definem tramas, trilhas e traçam as maneiras de construir os caminhos para a realização docente. Não se nasce professora, torna-se uma. Esse processo é uma construção que articula escolhas de vida e renúncias, bem como soma os limites e as possibilidades próprias da profissão, as oportunidades e a busca para constituir-se enquanto docente.

O desafio biográfico recaiu no ato de conhecer a história e as memórias de professoras anônimas, que representam coletivamente grupos de docentes no território nacional e que representam e descrevem determinados períodos históricos.

No campo biográfico, não podemos contar “tudo”, tampouco interessa ao pesquisador fazê-lo. Aqui, o desejo biográfico é analisar e verificar os processos e as políticas públicas que permearam e refletiram na história docente das professoras, bem como suas trajetórias docentes enquanto mulheres trabalhadoras do magistério.

Escrever uma história, na realidade da pesquisa biográfica desenvolvida com as irmãs docentes, é ainda mais desafiador, pois, para contar, precisaremos analisar, conhecer os percursos, os períodos, os desafios, os limites e as possibilidades, verificar quais eventos históricos, mudanças político-educacionais e outros aspectos interferiram na carreira e, conseqüentemente, nas histórias docentes.

Del Priore (2009, p. 9) apoia a afirmação acima quando discorre que:

A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. Mas não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual.<sup>13</sup>

A memória tem um papel essencial nas escritas biográficas. É por meio da memória que se reconstrói o passado, narrando histórias subjetivas e histórias singulares de pessoas que não necessariamente precisam ser famosas, mas que se destacam em uma determinada realidade, período e espaço de vivências.

A memória é o testemunho individual e/ou coletivo do social, que, por meio das vivências e lembranças pessoais, contam, reconstróem e interpretam histórias e períodos históricos.

A biografia é um instrumento de poder que possui a facilidade de dialogar com diversas áreas do conhecimento. Conforme afirma Del Priore (2009, p. 10), a biografia [...] “permitiu então a abordagem histórica pelo foco num indivíduo que não é necessariamente ilustre ou conhecido, exatamente porque ele não é ilustre ou conhecido”. As pessoas que não são conhecidas disponibilizam histórias que podem apresentar singularidade para o geral, na medida em que descobrem beleza no que estava guardado.

Avelar (2010, p. 166), sobre esse contexto, comenta: “A narrativa biográfica supõe uma modalidade de escrita da História profundamente imbricada nas subjetividades, nos afetos, nos modos de ver, perceber e sentir o outro”. Desse modo, na pesquisa biográfica, é possível destacar os aspectos amplos da memória, em que cada indivíduo expõe e interpreta suas vivências e lembranças de eventos coletivos. Os indivíduos interpretam de maneiras diferentes as perspectivas e pontos de vistas, que se modificam em relação ao outro.

Das preocupações comuns a uma pesquisa biográfica, destacamos a de não abordar as temáticas de forma “sensacionalista” e a de não trilhar o caminho de uma biografia docente preocupada em destacar os eventos “mais bonitos”. Também não fez parte de nossas preocupações abordar eventos que mostrassem apenas “o lado belo da profissão”. A preocupação central foi a de fundamentar a escrita monográfica em autores que dialogassem e solidificassem a pesquisa, entrelaçada com a história, com a política educacional, com as mudanças e aprimoramentos que a educação passou/passa ao longo das décadas.

A história, a política e as transformações educacionais expressam-se como pilares da pesquisa. O objetivo último foi o de desenvolver um texto monográfico em que os capítulos estejam claros para os leitores, investigando os primeiros passos das professoras biografadas, no que diz respeito às suas formações e atuações docentes e destacando o que, externamente, afetou/afeta seu trabalho e as mudanças que passaram desde os anos 1990.

A construção de uma pesquisa biográfica requer respaldo e fundamentação para contextualizar as trajetórias, as histórias e as memórias das professoras, que se materializam nas entrevistas biográficas e nas narrativas visuais, como, por exemplo, as fotografias.

O registro fotográfico informa sobre os momentos marcantes das vidas das professoras biografadas, materializando memórias e histórias, nas quais vivências e realidades fossem alinhadas com a história da educação e a história do magistério no Brasil.

Toda vivência é geradora de experiências e aprendizagens, resultando em memórias e histórias. Compor trajetórias por meio das narrativas biográficas permite conhecer as vivências, aprendizagens e experiências, que são geradas e acumuladas ao longo da vida. Conforme aponta Delgado (2006, p.12):

Em outras palavras, se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular / espacial lhe conferem originalidade e substância.

Delgado (2006) destaca que o tempo impõe singularidade às experiências e vivências humanas, tornando-as únicas. As experiências adquiridas ao longo da vida podem ser definidas como “vivências da pluralidade”, pois o movimento histórico entrecruza tempos múltiplos, que, unidos com as experiências singulares, atribuindo originalidade às experiências cumulativas de cada indivíduo ao longo da vida.

A fundamentação teórica da pesquisa permitiu analisar as entrevistas. Para tratar da historicidade da formação de professores/as do Brasil Império à atualidade, autores como

Almeida (1998), Ghiraldelli Jr. (2009), Ghiraldelli Jr. (2011), Kulesza (1998), Rosa (2011), Tanuri (2000), Uekane (2010), Viana (2001). Para desenvolver as discussões, análises e verificações sobre “tornar-se professora”, as contribuições teóricas de Almeida (1998) e Rosa (2011) se apresentaram como as mais relevantes.

A análise da temática “ser mulher, ser professora: desafios inerentes à prática docente” foi bastante apoiada pelas reflexões de Almeida (1998) e Louro (1997) e (2007). Para argumentar sobre os conceitos biográficos, apoiamo-nos em Avelar (2010), Delgado (2006) e Del Priori (2009). Os conceitos de gênero foram investigados por meio dos estudos de Viana (2001) e Louro (1997, 2007). Cada capítulo apresenta dados, elementos históricos, conceitos e fatos que construíram o percurso de compreensão dos resultados alcançados na pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “A formação de professores/as em perspectiva histórica: do Brasil Império à atualidade”, tem como objetivo discorrer sobre a formação de professores do período imperial à atualidade, destacando a formação das mulheres e o processo de inserir o público feminino no magistério - ocupando cargos docentes e conquistando um lugar que até então era predominantemente masculino -, a evolução e alterações dos cursos de formação conforme os distintos contextos, as necessidades e as demandas por profissionais do magistério em cada período da história do Brasil.

O capítulo 2 investiga o processo de “Tornar-se professora”, suas implicações, desafios e escolhas; a formação e o percurso trilhado para tornar-se docente em uma cidade do interior de um estado nordestino, bem como aborda as barreiras regionais para a formação profissional, o sonho, a razão e as necessidades que definem a tomada de decisões profissionais. Neste capítulo, discute-se respostas para questionamentos que envolvem o processo de tornar-se professora e como ocorre o processo de compreensão do papel social da profissão em um município de pequeno porte.

O capítulo 3, por sua vez, desenvolve a análise sobre “Ser mulher, ser professora: desafios inerentes à prática docente”. Esse capítulo ambiciona ressaltar o olhar para a compreensão dos elementos que compõem ser mulher e ser docente, os desafios, as duplas jornadas, as construções socio-históricas da relação estreita entre os aspectos de gênero e da docência; as perspectivas do ser docente relacionando a natureza feminina à docência, nos anos iniciais da escolarização. Discorre, também, sobre as vivências, desafios e experiências relatadas pelas professoras biografadas ao longo dos anos de prática docente, bem como a

transformação das professoras ao longo dos anos, pela evolução de suas práticas e pela maturidade conquistada, aprimorando a efetivação de seu trabalho.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: DO BRASIL IMPÉRIO À ATUALIDADE**

### **2.1 História da feminização do magistério no ensino primário no Brasil: possibilidades, limites e desafios**

Ao tecer diálogos sobre o processo da feminização do magistério primário, faz-se necessário conhecer os intensificadores que contribuíram para a efetivação do ingresso das mulheres no centro do processo de ensino-aprendizagem (escolas) e nos cursos de formação de professores, destacando as políticas públicas educacionais que viabilizaram o acesso das mulheres nos cursos de magistério nas escolas normais a partir do século XIX.

A mulher torna-se o foco das intensas movimentações de reformulação do magistério no Brasil Império, estendendo-se ao longo dos anos e contando com constantes transformações, que objetivavam modernizar o processo de formação das professoras e a oferta de ensino formativo, com a criação de leis e reformas educacionais.

Sobre o início das transformações que modificaram a formação da mulher no Brasil, Almeida (1998, p. 26-27) afirma o seguinte:

Do fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo que, 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.

A chamada virada do século se constituiu em um período fértil para mudanças socioeconômicas, amparadas na implantação do regime republicano no Brasil, além do início dos processos de industrialização da produção e urbanização das cidades.

No século XX, as duas guerras mundiais causaram efeitos no pensamento da sociedade, fortalecendo as mudanças sociais e socioeconômicas, bem como a difusão dos meios de comunicação e a mecanização dos processos de trabalho. Tais intensificadores coincidem com o surgimento das primeiras reivindicações do movimento feminista no Brasil, influenciando as lutas por direitos, construindo pensamentos críticos sobre a opressão e a desigualdade social em que as mulheres estiveram submersas por longos períodos.

Inspirados em pensamentos que consideravam os aspectos biológicos e a suposta “natureza” feminina, inaugurava-se o processo que difundiu os ideais de feminização do magistério primário e a feminização da escola normal.

O pensamento fundamentado em características atreladas às mulheres no período do século XIX influenciou as ideias de aptidão para desenvolver atividades docentes. No período em destaque, desenvolviam singularmente atividades domésticas e em âmbito familiar, sem frequentar o mercado de trabalho formal. Deste modo, apoiado no pensamento de Rosa (2011, p. 3) sobre o papel desenvolvido pela mulher antes de serem incluídas no processo educacional, pode-se afirmar, que: “Idealizou-se uma mulher pura e dócil e que tinha seu papel social somente voltado para o lar e maternidade. Suas vidas resumiam-se em se preparar e esperar o casamento e depois se dedicarem ao marido e filhos”.

Os adjetivos que compõem a elaboração da imagem criada em torno da profissionalização da mulher ampararam-se em conceitos superficiais, que asseguravam fundamentados unicamente de continuação do papel materno e que, biologicamente, a mulher nascia com predisposições para atuar no desenvolvimento de atividades maternas ou semelhantes, seja no ambiente familiar ou educacional.

Almeida (1998, p. 64) destaca a dominação ideológica criada em torno da formação e atuação docente feminina:

Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência.

Diante da conjuntura exposta pela autora (1998), o processo de inserção da mulher na educação brasileira reforçou estereótipos de gênero e apresentava componentes de dominação sexual, ao combinar elementos de segregação doméstica com elementos que disseminavam a ideia de que a missão feminina era a de cuidar e educar crianças.

Ao longo de décadas, o magistério feminino foi representado como o mais eficaz para o desenvolvimento de atividades educacionais, reforçando ainda mais a ideologia da missão feminina como cuidadora, incentivando as próprias mulheres a acreditarem e a reproduzirem essas representações que atribuíam uma missão educacional ao seu gênero.

No período Imperial, a atuação feminina no ensino primário era possibilitada através do cumprimento de uma série de exigências e regras, que comprovavam a sua capacidade

moral de desenvolver atividades docentes que, em detrimento à formação, à aptidão e à formação mínima, eram consideradas mais importantes.

Uekane (2010, p. 38) esclarece que havia uma diferenciação de exigências para atuar, alteradas, quando necessárias, e diferenciada entre homens e mulheres, demonstrando os requisitos que selecionavam as candidatas ao magistério:

As exigências que recaíam sobre o professorado também se diferenciavam com relação ao gênero, pois, em adição às já mencionadas, as candidatas ao magistério deveriam apresentar a certidão de casamento, atestado de óbito do marido ou a pública forma da sentença que julgou a sua separação caso fossem casadas, viúvas ou separadas, respectivamente. Quando solteiras, a idade mínima para o exercício profissional era 25 anos, o que poderia ser alterado se as aulas fossem ministradas na casa dos pais e estes possuísem reconhecida moralidade.

O contexto abordado acima identifica a realidade enfrentada pelas mulheres que desejavam iniciar o curso do magistério. Esse processo não era simples. A mulher deveria cumprir todas as exigências de comprovação da sua moralidade.

Durante o Brasil Império, para desenvolver atividades docentes no Ensino Primário, era necessário ter conhecimentos básicos de primeiras letras e domínio de métodos utilizados nas escolas da corte. O ponto de partida da nomeação e o requisito maior da seleção eram os aspectos morais. Entretanto, havia outros. Solicitava-se provas testemunhais (maridos, pais...) ou documentais (certidão de casamento ou do óbito do marido, para as viúvas) da moral feminina. O marido ou o pai era a garantia da moralidade e da boa conduta da mulher que iniciava a busca por formação profissional. Isso demonstra que a figura masculina exercia o poder de assegurar a capacidade de atuação docente da mulher.

A reforma do ensino primário e secundário na corte e superior em todo império, assinada pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879, estabeleceu uma mudança que se coloca como pilar para renovação educativa: a formação de professores primários deveria ocorrer de maneira escolarizada, por meio da formação na escola normal. Além disso, a Reforma do Ensino de 1879 também estabeleceu a permissão para a coeducação dos sexos.

Uekane (2010, p.40) aponta a coeducação dos sexos como o início da popularização do magistério e a educação destinada para as meninas:

Outro ponto que promoveu mudança significativa na organização da instrução primária foi a permissão concedida à coeducação dos sexos nas escolas de primeiras letras. Isto é: diferentemente do modo como ocorria até aquela norma, as professoras foram autorizadas a ensinar, além das meninas, meninos até dez anos de idade. Os argumentos que defendiam esta alteração eram os mais variados, podendo ser

observados discursos que a defendiam por ser vantajoso para as meninas, pois transitariam pelas ruas no caminho da escola acompanhadas de irmãos e, portanto, mais seguras.

No Brasil, a coeducação dos sexos marca a modernização do ensino das primeiras letras, alterando os padrões vigentes e afastando o ensino do conservadorismo expressivo do período. Um exemplo deste conservadorismo é que as meninas se deslocavam para as escolas acompanhadas pelos seus irmãos. Conforme disposto na referida Reforma, as professoras estavam autorizadas a ensinar meninas e meninos em um mesmo ambiente e estabelecia que a idade limite dos meninos fosse de dez anos.

De acordo com Rosa (2011, p. 5), “proclamada a Independência, surge um discurso oficial que enfatizava a importância da educação para a modernização do país, com intuito de afastar de vez a imagem de um ‘Brasil atrasado’ e inculto”. A educação, desse modo, passa a mediar o alcance da modernização que o Brasil necessitava.

A reforma foi um primeiro passo para afastar o processo de ensino-aprendizagem do conservadorismo do período. A separação de gênero na sala de aula não era mais condizente com a realidade e os rumos educacionais do Brasil Império, muito embora ainda realizavam uma leitura “biologizante” das aptidões femininas com a identificação de que era a “missão feminina” ensinar.

Ainda reconheciam as mulheres como os sujeitos efetivos no exercício de funções docentes em âmbito privado, em decorrência da suposta “natureza”, bem como acreditavam que a mulher nascia com a aptidão para formar e cuidar de crianças no interior do espaço familiar e nos espaços formais de educação. Educando seus próprios filhos estariam aptas a educar alunos.

Uekane (2010, p. 54) aponta: “Assim, a defesa da mulher para este ofício vinha associada à sua “natureza” feminina, repleta de características dóceis e próprias no trato com crianças pequenas”, afirmando por meio da tese da “natureza feminina”, atrelando e transferindo para a mulher o papel efetivo pela responsabilização do ensino de primeiras letras.

As mulheres do século XIX compreendiam os conceitos de “missão” e “vocação” como uma estratégia, percebendo-se beneficiadas pelas atribuições direcionadas à figura feminina. Ser professora era uma profissão respeitável para as mulheres, pois poderiam construir uma carreira profissional e ter a sua própria família, sendo duplamente beneficiadas.

Se opor ao processo de feminização do magistério significaria para as mulheres se posicionarem contra a sua própria existência, interesses e aos aspectos que estimularam as lutas do movimento feminino em busca de seus ideais.

Almeida (1998, p. 68) comenta a recepção da ideologia criada no Brasil Império sobre as mulheres pelas mulheres:

A aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada tinha sua justificativa e essa imagética revestia-se de concretude na vida dessas mulheres, pois a incorporação de atributos maternos à profissão servia, assim, ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e ser professoras, com aceitação e autorização social e sob as bênçãos da religião católica. Por isso, questionar a ideologizada profissão seria questionar seu próprio ser e sua própria aspiração e força motivadora do grupo feminino que se reconhecia nessa interpretação, tornando-se agentes e cúmplices de um desejo e de uma força para seu trabalho.

O mesmo processo que segregava a introdução da mulher no mercado de trabalho também significava a possibilidade de conquistar direitos que faziam parte dos desejos femininos no século XIX, não sendo interpretado como adjetivos negativos revestir a vida das mulheres com atribuições de uma vocação para ensinar ou de uma missão docente.

No final do século XIX, não havia possibilidades de se colocar contra as atribuições incorporadas à profissão de professora ou questionar frontalmente a ideologia criada em torno da docência feminina, sem perder esses espaços ou serem visualizadas socialmente de forma negativa. Acreditamos, dessa forma, que as mulheres optaram por resistir aos moldes conservadores a partir de dentro da profissão, pela ocupação dos espaços, e não por se oporem à sua configuração social.

O confronto não foi o modelo de resistência feminina adotado, mas sim vários outros, como os de, por meio da profissão docente, tornarem-se agentes de suas ambições profissionais, terem prestígio e reconhecimento sociais, receberem pagamento por atividade laboral, obterem direitos públicos e privados, possibilidade de cuidar de sua família ao mesmo tempo em que trabalha fora do espaço doméstico e ter uma vida mais afastada do cotidiano da dominação familiar ou marital.

A aceitação social da presença feminina como trabalhadora do magistério, em meio ao processo de transformação do próprio magistério, não implicou dizer que as mulheres aceitaram com submissão o que lhes foi imposto e que as lutas contra preconceitos e estereótipos continuaram.

A transformação do magistério em campo de atuação com ênfase na presença feminina não afastou os homens da educação. Uma vez que resultou no remanejamento de homens em cargos para cargos de poder e comando, como, por exemplo, o cargo de diretor da escolar, inspetorias, secretários de educação, dentre outros.

Não obstante, com as construções hierárquicas estabelecidas com base no gênero, as mulheres tornam-se as responsáveis pelo ensino primário enquanto os homens abandonam o magistério ao longo das décadas do século em busca de empregos com remuneração maior e prestígio social elevado. Como aborda Almeida (1998, p. 66):

A retirada dos homens em busca de outros empregos mais bem remunerados teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres, e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão.

Conforme argumentado pela autora (1998), o abandono da profissão docente pelos homens foi influenciado por elementos que concretizaram a sua saída do campo de atuação. Exercer cargos na esfera educacional era, para os homens, sinônimo de subalternidade laboral e desprestígio social, associado à remuneração considerada baixa, culminaram no desprestígio profissional. Almeida (1998, p. 64) destaca que:

A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno.

Conforme aborda Almeida (1998), ao considerar apenas os aspectos parciais positivos do fenômeno que foi a introdução feminina no magistério, torna-se um equívoco tecer comentários neste sentido. O processo de inserção da mulher na educação brasileira constitui-se como *locus* de evidentes conflitos que, para o homem, significava a perda do espaço de atuação profissional.

Nessa conjuntura, não foi concedido às mulheres o direito de atuar profissionalmente fora do ambiente doméstico, pacificamente, mas sob tensões de disputas e através de constantes atuações derivadas da luta por direitos. “Entretanto, este processo não se deu de forma tão tranquila, a identificação da mulher com a atividade docente gerou muitas discussões, disputas e polêmicas”. (ROSA, 2011, p. 8).

A saída dos homens e a quase integral ocupação do magistério pelas mulheres teve seu início no período imperial, porém concretizaram-se após o período republicano. Sobre o período de movimentações que culminou na estabilização da mulher no magistério, Rosa (2011, p. 8) comenta:

Foi a partir do século XX, mais especificamente de sua segunda metade, que as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aulas quase que por completo. A feminização do Magistério no Brasil pode ser considerada um processo já devidamente alicerçado desde o século XIX, porém um fato consolidado somente a partir da República e que veio ter um aumento significativo nas décadas que se seguiram.

O processo de encadeamentos que tornaram dominante a presença da mulher no ensino elementar brasileiro não ocorreu de maneira rápida. A feminização do magistério pode ser historicamente encontrada no século XIX, porém, desdobra-se até o período republicano. A Proclamação da República foi crucial para a consolidação desta presença feminina e nas décadas subsequentes, pôde-se verificar o crescente aumento da presença feminina na educação.

Tendo em vista esse cenário, percebemos que discorrer sobre a feminização do magistério é também discorrer sobre a feminização dos cursos de formação de magistério via escolas normais, verificando o papel destas instituições formativas no processo de feminização da docência primária.

No final do Império, as exigências executadas nas escolas normais da corte se distinguiam baseadas nos gêneros dos discentes. Uekane (2010, p. 51) apresenta como ocorreu a separação dos alunos nos cursos de magistério, considerando o gênero:

Apesar da forma distinta como os modelos deveriam formar os futuros professores, observa-se que a preparação desses sujeitos deveria levar em consideração as exigências prévias (moralidade e idade), um tempo específico de formação e saberes diferenciados de acordo com o gênero dos sujeitos envolvidos nesse processo. Fatores que combinados fornecem indicadores para se pensar o perfil do professor primário e a função social que o Estado atribuía ao mesmo.

Verificava-se a formação de profissionais pensando em um perfil social que o estado e a sociedade demandavam, no período. Podemos afirmar isso quando observamos que, juntamente com a exigência de idade mínima para o ingresso, os sujeitos envolvidos nas atividades de formação nas escolas normais precisavam lidar com exigências preliminares que selecionavam os discentes baseando-se na moralidade.

A diferenciação da formação pelo gênero do futuro discente também se fazia presente na duração específica do curso para homens e mulheres e na diferenciação dos saberes curriculares. Não obstante às barreiras referidas anteriormente, a escola normal passa a ter uma presença feminina quase que de forma majoritária. Segundo dados oficiais, dos 3.155 inscritos nas três séries de ambos os cursos da Escola de Formação de Professores no período de 1880 a 1888, 2.331 eram mulheres. (UEKANE, 2010, p. 51).

Uekane (2010, p. 49) apresenta outros dados oficiais, que confirmam a presença feminina massiva nos cursos que formavam professores:

Desde meados do Oitocentos, o número de mulheres atuando como professoras e preceptoras era expressivo em diversas províncias do Império, tendo o quantitativo de professoras aumentado proporcionalmente ao aumento do número de escolas oficiais. Segundo relatório do Ministro do Império, de 1884, o número de mulheres professoras no magistério primário chegou a ultrapassar o dos homens. A capital contava com o total de 197 docentes, dos quais 107 eram mulheres. É válido destacar também a presença feminina no pensamento intelectual, escrevendo livros e artigos, porém quanto à direção de estabelecimentos de ensino, essa presença ainda não se fazia efetiva, a não ser em escolas particulares.

Relatórios oficiais do Império demonstram que em 1884 o quantitativo de professoras no Ensino Primário ultrapassou o número de homens em atuação. Em todas as províncias brasileiras a diferença entre mulheres docentes em relação aos homens, eram expressivas, considerando também o aumento no número de escolas oficiais. Na capital da corte, totalizava-se 197 professores em exercício, dos quais 107 eram mulheres e 90 eram homens.

De acordo com o referencial supracitado, a presença feminina era observada em outros níveis de contribuição educacional, se destacando na escrita intelectual de artigos e livros sobre educação, mas, em outras esferas educacionais, as mulheres ainda não haviam ocupado espaço, como, por exemplo, atuando em cargos de chefias escolares como gestoras, salvo instituições educacionais privadas.

A feminização do magistério não se resume ao aumento efetivo de mulheres atuando no âmbito educacional. O que tornou a função marcada por características e elementos femininos pôde ser verificado quando se inicia o processo de construir a formação fundamentando-se nas características femininas consideradas condizentes com a mulher no período. A moral feminina deveria estar acima de qualquer outro pré-requisito.

O projeto de expansão do sistema educacional primário, no período do Império, objetivava a criação de instituições de ensino de primeiras letras, que ofereciam aos filhos das

classes populares instruções propedêuticas elementares. A ampliação educacional atingiu a população à margem da sociedade, bem como aumentou a necessidade de um quantitativo mais expressivo de professoras, em decorrência do aumento da demanda de alunos a serem escolarizados.

Uekane (2010, p. 50) demonstra dois modelos de ensino formativo que se destacaram durante o Brasil Império: “No caso da Corte, como já mencionado, o debate se fazia em torno de dois modelos em disputa: um que preconizava a formação pela ‘prática’ e outro, escolarizado, via escolas normais”. Um modelo de instrução que viabilizava a formação a partir da prática em sala de aula formando professores leigos e o outro pela escolarização em cursos normais de formação docente, que configurava a formação formal escolarizada de professores.

Uekane (2010, p. 51) demonstra que havia formações distintas direcionadas para mulheres e homens, de modo que:

As formações promovidas nos diferentes espaços e tempos não se distanciavam das representações constituídas acerca dos papéis a serem desempenhados por cada sexo na sociedade imperial. Assim, mesmo que no futuro os professores adjuntos ou normalistas fossem ocupar uma posição pública e assalariada, além das exigências comuns a ambos os sexos, as professoras deveriam dominar os saberes próprios do seu gênero, a fim de ensiná-los nas escolas elementares

Posto isto, os saberes próprios do gênero feminino denotam uma esfera de ensinamentos que não oportunizaram a separação entre as atividades domésticas realizadas em âmbito familiar e as instituições educacionais.

As exigências curriculares para a formação feminina apresentadas na citação acima (2000), evidenciam que os saberes direcionados para as mulheres auxiliariam no ensino de meninas nas escolas elementares, sem se afastar do seu papel e/ou missão de educar e cuidar.

A mulher, no contexto que compõe o fenômeno da feminização do magistério primário, foi instruída partindo dos limites e possibilidades impostos. Exclusões e opressões marcaram as determinações a respeito da formação profissional feminina e seu acesso ao mercado educacional.

Almeida (1998, p. 84), ressalta:

As diferenças naturais, ao constituírem-se aval para a exclusão e opressão, justificam que as determinações biológicas podem impor o exercício do poder do sexo masculino sobre o feminino. Essas determinações, ao longo do tempo, mantiveram as mulheres invisíveis na história da Educação, embora, paradoxalmente, estas sempre tenham sido as principais agentes da educação escolarizada.

Assim, conforme a autora (1998), as determinações biológicas que possibilitaram a introdução feminina na docência, estiveram amplamente interligadas a minimizar a importância da mulher na história da educação, fato adverso à realidade, que compreende as mulheres como principais agentes da educação escolarizada no país. Os fatores biológicos corroboraram para efetivar a opressão e dominação feminina amparadas em ideologias de gênero, ampliando e impondo o poder do sexo masculino exercido sobre as vidas e histórias das mulheres.

“O magistério primário representou o ponto de partida e o que foi possível no momento histórico vivido. E foi paixão, no sentido do desejo, do esforço, de aproveitar a oportunidade e conseguir uma inserção no espaço público e no mundo do trabalho”. (ALMEIDA, 1998, p. 75). Desta maneira, a docência, bem como a possibilidade de frequentar um curso de formação de professores foi o início das modificações que resultaram na conquista de direitos pelas mulheres. O magistério foi o caminho de inserção na sociedade a fim de ampliar seu espaço de atuação, apropriando-se do que era oferecido, para, a partir daí, ter outras conquistas posteriormente. Uekane (2010, p. 55) indaga a real motivação para essa atitude de aceitação, comentando:

Entretanto, resta indagar se, ao fazê-lo, usavam de tática, no sentido dado por Michel de Certeau, ou se confirmavam uma opinião difundida socialmente que valorizava a mulher professora na proporção direta em que a instrução se abria para maiores parcelas das camadas populares.

Teorizar sobre o posicionamento feminino no século XIX é tecer diálogos a respeito de uma relação social complexa. A autora (2010) indaga a motivação que levou as mulheres a aceitar a imposição do magistério como função feminina. A aceitação refletia uma opinião difundida na esfera social e representando opiniões do contexto do período, que valorizava a mulher como professora. Ao mesmo tempo, a aceitação do magistério como *locus* para a mulher concretizava-se como a tática para alcançar outros objetivos por meio do trabalho.

A segunda metade do século XIX é o início do processo de desconstrução de representações que vão ser disseminadas ao longo de décadas, mesmo que, na prática, as mulheres venham conquistando direitos, como a sua inserção no mercado de trabalho, lutando contra pensamentos retrógrados, pautados em conceitos simétricos de gênero, padrões de moralidade e conservadorismo.

Almeida (1998, p. 38), responde ao questionamento de Uekane (2010), afirmando que:

Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão.

As mulheres compreendiam que a formação e a instrução representavam a maneira de se desvencilhar das algemas domésticas que as prendiam e, assim, poderiam conquistar a oferta de trabalho educacional, participando do espaço público. Por meio do trabalho e dos estudos, adequaram seus ideais às normas sociais e aos novos surgimentos no “mundo novo”. Como defendido por Almeida (1998), as mulheres possuíam saberes domésticos e privados sobre o mundo dominado pelos homens e desejavam atingir as esferas públicas por meio profissional. Além disso, desejavam desenvolver funções públicas, estudar e dominar suas próprias vidas.

Os espaços públicos foram compreendidos como caminho para o acesso ao poder e ao confronto dos sistemas de opressão e desigualdade. Deste modo, as mulheres perceberam na educação os meios de atingir o prestígio social que as esferas públicas poderiam lhes conferir, bem como o mais importante: a conquista da igualdade e afastar-se dos sistemas de opressão patriarcais.

Sobre a relação estabelecida entre a mulher e a profissão docente, Almeida (1998, p. 69) comenta:

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam renunciar ao poder da reprodução da espécie que, por sua vez, só era viável socialmente com o sacramento do matrimônio. Dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período.

Conforme Almeida (1998), o magistério era composto por dois determinantes favoráveis às mulheres e que contribuíram para a popularização do magistério entre o público feminino. Neste sentido, o plano simbólico que a docência dispunha oferecia a inserção da

mulher no espaço profissional, sem precisar afastar-se da ideia de reprodução humana, que no período apenas concretizava-se mediante constituição matrimonial e familiar.

As mudanças iniciadas com a feminização do magistério significavam para as mulheres a construção de uma carreira profissional e a possibilidade de constituir uma família. A vida professoral permitia que as relações públicas e privadas se cruzassem e se complementassem no interior de espaço de atuação feminina.

Almeida (1998) demonstra que a popularização da docência para as mulheres ocorre pela concretização da única condição que fora disponibilizada no contexto social do período, mas que aproveitaram a oportunidade como tática de ingresso e foram ampliando os seus espaços.

Outra argumentação em torno da formação feminina para a atuação no campo educacional é a de Louro (2007, p. 450):

Outras vozes surgiram para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou uma filha “espiritual”.

Louro (2007) indica as opiniões divergentes sobre o fenômeno que efetivou a figura feminina como agente da escolarização. As mulheres eram compreendidas como as pessoas mais adequadas para desenvolver atividades docentes, pois, “por natureza”, havia a predisposição em lidar com crianças, constituindo-se em “naturais educadoras”. A escola como a extensão do lar concedia às professoras filhos e filhas “de consideração”.

Outra parcela da população não concordava em direcionar para a mulher o processo de escolarização das crianças (LOURO, 2007, p. 450). Dessa forma, Louro (2007) compreende que: “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças”. O processo de feminização da docência primária não ocorreu pacificamente, mas foi permeado de críticas, resistência, conflitos e contradição de ponto de vistas sobre tal evento.

Sob esse prisma, as mulheres ocupam as salas de aula como agentes educativas, com mudanças no processo de ensino-aprendizagem e oferecendo novos atributos para a educação escolar. Como explica Almeida (1998, p. 80),

A feminização do magistério promoveu mudanças na profissão no plano concreto, representado pelas relações de poder, e acentuou nestes atributos de amor, respeito, vocação e competência que, diga-se, também permeavam a profissão quando era predominantemente masculina. A incorporação dos atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho. Desde o princípio, a vontade feminina de exercer o magistério também incluiu o potencial da competência exigida para o aprimoramento docente fornecido pela prática e pela experiência.

A ideia da autora (1998) norteia a eliminação do paradigma construído acerca da profissão docente feminina, afirmando que bastava ser mulher, para ser uma boa professora, pois sua “natureza” guiaria seu trabalho em sala de aula. Acreditamos que a feminização do magistério ocasionou mudanças concretas na prática docente. Deste modo, a incorporação de atributos femininos à docência não excluiu a necessidade de buscar aprimoramento formativo, de possuir conhecimentos e técnicas, para desenvolver atividades docentes com competência.

Almeida (1998) afirma que, primordialmente, a mulher almejou e buscou aprimorar a experiência e a prática por meio da formação no magistério, sem apegar-se aos conceitos de “natureza feminina” que estavam em emergente construção.

A história das mulheres na sala de aula foi construída sob relações de poder e dominação. Louro (2007, p. 478) confirma:

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessas e em outras histórias, como imbricadas em todo tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder.

Portanto, a partir de Louro (2007), pode-se compreender que a feminização do magistério foi intensificada e concretizada pelas relações sociais de poder que foram exercidas sobre as mulheres, tornando-as mediadoras no processo de ensino-aprendizagem. As práticas sociais que objetivavam subjugar a figura feminina ao longo dos séculos XIX e XX foram as mesmas que fortaleceram a ascensão feminina no ensino brasileiro, tornando-as agentes eficazes e participativos da escolarização dos brasileiros.

## **2.2 As primeiras iniciativas para a idealização das escolas normais no Brasil: Reformas, mudanças e modernizações que traçaram o processo de estabilização**

Compreender como ocorreu a evolução do ensino normal no Brasil, como o estado e as políticas educacionais atuaram para instituir cursos de formação docente e como o aprimoramento de suas atividades são o centro dos debates, bem como evidenciar o lócus ocupado pelas mulheres ao longo da modernização das escolas normais, são os temas que trataremos neste subitem.

Mapear o caminho que conduziu e construiu historicamente o ensino profissionalizante, em cada período da história, torna-se necessário para conhecer e verificar os fundamentos históricos que envolvem a efetivação dos cursos de formação de professores no Brasil a partir do século XIX.

Como destacamos antes, o magistério foi, inicialmente, um campo de atuação com predomínio masculino. Como reforça Rosa (2011, p. 3): “A educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles. As mulheres foram inseridas aos poucos neste processo e as formas de ensino eram diferentes das destinadas aos meninos”. Tal constatação leva-nos a refletir sobre o momento histórico em que as mulheres ocuparam as escolas e passaram a atuar com maior predomínio na docência, feminizando-a.

Sobre as primeiras iniciativas com políticas pensadas para a oferta de ensino e formação de professores no Brasil, Tanuri (2000, p. 62) discorre:

É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Tanuri (2000) comenta que os movimentos da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica no século XVI incentivaram a publicização da educação, evidenciando a importância de investimentos em iniciativas de formação docente. Entretanto, é a partir da Revolução Francesa que se efetivou a criação de escolas normais públicas, com responsabilidade do Estado, designadas a oferecer formação para professores leigos em exercício.

Sobre o momento em que se estabeleceu a construção de escolas normais no Brasil, Uekane (2010) comenta:

A Escola Normal da Corte foi estabelecida por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, assinado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho,<sup>5</sup> que reformava o ensino primário e secundário na Corte e superior em todo o Império. Este regulamento determinava que a formação de professores primários deveria se realizar de forma escolarizada, isto é, por meio da escola normal.

A escola normal na corte imperial brasileira teve a sua criação sancionada mediante o Decreto de 19 de abril de 1879. O Decreto preconizava que a formação docente deveria ocorrer por meio da escolarização, que passaria a ser realizada em escolas normais.

O Decreto de 1879, assinado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, reformulou o ensino primário e secundário na província da corte e no ensino superior em todo o território monárquico. A preocupação surgiu da constante inquietação em não apenas ensinar as primeiras letras, mas destacando a necessidade de formar e preparar docentes para atuar, ensinando o domínio de métodos e práticas.

Antes de instituírem-se oficialmente escolas normais no Brasil, manobras eram criadas para oferecer o mínimo de formação para quem desejava iniciar uma carreira docente.

Kulesza (1998, p. 65) comenta:

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública.

Antes que oficialmente fossem instituídos os cursos de formação de professores via escola normal, as províncias brasileiras que priorizavam a educação e a formação docente criaram cursos normais em anexos aos Liceus, com a adição de um componente curricular pedagógico ao currículo.

No contexto exposto por Kulesza (1998), a formação ocorria de maneira sucinta e “aligeirada”, com a prática profissional era direcionada para ser desenvolvida em escola pública de ensino primário.

Datam de 1835 as primeiras iniciativas em caráter de priorizar a fundação de escolas destinadas à formação exclusiva de profissionais docentes no Brasil. Segundo Tanuri (2000, p. 64), “a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835”.

Tanuri (2000, p. 63) avalia as primeiras iniciativas educacionais no Brasil: “Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827”.

Dessa forma, é necessário acrescentar a falta de resultados positivos para a formação de professores quando, após a lei de 15 de outubro de 1827 entrar em vigor, percebeu-se a necessidade de novas ações que construíssem novos caminhos para alcançar a formação docente almejada: revisar a estruturação curricular dos cursos normais ofertados, ampliando os conteúdos teóricos e práticos, oferecendo aos professores uma formação inovadora e com amplitude. Até tal período, a formação de professores ocorria com pressuposto práticos. A atuação em sala de aula era o foco para a formação docente.

As primeiras escolas normais do Brasil foram estabelecidas com iniciativas provinciais, após a Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834. Como dissemos antes, a primeira província a institucionalizar a escola normal foi a do Rio de Janeiro. Tanuri (2000, p. 64) contextualiza:

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

A Lei nº 10, de 1835 preconizava que, em cada capital provincial, deveria haver o funcionamento de uma escola normal, que formaria pessoas interessadas em atuar no magistério da instrução primária, formando também professores em atuação, que não adquiriram a necessária instrução profissional ofertada pelas escolas de ensino mútuo.

Sobre o funcionamento da recém-inaugurada Escola Normal do Rio de Janeiro, seu currículo propedêutico contemplaria: os conhecimentos voltados para ensinar a ler e escrever, a partir do método lancasteriano<sup>2</sup>; conhecimentos matemáticos fundamentavam-se nas quatro operações e proporções; conhecimentos geográficos; língua portuguesa e os conhecimentos sobre a moral cristã.

---

<sup>2</sup> Método de ensino mútuo adotado pela Inglaterra e outros países de língua inglesa. Criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), foi considerado uma inovação educacional que permitiu suprir a carência de professores no período e massificar a ação de ensino.

Sobre o processo de criação das escolas normais no Brasil e os primeiros anos que consolidaram a corrente de formação, Tanuri (2000, p. 64) afirma:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

O êxito da escola normal apenas concretizou-se a partir de 1870. Desde sua instituição em solo brasileiro, a escola normal constituiu-se em um legado pautado em incertezas e adversidades que, na busca por efetivação, firmou-se um contínuo processo de criação e extinção de escolas normais.

Tanuri (2000) informa que a consolidação das ideias liberais de democratização, obrigatoriedade no ensino primário e a liberdade de ensino contribuíram para estabilizar e concretizar o prestígio das escolas normais no Brasil. O termo “uma trajetória incerta e atribulada” utilizado pela autora (2000) implica no fato de que, antes da consolidação do Ensino Normal no Brasil, não houve uma linearidade na concretização desta modalidade de ensino.

Após a criação da primeira escola normal no Rio de Janeiro, a experiência de criação de outras instituições de ensino semelhante à escola normal começa a ser estabelecida nas demais províncias do Brasil<sup>3</sup>.

No mesmo ano em que foi criada a primeira escola normal do Brasil (1835), Minas Gerais também iniciou o trâmite de instalação, que se concretizou apenas em 1840. As demais províncias brasileiras criaram suas escolas normais no período entre 1835 e 1885, visto o longo período de tramitação, até de fato iniciar o funcionamento escolar.

A última província a institucionalizar a escola normal foi a Paraíba, iniciando o processo de instalação em 1884. Kulesza (1998, p. 67) informa que “Na Paraíba, por exemplo,

---

<sup>3</sup> Tanuri (2000, p. 64), lista como ocorreu os estabelecimentos de escolas normais no Brasil Império: Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes: em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880, (instalada em 1884).

a criação da Escola Normal em 1884 foi feita transformando-se o Liceu em Escola Normal de dois graus”.

Como comentamos antes, a escola normal que surgiu no Brasil começou a ser instaurada segundo regras e decretos de funcionamento que definiam como ocorreriam as interações dos estudantes no regime misto (coeducação dos sexos). Sobre o regime misto incorporado ao ensino normal, Uekane (2010, p. 41) comenta:

A escola se organizava em regime misto, isto é, meninos e meninas poderiam frequentá-la, porém cada sexo estudaria em ala própria, em salas separadas, havendo aulas intercaladas, e horários alternados. Durante o horário das aulas, deveria ser evitado também o encontro dos alunos nos corredores da escola, preservando a moralidade na instituição. Quando essa separação não fosse possível, devido à falta de espaços ou mesmo de professores para ministrar as aulas, ambos os sexos dividiriam o espaço, mas com uma divisória separando cada lado da sala.

A organização em regime misto possibilitou a frequência da mulher em cursos de formação docente em escolas normais, mas medidas foram tomadas para garantir a “segurança das meninas” e formalizar o funcionamento rotativo em regime misto.

O regime misto era a nomenclatura utilizada para esclarecer que as instituições admitiam que estudassem meninas e meninos nas mesmas escolas normais, mas não nas mesmas salas de aula e nem mesma na mesma escola, ao mesmo tempo. Conforme, exposto por Uekane (2010), esforços foram empreendidos para evitar a interação entre homens e mulheres com a estipulação de horário/turno de aula a ser frequentado por cada gênero. Os gêneros alternavam-se, impedindo que estivessem ao mesmo tempo nas dependências escolares.

Não era permitida a interação de homens e mulheres em alas comuns ou nas mesmas salas, evitando encontro em quaisquer dos locais da instituição, assim, conservando a moralidade da escola. Em casos bastante excepcionais, quando não havia a possibilidade de separação dos alunos e alunas, estes poderiam estudar na mesma sala de aula, porém uma divisória seria criada, meninos ficariam em um lado do ambiente e meninas no outro. (TANURI, 2000). Sobre os currículos normalistas, Tanuri (2000, p. 65) afirma:

O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época.

O currículo das escolas normais oferecia formação estritamente fundamentada em conteúdos e temáticas do ensino primário e contava com uma arcaica formação pedagógica, limitando-se em oferecer unicamente um componente didático específico (“métodos de ensino” ou “pedagogia”) com preparo prescritivo, sem possibilidades de oferecer experiências práticas aos discentes.

Além disso, a autora (2000) aponta que, em documentos do período, era possível encontrar críticas à infraestrutura: os prédios das escolas eram inadequados e faltavam equipamentos para o bom funcionamento das instituições.

A sociedade brasileira do período, agrária e dependente da mão de obra escrava, não apresentava propostas e investimentos capazes de requisitar um maior desenvolvimento no segmento educacional escolar e de formação de professores.

A união entre a ausência do sucesso das iniciantes escolas normais e do acolhimento da sociedade para com as primeiras instituições normais, foram acentuadas ao ponto em que os presidentes das províncias brasileiras e os inspetores de ensino rejeitassem a escola normal como formação principal para professores em sua província. Tanuri (1998, p. 65) informa:

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”.

Kulesza (1998, p. 66) comenta as principais problemáticas:

A restrita existência de vagas para essas funções, aliada à baixa remuneração e ao seu reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho. Outro fator que contribuiu para o fracasso desse modelo foi a permanência da possibilidade de se ingressar no magistério sem a necessidade do diploma de normalista. Mesmo que fosse garantido o ingresso imediato na carreira, sem a necessidade de exames, a facilidade destes andava pari passu com o desprestígio da profissão.

Diante deste contexto, compreendem-se fatores que favoreceram o desprestígio da escola normal, segundo o autor (1998). O desprestígio das escolas normais aconselhava formações para os docentes em exercício, respaldados em sistemas de instrução formativa austríacos e holandeses.

A redução do prestígio social do modelo de ensino normal associava-se aos elementos que movimentavam a sociedade imperial. As vagas existentes para desenvolver

atividades docentes eram limitadas, contribuindo para o pouco interesse da população em ingressar na carreira profissional e em cursos de formação de professores.

As elites locais das províncias atuantes na constituição dos liceus não optaram em enveredar estudos em cursos oferecidos pelas escolas normais, o que afeta ainda mais o prestígio da instituição aos olhos da sociedade.

Outro elemento que fortaleceu o fracasso do modelo de cursos de formação das escolas normais pode ser atrelado ao fato da aceitável iniciação de funções docentes, sem a formação em cursos preparatórios oferecidos em escolas normais. Desse modo, o nível de facilidade que era imposta para iniciar atividades em cargos docentes coincidia com o desprestígio da profissão docente. Tanuri (2000, p. 65), sobre isso, diz que:

Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição ‘quase completamente desconhecida’.

A autora (2000) atribuiu como consequência da facilidade de acesso a função de ingresso na profissão, as deficiências e os problemas observadas nas escolas normais, resultando na desvalorização da formação docente e, mesmo, a extinção dos cursos normais em território brasileiro.

Considerando que a escola normal ofereceu para a sociedade brasileira fraco aproveitamento que se destacasse, esta não se consolidou como escola de formação de professores, mas sim uma instituição consideravelmente desconhecida.

Sobre a situação da escola normal no fim do período Imperial, Tanuri (2000, p. 67) explica: “No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três”.

Ao final do Império, frustraram-se as tentativas de concretizar a formação normalista no Brasil pela presença de uma escola normal em cada província, concluída em período variantes entre dois e quatro anos.

A partir do período em que a educação passa a ser conhecida como a “luz”, período coincidente com intensas movimentações de ideários revolucionários republicanos, entre 1868 e 1870, intensificou-se o pensamento de que a educação seria o suporte para o desenvolvimento e a modernização social e econômica no país. Como expresso por Tanuri (2000, p. 66):

A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

A construção de um pensamento sobre o poder da educação como agente de mudanças sociais e modernização de um país elevam o ensino a um “status” novo no final do período imperial. A educação escolar passa a ser vista, pelas elites, como o meio mais seguro para alcançar o desenvolvimento econômico e social no Brasil.

A apreciação da escola normal, no final do período imperial, coincide com o aprimoramento e a modernização de seu currículo, a reelaboração dos pré-requisitos para ingresso e a abertura destas instituições às mulheres. (TANURI, 2000, p. 66).

Conforme discorre Tanuri (2000, p. 66), sobre o ingresso da mulher no magistério:

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro.

No final do período Imperial, a mulher passa a ter o direito de frequentar escolas normais e a profissão docente é aberta para o desenvolvimento de atividades.

Nos anos finais da monarquia, a mulher passar a delinear o papel que teria no magistério primário no Brasil, no século XX. Louro (2007, p. 447) confirma: “As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens”.

A sociedade passa a atribuir elementos que responsabilizam a mulher pela modernização da nação brasileira, responsabilizada pelo bem-estar da família e a elaboração significativa dos jovens e, a partir destes ideais, a mulher passa a ser compreendida como o ser que necessita de instrução para consolidar a modernização almejada no século XIX. Sobre o ingresso da mulher no magistério, Almeida (1998, p. 35) assegura:

Logicamente, isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução.

A abertura das instituições formativas para as mulheres foi primordialmente direcionada para as mulheres das classes dominantes. Com foco em instruir as crianças e jovens das camadas dominantes, oferecendo-as formações condizentes com sua realidade de privilégios.

As mulheres livres das classes sociais desfavorecidas sobreviviam da realização dos trabalhos que não requeriam instrução. As mulheres negras escravizadas, eram reservados destinos alusivos aos da condição de escravidão, visto não eram livres, se ocupavam de trabalhos inferiores não-remunerados e sem a necessidade de instrução para realizá-los.

Pelo exposto acima, os lugares sociais das mulheres na sociedade determinavam quem teria acesso às formações que iniciavam a ser ofertadas no campo profissional docente: ser professora.

O magistério voltado para o encaminhamento profissional da mulher livre e da elite, é percebido como solução para alguns dilemas sociais do período. Louro (2007, p. 453) afirma: “Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período”. Como dissemos antes, a profissão de professora proporcionava às mulheres a conciliação entre a profissionalização e as funções domésticas. Por ter uma jornada de trabalho com turno único, assim, conseguiam conciliar a vida profissional e pessoal.

Para Almeida (1998, p. 71-72), as mulheres compreenderam que estavam entrando em uma profissão de prestígio e que ofereceria autonomia:

Não resta dúvida de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era o usual. Enfim, significava uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais.

A época em que se modernizava a formação docente feminina, a realidade profissional oferecia às mulheres trabalhos simples, sem prestígio social. As mulheres livres costumavam desenvolver atividades como parteira, costureira ou governanta. Mesmo que lecionar não fosse uma função bem remunerada, pagava salários maiores do que os recebidos nas citadas profissões.

Por meio da educação, o ingresso no magistério, tornava a mulher livre em suas escolhas. O trabalho docente oferecia a possibilidade de igualmente entre homens e mulheres,

adquirir conhecimentos, ter uma formação profissional, desenvolver atividades prestigiadas pela sociedade e a autonomia de ir e vir para o trabalho,

Na Primeira República (1889-1930), o Governo Federal não atuou como fomentador na formação de professores primários no ensino normal, bem como a demanda de recursos e a responsabilidade de formar professores ficaram a cargo dos estados.

A atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal polo econômico do país. (TANURI, 2000, p. 68).

Concordando com Tanuri (2000), Ghiraldelli Jr. (200, p. 28) comenta:

A legislação educacional brasileira evoluiu diferentemente em cada Estado. Também a estrutura e o funcionamento das escolas, em cada região, adquiriram características muito particulares. Todavia, feitas essas ressalvas, é possível observar a estruturação escolar paulista nos primeiros anos da República, como exemplo para o entendimento de vida escolar naqueles anos.

O governo republicano não concretizou o desenvolvimento das atividades de financiamento e normatização do ensino primário e normal, nos anos que compõem a Primeira República.

A responsabilização e a preocupação em organizar o ensino primário e normal ocorriam com independência nos estados, sob influência dos reformadores educacionais locais. Mesmo com a ausência do Governo Federal na oferta de subsídios à educação, registrava-se avanços quantitativos e qualitativos, sob a liderança dos estados mais progressistas e com maior poder econômico, impulsionando a tomada de decisões a respeito da organização educacional.

Na Primeira República, São Paulo se destacava como polo econômico. Deste modo, os ideais progressistas transcorriam para a educação local e influenciando os reformadores dos demais estados do Brasil.

Como exposto acima, no período republicano inicial, foram criadas reformas, leis e metas para a formação docente que, conseqüentemente, culminariam na oferta de formação docente com maior nível de qualidade.

Tanuri (2000, p. 69) demonstram que as reformulações eram direcionadas para a principal instituição formativa: a escola normal, e que algumas reformas foram idealizadas, mas não atingidas e/ou não postas em prática. Foram leis criadas com o objetivo de ampliar as melhorias educativas iniciadas antes mesmo da Proclamação da República.

Sobre a Lei nº 374, de 03/09/1895 (TANURI, 2000, p. 69) que normatizava a dualização do ensino normal:

Com isso iniciava-se uma dualidade de escolas de formação de professores, o que foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado. Transformadas as escolas complementares em escolas normais primárias (1911), e denominadas as de padrão mais elevado de “normais secundárias”, consolidou-se um dualismo que, embora adotado em outras unidades da federação, já em 1920 (Lei n. 175, de 8/12/1920) seria abolido em São Paulo, com a unificação de todas as escolas normais, pelo padrão das mais elevadas.

Nos últimos anos do Império, o ensino normal marcou o início da dualização do ensino ofertado pelas escolas normais nos cursos de formação docente. No período republicano, estrategicamente, observa-se o processo de expansão da formação dos sistemas de cursos de magistério para professores habilitados em nível primário.

Em 1911, as escolas complementares tornaram-se escolas normais de ensino primário, criando outro nível de formação “mais elevado”, no que passou a ser chamado de escolas normais secundárias, consolidando o dualismo na formação docente em escolas normais, que se popularizou em outros estados da federação. Entretanto, São Paulo, conforme seus objetivos, preferiu a unificação do ensino normal, abolindo por meio da Lei nº 175, de 08/12/1920, preconizava a padronização das escolas normais no estado, predominando o nível mais elevado (normal secundário).

Kulesza (1998, p. 68) aponta a institucionalização, na Primeira República, de uma terceira modalidade das escolas normais, iniciada ainda no regime imperial.

Uma terceira modalidade de constituição de Escolas Normais nas províncias, menos institucionalizadas, mas de raízes históricas mais antigas, baseou-se na extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições dirigidas por ordens religiosas. Nesse caso, no período que estamos considerando, a clientela já era predominantemente feminina e o curso tinha um caráter eminentemente prático, com as alunas ajudando na educação das órfãs menores.

No período em que a predominância feminina no magistério havia se consolidado no Brasil, Kulesza (1998) apontou a criação da terceira modalidade de atuação das escolas normais em coordenação com instituições comandadas por ordens religiosas.

Na terceira modalidade, destacava-se a atuação prática. As alunas dos cursos normais auxiliavam as instituições religiosas na escolarização das crianças órfãs. As raízes históricas mantidas nas províncias menos institucionalizadas, desenvolviam a terceira modalidade do ensino normal, que eram inteiramente voltados para o cuidar e o educar, como uma atividade extracurricular.

Acontece na Primeira República a ascensão das oligarquias cafeeiras. Conforme descrito por Ghiraldelli Jr (2001, p. 27): “As oligarquias agrárias, principalmente os setores ligados à lavoura cafeeira, atuaram como classes dominantes e dirigente nos 40 anos de duração da Primeira República”. Observa-se a necessidade de favorecer o acesso aos filhos dos grupos dominantes formados pelas oligarquias agrárias. Ghiraldelli Jr (2001, p. 27) informa que:

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino provindas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior.

Conforme informado pelo autor (2001), o Governo Federal na Primeira República priorizava reformas educacionais que pudessem atender à formação dos filhos da elite agrária. Os ensinos secundário e superior se constituíram nos focos das políticas de incentivo e financiamento. Assim, o governo deixa de normatizar e direcionar verbas para manter as demais etapas do ensino, como, por exemplo, o ensino normal e primário, os quais eram organizados e financiados pelos governos estaduais.

Em função da subordinação do ensino aos interesses dos cafeicultores - acentuando o que poderia ser visto desde o final do império -, o desenvolvimento da educação na primeira república é marcado pela desproporção entre a qualidade de oferta de ensino nos estados. Também, não havia por parte da união a preocupação com a educação popular. Nessa perspectiva, a primeira república pouco favoreceu a difusão e a evolução do ensino e da formação de professores no Brasil.

Sobre a atuação governamental como financiadora do ensino normal e primário, Tanuri (2000, p. 68) informa que não chegou a se concretizar na Primeira República, pela priorização financiamentos no ensino secundário e superior.

No que diz respeito à pedagogia, na década de 20, o movimento dos pioneiros da Educação Nova no Brasil buscou métodos inovadores com o objetivo de transformar o

processo de ensino-aprendizagem, por meio de “métodos ativos”. Sobre os “métodos ativos” inseridos na educação brasileira, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 25) caracteriza:

O movimento da Escola Nova enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

A partir do movimento escolanovista, foram introduzidos métodos ativos, que priorizavam a liberdade e o interesse das crianças, valorizando os trabalhos em grupos e práticas que evidenciassem os trabalhos manuais.

A valorização dos estudos da psicologia experimental, contidos nos ideais da Escola Nova, possibilitou inserir a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, em que o professor passa a apenas mediar o processo educacional.

Influenciadas pelo movimento escolanovista, Tanuri (2000, p. 71) descreve o funcionamento e o currículo das escolas normais na década de 1920 da seguinte forma:

A diferenciação nas modalidades de escola, com a previsão de uma Escola Normal Rural, no Distrito Federal, e a especificação de três níveis de instituição na reforma mineira: 1) Escolas Normais de Segundo Grau (somente oficiais), oferecendo a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos); 2) Escolas Normais de Primeiro Grau (oficiais e particulares), oferecendo o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo três de cultura geral e um de formação profissional; 3) Cursos Normais Rurais, com a duração de apenas dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, e oferecendo apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino.

A partir da citação acima (2000), pode-se observar uma vasta diversificação nas modalidades de ensino na escola normal, destacando as diferenciações na oferta formativa.

As Escolas Normais de Segundo Grau (oficiais e públicas) ofereciam a formação em curso de adaptação, complementar ao curso normal com base primária, com duração de dois anos, e as Escolas normais de Primeiro Grau (oficiais, públicas e particulares) que ofereciam o Curso de Adaptação com duração de dois anos e Curso Normal que durava três anos, divididos em três anos de formação em cultura geral e um ano de formação em caráter profissional.

Nas Escolas Normais Rurais, a formação tinha a duração de dois anos, construindo um curso sintético, com aprofundamento no conteúdo do ensino primário com o adicional de atividades práticas de ensino, que funcionavam nos grupos escolares rurais. Sobre as escolas normais privadas, comuns desde o período imperial, Tanuri, (2000, p. 71) afirma:

Também importante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados. Já vitoriosa no período imperial na maioria das províncias, a liberdade de ensino permanecia na Carta Magna republicana em decorrência do art. 72, parágrafo 24, que assegurava a todos o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”

As escolas normais particulares existiam desde o período imperial e estavam amparadas na Constituição Republicana de 1891 que, em seu art. 72, parágrafo 24, assegurava o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. As escolas normais particulares atuaram diretamente na expansão do Ensino Normal no Brasil, colaborando na extinção da escassez de oferta desta modalidade de ensino e de estabelecimentos de formação.

Sobre a expansão e modernização do Ensino Normal na década de 1920, Tanuri (2000, p. 72) define que:

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.

No final da década de 20, as escolas normais já haviam alcançado a ampliação do nível dos estudos formativos e curriculares, que consistia em aumentar a formação profissional, gerando articulações com o curso secundário. Essas modernizações se concretizaram mediante a introdução dos princípios, práticas e disciplinas fundamentados no escolanovismo.

A década de 1930 objetivava transformar a escola normal em instituição totalmente de formação profissional, continuando o movimento de renovação educacional, iniciadas na década anterior. Como expõe Tanuri, (2000, p. 72):

À medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930. Para essa transformação, concorreria a continuidade do movimento de renovação desenvolvido na década anterior.

Em 1930, o objetivo que passava a ser delineado buscava transformar a escola normal em uma instituição de ensino restritamente profissional, fundamentando e continuando o movimento de renovação educacional iniciado na década de 1920 pelos pioneiros da escola nova. Sobre esse contexto, Ghiraldelli (2001) afirma que “Acompanhando a modernização, a urbanização e a industrialização do país nos anos 20, vários Estados brasileiros, sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho Francisco Campos etc”. (GHIRALDELLI Jr, 2001, p. 25).

O movimento dos pioneiros da escola nova continua ativo nesse processo constante de busca por modernizações no ensino brasileiro.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72).

Os objetivos do movimento da Escola Nova eram os mesmos: “Centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino”, como afirmado por Tanuri (2000). Atingir relações de ensino-aprendizagem mais flexíveis, em que o ensino se adaptasse ao individualismo e o desenvolvimento das crianças, a partir da revisão dos padrões tradicionais.

Dentro do processo de ensino, os papéis de professores e alunos se inverteram: o professor desenvolveria atividades de acompanhamento e mediação das atividades escolares. O aluno, por sua vez, ocuparia o *locus* central no processo educativo. O “verbalismo” da escola tradicional passou a ser substituído pouco a pouco pelos métodos do ensino ativo proposto pelos referenciais escolanovistas.

Podem ser observadas alterações nos currículos dos cursos de formação docentes em território nacional, como exposto por Tanuri (2000, p. 73):

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação).

O curso de formação de professores primários em escolas normais durava dois (2) anos e contava com campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas e na filosofia de trabalho escolanovista.

Destaca-se também a amplitude dos currículos nos cursos, no período da década de 1920, evidenciando a preocupação com a infância, formando os alunos do magistério, futuros docentes, para lidar com crianças respeitando as suas individualidades.

Os estudos das ciências naturais, psicologia, história da educação, biologia, estudos sociais especificam a importância ofertada à infância e suas múltiplas linguagens, amparadas na ciência. Em detrimento a isso, a literatura infantil, recreação, jogos e educação física ampliaram o parâmetro da relação entre professores e alunos nos momentos que não configuram de fato as aulas, como, por exemplo, os intervalos e recreios.

Na década de 1930, à medida que a educação ganhava importância como área técnica, surgiam outras demandas diversificadas de funções educativas. Criando-se cursos destinados à instrução de pessoas interessadas em desenvolver tais funções de apoio pedagógico e escolar.

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930, no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação, como no Rio Grande do Sul, em Pernambuco, na Bahia, em Minas Gerais, em Sergipe, no Ceará, no Maranhão, no Rio de Janeiro. (BARBIERI, 1973, p. 97-100 Apud TANURI, 2000, p. 74).

No início da década de 20, é compreendida a necessidade de regulamentar cursos de aperfeiçoamento do magistério, bem como de formação de administradores escolares. Deste modo, diversificando as funções educativas, São Paulo e Rio de Janeiro (Capital Federal, no período) foram os pioneiros na instituição destes cursos de especialização que, à posteriori, se expandiram para as demais Unidades da Federação.

Decreto nº 1.190, de 04/04/1939 criou o primeiro curso de pedagogia do Brasil na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O curso de pedagogia possibilitava a dupla atuação dos profissionais: bacharelado e licenciatura. O bacharel formava os que iam executar funções como técnico de educação, por exemplo. A licenciatura formava os professores para atuar nos cursos de magistério das escolas normais. (TANURI, 2000, p. 74).

Os índices do censo demográfico de 1920, demonstram a presença feminina no ensino primário no Brasil. Viana (2002, p. 85) informa que:

O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%.<sup>9</sup> A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940.<sup>10</sup>

No censo demográfico de 1920 ficou expresso que 72,5% dos profissionais de ensino público de nível primário eram compostos por mulheres. Em todos os níveis de ensino sem especificação de grau, as mulheres atuantes somavam 65% do pessoal docente na década.

No final da década de 30 e início dos anos 40, a presença feminina deixa de ser predominante apenas no ensino primário e passa a se expandir aos outros níveis de ensino, a partir da expansão progressiva de cursos de ensino primário nas metrópoles brasileiras, como o exemplo de São Paulo.

Nos anos 60, a educação e os cursos de formação de professores passam por transformações em decorrência da Ditadura Civil-Militar. A educação no período sofre inúmeros atos que ocasionaram a regressão, a privatização e a exclusão das classes desfavorecidas do processo de escolarização. Como demonstrado por Ghiraldelli Jr. (2009, p. 99 e 100):

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem devida qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional.

A conjuntura histórica nos mostra as principais transformações que ocasionam a regressão educacional, pela ampliação da privatização do ensino do país, implementação do currículo tecnicista e exclusão dos setores socialmente desfavorecidos do ensino superior. A valorização da pedagogia fundamentada em técnicas, se distancia do ensino escolanovista amparado nas relações de diálogo e formação aberta.

Segundo o autor (2009), a desmobilização do magistério concretizou-se por meio de uma “confusa legislação educacional”, que intensificou a descaracterização do modelo

educacional. O período, para a formação de professores, foi descrito por Tanuri (2000, p. 80) da seguinte forma:

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/1968, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau.

A reforma do ensino superior preconizado na Lei nº 5.540/1968 instituiu mudanças no currículo dos cursos de Pedagogia, que foram reduzidos às habilitações de cunho tecnicista. Desta maneira, formando especialistas e técnicos, incorrendo em perda de conteúdos e aprendizagens que haviam sido inseridos no currículo formativo humanista no período pré-Ditadura.

A Lei nº 5.540/1968 reformou e orientou não apenas a formação de professores em cursos ofertados pelas escolas normais, mas também os cursos que formavam docentes primários em nível superior.

Após as reformas aplicadas no ensino superior pelo Ministério da Educação da Ditadura Civil-Militar, destacava-se o processo de desestruturação da escola normal. A escola normal perdeu em 1971 o “status” de escola e de curso com a promulgação da Lei 5.692/1971, diluindo-se em uma habilitação profissional do ensino secundário, pela criação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), substituindo os institutos de formação normais. Como demonstrado por Tanuri (2000, p. 80):

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Sobre a Lei nº 5592/1971, Ghiraldelli Jr. (2009, p. 112) problematiza:

Com efeito, as tentativas de implantação da nova LDB (Lei 5.692/71) se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e, além disso no período da euforia dos setores médios da população com o “milagre econômico”. Os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluidas de inovação contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei

5.692/71. De certo modo, muitos professores acreditaram na ideia de que teríamos que ter mesmo um ensino completamente profissionalizante no segundo grau.

Deste modo, foram preconizadas as diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus do ensino, contemplando reformulações para o ensino normal e os cursos de profissionalização em nível secundário.

Como dissemos antes, a escola normal passa a ser desconsiderada “escola e curso” de formação docente, tornando-se uma habilitação das inúmeras criadas para o ensino secundário, em que o magistério normal passa a ser conhecido como Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

A Lei nº 5.692/1971 era a tentativa de conceber uma legislação para a educação que se adequava ao contexto político ditatorial e ao crescimento econômico oportunizado pelo “milagre brasileiro”. Professores suscetíveis ao projeto governamental e influenciados pelos ares de inovação expressos na lei tornaram-se defensores da sua efetivação. Uma parcela significativa dos docentes apoiava a ideia de ofertar um ensino completamente profissionalizante e tecnicista no segundo grau.

A fragmentação do curso normal demonstrava a tendência pedagógica tecnicista, pautada na formação de especialistas que causam a fragmentação da formação docente. Sobre a fragmentação do curso normal, Tanuri (2000, p. 81) descreve o seguinte:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau.

Sobre os objetivos da Lei nº 5.692/1971, Ghiraldelli Jr. (2009, p. 113) afirma que:

A Lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino expostos nos “fins da educação” da Lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Todavia, diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.

Tanuri (2000) e Ghiraldelli Jr. (2009) identificam o que se buscou incorporar ao ensino com a criação da Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Lei de nº. 5692/1971, no período da Ditadura Militar.

Tanuri (2000) comenta que a tendência tecnicista implicava na fragmentação dos cursos de formação de professores, fundamentado na criação de uma diversidade de disciplinas específicas das habilitações e destacando os componentes voltados para o trato das crianças em momentos de interação escolar, como “problemas de aprendizagem”, como, por exemplo.

Ghiraldelli Jr. (2009) demonstra que os objetivos gerais do ensino preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4024/1961, como os “fins da educação”, foram anexados à Reforma de Ensino de Primeiro e Segundo Graus - Lei nº 5692/1971. Os objetivos referem-se às necessidades de assegurar aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades e talentos, preparando-os para o mundo do trabalho e para desenvolver conscientemente a cidadania, por meio de uma formação que proporcionasse o alcance destes objetivos. Entretanto, a Reforma de Ensino de 1971, criada na Ditadura Militar, não representava os ideais liberais e democráticos da década de 1950 contidos na LDB de 1961. Na Reforma, buscava-se incorporar à educação do período a racionalização do trabalho escolar e a criação do ensino profissionalizante no 2º grau.

“Não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Como formar professores para as disciplinas novas, surgidas com as diversas habilitações elencadas pelo CFE?”. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 114). Neste contexto, iniciou-se as propostas de recuperação do ensino normal, que viabilizasse a formação de professores, sem seccionar os cursos de formação docente em “habilitações tecnicistas”. Tanuri (2000, p. 82) discorre sobre o contexto da revitalização da escola normal:

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado.

Com a diminuição das matrículas da HEM, agravando as condições para a formação docente, inicia-se o processo de declínio e propostas para revitalizar o ensino normal,

impulsionados pela insatisfação em relação à desvalorização dos professores, bem como da profissão.

O movimento de recuperar e reverter o cenário instaurado pelas reformas educacionais empreendidas no período da Ditadura Civil-Militar, uniu Ministério da Educação e secretarias estaduais de educação com o objetivo de elaborar projetos de estudos, pesquisas e propostas de ações em favor da denominada “revitalização do ensino normal”.

A partir da promulgação da Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, são empreendidas iniciativas pela reformulação e ampliação educacional no Brasil, bem como pela melhoria da formação dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental da educação básica. Sobre a conjuntura anterior à Segunda LDB, Tanuri (2000, p. 85) afirma:

Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

Os dados, apresentados por Tanuri (2000), demonstram o cenário educacional no que diz respeito às instituições de formação docente. Em 1994, o curso de Pedagogia não havia se popularizado. Dados acima referenciados indicam que existiam apenas 337 cursos de licenciatura em Pedagogia em todo território nacional, 239 em instituições de iniciativa privada, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

A Segunda LDB preconizava que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação [...]”, estabelecendo que a atuação legal de docentes apenas seria permitida mediante formação em curso de licenciatura plena em Pedagogia, em universidades e instituições de ensino superior.

Firmado o processo transitório para formação de professores em exercício, que dispunham apenas da formação mínima, em nível médio, como demonstrado por Tanuri (2000, p. 85):

De conformidade com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora

fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação.

Após o processo de conquista legal, em conformidade com o que preconizava o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter os “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Ao definir o ensino em nível superior como a formação legal para atuar, a lei permitiu ainda como formação mínima os cursos normais em nível médio. Supondo o entendimento que os cursos de magistério em nível médio durariam como formação básica para professores por muitos anos.

Entretanto, como afirmado no referencial supracitado estipulou-se nas disposições transitórias da LDB, o prazo de 10 anos para a formação dos docentes que estivessem em atuação sem a formação em adequação com as normas estabelecidas.

### 3. TORNAR-SE PROFESSORA

Na narrativa biográfica, o relato e a identidade dos sujeitos biografados constituem a estrutura das tramas que fundamentam uma pesquisa, refletindo realidades amplas e representando outras histórias igualmente pertinentes. Para Avelar (2010, p. 160):

A biografia como estudo de caso reserva um papel ainda mais restrito ao estudo de uma trajetória individual. Neste caso, após o estabelecimento da análise macroestrutural da sociedade e dos quadros explicativos subjacentes, procede-se ao detalhamento biográfico com fins de ilustração da realidade mais ampla abordada. O indivíduo apenas ilustra/reflete uma construção estrutural que lhe ultrapassa. Ele é exemplo, não problema.

De acordo com Avelar (2010), os estudos biográficos possuem o poder de estabelecer análises macroestruturais de realidades e histórias amparadas em quadros explicativos criados a partir das investigações de histórias similares. O detalhamento de histórias biográficas tem, na figura dos sujeitos, o reflexo de vivências que não se limitam às expostas. Portanto, em trabalhos biográficos, o objeto da pesquisa é compreendido como exemplo de realidades amplas e comuns em dadas sociedades, isto é, uma abordagem que ofereça representatividade aos indivíduos. Os aspectos citados se concentraram nos laços que associam o indivíduo à cultura.

A cultura aproxima os indivíduos, oferecendo-os experiências semelhantes, que podem representá-los coletivamente, sendo atores críticos e produtos de determinados períodos. Dialogando com Avelar (2010), Del Priori (2009, p.11) comenta:

A biografia é centrada num indivíduo, ela coloca o problema da “representatividade” deste mesmo ator histórico. Mas com o desenvolvimento da história cultural, as abordagens se concentraram nos laços que ligavam o indivíduo à cultura, no sentido mais amplo do termo.

O gênero biográfico possibilita a representação de histórias e vivências semelhantes, interligadas pela cultura em sua amplitude. Mesmo focado em um único sujeito ou vários sujeitos, a biografia expõe questões de representatividade de um grupo social.

Ainda conforme Del Priori (2009, p. 10): “A biografia permitiu, então, a abordagem histórica pelo foco num indivíduo que não é necessariamente ilustre ou conhecido, exatamente porque ele não é ilustre ou conhecido”. Fundamentado nesta perspectiva, o presente capítulo, intitulado “Tornar-se professora”, considera os relatos das docentes

entrevistadas, discorrendo sobre o processo que fomentou os aspectos por trás das escolhas profissionais, os percursos profissionais e de atuação, os desafios, seus limites e possibilidades que efetivaram a construção profissional.

Sobre a relação entre a memória e a história, Delgado (2006, p. 16) afirma que:

Em tempos passados, os homens já identificavam a importância da memória como suporte construtor de identidades e solidificador das consciências. Santo Agostinho, considerando a importância da memória, definiu-a como uma das categorias fundamentais da alma humana. A mitologia grega, por sua vez, integrou a memória ao quadro de suas representações. Dessa forma, *Menemosyne* é mãe das musas que protegem a história e a arte. História que é a construção da experiência humana através dos tempos. Arte, que traduz os sentimentos e emoções dos seres humanos e representa os valores e as expectativas de uma época.

Conforme destacado por Delgado (2006), a memória auxilia na construção da história desde o passado, quando foi fundamentada a construção das identidades e a estruturação das consciências amparada na memória, tornando-se agentes para a tomada de consciência.

A memória foi considerada por Santo Agostinho como categoria da alma humana. Na mitologia grega, a memória compôs o quadro de representações, a *Menemosyne*. A *Menemosyne* é a mãe das musas que protegem a arte e a história; a arte traduz os sentimentos, os conceitos, tensões e valores de determinados períodos, já a história representa as construções humanas a partir de suas experiências ao longo do tempo.

Em Del Priori (2009, p. 7), as relações entre história e biografia podem ser definidas assim:

A biografia, uma das primeiras formas de história – depois das dos deuses e de homens célebres –, retém cada vez mais a atenção dos historiadores. Todavia, a moda da biografia histórica é recente. Com efeito, até a metade do século XX, sem ser de todo abandonada, ela era vista como um gênero velhusco, convencional e ultrapassado por uma geração devotada a abordagens quantitativas e economicistas.

A biografia, segundo Del Priore (2009), é uma das primeiras formas do fazer histórico. Centralizando a atenção dos historiadores, após as biografias voltadas nas histórias dos deuses e dos homens célebres, elaborou-se recentemente a biografia histórica.

Em meados do século XX, a biografia não era popular entre os historiadores, por ser considerada gênero ultrapassado pela geração de entusiasta pelas abordagens quantitativas e economicista. A rejeição dos historiadores às biografias, teve fim nos anos 70 e 80. “O

epistemólogo François Dosse anunciou, então, a chegada de uma ‘idade hermenêutica’ na qual o objetivo seria capturar ‘a unidade pelo singular’ ”. (DEL PRIORE, 2009, p. 9).

Considerando o termo “capturar a unidade pelo singular”, julgamos importante conhecer os caminhos que guiaram o percurso para “Tornar-se professora” permitindo verificar as histórias que construíram a identidade professoral das três irmãs biografadas, destacando os desafios, os limites, suas possibilidades e os significados da profissão docente na vida das professoras, fundamentados em seus testemunhos.

Tornar-se professora, na vida das irmãs pedagogas, ganharam proporções que permitem conhecer o passado, compreender suas escolhas e acompanhar as mudanças ao longo do tempo e de suas trajetórias. Tomando as professoras biografadas como exemplos, através de histórias singulares poderemos possibilitar a apropriação de unidades similares.

Entre as décadas de 1970 e 1990, o ambiente interiorano em que as professoras biografadas estavam inseridas não oferecia oportunidades de formação docente, minimizando as possibilidades de conquistar destinos diferentes dos demais habitantes do Distrito de Gado Bravo-PB. A educação era compreendida, pelas professoras biografadas e sua família, como o meio de ressignificar histórias, elevando socialmente as pessoas do contexto partilhado na localidade.

O primeiro contato com a educação, representava o princípio da formação educacional, permeada pela disciplina, regras, obediência e respeito aos docentes, formando o eixo das relações de ensino-aprendizagem. Quando indagadas sobre o primeiro contato com a educação e as relações aluno-professor, as docentes entrevistadas responderam:

“Na educação básica, no início, né?! Foi, é... No tradicional, a gente ia pra escola pela primeira vez com sete anos de idade, aprendia no livro, era na cartilha, era o B+A Ba, bem tradicional mesmo, escola de sítio”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Eram bem tradicionais, né, era rígido, onde as crianças obedeciam aos professores, só saía da sala se pedisse licença, num era de qualquer jeito, né, hoje em dia a coisa já evoluiu bastante”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

“Os métodos eram assim como eu falei, bem tradicional, onde a professora, assim, ela quem tinha voz e vez, o aluno assim, pouco podia se pronunciar né, eles tinham que ser submisso e obediente a professora e a aprendizagem se dava assim. Ela dava o livro e pedia pra o aluno, decorar aquela lição, porque no momento que fosse lá pro birô, onde tava a professora, aluno tinha que saber a lição ao pé da letra”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

A realidade relatada pelas professoras sobre o ensino e as relações escolares demonstra que comportamentos eram constantemente fiscalizados e crianças eram educadas com punições e rigidez, sendo severamente cobradas por boas maneiras e bom comportamento.

Nos relatos, é possível verificar o professor como o detentor do saber, sendo o transmissor e fonte dos conhecimentos e os alunos como receptores. O inquestionável poder do professor é visível na relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelas professoras entrevistadas. Pautada em hierarquias, o docente representava o único detentor de opiniões e ideias, deixando de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil para punir e repreender as expressões individuais das crianças, podendo-as em momentos de socialização e interação livre e criativa.

As relações de poder, referidas acima, distanciavam alunos e professores, com os últimos desenvolvendo suas funções sem apego emocional e empático. Sem a ludicidade e com relações que se limitavam ao ensino e aprendizagem com pressupostos tradicionais, o ensino obtido era básico e propedêutico, limitando-se a ler e escrever, ao trabalho com cartilhas e ao estudo com livros didáticos.

As punições e castigos eram comuns ao período, e a obediência era considerada mais importante que de fato as aprendizagens. Às crianças e adolescentes não era permitido contrariar normas, expressar-se livremente, questionar ou apresentar comportamentos que violassem as regras de convivência.

O aluno era um ser sem voz, sem expressão, absorvendo o que era exposto nas cartilhas e livros, tornando-se meros repetidores de conteúdo. Freire (1996, p. 21) discorre sobre características necessárias para desenvolver uma atuação docente responsável:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Freire (1996) indica os saberes necessários à prática educativa crítica, visando construir relações horizontalizadas entre docentes e discentes, uma escolarização pautada em um ensino em que o aluno seja ouvido. O mediador, por sua vez, precisa estar pronto para lidar com a curiosidade e as indagações dos demais atores do processo, envolvendo-os em trocas de saberes.

Na perspectiva de Freire (1996), o processo de escolarização não deve ser pautado na transferência de conhecimentos que, no ensino tradicional e seus métodos - no qual as professoras biografadas estiveram inseridas ao longo da Educação Básica -, estavam distantes dos apontados por Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia”. O processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado no respeito e na consideração dos saberes, ideias, curiosidades e indagações dos alunos.

Fundamentados em conceitos rígidos e conservadores, as relações de convivência escolar delineiam sujeitos futuros sem relações fomentadas pela criticidade. A educação bancária (FREIRE, 1996), forma cidadãos oprimidos e reprodutores de estigmas sociais, que não se expressam de maneira crítica.

A educação bancária se constitui em um entrave para uma sociedade democrática, se observarmos a importância da educação crítica e das relações horizontalizadas entre os sujeitos da aprendizagem.

Ao longo da educação básica das docentes entrevistadas, a formação recebida marcou suas atuações futuras, observando que, ao tornarem-se professoras, reproduziram marcas deixadas pelas vivências escolares. Nos primeiros anos de atuação docente, as tradições conservadoras de ensino estavam presentes e eram expressamente desenvolvidas pelas professoras, pautadas em conceitos das “primeiras letras” e em metodologias tradicionais, referenciados pelos ideais de ensino-aprendizagem conhecidos e considerados os mais corretos para se utilizar.

A formação das professoras ocorreu em regime especial. O Curso de Pedagogia em Serviço foi frequentado pelas docentes enquanto atuavam como professoras no Município de Gado Bravo-PB. Nesse contexto, elas dividiam suas rotinas em momentos que desenvolviam atividades como docentes e, em outros momentos, eram discentes no curso de formação de professores em exercício.

O Curso de Pedagogia em Serviço foi, nas vidas das professoras biografadas, o “sonho” almejado e realizado, mas que não se restringiu somente a elas. Os pais foram os maiores incentivadores e apoiadores da formação em nível superior, oferecendo às filhas oportunidades que não tiveram acesso, quando eram mais jovens, pois desenvolviam atividades na agricultura e na pecuária.

A baixa escolaridade dos pais produziu o desejo de oportunizar escolarização aos filhos. Não esperaram o destino oferecer as mesmas oportunidades de seus antepassados, assim, investiram o pouco que tinham na escolarização dos nove filhos.

A professora Gerlany Barbosa da Costa expressa os sentimentos de seus pais com a conquista do Ensino Superior:

“Bom, esse momento foi de muita felicidade, né, apesar, de ser de família humilde, meu pai é analfabeto, a minha mãe tem o que? A 4ª série, mas ele era analfabeto e para ele também era sonho, né, somos em três pessoas formadas em Pedagogia, e professoras na rede municipal de ensino da cidade”.

Mudar a realidade da família, para essas mulheres, foi possível através da docência. A família foi o alicerce para as professoras biografadas e estiveram presentes nos momentos marcantes, incentivando, apoiando, sonhando junto e na comemoração das conquistas. Desde a origem do movimento da feminização do magistério no fim do século XIX e início do XX, as mulheres compreendiam a importância que o magistério teria em suas vidas.

Almeida (1998, p. 71) afirma que ser professora “era uma atividade mais agradável e possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal”. Esta foi, justamente, a busca das docentes biografadas: desenvolver uma função no mundo do trabalho, que oferecesse liberdade pessoal e transformasse suas realidades de vida.

A professora Josefa Geruza da Costa é especialista em “Educação Básica para contemporaneidade”, pela Faculdades Integradas de Patos (FIP), em 2009 (Figura 1).

Figura 1 – Formatura da Professora Josefa Geruza da Costa



Fonte: Acervo pessoal (2003).

A professora Risonete Barbosa da Costa é especialista em “Educação Básica para a Contemporaneidade”, pela Faculdades Integradas de Patos (FIP), em 2009. E, em 2004, a professora concluiu a graduação em Pedagogia (Figura 2).

Figura 2 – Formatura da Professora Risonete Barbosa da Costa.



Fonte: Acervo pessoal (2004).

A professora Gerlany Barbosa da Costa é especialista em Psicopedagogia, pela Faculdades Integradas de Patos (FIP), em 2011. Na figura 3, podemos ver o registro de sua formatura em Pedagogia, pela UEPB, em 2008.

Figura 3 – Formatura da Professora Gerlany Barbosa da Costa.



Fonte: Acervo pessoal (2008).

A formação concretizada ao longo dos anos 2000 foi a realização profissional desejada pelas professoras, que viviam em proximidade e acabaram por se influenciar mutuamente, inspirando-se na realidade e no apoio familiar.

Quando indagada sobre os motivos pelos quais escolheu ser professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Josefa Geruza da Costa afirma que

“Eu escolhi o curso de Pedagogia assim, pelo fato de desde muito jovem eu ter contato com crianças. Assim, porque, as minhas irmãs tinham umas que já tinha escolinha particular, às vezes a gente por ser muitos filhos/as, às vezes a gente pegava uma ou duas crianças pra, é... Ensinar a tarefa aqui em casa, dá aula de reforço na verdade e muitas vezes a minha irmã tinha que sair e pedia pra eu dá a aula de reforço e foi dessa forma que, assim, eu fui tomando gosto pela coisa”.

A influência familiar, acompanhada por outros intensificadores, proporcionaram o conhecimento do campo de atuação docente e, mais tarde, cursassem o Curso de Pedagogia, atingindo o objetivo sonhado pela família: efetivar a atuação como docentes por meio da formação no ensino superior.

Incentivada por suas irmãs que atuavam como professoras em escolas que ofereciam aulas de reforço escolar, a professora Josefa Geruza da Costa comenta que a imersão na realidade docente lhe proporcionou o aprimoramento quanto a escolha profissional e o aprimorando do seu “gosto” pela docência.

Para Risonete Barbosa da Costa e Gerlany Barbosa da Costa, a conquista do ensino superior, a atuação e a realização pessoal faziam parte de um desejo de criança, que afirma m ser “o sonho de infância”.

“Porque era um sonho desde criança quis ser, eu queria ser professora, né. Era um sonho de criança, gostava, sempre gostei, é um sonho que hoje realizei. Um sonho realizado”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Porque era sonho, né, de ser professora, então apesar da dificuldade, aí, mesmo assim, eu consegui realizar esse sonho, que era trabalhar com crianças”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

A busca pela realização pessoal foi permeada, ainda, na infância pela professora Risonete Barbosa da Costa, que afirmou ser um sonho de criança realizado e que sempre gostou de lidar, cuidar e educar crianças.

Para a professora Josefa Geruza da Costa, cuidar de crianças era uma realidade familiar, pois possuem uma família grande, na qual os filhos mais velhos ajudavam os pais a cuidar dos mais novos. Nestes cuidados fraternos, estavam incluídos ensinar as tarefas de casa e reforçar o ensino de conteúdos que os irmãos tivessem mais dificuldades.

A professora Gerlany Barbosa da Costa reforça as dificuldades que poderiam ter lhe impedido de realizar o sonho almejado, mas que enfrentou estas dificuldades e desafios e tornou-se professora.

As professoras biografadas, como mencionado acima, lecionavam com a formação no magistério em nível médio e exerciam a docência de forma leiga, de acordo com a Segunda LDB.

Tornar-se professora, na vida destas mulheres, tem o curso de Pedagogia como o marco. Assim, a atuação docente está dividida em dois momentos: o momento anterior a formação em nível superior e o momento posterior. Cursar o curso de pedagogia mudou a maneira de atuar, transformando as relações que estas professoras estabeleciam no processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos.

Josefa Geruza da Costa comentou a importância do curso de Pedagogia em sua vida docente:

“O Curso de Pedagogia foi de fundamental importância, porque assim, ele abriu novos horizontes, né, porque quando eu iniciei, eu tinha em mente aquela educação que eu recebi quando eu iniciei né, que tinha que ser aquela coisa bem decorada, pontilhado, a criança tinha que aprender aquela lição. Assim, eu não tinha, eu não sabia direito como se dava a aprendizagem, como fazia né, pra que a criança despertasse para leitura e para a escrita, e o curso de Pedagogia ele me abriu um leque de conhecimentos, né, que eu trago até hoje isso comigo, até nos dias atuais”.

Influenciada pelas relações escolares que pautaram sua formação na educação básica, a professora Josefa Geruza da Costa tem consciência da importância que a formação em nível superior exerceu em sua atuação e no seu cotidiano docente, mediante a relação estabelecida com seus alunos nos primeiros anos de prática docente.

Como expressado pela professora Josefa Geruza da Costa, sua visão do processo de ensino-aprendizagem era fundamentada em procedimentos tradicionais de ensino, como, por exemplo, atividades com pontilhados, a memorização de conteúdos, a leitura e a realização das “lições”.

O curso de Pedagogia foi, na vida profissional da docente, o meio para conhecer e ter acesso a novos métodos de ensino, oferecendo conhecimentos que modificaram sua postura

na mediação do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que o ensino não deveria ser pautado no tradicionalismo, de modo que, o curso de Pedagogia, abriu “novos horizontes” para lecionar e se relacionar com os alunos.

A atuação leiga marca o início da vida docente das professoras biografadas, que não obstante defrontaram-se com a necessidade de aprimorar a formação depois. O magistério normal e a formação de professores em exercício (Logos II e Pró-formação) ofereceram o preparo básico para exercerem funções docentes. As vivências no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem, aprimoraram, na prática, as relações entre as professoras e seus alunos. Em outras palavras, as professoras aprenderam na prática o que é ser docente e o funcionamento das salas de aula, sem fundamentação teórica que pudessem embasar sua docência. A base teórica passou a ser conhecida quando cursaram Pedagogia.

A professora Josefa Geruza da Costa comenta que, ao ensinar, também aprendeu e que sua atuação foi permeada pela troca de conhecimentos e saberes sobre as técnicas de atuação. Quanto a questionamos sobre as mudanças nas formas de atuação ao longo dos anos, a docente respondeu:

“Sim. Com certeza né, porque quando eu iniciei, eu pensava de uma forma né, e hoje durante todo esse tempo que eu atuo né, a gente ensina e também a gente aprende muita coisa, né, e eu fui aprendendo novas técnicas, eu fui adquirindo novas técnicas, novos conhecimentos e com certeza eu mudei sim, muito”.

Conforme visto acima, a professora Josefa Geruza da Costa entendeu o movimento circular no interior das relações de ensino-aprendizagem, afirmando que, ao longo dos anos na vida professoral, não apenas ensinou, mas que também aprendeu. As aprendizagens adquiridas ao longo da carreira docente objetivaram aprimorar o ensino e ofereceu uma atuação de qualidade, possibilitando efetivar a aprendizagem mediada pela docente.

Os eventos festivos fazem parte do processo de escolarização e exercem poder na construção do ser professora e do tornar-se professora, como verificado nas figuras abaixo.

Figura 4 – Professora Josefa Geruza da Costa em data comemorativa da Páscoa com seus alunos.



Fonte: Acervo pessoal (1998).

Momentos específicos do cotidiano escolar, encarregaram-se de construir laços entre professores e alunos, bem como o desenvolvimento de atividades lúdicas que tornem o processo de ensino-aprendizagem atrativos para as crianças.

A figura 4 demonstra um exemplo dos elementos que construíram o caminho percorrido para tornar-se professora. Pode-se observar que os alunos e a professora Josefa Geruza da Costa apresentam as máscaras de coelhinho da Páscoa confeccionadas por eles mesmos. No período em que foram desenvolvidas as atividades, o momento construiu relações entre a docente e as crianças que, na simplicidade da atividade, demonstram a evolução da professora quanto ao desenvolvimento de atividades que se distanciassem dos padrões do ensino tradicional.

Sobre o relacionamento entre professoras e alunas no processo educativo, Freire (1996, p. 30) discorre: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Na perspectiva de Freire (1996), no interior das relações de ensino-aprendizagem, a alegria e a esperança são necessárias. A esperança fundamenta que crianças e professores possam em união aprender, ensinar, produzir e, juntos, inquietar e resistir aos obstáculos causados pela euforia da alegria.

Observemos agora as figuras 5 e 6 abaixo.

Figura 5 - Professora Gerlany Barbosa da Costa com seus alunos em evento cívico, em alusão a independência do Brasil.



Fonte: Acervo pessoal (2001).

Figura 6 - Professora Josefa Geruza da Costa com seus alunos em evento cívico em alusão a independência do Brasil.



Fonte: Acervo pessoal (2004).

Os eventos comemorativos projetam relações mais estreitas entre as docentes e as crianças. As figuras 5 e 6 marcam uma data importante nos calendários escolares: o desfile de 07 de setembro. As professoras se mobilizam para a organização dos desfiles, se responsabilizam em organizar as vestimentas das crianças e, junto com a equipe de apoio, unem esforços para que o evento aconteça anualmente.

As figuras 5 e 6 expressam, ainda, outra especificidade no processo de tornar-se professora: a adequação dos professores às datas comemorativas e o trabalho com as crianças estes eventos.

Aprovadas no concurso da Prefeitura Municipal de Gado Bravo, em 1997, as professoras biografadas iniciaram suas vidas docentes ainda na juventude, em busca de sua independência pessoal e financeira. Diante desta informação, questionamos as professoras sobre a consciência do papel social da docência nos primeiros anos de atuação:

“Não. Não tinha, como eu falei antes, eu tinha em mente que eu tava ali só para ensinar só conhecimentos, ensinar o aluno as letras, os números, a somar, é... A ler, escrever, era pra mim... Eu tinha em mente que era apenas isso e com o tempo, através das formações eu fui é... Compreendendo de outra forma e eu sei que na verdade não só é isso, não é só ensinar conhecimentos”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

“Eu achava que era ir na sala de aula, dá minha aula, num dava essa importância que hoje eu vejo, que eu tenho que, meu papel como professora é bem mais amplo que no início”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Não, de início não, né. De início, você acha que não tem tanta importância, mas hoje com o passar do tempo, o que você estudou, o que você viveu, você ver que é uma responsabilidade grande e você tem que arcar com essa responsabilidade”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

Mediante o exposto acima, a visão das professoras sobre a realidade educacional e o processo de ensino-aprendizagem, no passado, eram baseadas em outras perspectivas e contextos.

As docentes foram incisivas ao declarar que, no período inicial de suas carreiras, tinham outras concepções sobre o papel do professor e suas ações mediadoras para efetivar a aprendizagem e o crescimento intelectual das crianças. A visão inicial era a de que o professor tinha, unicamente, como função: Repassar conhecimentos às crianças! O amadurecimento profissional e formativo possibilitou a compreensão, por parte das professoras, das responsabilidades e do poder que o professor detém.

No que diz respeito a amplitude do olhar, quanto a importância do papel social do professor e da sua função para a sociedade, a professora Gerlany Barbosa da Costa comentou que a associação entre vivências e estudos formativos foram os responsáveis pela ampliação de sua percepção enquanto professora, bem como do seu papel no interior da sociedade.

#### 4. SER MULHER, SER PROFESSORA: DESAFIOS INERENTES À PRÁTICA DOCENTE

Os anos iniciais do século XX oportunizaram às mulheres uma conjuntura de expressiva conquista de direitos, tais como a ampliação da sua presença no magistério primário. O magistério, nos anos elementares, abriu as suas portas para a atuação das mulheres, impulsionando a frequência nos cursos de formação de professores. Este período é caracterizado por Almeida (1998, p. 26-27) da seguinte forma:

No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. A historiografia tem mostrado essas mudanças como resultado de uma política de concessão por parte dos poderes oficialmente instituídos e dirigidos pelo sexo masculino, sem atentar que as mudanças, assim como as chamadas "concessões", também foram resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas femininas.

A figura feminina ganhou representatividade no plano educacional nos primeiros anos do século XX, possibilitando a escolarização das crianças e moças. Os ideais positivistas da república ofereceram para as mulheres a construção da carreira docente e da escolarização, tendência que amadureceu e se estruturou nas décadas posteriores.

Inicialmente de forma sucinta, e logo após o entusiasmo feminino pela profissão, a abertura do magistério e das escolas normais para a formação feminina aumentou a feminização da profissão. A entrada das mulheres nas escolas normais resultou em mudanças na própria estrutura dos cursos, no contexto de funcionamento e no currículo escolar, a fim de formar a figura da professora que se esperava. Sobre a “manobra” que resultou na produção de professoras no século XX, condicionadas em normas, Louro (2007, p. 454-455) discorre:

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa, A formação docente também se feminiza.

Como comentamos acima, o ingresso da mulher na escola normal ocasionou a transformação das instituições de ensino normal que se adequaram para receber as mulheres.

As mudanças ocorreram em todas as esferas que constituíam a instituição de ensino, que, segundo Louro (2007), operacionalizavam reformulações no currículo dos cursos, na estrutura dos prédios, na organização da sala de aula, nos uniformes escolares, na atuação dos docentes.

Estas mudanças, referidas acima, não se efetivaram despreziosamente, mas objetivavam ensinar a mulheres a sua “missão”, construir o perfil das professoras, conforme os ideais do período, confiando a estas mulheres uma tarefa: a educação e os cuidados da futura sociedade republicana. Como comentamos antes, a mulher conquistou o direito de frequentar cursos de formação profissional docente e tiveram acesso a uma profissão que lhes inseriu no espaço de atuação social pública.

Almeida (1998, p. 28) comenta as premissas que tornaram o magistério popular entre as mulheres:

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais.

A aproximação inicial entre a figura feminina e a profissão docente está aliada à possibilidade de conciliação do exercício de uma profissão considerada digna e prestigiada socialmente com a vida pessoal, bem como conciliar a realidade do trabalho doméstico e da maternidade com uma atividade laboral externa à casa.

“Ser professora” consistiu em conciliar a dupla jornada entre tarefas domésticas inerentes ao matrimônio e as atividades profissionais. Na construção do perfil da professora, era regido que este não oferecesse riscos à sociedade. Como expresso por Almeida (1998), primordialmente temia-se a instrução da mulher e, após o século XX, passa a se considerar o incentivo à profissionalização feminina, com a premissa da normatização e direcionamento do ensino ofertado.

A sólida construção de símbolos em torno da feminização do magistério se estende até os dias atuais. As experiências das professoras biografadas refletem a tendência das mulheres no centro do processo de ensino-aprendizagem, ocupando amplamente os cursos de formação docente.

A turma de concluintes em Pedagogia em Serviço de Risonete Barbosa da Costa era composta, predominantemente, por mulheres. Na turma de 41 formandos apenas um homem adquiriu formação para tornar-se pedagogo na mesma turma. A turma de concluintes de

Pedagogia em Serviço de Josefa Geruza da Costa era composta por 40 alunos, sendo dois homens. Isto nos leva a concluir que, no início dos anos 2000 (período de formação das professoras biografadas), a feminização do magistério estava estabelecida, com as mulheres no centro dos cursos de formação e nas salas de aula.

A professora Risonete Barbosa da Costa confirma a predominância feminina no campo de atuação docente no Município de Gado Bravo-PB: “Aqui na nossa cidade a maioria dos professores são mulheres né, a minoria é homem, e mesmo assim eles são bem aceitos e, também, nos aceitam do mesmo jeito”.

A professora Risonete Barbosa da Costa explica que, no Município de Gado Bravo-PB, homens e mulheres se respeitam e se aceitam mutuamente no interior do processo de ensino-aprendizagem e nas relações de trabalho, independente do fator das mulheres serem a maioria na composição do corpo docente municipal. Deste modo, é possível compreender que o processo de feminização do magistério suportou a passagem das décadas e se consolidou ao longo do tempo.

As experiências das professoras biografadas representam outro período histórico no que se refere à formação de professores. Entretanto, assemelha-se à predominância feminina no magistério que se popularizou no final do século XIX e início do século XX, como apresentado no capítulo 1.

Sobre as relações de convivência entre os docentes no interior das escolas, a professora Josefa Geruza da Costa expressa suas experiências e vivências, afirmando:

“Preconceito não, mas assim, já me senti, é... Diferente né, e fui tratada diferente, pelo fato de ser professora e ser mulher, assim, por um colega de profissão, porque ele, pelo fato dele ser homem, ele achava que tinha mais autonomia com as crianças do eu, que era uma professora”.

Questionamos a professora Josefa Geruza da Costa sobre ter sofrido preconceito por ser mulher e professora ao longo de sua trajetória docente, e esta respondeu que nunca sofreu, explicitamente, preconceito de gênero. Entretanto, afirma ter sido “tratada diferente” por um colega homem, na relação entre professores e alunos. O citado professor considerava ter mais autonomia nas relações de ensino-aprendizagem e, acreditava, o potenciador de sua autonomia era o fato de ser homem, supondo que suas características masculinas fundamentavam a disciplina das crianças em suas aulas.

As relações desenvolvidas entre professores e professoras em contextos e ambientes profissionais educacionais são permeadas de palavras, atitudes e comentários machistas, que

são, amplamente, reprodutores dos preconceitos de gênero. A reflexão da professora Josefa Geruza da Costa permite compreender como as relações são firmadas e que tais atitudes machistas são minimizadas e aceitas por todos os atores do processo de escolarização.

Louro (1997, p. 19) dialoga sobre as relações de gênero, comentando:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Conforme Louro (1997), o argumento que homens e mulheres são constituídos de características que os diferenciam, culmina nas relações de gênero que são decorrentes destas distinções biológicas. Complementando este argumento, foram desenvolvidos regulamentos que sugerem o desempenho de determinadas atividades e papéis sociais por homens e mulheres, construídos e enraizados socialmente ao longo dos séculos. Estas argumentações foram estimuladas em âmbito do senso comum, entretanto estes pensamentos são revestidos pela linguagem científica.

Louro (1997) discorre sobre as questões que foram relacionadas aos fatores biológicos, porém afirma que são distinções fundamentadas na sexualidade e que estas diferenças evidenciadas justificam as desigualdades sociais. Neste contexto, é necessário destacar a importância de compreender que estas relações não dependem unicamente das características sexuais, mas sim, a representatividade e ou valorização que são direcionadas a estas características.

A construção efetiva do que é propriamente masculino ou feminino é fundamentada no que se pensa ou no que se diz acerca destas distinções e as ações definem as posições sociais e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas por mulheres e homens.

Para a professora Gerlany Barbosa da Costa, a profissão docente impõe aos profissionais da educação o *status* de “pessoa que sabe tudo” e as representações do ser docente da sociedade tornam a docência um “cargo pesado”, ampliando a jornada profissional e causando a exaustão, como a professora expressa:

“Bom, eu defino como uma responsabilidade grande, né, porque por você ser professor, assim a comunidade, os vizinhos: tudo você tem que saber por que você é professor. Vamos ler isso aqui, você é professora você sabe, então é um cargo bem pesado, né, o professor às vezes nem sabe, o professor não sabe tudo, mas para a sociedade ele tem que saber, né?!”.

O questionamento inicial referia-se à definição do papel social do professor na visão da entrevistada. A professora Gerlany Barbosa da Costa relatou a sua percepção sobre as exigências da sociedade, que considera o professor como o detentor do conhecimento. A sociedade impõe à professora que “saiba tudo”.

A professora Gerlany Barbosa da Costa mostrou-se sobrecarregada com as cobranças sociais, definindo sua profissão como “um cargo bem pesado”, mas tendo consciência de sua responsabilidade para com os seus alunos e com a comunidade.

Os desafios à prática docente, inerentes ao cotidiano dos professores, estiveram presentes nas entrevistas. As professoras biografadas tiveram a oportunidade de comparar as dificuldades e desafios do passado com os atuais desafios da prática educativa, bem como relatar as evoluções que evidenciam diariamente no ambiente escolar e nas relações desenvolvidas entre professores e alunos.

A priori, os professores atuavam, regiam e resolviam as problemáticas em âmbito escolar sozinhos e desassistidos, ampliando suas jornadas de trabalho pela ausência de suporte de uma equipe multidisciplinar. Os professores resolviam os dilemas e questões se desdobrando entre a docência e as eventualidades do ambiente escolar, pois, como veremos nos relatos das professoras biografadas, os pais pouco se envolviam no processo de ensino-aprendizagem dos filhos e as escolas pequenas não dispunham de equipe de apoio pedagógico.

As professoras entrevistadas contaram como ocorriam as relações entre os atores sociais no ambiente de escolarização:

“Aqui na cidade onde eu moro atualmente e trabalho, assim, eu nunca tive problemas muito sérios, geralmente, não sei se pelo fato de ter conhecimento com a maioria das pessoas, e a maioria das pessoas ter conhecimento comigo, pelo fato da nossa cidade ser uma cidade pequena, mas assim, as vezes né, podia acontecer um probleminha ou outro, muitas vezes com os alunos que eram indisciplinados, né?! A mãe chegava ali para defender não aceitava, que o filho fosse daquela forma, e queria as vezes jogar a culpa no professor, jogar a culpa em um colega de classe, mas assim a maioria era normal, era um bom relacionamento”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

“Assim, havia pouca interação, né, assim que eu comecei não tinha essa, assim do pai ir na escola, e conversar com o professor, dizer como é a criança, não, era tudo mais assim: reservado. Só chegava deixava a criança na escola, pronto e hoje não, o pai chega conversa, fala o que seu filho pode, o que não pode, como ele é e antigamente não, né?! Eles eram reservados”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

“Um pouco, porque a gente tinha mais contato com os alunos mesmo, só em caso de que, de uma precisão muito grande, uma necessidade muito grande que você chamava os pais para conversarem”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

Os depoimentos das professoras referem-se aos anos iniciais na profissão docente, um recorte histórico dos anos de 1990. No período, a atuação do educador ocorria de maneira mais complexa em relação ao suporte familiar no ambiente de escolarização, no relatado das docentes, o relacionamento firmado entre família e escola era minimamente estruturado, de modo em que a família pouco interferia e/ou apoiava a aprendizagem dos filhos.

O impasse impedia o desenvolvimento de uma rede de apoio, que deveria fundamentar a resolução de problemas próprios do contexto escolar, que impõe ao professor resolvê-los a partir de suas possibilidades, sem apoio dos demais atores do processo de ensino-aprendizagem.

A professora Risonete Barbosa da Costa expõe outro elemento que contribuiu para a duplicação da jornada de trabalho e das responsabilidades no ambiente escolar: “Existia [antes], né?! Só que a gente como professor era que resolvia, porque antes, quando eu comecei, não tinha um diretor na escola, aí era tudo por conta do professor. O professor servia meio que como um diretor na sala de aula”.

O questionamento direcionado à professora se referia a como eram resolvidos problemas que surgissem no ambiente escolar. A resposta que obtivemos demonstra outro viés que impulsionava a sobrecarga das docentes. As escolas de pequeno porte não tinham um gestor e o professor não dispunha de uma equipe de apoio para recorrer em momentos excepcionais, como, por exemplo, possíveis problemas em decorrência da indisciplina das crianças.

A professora, além de realizar as atribuições do seu cargo, também se tornava responsável por atuar como gestão escolar, resultando na ampliação das atribuições das professoras, executadas sem apoio de outros profissionais que pudessem ampliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

A precária estrutura dos prédios escolares e a falta de recursos didáticos criavam outras barreiras para o desenvolvimento das funções docentes. Como visto nos relatos das

professoras, a atuação docente também era carente do apoio por parte da família e da gestão escolar

A partir das entrevistas com as professoras biografadas, é possível verificar que:

“No passado era bem difícil, era só uma sala de aula, não tinha energia elétrica, não tinha, não tinha, é... Computadores, essas coisas, era bem carente mesmo, muitas vezes não tinha nem um mimeógrafo pra fazer as tarefas, a gente tinha que ir na cidade rodar, tipo, era mais as provinhas de meio de ano, de final do ano, era tudo feito à mão, ou no quadro, os alunos escreviam”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Antigamente os prédios escolares eram bem mais, é... Mais simples, né, a gente tinha pouco recurso, era tipo assim, funcionava até em casas, ou em escolas com quatro salas, às vezes não tinha uma biblioteca, não tinha um laboratório de computação, não tinha um lugar, uma praça de alimentação, não tinha um parquinho, era só praticamente a sala, o quadro, o giz e o material do aluno, né, um caderno, um lápis, e muitas vezes esse material era comprado pelos pais, à escola não disponibilizava”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

“Eu já ensinei na escola, assim que eu iniciei, era em uma casa, não era escola, era uma casinha pequena, onde levava banco, tinha bancos, e aqueles tamboretinhos, as escolas eram muito, muito pobres e hoje as escolas estão ai lindas, amplas, só não estuda quem não quer”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

O processo de ensino-aprendizagem se restringia, unicamente, as professoras e seus alunos, que procuravam dar o seu melhor com os recursos escassos que eram oferecidos, aproveitando-os para desenvolver atividades e aprendizagens em favor de uma escolarização mais ativa.

A professora contava com um ambiente simples, comumente funcionava em residências alugadas pela secretaria de educação. Como comentou Gerlany Barbosa da Costa, alguns prédios eram carentes até mesmo de assentos para as crianças e funcionários, havendo a necessidade de as professoras levarem para a escola os famosos “tamboretinhos”.

Segundo as professoras entrevistadas, o quadro de giz era o principal recurso didático nas aulas e as atividades eram produzidas em mimeógrafos, que as escolas dos sítios não dispunham. Pela escassez de recursos, as professoras produziam apenas as atividades que precediam as férias escolares de junho e o fim do ano letivo em dezembro. Os alunos tinham como responsabilidade transcrever todas as atividades escritas no quadro, replicando-as do livro didático do professor.

Os desafios são destacados nas memórias das professoras que, ao longo das suas trajetórias, identificam que esses eventos desafiadores ampliaram a capacidade de

ressignificar e adequar suas atuações nos ambientes de escolarização mais adversos e às necessidades formativas dos alunos. Sobre estes desafios, questionamos as professoras sobre quais foram os que marcaram mais suas histórias profissionais.

“À distância. Você morar na cidade e sair da cidade para trabalhar no sítio, você vai de moto, muitas vezes a cavalo, a pés, a distância é o pior, tipo, quando tá de sol é bom, quando chovia, aí a dificuldade era maior ainda, né, se você fosse de moto, pra passar os riachos quando enchia, não passava, né, é muito difícil”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Um dos desafios assim, que eu acho mais difícil de lidar é tipo assim, a indisciplina, né. A indisciplina porque muitas vezes né, o aluno ele indisciplinado, ele não só atrapalha a atuação da professora em sala, como também interfere de forma negativa, é... Com as outras crianças, né, tipo assim como mau exemplo, e atrapalha o trabalho do professor em sala de aula”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

“Bom, houve vários desafios, né, o desafio de lidar com crianças, assim, muito pequena, é um desafio grande, que tem momento que você tem a dificuldade, né, mas que nada foi impossível, que não pudesse fazer ou realizar, para mim todos os desafios foram, assim, aceito e que foram resolvidos, né. Graças à Deus!”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

O destaque é atribuído a dilemas distintos que, em algum momento, afetaram as suas práticas docentes e contribuíram para o seu crescimento enquanto educadoras, construindo novas técnicas para a superação das dificuldades.

Risonete Barbosa da Costa destaca a distância entre a sua residência e o local de trabalho como o desafio que mais lhe afetou no período em que foi professora em escola do campo. O período chuvoso piorava o acesso à escola em que trabalhava, obstruindo estradas e passagens molhadas aos pedestres. As dificuldades nos primeiros anos também se estendiam à falta de transporte para os deslocamentos, destacando que já se locomoveu a cavalo e até mesmo caminhando para a zona rural. Com a melhoria de condições, passou a se locomover de moto até a escola.

Josefa Geruza da Costa incomodava-se com os diferentes comportamentos de seus ex-alunos, que interferiam em suas aulas, na aprendizagem da turma como um todo e modificava a organização que o professor elaborou para o dia letivo. Essas dificuldades incentivaram o desenvolvimento de estratégias de adaptação de suas aulas, conforme a turma, e o desenvolvimento das aulas em dias específicos.

Gerlany Barbosa da Costa destacou que, inicialmente, sentiu dificuldades em lidar com as crianças pequenas da Educação Infantil, concluindo que era desafiante a mediação

pedagógica das crianças, porém, reafirma que as dificuldades foram superadas e na docência não existia atividades impossíveis de serem realizadas.

As partes finais das entrevistas questionavam as professoras sobre o que mais lhes orgulhavam em suas profissões e sobre os arrependimentos na vida profissional.

“Meu maior orgulho, é de ver minha turma, é... Aprendendo, com bons, bons hábitos, o que a gente passa pra eles, a gente ver que eles, principalmente os do maternal, que chega do zero, ver eles aprendendo, ver eles fazendo o primeiro nome, já dizendo os números, conhecendo as letrinhas do alfabeto, isso pra mim é uma benção, é uma maravilha”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Bom da minha profissão eu tenho orgulho de tudo, né, porque, é... Ser professor é gratificante e era o que eu sempre quis fazer e graças a Deus eu me orgulho de cada momento, de cada criança, de cada momento que eu vivi com as crianças nas localidades onde trabalhei, e graças a Deus foram momentos felizes, teve momento de dificuldade, de alguns aborrecimentos, mas essa profissão é maravilhosa. Eu gosto!”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

“O maior orgulho que eu tenho é o reconhecimento do meu trabalho, é... Às vezes você encontra né, um aluno, que atualmente já faz uma faculdade, um aluno que reconhece seu trabalho, reconhece a importância que você teve para ele, quando ele era criança, na aprendizagem dele, na formação. Isso me enche de orgulho”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

Os depoimentos acima enfatizam a satisfação das professoras em lecionar e contribuir na formação das crianças no Município de Gado Bravo-PB.

Risonete Barbosa da Costa se orgulha em ver o desenvolvimento de seus alunos no decorrer do ano letivo, vibrando com a aquisição de novas aprendizagens e sentindo prazer em presenciar a evolução de seus alunos, pela comparação entre o momento de ingresso no ano letivo e o seu final.

Gerlany Barbosa da Costa sente orgulho de todas as vivências, das crianças que pôde conviver, considerando os momentos felizes e os de dificuldades como os construtores de sua carreira docente. A professora afirma ser a sua profissão uma profissão “maravilhosa”.

O reconhecimento dos seus ex-alunos é o orgulho da professora Josefa Geruza da Costa, que se sente grata em perceber a importância que exerceu na vida estudantil destes. Atualmente, homens e mulheres, seus ex-alunos cresceram e hoje tem suas responsabilidades, trabalham, outros cursam o ensino superior.

Os ex-alunos da professora Josefa Geruza da Costa expressam a gratidão pelo papel desempenhado por ela em suas vidas. As palavras de agradecimento dos ex-alunos “enchem a professora de orgulho”, como afirmado na sua entrevista.

Os dilemas inerentes à profissão de professora, comentados e evidenciados ao longo da presente pesquisa monográfica, também é percebido pela professora Josefa Geruza da Costa, que, por vezes, sentiu-se acuada e pensativa sobre as escolhas profissionais, surgindo à dúvida se fez a escolha correta, inclusive.

“Não. Assim, às vezes diante das dificuldades, agente, até passa pela nossa cabeça: A... Eu poderia ter escolhido uma profissão mais fácil, uma profissão que trabalhasse só lá no local do trabalho e não levasse tanta coisa para casa, mas é... Aí você faz uma reflexão, né?! Como é importante sua atuação, é... Como é que você tá contribuindo para a formação de cidadãos e tudo passa né, você já ver que vale a pena os sacrifícios”. (Professora Josefa Geruza da Costa).

O processo de reflexão e análise do contexto social em que a professora Josefa Geruza da Costa inserida possibilitou a percepção de que, por mais exaustiva que seja a docência, considera a escolha válida. A professora se sente recompensada diariamente pela possibilidade de transformação social que o professor pode exercer, bem como pela possibilidade de contribuir para a formação de crianças e jovens na zona rural e urbana, em períodos que não podiam contar com o auxílio das tecnologias, possibilitando a aprendizagem das palavras e do mundo, contando com livros didáticos, o quadro e o giz.

Foi por meio dos impasses diários, dos desafios e dificuldades, quando se sentiu exausta e sobrecarregada, que a professora Josefa Geruza da Costa percebeu que tomou a decisão assertivas para sua vida, no que diz respeito à escolha de profissão.

As outras duas professoras, Risonete Barbosa da Costa e Gerlany Barbosa da Costa, não se arrependem da escolha profissional, pois afirmam ser o sonho de infância, e que se sentem realizadas profissionalmente.

“Não, tenho não, porque, até porque eu não me vejo em outra profissão, porque essa foi a que eu escolhi desde nova, né, e hoje não tenho. Se fosse para escolher, escolheria a mesma, a mesma profissão”. (Professora Risonete Barbosa da Costa).

“Não. Graças a Deus eu não tenho nenhum arrependimento. Sou muito feliz, por ser professora, por fazer o que eu sempre gostei, sempre quis, graças a Deus fui realizada, e é de onde tiro meu sustento, através da escola, por isso que eu me dedico e quem quiser ser professor estude e esse é o caminho”. (Professora Gerlany Barbosa da Costa).

O sentimento de realização e de ter feito a escolha correta é expressa nas falas acima das educadoras, que, após a passagem de tantos anos em sala de aula, atuando diariamente no ensino público, reafirmam a escolha certa que tomaram.

Podemos observar ao longo das entrevistas que a escolha profissional e o sonho realizado de serem professoras, são confirmados em cada gesto e palavra quando recontam as suas histórias de atuação na promoção de um ensino público de qualidade.

Risonete Barbosa da Costa concluiu afirmando que se pudesse e fosse preciso escolher novamente uma profissão, voltaria a escolher ser professora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não se imagina em outra área de atuação. Ser professora é a escolha de uma vida.

Para Gerlany Barbosa da Costa, ser professora é sinônimo de felicidade e de poder exercer a função que sempre almejou, percebendo-se realizada, dedicando-se dia a dia para desenvolver um bom trabalho, destacando que o caminho para se tornar professora foi fundamentado na dedicação e nos estudos formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vidas profissionais destas três irmãs pedagogas e docentes anônimas foram o nosso objeto de estudo. Através das análises das entrevistas concedidas pelas professoras Risonete Barbosa da Costa, Josefa Geruza da Costa e Gerlany Barbosa da Costa, bem como o acesso ao acervo fotográfico pessoal das docentes, foi possibilitado o alcance aos objetivos desta pesquisa monográfica biográfica. Os relatos de memória da entrevista biográfica viabilizaram o conhecimento das histórias vividas nos 25 anos de atuação das educadoras, destacando os desafios, as possibilidades e as vivências educativas.

Desse modo, foi possível observar que o contexto das trajetórias docentes foi amparado na reconstrução das primeiras movimentações para oferecer cursos de formação docente para as mulheres no Brasil, no processo de abertura das escolas normais para as mulheres e na concretização da feminização do magistério nas vidas das mulheres ao longo do último século e meio.

O aporte teórico trouxe reflexões sobre a formação oferecida às mulheres a partir do final do Brasil Império. Nesse período, a educação feminina era fundamentada em restrições, regras e limites, mesmo com a ampliação da feminização das escolas normais. Com o ingresso de largos contingentes de normalistas, as escolas de formação de quadros para o magistério precisaram adequar o ensino, o currículo, os docentes atuantes e os prédios escolares, viabilizando a oferta de ensino às mulheres.

Mesmo com a recém conquistada profissionalização, um conjunto de regras de cunho moralizante foi estabelecido para assegurar a estrutura social baseada na família e na presença da mulher em espaços privados.

As professoras formadas nas escolas normais do período possuíam dupla jornada de trabalho, dividindo suas vidas entre estudar, trabalhar nas escolas elementares e cuidar de suas casas, filhos e marido.

A relação entre as mulheres e o magistério primário foi estreitado de acordo com o imaginário elaborado no período, que compreendia a mulher como a principal mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Essa linha de pensamento foi fundamentada em uma leitura “biologizante”, que compreendia a mulher como a responsável pela formação das crianças no interior dos espaços domésticos. A ampliação da atuação para os espaços públicos continuou considerando as características femininas para a atribuição de funções. Então, ser

professora passou a ser concebida como “atribuições femininas”, mesmo que, anteriormente, ser professor fosse uma profissão predominantemente masculina.

Nesta pesquisa monográfica, foi possível constatar que a feminização do magistério foi o passaporte para a conquista da independência financeira e da libertação dos laços patriarcais das mulheres, mesmo que o ingresso em cursos de formação docente fosse atribuído à dependência e à obediência às demandas as quais eram direcionadas para o público feminino: cuidadoras no lar e cuidadoras na escola.

No Município de Gado Bravo-PB, foi possível visualizar a materialização das políticas que fomentaram a feminização do magistério no Brasil. As mulheres têm presença majoritária na educação do Município, ocupando significativamente as turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito às professoras biografadas, a docência ocupa um lugar referencial nas suas vidas. Ser professora é a realização de um sonho de criança, que se mesclou com as oportunidades de trabalho que surgiram no município. Uma realidade possível, o desejo de ter uma formação em nível superior e ter uma profissão. As professoras destacaram, ainda, a busca pela independência financeira e pessoal, bem como o prazer em contribuir para a formação da sociedade em que vivem e atuam como docentes.

Ao final, é razoável concluir que a mulher, ao longo da história brasileira, buscou ocupar o seu lugar na sociedade, pela formação nos cursos de magistério e a atuação no ensino primário.

Fundamentados nos estudos teóricos e nas entrevistas, podemos afirmar que a intencionalidade das mulheres ao longo dos anos continua a mesma, uma vez que buscam ocupar seu local de atuação na comunidade e na sociedade em que vivem. Verifica-se, ainda, que a presença feminina na educação em seus anos iniciais ainda é predominante feminina e o passar dos anos não apagou as intensas movimentações para centrar na figura feminina a mediação educacional e o cuidado das crianças tanto nos lares quanto nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da história: possibilidades. Limites e tensões. **Revista Dimensões**. Vol. 24, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topói**, v. 10, n. 19, p. 7-16, jul-dez. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. O regime militar (1964-1985). In: **Filosofia e história da educação brasileira**. 2ª. ed. Manole, 2009. p. 99-115.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 15-35.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROSA. Renata Vidica Marques Da. Feminização do Magistério: Representações e espaços docentes. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar". 2011
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.
- UEKANE, Marina Natsume. "Mulheres na sala de aula": Um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário da corte imperial (1854 - 1888). **Gênero**, Niterói, RJ, v. 11, n. 1, p.35-64, set. 2010.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17/18, p. 81-103, 2002.