



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

LUCILEIDE PROCÓPIO DE ARRUDA SILVA

**NÃO NASCI PARA SER AMÉLIA: O ENSINO DA ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS
CHATEAUBRIAND ENTRE A ENXADA E O FOGÃO (1967-1975).**

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

LUCILEIDE PROCÓPIO DE ARRUDA SILVA

**NÃO NASCI PARA SER AMÉLIA: O ENSINO DA ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS
CHATEAUBRIAND ENTRE A ENXADA E O FOGÃO (1967-1975).**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado (a) em História.

Orientador (a): Prof. Dra. Jussara Natália Moreira Bélen.

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S586n Silva, Lucileide Procópio de Arruda
Não nasci para ser Amélia [manuscrito] : o ensino da Escola
Agrícola Assis Chateaubriand entre a enxada e o fogão (1967 -
1975) / Lucileide Procópio de Arruda Silva. - 2016.
71 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Jussara Natália Moreira Bélens,
Departamento de Ciências Sociais".

1. Identidade. 2. Gênero. 3. Sexismo. 4. Currículo. I. Título.
21. ed. CDD 306.762

LUCILEIDE PROCÓPIO DE ARRUDA SILVA

**NÃO NASCI PARA SER AMÉLIA: O ENSINO DA ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS
CHATEAUBRIAND ENTRE A ENXADA E O FOGÃO (1967-1975)**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado (a) em História.

Orientador (a): Prof. Dra. Jussara Natália Moreira Bélens.

Aprovada em: 26/10/2016.

Nota: 10,0 (Dez).

BANCA EXAMINADORA

Jussara Natália M. Bélens
Prof. Dra. Jussara Moreira Bélens (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

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

Maria Lindaci Gomes de Souza
Prof. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais José de Anchieta e Lucicleide que desde o meu primeiro sopro de vida se esforçaram para que eu chegasse até aqui. DEDICO.

A minha filha Lorena Sophia por ter renovado em mim o prazer pela vida. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em sua infinita bondade sempre guiou meus passos por sobre os caminhos da vida, assim como me concedeu discernimento para confecção deste trabalho.

Em segundo lugar venho agradecer profundamente aos meus pais José de Anchieta e Lucicleide a quem não tenho palavras para mensurar o tamanho da gratidão que possuo por eles, afinal foram grandes os esforços depreendidos em suas lutas diárias visando promover a melhor educação a mim e aos meus irmãos, nos mostrando o valor da educação para nosso crescimento como pessoas de bem.

Agradeço ao meu marido Leandro, que como um ótimo companheiro sempre esteve ao meu lado me apoiando emocionalmente e financeiramente durante esta caminhada.

A minha Tia Adriana Mendonça, a quem também não tenho palavras para demonstrar minha gratidão, além de ter se constituído como um espelho de boa mulher e aluna para mim, ainda se portou como uma mãe protetora, me dando abrigo ao abrir as portas de sua casa para mim no início da graduação, me ensinou e me aconselhou... ela me ajudou a chegar até aqui.

A minha filha Lorena Sophia que além de me fazer uma pessoa melhor, me ensinou a cada sorriso seu por entre as adversidades de ser mãe que concluir a graduação de História não seria tarefa enfadonha e muito menos impossível.

A professora Marinalva Palmeira, que me cativou durante o ensino médio através de suas aulas de história me influenciando a seguir a carreira de historiadora.

Agradeço a professora Jussara Bélens por ter aceitado me orientar neste trabalho de conclusão de curso, assim como pelos aprendizados que me passou ao longo de dois Projetos de Iniciação Científica.

As mulheres que tornaram – se símbolos de coragem e competência, que contribuíram grandiosamente na efetivação desta pesquisa: Neuza dos Anjos, Fátima Moraes e Glória Maria Sônia de Araújo.

Aos meus/minhas amigos/as Aparecida de Fátima, Kelly Izabel, Juliana Falcão, Carlos Emanuel, Elvis Duarte, Jéssica Salvino, Valdênia Gomes, Patrícia Vanessa, Patrícia Melquíades e Flávia Thayanne pelas amizades estabelecidas pelas discussões acadêmicas, confidências, desabafos e resenhas que tornaram minha vida acadêmica muito mais prazerosa e proveitosa.

A todos os professores do curso de Licenciatura Plena em História que ao longo desta graduação contribuíram para minha formação profissional e particular por meio de suas aulas multidisciplinares.

A Eptácio Filho que com suas palavras amigas sempre acietaram a mente sobrecarregada de infinitas leituras ao longo do curso.

A minha sogra Vanete Faustino (In memoriam), que em sua doçura maternal me acolheu como filha e partilhou de minhas conquistas.

Agradeço as professoras Maria Lindaci Gomes de Souza e Patrícia Cristina de Aragão Araújo por terem aceitado avaliar e dar suas contribuições neste trabalho de conclusão de curso.

Enfim, aos meus familiares e todos que contribuíram direta e indiretamente para consolidação deste trabalho meu muito obrigado.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

Arthur Schopenhauer

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem por objetivo desvelar como o ensino agrícola influenciou na construção de identidades de gênero das ex-alunas da Escola Agrícola Assis Chateaubriand, EAAC, de Lagoa Seca – PB, nos anos de 1967 – 1975, configuração histórica em que se dá a presença feminina nos cursos: Ginásial Agrícola, Economia Doméstica Rural e Técnico em Agropecuária. Como procedimento metodológico utilizamos a História Oral e a pesquisa documental percebendo por meio das normatividades do currículo a reprodução das diretrizes nacionais para o ensino técnico que possibilitavam as mulheres a qualificação técnica profissional em atividades historicamente masculinizadas. E, através das memórias de três ex-alunas da EAAC conhecemos como o cotidiano escolar desta instituição de ensino era constituído por práticas sexistas e outras que burlavam as desigualdades de gênero. Os relatos orais colhidos dialogam em conjunto com a análise dos documentos escolares (Diários de classe, Ata de Fundação, Regimento Interno, Estatutos, Portarias, Fichas de Matrículas, Históricos escolares) dentre outros documentos. Estas documentações e entrevistas ao serem sistematizadas numa pesquisa qualitativa dialogaram com as contribuições teóricas de autores como, HALL (2011), BAUMAN (2005), LOURO (2014), HALBWACHS (2003), RAGO (1997), PERROT (2005), JULIA (2001), SARTI (2004), CAMPOS (2013), CERTEAU (2002), GHIRALDELLI JR. (2009), SILVA (2011), GUATTARI & ROLNIK (1996) e outros autores visando encontrar respostas significativas aos nossos objetivos específicos. Os principais conceitos teóricos utilizados para dar corpo à pesquisa foram o de Identidade definido por Stuart Hall (2011) e Zygmunt Bauman (2005), o de Gênero por Joan Scott (1995) e Guacira Louro (2014), Subjetividade com Félix Guattari e Suely Rolnik (1996), Currículo com Tomás da Silva (2011) e Memória Coletiva por Maurice Halbwachs (2003). Enfim, a presente monografia se revela como uma pesquisa de grande valor acadêmico, tendo em vista que trata-se de um estudo inédito acerca do sexismo presente no ensino agrícola e de suas influências na constituição das identidades plurais de gênero.

PALAVRAS CHAVE: Identidade. Gênero. Sexismo. Currículo.

ABSTRACT

This final term paper aims at clarifying how agricultural teaching has influenced on the construction of gender identities of ex-students from Assis Chateaubriand Agricultural School (ACAS) of Lagoa Seca City – Paraíba State, from 1967 to 1975, which refers to the historical period in which female attendance had begun on these courses: Agricultural Gymnasium, Rural Domestic Economy, and Agricultural Technician. As methodological procedures, we utilized the Oral History and the documental research, observing, through the curriculum normativity, the way national guidelines reproduced for the technical teaching which allowed women to apply for professional technical qualification in historically masculinized activities. This way, through the memories of three alumnae from ACAS, it is possible to know how the school routine of this teaching institution was constituted by sexist practices and others that deluded the gender inequalities. The oral reports collected are associated with the analysis of school documents (Attendance Books, Foundation Act, Internal Rules, Statutes, Ordinances, Enrollment Forms, School Bulletins) among other documents. Such documents and interviews were incorporated into a qualitative research, and were analyzed along with theoretical remarks by authors, such as HALL (2011), BAUMAN (2005), LOURO (2014), HALBWACHS (2003), RAGO (1997), PERROT (2005), JULIA (2001), SARTI (2004), CAMPOS (2013), CERTEAU (2002), GHIRALDELLI JR. (2009), SILVA (2011), GUATTARI & ROLNIK (1996), among others, intending to find significant answers regarding our specific aims. The main theories employed in this research were those on Identity, as discussed by Stuart Hall (2011) and Zygmunt Bauman (2005), Gender by Joan Scott (1995) and Guacira Louro (2014), Subjectivity by Félix Guattari and Suely Rolnik (1996), Curriculum by Tomás da Silva (2011), and Collective Memory by Maurice Halbwachs (2003). Thus, this paper stands out as a study of vast academic worth, taking into consideration the fact that this is an unpublished investigation on the sexism present on the agricultural teaching and its influences on the constitution of the gender plural identities.

KEYWORDS: Identity. Gender. Sexism. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APTA-PB – Associação Profissional dos Técnicos Agrícolas da Paraíba.

EAAC – Escola Agrícola Assis Chateaubriand.

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

EMEPA – Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária.

FENATA – Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas.

FURNE - Fundação Universidade Regional do Nordeste.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PAO – Programa Agrícola Orientado.

PB – Paraíba.

SINTAG – Sindicato dos técnicos Agrícolas da Paraíba.

SINTEP – Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública da Paraíba.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND EM ANÁLISE: O CURSO GINASIAL AGRÍCOLA EM DEBATE.....	23
2.1 O RENDILHADO DA HISTÓRIA DA ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO MILITAR E AS MULHERES.....	26
2.3 A DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO.....	28
3. TECENDO MEMÓRIAS: (DES) CONSTRUINDO IDENTIDADES.....	43
3.1 FLORESCENDO IDENTIDADES EM MEIO AS MEMÓRIAS: AMIZADE, PROFISSÃO, CASAMENTO E FILHOS.....	43
3.2 O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: AS IDENTIDADES FEMININAS DIANTE DOS PARÂMETROS MASCULINOS.....	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	60
APÊNDICES.....	64
ANEXOS.....	68

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal compreender as identidades de gênero construídas na Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB, nos anos de 1967 – 1975, configuração histórica em que se dá a presença feminina nos cursos Ginásial Agrícola e Técnico em Agropecuária, se deu influenciada pelo processo de modernização o qual o país vinha passando que acarretou mudanças nos projetos educacionais em nível nacional e local que incentivaram a participação feminina em diferentes lugares sociais e, sobretudo profissionais.

Ao “abrir” espaços de formação técnica à população do sexo feminino e pobre da região, a Escola Agrícola Assis Chateaubriand se constitui como um cenário de memórias coletivas revistas e revividas que nos possibilitam por meio da perspectiva da História Cultural e dos estudos pós-estruturalistas de gênero, trazer para o tempo presente fragmentos históricos sexistas burilados pelas teias normativas curriculares do ensino agrícola da época. Mesmo que não seja um estudo sobre o currículo desta instituição de ensino, o tomamos como um instrumento documental, peça chave, para identificarmos como se constituíram as identidades de gênero de alunos/alunas desta instituição de ensino.

Esta proposta de pesquisa inscreve-se em um “projeto maior” intitulado: **“Memórias de Gênero: Uma Análise da História do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca- PB, e sua contribuição na reinvenção de Campina Grande como a cidade da Educação”**, desenvolvido como um projeto de iniciação científica de agosto de 2013 á julho de 2014, sob a orientação da professora Dra. Jussara Natália Moreira Bélen, os quais ao analisarmos documentos escolares desta instituição de ensino e algumas narrativas orais de ex-alunas, passamos a perceber um universo subjetivo de características peculiares e intrigantes no campo dos estudos de gênero, pois, desvelou-se sobre nós um cenário escolar de demarcações sexistas, assim como, de fugas, dos sujeitos envolvidos de enquadramentos culturais sexistas.

Contudo, a motivação desta pesquisa despertada ao longo deste Projeto de Iniciação Científica, também, se dá por interesses de ordem pessoal, porque

primeiramente, como filha de pai e mãe agricultores não há como fugir das identificações com o universo rural de demarcações sexistas ao qual perpassa a problemática deste estudo, onde as velhas heranças culturais delimitam os espaços e as atividades profissionais que as meninas/mulheres devem desenvolver, ficando em casa com a mãe para ajudá-la nos afazeres domésticos e o menino/homem nas atividades de fora (roçado, curral etc.) desse modo cabia ao chefe de família (pai) a responsabilidade em adquirir o sustento da casa, estas sempre foram coisas que tanto me incomodaram e que ainda me incomodam.

Mas, o que desde sempre veio a me incomodar foi à desvalorização do trabalho feminino nas atividades do campo, concebidas culturalmente como masculinas. Quando crianças até a nossa adolescência morávamos em uma fazenda, na qual meus pais exerceram a função de caseiros¹, e lá vivenciamos todos os dias esse descaso com a minha própria mãe, não entendíamos porque meu pai era o único a receber salário se ela também realizava os mesmos serviços que ele na fazenda, desde a retirada, moagem e colocação da ração dos animais e entre outros serviços, tendo ainda que se desdobrar nas atividades domésticas e da educação de três filhos.

Sempre vimos àquela mulher como um exemplo, sem reclamar, pegava em peso, cortava lenha, botava o boi na carroça para pegar água, vacinava os animais, conhecia como ninguém cada um, percebendo na tristeza de algum que algo havia de errado, analisava e ela própria medicava, a sua medicina não era a veterinária, mas sim, a do conhecimento popular, obtido em anos de observação com os seus pais. Logo, aquela doçura me encantava, pacientemente ela só trabalhava, poucos eram seus dias de lazer, mas não reclamava, talvez porque no fundo já tivesse convicção que o trabalho feminino por melhor e maior que fosse sempre tivera a conotação de auxílio, de menor importância, incompleto.

Esta doçura, não só nos causava admiração, mas a todos que a conheciam. Não foram poucas as vezes que ouvi “Há! Nena não ofende nem o comer que come, pense numa mulher paciente, ninguém escuta nem aquela mulher falar”, essa sua forma de se comportar causava admiração porque ela se portava de acordo com a

¹ No Cariri Paraibano, essa função é mais conhecida como “Vaqueiro”, no qual cabe ao mesmo junto a sua família a função de cuidar das bem feitorias, das plantações e dos animais da fazenda ao qual fora contratado.

figura cultural que teceram para as mulheres, ou seja, como uma esposa submissa ao marido, que não falava palavrões, não xingava e, principalmente, não falava alto “desrespeitando” o chefe da família. Esta sim ainda era um modelo de mulher na nossa comunidade rural: boa filha, esposa, mãe e acima de tudo trabalhadora, afinal ela havia sido criada dentro de padrões culturais que agregava na figura feminina rural a função de braço direito de seus maridos enquanto os filhos de preferência homens não estivessem pronto ao trabalho no campo.

Mesmo sendo o braço direito, a mulher não perdia sua função de auxiliar e isto sempre nos intrigou, principalmente quando percebemos a mesma tradição se estendendo sobre mim, pois podia e fazia as mesmas atividades que os meus irmãos, entretanto, somente eles recebiam os maiores elogios, até, porque a maioria das atividades não pudemos aprender porque “não era serviço de mulher”. E a busca por romper essas delimitações e mostrar a capacidade feminina em atividades constituídas culturalmente como masculinas que mais me incentivaram a dar prosseguimento nessa pesquisa, objetivando mostrar que a diferença entre os gêneros é apenas uma constituição sociocultural que agregou valores e funções sobre os corpos, sob a justificativa das características biológicas. Mas que mesmo assim, não impediram uma parcela de mulheres a trilharem sobre estes caminhos espinhosos.

Aidil Barros e Neide Lehfeld (1986) discutem que, o conhecimento científico construído pelo ser humano possui laços de dependência com o mundo que o cerca, porque a natureza humana ao ser caracterizada pela categoria *sui generis!*, acaba nos impulsionando para a vontade de conhecer, conhecimento, que por sua vez, se deflora inicialmente de modo sensitivo, estágio marcado segundo as autoras pela subjetividade de cada indivíduo, que abstrai o evento em sua superficialidade e de forma assistemática.

Segundo BARROS e LEHFELD (1986) a percepção pode ser definida como o próprio conhecimento, tendo em vista que o conhecimento é a “consciência de conhecer”. Por ser ela a força mediadora entre o mundo desordenado dos sentidos e o mundo relativamente organizado das atividades cognitivas da natureza humana, constituídas de experiências exteriores e interiores influenciadas por espaços e temporalidades distintas.

É em meio a estes espaços temporais da reflexão que o conhecimento se desenvolve e evolui conquistando um espaço teórico e prático, ou seja, transformando-se em conhecimento científico fruto das “formas progressivas de educação, evolução e desenvolvimento” (BARROS; LEHFELD, 1986, p. 48).

Este nível de conhecimento encontra-se ligado as formas de pensamentos e de estratégias de informações, utilizados por nós, seres humanos em razão dos fenômenos ocorridos no conhecimento popular. Ou seja, o conhecimento científico parte de uma relação de dependência ao conhecimento sensitivo, originário do senso comum, esta forma de conhecimento primário é entendida como o ponto inicial do processo de conhecer, sentir e perceber os objetos que se encontram no meio da vivência cotidiana de cada ser humano.

O conhecimento obtido no popularmente, como é o caso deste trabalho de conclusão de curso, é subjetivo, ou mesmo é ditado, é imposto por uma tradição, seja ela cultural ou não, porém, BARROS e LEHFELD (1986), revelam que o mesmo não deve ser desprezado, pois é, desta forma de conhecimento que surgem os problemas e/ou perguntas que direcionam o indivíduo a buscar conhecer a outra face do conhecimento que lhe fora disposto de forma pronta, induzindo-o a criar estratégias, ou procedimentos sistematizados que comprovem um novo saber.

É preciso salientar que a temporalidade de estudo escolhida compreende o período em que ocorre a migração da Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB, atual Campus II da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, para sua sede própria no sítio Imbaúba na cidade de Lagoa Seca - PB no ano de 1967, ano em que também as ex-alunas Neuza dos Anjos, Glória Maria Sônia de Araújo e Maria de Fátima Moraes começam a frequentar a escola. Essas alunas são tomadas como referência na história da EAAC² ao se falar sobre a presença de mulheres neste ensino de características históricas culturais masculinas. Elas se constituem como fios condutores de uma história de cotidiano escolar enviesada por um currículo sexista, e que por esta razão encerramos o estudo, no ano de 1975, tendo em vista que neste ano as referidas ex-alunas deixam a instituição escolar ao concluir o curso Técnico em Agropecuária.

² A abreviatura EAAC será usada neste trabalho para fazer referência à Escola Agrícola Assis Chateaubriand.

A saber, Neuza dos Anjos nasceu em 17 de outubro de 1945, na Cidade de Campina Grande-PB, e iniciou seus estudos na EAAC em 1967, no curso de admissão. Em 1968 matriculou-se no curso Ginásial Agrícola de Segundo Ciclo (Fundamental II atualmente) da referida escola concluindo no ano de 1971, e em 1972 fez parte da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária desta Instituição formando-se no ano de 1974. De 1980 a 1985 trabalhou como professora do mesmo curso técnico. Atualmente é funcionária Pesquisadora da Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária – EMEPA.

Enquanto que, Glória Maria Sônia de Araújo nasceu em 19 de outubro de 1953, na cidade de Lagoa Seca – PB. Foi colega de sala de aula de Neuza dos Anjos, iniciando também seus estudos na EAAC em 1967 no curso de admissão, em 1968 matriculou-se no curso Ginásial Agrícola de Segundo Ciclo (Fundamental II atualmente) da referida escola concluindo no ano de 1971. Em 1972 fez parte da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária desta Instituição formando no ano de 1974. Atualmente trabalha na Defesa Estadual da Paraíba.

E Maria de Fátima Moraes nasceu em 18 de novembro de 1955, na cidade de Boqueirão – PB. Iniciou seus estudos na EAAC, no ano de 1973 no Curso Técnico em Agropecuária, concluindo em 1975, fez parte da segunda turma deste curso, sendo a única mulher a colar grau. Hoje em dia é professora aposentada da rede pública Estadual de ensino.

Nesta pesquisa não foram realizadas entrevistas com ex-alunos, uma vez que não foi possível estabelecer contato com os mesmos, porque durante a pesquisa de campo ninguém soube nos informar a respeito deles por terem perdido contato após o término dos cursos. Por este motivo não foi possível conhecer quais seriam as visões (sentimentos, ideias e/ou admiração) destes sobre as alunas em um ensino estabelecido culturalmente como masculino.

Esse estudo se define, principalmente, a partir da análise de entrevistas semiestruturadas, que, capturadas com o uso de gravador foram aplicadas às ex-alunas acima supracitadas. Suas narrativas são compreendidas sobre a ótica de que a identidade é plural e subjetiva, fazendo parte de um constructo social, temporal e individual. Proposta que se baseia na celebre afirmação de Simone de Beauvoir (1980) “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, frase que traduz o que buscamos evidenciar, ou seja, as identidades não são una e não se explicam ou se constitui

por características biológicas, mas, sim por uma gama de aspectos sociais, culturais, espaciais, temporais e subjetivos que atuam na formulação das identidades em determinados espaços e temporalidades.

Nesse sentido, o caminhar metodológico desta pesquisa estará amparado pela História Oral, esta segundo ALBERTI (2008, p. 155), é “uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes”, que teria surgido no século XX, por volta de 1948, com a invenção do gravador a fita. Foi somente na década de 1960 que esta metodologia recebe destaque ao ser usada especialmente em pesquisas com grupos sociais marginalizados (pobres, mulheres), que por sua vez, não deixavam registros escritos de suas histórias e que por isso teve na História Oral a oportunidade de deixarem para posteridade suas culturas, crenças, valores e lutas, seria uma história vinda de baixo. Segundo GRELE (1996, p. 271) a “história oral passou a servir de meio para recriar a história daqueles que haviam sido ignorados”.

Desse modo, faço uso da história oral temática, pois esta versa “prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2008, p. 175). Destarte, não buscamos contar a história das ex-alunas mencionadas, e sim por meio de suas histórias de vida discutimos as relações de gênero vividas por elas no cotidianamente do período escolar, e em contrapartida entender como as identidades de gênero foram construídas a partir de um convívio marcado pelo sexismo perpassado pelo currículo da EAAC.

As histórias de vida são carregadas de significados culturais sobre fatos cotidianos na EAAC e de seus contextos históricos e sociais, que possibilitam conhecer as relações de poder e desvelar as diferenças de gênero no período estudado.

É a partir das identidades em interconexão com a subjetividade que será revelada nas narrativas das ex-alunas entrevistadas, esperamos trabalhar com o conceito de Identidade líquida, fluida e plural destacado pelos autores Zygmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2011), ambos destacam que o processo histórico atuou reestruturando o conceito de Identidade, que passou de seu estágio sólido e uno para ser múltiplo.

Segundo BAUMAN (2005, p. 51), “Houve um tempo em que a identidade humana de uma pessoa era determinada fundamentalmente pelo papel produtivo

desempenhado na divisão social do trabalho, quando o Estado garantia [...] a solidez e a durabilidade desse papel”. Mas com a globalização, as determinações produzidas no social não foram suficientes para abranger a multiculturalidade, a pluralidade de ideias, os valores, os consumos e os comportamentos que se instalaram nas pessoas no processo de globalização.

Já HALL (2011), destaca que a concepção de identidade do sujeito se desenvolveu em três fases: Iluminista, Sociológica e a Pós-Moderna. Na primeira, o sujeito dotado por uma essência ao nascer continuava ao longo de sua vida um ser centrado e unificado do começo ao fim numa identidade indissolúvel. Enquanto, que na concepção sociológica a identidade seria formada a partir da interação de um eu “interior” “essência” advinda no nascimento com o eu “exterior” formado pelos eventos que o mundo oferece, sejam eles valores, crenças, estes por sua vez, atuariam transformando a identidade essência do sujeito. Já na concepção pós-moderna a identidade do sujeito é uma “‘celebração móvel’”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13). Dessa forma:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma coragem estável no mundo social. (HALL, 2011, p. 07).

Tomando como base os estudos de BAUMAN (2005) e HALL (2011), compreende-se que na modernidade o/a sujeito/a vem se libertando das referências de identidade estabelecidas pelas estruturas sociais e culturais, que por sua vez, alocavam, diferenciavam e estigmatizavam se baseando nos pressupostos do sujeito como essência.

Neste sentido, o conceito de Gênero de Guacira Louro (2014) e Joan Scott (1995), também é trabalhado nesta monografia, até porque como referencia LOURO (2014, p. 28) se deve “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”, já que SCOTT (1995) define:

[...] o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos

homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. 'Gênero' é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75-76).

Ao se propor entender como o ensino da EAAC influenciou as identidades de gênero das ex-alunas pesquisadas, deve-se compreender que o que se define como feminino e masculino não faz parte de uma essência biológica, e sim se constitui como identidades com características organizadas historicamente e socialmente.

O conceito de subjetividade também é utilizado, haja vista que não há como se falar de identidade sem abordar a subjetividade, já que esta é parte integrante e fundamental de uma identidade. Para isto, faço uso das contribuições teóricas de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996, p. 32), que definem que “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material”, porque ela é produzida a partir das representações e sensibilidades contidas no social, e cada indivíduo absorve estes elementos do social de diferentes formas, baseando em interesses e valores apreendidos singularmente, assim como defendem os autores mencionados ao propor que:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 33).

Assim sendo, as identidades de gênero vividas entre as décadas de 1960 e 1970 ainda possuíam fortes traços sobre o que é próprio do feminino e do masculino nesse contexto histórico do período militar, e, isto fora usado como parte fundante do currículo do ensino agrícola da EAAC como meio de influenciar os/as alunos/as ali dispostos, todavia, estas identidades foram reapropriadas e resinificadas pelo corpo estudantil, mesmo que o currículo como instrumento do poder disciplinar tenha sido moldado burocraticamente e culturalmente para atender aos interesses normativos do país na época.

O conceito de Currículo será usado a partir das contribuições teóricas de Tomás Tadeu da Silva (2011), uma vez que o autor nos revela o currículo como lugar de relação de poder, o qual busca instituir sobre os corpos dos/as sujeitos/as

identidades definidas e estáveis. E é neste processo de instituição de identidades que se procura conhecer quais identidades eram aplicadas na EAAC através dos currículos: Oficial e Oculto do curso de Economia Doméstica Rural e do curso Agrícola.

Outro conceito a ser utilizado será o de Memória Coletiva do autor Maurice Halbwachs (2003). Para ele durante o processo de feitura das memórias jamais estamos sós, pois carregamos em nós um grupo de pessoas que nos ligam e chamam a nossa atenção para certos objetos e situações e que no processo de rememoração revisitamos as memórias associadas aos mesmos, de modo que toda memória individual é fruto de uma memória coletiva.

Desta feita, durante o processo de rememoração das entrevistadas procura-se analisar as memórias que cada uma obteve daquele cotidiano escolar a partir das suas memórias de grupo, porque cada história vivida e contada possui uma série de aspectos reveladores das diferentes identidades de gênero compartilhadas naquele espaço e momento histórico.

A espacialidade da referida instituição de ensino se torna relevante na pesquisa porque serve como um *lugar de memória* pelo qual as entrevistadas resgatam a memória coletiva dos períodos vividos na escola, isto é, lembranças que as ligam à outros indivíduos/as, e/ou agentes de determinadas situações que marcaram as suas vidas. Como define TOLEDO (2010, p. 01), “tudo aquilo que é cercado pela prática eventual ou sistemática de um ritual é definido como locais onde a *memória social* se ancora”. Ou seja, são locais em que as lembranças de um grupo sobrevivem ao tempo. Portanto, a EAAC se configura a um lugar de memória, pois,

[...] conforme entende Nora (1993), por comportar a trílice significação: ser *lugar material* onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; *lugar funcional* porque tem ou adquiriu a função de alicerçar memórias coletivas e *lugar simbólico* onde essa memória coletiva – que produz identidade – se expressa e se revela cotidianamente. (TOLEDO, 2010, p. 02).

Outrora, a História oral que revisitará a memória coletiva que cerca a EAAC e seu currículo atuará em conjunto com informações obtidas em meio às documentações escolares do Colégio Agrícola, pois como reflete Décio Gatti Jr. (2002, p. 04) “[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de

fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias, e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira [...]”.

As documentações investigadas para a obtenção de dados na construção desse trabalho foram: Diários de Classe, Ata de Fundação, Regimentos, Estatutos, Portarias, Fichas de Matrículas, Históricos escolares, e dentre outros. Foram em meio a estas documentações que foram encontrados os primeiros indícios da divisão sexista entre os gêneros, dois currículos e duas grades disciplinares diferentes, pensadas e sistematizadas em função da biologia dos corpos, e que é discutido ao decorrer desta pesquisa.

Estas documentações e entrevistas ao serem sistematizadas numa pesquisa qualitativa e bibliográfica dialogam com as contribuições teóricas de autores como, HALL (2011), BAUMAN (2005), LOURO (2014), HALBWACHS (2003), RAGO (1997), PERROT (2005), JULIA (2001), SARTI (2004), CAMPOS (2013), CERTEAU (2002), GHIRALDELLI JR. (2009), SILVA (2011) e demais autores visando construir respostas significativas aos objetivos específicos seguintes: Entender o currículo sexista do ensino agrícola da EAAC como significado dos valores culturais cultivados ao longo da História; Compreender como a subjetividade das ex-alunas da EAAC atuou na configuração das suas identidades; E verificar como o casamento, a maternidade e também como a renúncia a estas duas fases apreendidas como partes da identidade feminina influenciaram sobre a atuação profissional de cada ex-aluna.

Trata-se de um estudo de originalidade marcante, em decorrência de não ter sido desenvolvida nenhuma pesquisa científica sobre o currículo da EAAC, e principalmente sobre como este atuou na configuração das identidades de gênero de seus/suas alunos/as, havendo apenas estudos voltados para a importância do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB na economia e na educação da cidade de Lagoa Seca, em função do curso Técnico em Agropecuária. E sobre estudos de gênero que destacam o crescimento do público feminino na área da agropecuária em decorrência do curso técnico inaugurado na década de 1970 na instituição supracitada, mas nenhum focando o currículo sexista e as práticas do cotidiano escolar desta escola.

Essa pesquisa se revela de grande valor acadêmico, tendo em vista que trata-se de um estudo inédito acerca do sexismo presente no ensino agrícola e de

suas influencias na constituição das identidades plurais de gênero das alunas entrevistadas.

Este trabalho de conclusão de curso se encontra estruturado a partir de uma Introdução, dois capítulos e considerações finais. A Introdução conforme foram visto visa apontar o tema, os conceitos, a metodologia, os objetivos e outros componentes da pesquisa; Já o capítulo denominado: “A Escola Agrícola Assis Chateaubriand em análise: o curso Ginásial Agrícola em debate” será abordado de forma breve, a História da Escola, o contexto histórico do período em estudo, assim como será analisado parcialmente o currículo do ensino Agrícola na EAAC como um instrumento demarcador das desigualdades entre os gêneros.

E por fim, o capítulo intitulado: “Tecendo memórias: (des) construindo identidades”, se verificara como o ensino agrícola e profissionalizante permitiu as ex-alunas habitar novos espaços que não são unicamente de caráter doméstico. Assim como, serão analisadas memórias que dão conta das esferas da família, casamento e maternidade que buscaremos encontrar diferentes identidades femininas influenciadas por este ensino e por esta escola.

2. A ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND EM ANÁLISE: O CURSO GINASIAL AGRÍCOLA EM DEBATE

[...] o curso que eu fiz era completo em tudo que você pode imaginar, em disciplina, em respeito, em amor, fraternidade entre os alunos e professores [...]. (Neuza dos Anjos, entrevistada em janeiro de 2014).

O objetivo deste capítulo é desvelar, por meio da memória, as identidades de gênero tecidas em meio ao sexismo presente no currículo da Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB, nos anos de 1967 – 1975, uma vez que a implementação do Curso Ginásial Agrícola para ambos os sexos se apresentasse como um avanço com relação à igualdade entre homens e mulheres em atividades profissionais que foram historicamente percebidas como masculinas. Destacando também as astúcias dos dirigentes da EAAC para mascarar os desvios as normas estabelecidas pelas normatividades investidas no currículo³.

2.1 O rendilhado da História da Escola Agrícola Assis Chateaubriand

Iniciar esse trabalho com este pequeno trecho da entrevista da narradora Neuza dos Anjos significa abrir espaços para tentarmos desvelar um cenário escolar estruturado sob os signos das diferenças de gênero e assim conhecer as reminiscências do saber o qual se teceram memórias coletivas e afetivas acerca de um passado equidistante e guardado numa “caixa de pandora” que agora se mostram de diferenças entre os gêneros, porém dissolvidas ou não percebidas pelas lembranças de sujeitos que se revelam pela oralidade. Assim, cabe a pesquisadora revelar o que se esconde por trás desta cortina chamada de memória. Afinal como defende LOURO (2014):

³ De acordo com a perspectiva ceriteuniana “A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. (CERTEAU, 2002, p. 39).

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2014, p.63).

Neste processo de esquadrihamento apontado por LOURO (2014) que percebe-se a EAAC como um cenário de múltiplas facetas e de esquemas estratégicos que atuaram influenciando identidades de gênero. Espaço onde se desvelaram fugas, modos de ser e de estar na escola. Assim como uma *cultura escolar* que se estendeu para além dos espaços desta escola influenciando nossas narradoras por onde elas fizeram história, pois como reflete o autor Julia, esta cultura seria:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10 -11).

Como sugere JULIA (2001), algumas considerações sobre a história da nossa espacialidade de estudo e de seu contexto histórico se faz de suma importância, para que se compreenda as praticas que levaram a incorporação e transmissão de conhecimentos e de comportamentos derivados destes.

A Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB - EAAC fora criada em 20 de outubro de 1962⁴, funcionando primeiramente e provisoriamente na cidade de Campina Grande em instituições como o Colégio Anita Cabral e a Faculdade de Filosofia, sendo transferida para suas instalações atuais no sitio Imbaúba em Lagoa Seca em 22 de outubro do ano de 1967, assim como nos destaca SANTOS (2011),

⁴ Informações retiradas da Ata de Fundação da Escola Agrícola Assis Chateaubriand no ano de 1962.

A princípio a escola funcionava em Campina Grande, mantendo um convênio entre a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura e Veterinária. [...] Foi então que em 22 de outubro de 1967 o Colégio migrou para sua SEDE atual no sítio Imbaúba, localizado no Bairro da Vila Florestal, no município de Lagoa Seca. Com uma área de 2 hectares, o Colégio fica apenas 2 Km da cidade e a 10 Km de Campina Grande. Com o nome de Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand, teve seu curso regulamentado em 1975, pela lei 6226/75 e pelo decreto 76326/75 (SANTOS, 2011, p. 34 apud CAMPOS, 2013, p. 44).

Durante toda a década de 1960 e início de 1970 a referida instituição de ensino funcionou apenas como Ginásio Agrícola, os quais funcionavam o Curso de Admissão, o curso Ginásial Agrícola e o curso de Economia Doméstica, este último, funcionou na EAAC como uma ramificação do Curso Agrícola e era destinado apenas, ao público feminino. Já o curso Técnico em Agropecuária só veio a ser instalado na escola no ano de 1972.

O curso de Admissão, por sua vez, consistia numa espécie de curso preparatório para o exame de Admissão, processo seletivo este semelhante ao vestibular, responsável por classificar os alunos aptos a estudar no curso Ginásial Agrícola, correspondente ao que se conhece atualmente como Fundamental II. Este último tinha como um de seus objetivos “oferecer uma educação voltada para o aperfeiçoamento de técnicas agrícolas, a fim de orientar melhor os filhos dos produtores rurais do município” (SANTOS, 2011, p. 34 apud CAMPOS, 2013, p. 44).

Enquanto, que o curso Ginásial Agrícola funcionava de modo a ensinar práticas agrícolas fundamentais de cultivo, colheita, criações de animais e manutenção de máquinas agrícolas, todavia, era um ensino voltado ao sexo masculino devido ser preciso um maior esforço físico, segundo a cultura escolar da época. Curso de Economia Doméstica estaria destinado por lei às mulheres, tendo por tarefa principal iniciar as alunas nas atividades do lar, como: cozinhar, passar, vestuário (corte e costura), higiene, pequenas noções de enfermagem, dentre outras atividades que produzissem uma “boa mulher”, prezada e obediente.

Tão logo, defino este último curso como uma ramificação do Ensino Agrícola na EAAC porque como será discutido ao longo desta pesquisa, foi descoberto através das documentações escolares e nas narrativas das entrevistadas que a Escola Agrícola fugiu ao que determinava o Ministério da Educação e Cultura – MEC na Portaria de número 29 de quatro de dezembro de 1967, e fez com que as

mulheres tivessem acesso aos dois cursos: Agrícola e doméstico, porém, destacando o Agrícola como superior em relação ao outro, até porque em nossa herança cultural as atividades masculinas sempre se sobrepõem as femininas.

2.2 A educação no período militar e as mulheres

É, circundando por entre a História das décadas de 1960 à 1970 que iniciou-se o processo de entendimento do ensino agrícola e do cotidiano escolar, descrito em meio às narrativas de nossas entrevistadas, como partes de um composto histórico cultural marcado por um período de grandes mudanças e rupturas de ordem social, política e econômica, evidenciadas no regime militar.

A começar, é na década de 1960, mais precisamente em dezembro de 1961 que é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro, a “LDB 4.024/61”, esta de acordo com BRIGHENTE e MESQUIDA (2013), foi constituída em meio aos debates sobre o desenvolvimento nacional, fomentado principalmente a partir do crescimento da industrialização no país, que requeria não só a formação de seus operários, mas a conscientização popular, vendo na educação o instrumento de efetivação destes objetivos.

É em 1964 com o Golpe Civil Militar que a função da educação como força de conscientização é encerrada e substituída pela educação tecnicista, estabelecendo um controle político e ideológico sobre a população brasileira, objetivando constituir um país desenvolvido economicamente, porém, extinto de forças resistentes ideologicamente.

Neste sentido, BRIGHENTE e MESQUIDA (2013, p.238-239) destacam que a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, criada já sobre os preceitos da educação tecnicista do governo militar “fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e reformou o antigo primário e médio, tendo como fim educar o homem para atender às demandas do mercado de trabalho”. Visto que uma das maiores preocupações deste governo seria o desenvolvimento econômico do país, o qual se encontrava prejudicado em função da educação que era bastante carente nessa época.

Entretanto, como destaca GHIRALDELLI JR. (2009), a educação do período militar adotou este ensino de ordem profissionalizante para manter as mentes e corpos ocupados e assim evitar manifestações contra o governo, já que o ensino propedêutico caracterizado por introduzir conteúdos sem finalidades profissionalizantes deixava o aluno livre demais e esta liberdade seria uma das responsáveis por pensamentos e condutas desviantes e perigosas a ordem social. Por essa razão, o autor supracitado relata a preocupação do Ministro do Planejamento Roberto Campos durante o governo de Castelo Branco em 1968 para exemplificar essa profissionalização do ensino básico visando contenção política, elencando que:

O ministro Roberto Campos, em palestra sobre 'Educação e Desenvolvimento Econômico', procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho.[...] Para ele, toda agitação estudantil [...] daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho. [...] um ensino que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratório, deixava 'vácuos de lazer', que estariam sendo preenchidos com 'aventuras políticas'. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 113).

Contudo, o governo militar que marcou os brasileiros com os seus instrumentos de repressão, também pode ser descrito como um período de rupturas no universo e comportamento feminino, pois como destaca CAMANA (2012), algumas mulheres aderiram à luta armada e a militância política, configurando assim seus lugares e papéis sociais, diferenciando-as de suas mães e avós:

“as mulheres do período tiveram a chance de ingressar no ensino superior e pela primeira vez até então, consegue-se se vislumbrar um futuro que não esteja atrelado a casar e ter filhos. Abrindo-se possibilidade para sonhos e planos pessoais. Essa nova configuração que surge, não elimina de todo pensamentos discriminatórios: as mulheres buscavam incluir na luta contra a ditadura uma agenda feminina, mas não eram ouvidas e, muitas vezes, sequer eram aceitas”.(CAMANA, 2012, p. 17-18).

É nesta luta por novos espaços, novos futuros que as mulheres tornam suas lutas mais evidentes através do movimento feminista, que chega ao Brasil na década de 1970, fazendo parte do feminismo de segunda onda. Este movimento feminista brasileiro é favorecido por sua miscigenação adquirida em meio às lutas contra a ditadura, o que segundo SARTI (2004, p. 39), teria garantido uma “coloração própria” ao feminismo brasileiro, pois este “expandiu-se através de uma articulação peculiar com as camadas populares e suas organizações de bairro, constituindo-se em um movimento interclasses”, fato que o diferenciou de outros

movimentos feministas configurados por objetivos e valores de mulheres brancas, de maiores poderes aquisitivos e participantes da cultura letrada. Sobre esta questão SARTI aponta que:

Os grupos feministas, tendo a origem social de suas militantes nas camadas médias e intelectualizadas, em sua perspectiva de transformar a sociedade como um todo, atuaram articulados às demandas femininas das organizações de bairro, tornando-as próprias do movimento geral das mulheres brasileiras. (SARTI, 2004, p. 40).

Portanto, é em meio a este contexto de lutas por novos espaços para o público feminino e de mudanças na educação que se inserem as entrevistadas, onde na década 1960 com o Ginásio Agrícola aparecem em cena Neuza dos Anjos e Glória Maria Sônia de Araújo, as duas são filhas de agricultores do município de Lagoa Seca - PB, ingressando na EAAC no ano de 1967 matriculadas no curso de Admissão, sendo aprovadas no ano seguinte para cursar o curso Ginásial Agrícola. E na década de 1970, no ano 1973 com a presença de Fátima Morais no Curso Técnico em Agropecuária. Elas serão os fios condutores na feitura desta trama emblemática que discute as identidades de gênero por entre os caminhos sinuosos do currículo e da cultura, ambos construtores das diferenças entre os gêneros.

2.3 A desigualdade de gênero nas entrelinhas do Currículo

O autor Tomás Tadeu da Silva (2011) discute em sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, o Currículo⁵ como instrumento de relações de poder e construtor de identidades. Um dispositivo normativo, que por diversas engrenagens homogeneizantes institui identidades de gênero, de raça, buscando traçar unidade/padrão, espaços, lideranças e submissão, entre os sujeitos sociais.

Por isso, o currículo não pode ser visto como um “corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2011, p. 46), porque ele se institui a partir de interesses particulares que separam a sociedade em pólos binários diversos: mulher/homem, bom/mau, dominante/dominado, superior/inferior, dentre

⁵ “[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 18).

outros. Separação realizada e fundamentada na diferença⁶ que, seja ela biológica ou social, acaba atuando como fator pregador de estigmas.

Ao observar o processo de ingresso de duas ex - alunas entrevistadas Neuza dos Anjos e Sônia Araújo que se identificou o currículo desta instituição de ensino como um lugar de feitura das desigualdades e diferenças de gênero, haja vista, que embora os/as alunos/as ingressassem na escola com a finalidade de lapidar seu conhecimento, estes mesmos/as alunos/as não tinham concepção de que o ensino da EAAC tinha objetivos definidos, qualificando jovens moças e rapazes como mão de obra eficiente para determinados espaços e funções no mercado de trabalho, ainda que fosse a mulher configurada historicamente a ocupar a esfera privada do lar doméstico (BÉLENS, 2013).

A própria legislação que regia o currículo da EAAC na década de 1960 se mostrava contraditória, excludente e conservadora ao se espelhar no Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, Título V sobre o Ensino Agrícola Feminino porque apesar deste decreto reger no Art. 51 que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola fosse iguais para homens e mulheres, havia um contraponto estabelecido no Art. 52 “as seguintes predisposições especiais”, que assegurava o caráter separatista e formador de identidades de gênero do ensino Agrícola, como se pode constatar abaixo.

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

⁶ “Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’. Mas essa ‘outra coisa’ não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa ‘outra coisa’, o ‘não diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente o não diferente”. (SILVA, 2011, p. 87).

5. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural⁷. (BRASIL, 1946).

Notadamente, no Artigo acima mencionado existia uma evidente desigualdade entre homens e mulheres. Aos homens era destinado o ensino Agrícola e ás mulheres o ensino de Economia doméstica rural, esta concepção acabou sendo recuperada e aplicada no currículo do ensino agrícola em plena década de 1960, até porque eles foram constituídos sobre os estigmas históricos culturais acerca das capacidades físicas de cada sexo que, ainda, perduram atualmente mesmo com as diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo, mas, é válido salientar que estas diferenciações também foram construídas sobre as questões da moralidade social. Segundo Margareth Rago (2010) seria uma tentativa de direcionar as mulheres ao espaço privado e regrado de uma vida no lar, uma vez que se defendia que os espaços públicos de dominação masculina expunham as mulheres á uma vida de “perdição” o que era visto como uma ameaça a instituição chamada família.

Em função desta reflexão de RAGO (2010), se compreende que o ensino de exclusiva presença feminina, objetivava não só separar as moças dos rapazes, mas sim, a partir desta ação acelerar o processo de “domesticação” e de identificação com o “ser, agir e fazer” feminino, porque através do espaço restrito estaria praticamente reduzido á inculcar uma cultura para o lar, uma identidade feminina, a qual saía fortificada por ser dificultada a troca de experiências com a dita cultura masculina dos espaços públicos, da vida no trabalho, dos vícios e “imoralidades”. Fato que não desencadearia um comportamento feminino contrário ao que se queria de uma moça recatada e prendada, ou seja, seria uma espécie de: não se pode desejar aquilo que não se tem conhecimento.

Esta cultura para o lar fez com que desde o principio a educação feminina estivesse pautada nas tarefas domésticas, principalmente nos grupos privilegiados, segundo (LOURO, 2010, p. 446), “o domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas”. Foi deste

⁷ O texto original não possui grifos.

modo que, segundo a autora, se espalhou pelo país um discurso que afirmava que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, tendo em vista que a virtude indispensável para a mulher seria a sua moral que, por sua vez, dispensava a instrução científica. Sua educação estava voltada para boa execução da sua função social, isto é, dona do lar e educadora dos seus filhos.

E obedecendo aos preceitos da década de 1960 que ainda defendia lugares e profissões distintas para homens e mulheres que a EAAC passa a funcionar em tese ministrando dois cursos diferentes para a modalidade de ensino agrícola: Curso Ginásial Agrícola para o sexo masculino e o Curso de Economia rural doméstica para o feminino, aos quais homens e mulheres podiam partilhar tão somente das disciplinas de cultura geral (Português, Ciências físicas e Biológicas Matemática, Geografia, Biologia, Química, Moral e Cívica, Educação Física, Inglês, Francês, História, Desenho e Organização Social e Política Brasileira), desde que fossem ministradas em salas separadas. Mas esta distribuição ficou só em ‘tese’ porque se verificou por entre as narrativas orais e documentações escolares que todas as alunas, além de fazerem o curso de Economia Doméstica Rural também cursaram o Agrícola, como serão constados ao longo desta pesquisa.

Seguindo aos padrões do Ministério da Educação e Cultura cada curso dispunha de disciplinas de culturas técnicas distintas “adequadas” para as “funções” de cada sexo, sendo o Curso Ginásial Agrícola composto pela grade disciplinar de Agricultura, Zootecnia, Industrias Rurais e Mecânica Agrícola e o de Economia rural doméstica pelas disciplinas de Vestuário; Nutrição e preparo de alimentos; Higiene e Enfermagem; Organização e Administração do lar. Essas disciplinas deveriam obedecer a seguinte programação serial como é possível observar no seguinte trecho da Portaria de nº 29 de 04 de dezembro 1967, que define no Art. N° 08:

1°- As disciplinas de Agricultura e Zootecnia, e as de Vestuário, e Nutrição e Preparo de Alimentos serão ministradas / na terceira e quarta séries dos respectivos cursos.

2°- As disciplinas de Mecânica Agrícola e a de / Higiene e Enfermagem, serão ministradas na terceira série dos respectivos cursos.

3°- As disciplinas de Indústrias Rurais e a de / Organização e Administração do Lar, serão ministradas na quarta série dos respectivos cursos.

4°- A carga horária semanal mínima por disciplina será de duas horas, sendo que as de Vestuário, Nutrição e Preparo de / alimentos, e Organização e Administração do Lar, será de três horas.⁸

Como se percebe no último trecho do Art. N° 08 as disciplinas do curso de Economia Rural Doméstica possui carga horária maior que as do curso Agrícola, como meio de instruir melhor as alunas nas atividades do lar. Pois, como afirma PERROT (2005, p. 251), as “profissões de mulheres” ou as “boas para uma mulher” seriam aquelas “Consideradas como pouco monopolizadoras, elas devem permitir que uma mulher realize bem a sua tarefa profissional (menor) e doméstica (primordial)”, ou seja, as mulheres não eram educadas para o trabalho, já que além de não ser comum para a época, este era visto como um ambiente “perigoso” as mulheres, entretanto, se fosse necessário esta exposição, a mesma deveria se dar de forma limitada para que não interferisse no bom desempenho das suas atividades domésticas.

Estas profissões “boas” para as mulheres seria uma forma de subjetivar uma identidade feminina homogeneizante e universal, esta que estaria de acordo com SILVA & AMAZONAS (2009), definida em torno dos papéis sociais exercidos por cada gênero. Daí a diferença curricular se estruturar deste modo, ou seja, com base nas tarefas que cada gênero deveria exercer socialmente, já que como nos mostra as autoras:

[...] ao se falar sobre identidade masculina e feminina, vem à mente a diferença dos papéis atribuídos a cada um deles. Torna-se comum pensar na identidade feminina, por exemplo, imaginando quais papéis sociais lhes são empregados [...] Ambas as identidades de gênero são, geralmente, delineadas em torno do desempenho de tarefas e funções, em oposição: o que se espera de um, não se espera do outro. (SILVA & AMAZONAS, 2009, p. 195-196).

É baseada no conceito de cultura escolar de JULIA (2001) e nos estudos de gênero de LOURO (2014), se entende que a escola se constitui como um dispositivo disciplinar separatista porque no espaço escolar se produz um conjunto de gestos, sentidos e movimentos para que sejam incorporados por seus alunos de modo dinâmico, diferenciado e quase imperceptível, e esta incorporação produz uma espécie de “identidades escolarizadas” formadas a partir de um processo somatório

⁸ Trecho retirado da Portaria de n° 29 de 04 de dezembro 1967 do Ministério da Educação Cultura, cópia encontrada anexada ao Estatuto de Criação da Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca - EAAC.

que envolve valores e crenças da escola, família, Igreja e amigos com os processos subjetivos de cada personalidade estudantil. Ao treinar estes sentidos cada aluno/a passará a conhecer “sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...” (LOURO, 2014, p. 65).

Tão logo, a escola é um lócus que atua distribuindo tempo, espaços, atividades, funções e pessoas, afinal como evidencia a autora:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014, p. 61).

A escola não trabalha sozinha, ela, suas normas e objetivos assim como definiu JULIA (2001) são produtos de sua época, e cada época estrutura o currículo de acordo com os interesses de grupos particulares e, sobretudo, interesses masculinos. Desta feita, PERROT (2005), destaca que a crescente profissionalização e conseqüentemente o assalariamento que estava a se desenvolver no século XX exigia uma codificação e/ou limitação sobre as “profissões das mulheres” como meio de limitá-las á esfera doméstica, fato que acabou culminando para a criação do ensino doméstico, assim como revela a autora mencionada ao afirmar que:

A história do trabalho doméstico entre as duas guerras, tanto na França (Martine Martin) quanto na Alemanha (AnnickBigot), ilustra este processo. Fazer da dona-de-casa uma profissional, esta é a ambição de uma PauletteBernège, levada até a caricatura. Fim das receitas de Tia Maria e os pequenos truques da Vovó! Nada Iguale o ensino doméstico dos cursos e das escolas. Ensino magistral, mecanização, organização científica do espaço e do tempo que transforma a cozinha em Laboratório e a dona-de-casa em engenheiro Tayloriano, tudo coroado por um Instituto Superior Doméstico e consagrado por um Salão organizado pelo CNRS, são os novos caminhos do prestígio. É preciso tudo isto para manter as mulheres em casa e desviá-las do assalariamento. (PERROT, 2005, p. 256).

Contudo, FERREIRA (2016), defende que o ensino de Economia Doméstica Rural fora criado ainda no século XIX na Europa por volta de 1865, onde exerceu sua primeira experiência em forma de disciplina na Noruega por iniciativa do seu Ministério da Agricultura, que em decorrência do grande crescimento econômico na década de 1960, precisou instruir as moças para o trabalho na indústria, claro que em atividades concebidas como femininas, a exemplo da produção de fios, tecidos e sabão. Assim sendo, trabalhos que antes eram ensinados e feitos de modo artesanal no seio familiar passara neste momento histórico a serem apropriados pela escola objetivando disciplinar os conhecimentos e as práticas domésticas em prol da economia.

FERREIRA (2016) informa que o ensino doméstico rural sobre a ótica da industrialização chega a países como os Estados Unidos e França entre o final do século XIX e início do XX, ambos se tornaram referência neste ensino para outros países. É nestes dois países que o ensino é reconfigurado obedecendo cada um as necessidades e valores específicos de cada país.

No Brasil, o ensino de Economia Doméstica é datado de 1937 quando foi implantado no Instituto Familiar e Social na cidade do Rio de Janeiro, este por sua vez, seguia os moldes do ensino Francês. Todavia, FERREIRA (2016), revela que o referido modelo perde espaço a partir da década de 1950, para o modelo de ensino doméstico norte americano em função dos acordos técnicos⁹ assinados entre Brasil e Estados Unidos. Tais acordos direcionavam a educação para o mercado de trabalho.

A autora supracitada defende que a organização do ensino de Economia Doméstica Rural ocorreu porque acreditava que a fixação do homem no campo e o progresso das comunidades rurais só ocorreriam se as atividades do campo estivessem bem orientadas por pessoas instruídas, que atuassem na organização da vida no campo, garantindo o bem-estar e a qualidade de vida da família, no entanto, esta orientação recaia apenas sobre as mulheres, e só a partir de então passou a educação feminina ter sua importância, como afirma FERREIRA (2016):

⁹ “Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (‘os acordos MEC – USAID’), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos, um grupo nada representativo da democracia americana e do *American Way of Life*. (GHIRALDELLI JR. 2009,p.112).

[...] o Curso de Economia Doméstica foi concebido para que as moças tivessem formação adequada para dirigir sua casa, para cuidar de seus filhos e para atender às questões de higiene básicas, bem como propiciar à mulher uma formação condizente com a nova ordem urbana industrial que se formava no Brasil a partir de 1950. (FERREIRA, 2016, p. 03).

Para que estas propostas de organização rural fossem concretizadas seria necessária a construção de escolas “especializadas, ‘femininas, autenticamente agrícolas, para preparar as moças do interior, capazes de atuar como assistentes sociais rurais, educadoras familiares agrícolas ou auxiliares rurais’”, (FERREIRA, 2016, p. 05), isto é, o ensino agrícola que as meninas deveriam receber seria uma educação para o lar, com funções intermediadoras e auxiliadoras e não em atividades no campo propriamente dito, a exemplo do uso da enxada, trator, plantando e colhendo, a elas caberia cuidar daqueles que vão ao campo. Por isso se definia que a educação agrícola feminina fosse concebida em ambientes distintos aos dos homens porque o ensino não seria igual em decorrência das funções não serem as mesmas entre os gêneros.

A realidade estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura de separar homens e mulheres através dos espaços e pelo currículo não fora cumprido ao pé da letra pela EAAC, uma vez que ao analisarmos o histórico escolar das/os alunas/os que concluíram o curso Ginásial Agrícola percebemos que as mulheres que cursaram o curso de Economia rural Doméstica também haviam cumprido carga horária de algumas disciplinas, como Programa Agrícola Orientado – PAO, Indústrias Rurais, Zootecnia e Agricultura, do Curso Agrícola (masculino), mas unicamente durante a quarta série e não a partir da terceira série como os homens. Contudo, no histórico escolar dos homens não havia nenhum registro de que eles tivessem cursado alguma disciplina do curso feminino.

Esta informação em conjunto com a revelação da narradora Neuza dos Anjos que afirmou que não houve separação dos/as alunos/as pelo sexo e que ambos compartilhavam os espaços e as aulas, reforçou as expectativas das possíveis linhas de fuga tomadas pela EAAC. Durante as pesquisas documentais no arquivo da referida escola se encontrou diversos materiais que denotavam a separação. A lista com as notas da disciplina de Educação Física, por exemplo, foi uma dessas, havendo assim duas listas: uma da turma masculina e outra da turma feminina.

No entanto, comprovou-se a versão da narradora de não ter havido separação dos/as alunos/as pelos gêneros ao encontrar nos diários de classe de todas as disciplinas de cultura geral, e inclusive da própria disciplina de educação física, turmas mistas (homens e mulheres), o que fez entender que estas ações seriam aparatos burocráticos a se cumprir, documentos, utilizados pelos diretores João de Souza Barbosa (1962-1969) e Joaquim Vitoriano Pereira (1970 – 1992) com o propósito de esconder as práticas educacionais da EAAC do Ministério da Educação e Cultura.

O compartilhamento de espaços e das aulas no interior da EAAC por ambos os gêneros é reforçado em outro trecho da entrevista de dona Neuza dos Anjos, a qual ela informa sobre as aulas do professor de Educação Física Coronel Luiz Gonzaga, este que, em sua prática docente realizava suas aulas sem separar fisicamente os gêneros, de modo a escolher um menino e uma menina para que as atividades físicas fossem realizadas por casais, além disso, ele também não elaborava exercícios físicos diferentes para as meninas, como se ordena Art. 52 do Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, Título V sobre o Ensino Agrícola Feminino, e sua prática que era transdisciplinar, por trabalhar a educação física em interface com outras disciplinas, assim como, com casos eventuais da vida cotidiana de seus alunos, como é possível verificar na fala de Neuza dos Anjos:

Ninguém tinha dificuldade na aula de educação física, eu fiz educação física durante sete anos, quatro no Ginásio e três no curso Técnico, era tarefa pesada, nosso professor era um coronel da polícia reformado, Coronel Luiz Gonzaga, era professor da Universidade de Educação Física, [...] ele valorizava a educação física, essa história da moça dizer que não ia fazer educação física porque tava menstruada não tinha isso não [Mais alguma aluna chegou a falar isso ao professor?] Chegou e ele era bruto, era ignorante mesmo, mais também era um pai pra gente, no dia que era de chuva ele levava a gente pra cantina pra dar aula sobre como conduzir a vida, aula sobre namoro, família, sobre casamento, sobre como criar os filhos. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

Como se pode verificar na fala de Neuza dos Anjos, a menstruação que representava uma época de fragilidade feminina onde as mulheres não tinham muita disposição para realização de determinadas atividades, concebida pelo conhecimento popular como uma doença feminina mensal, garantia as mulheres o direito de ausentar-se de determinadas tarefas concebidas como impróprias, por serem “pesadas” e prejudicarem a saúde feminina, assim como destaca LOURO (2013, p. 24): “Nas escolas, essa era uma justificativa aceita para dispensa das

aulas de educação física, e muitas garotas faziam uso desse expediente todos os meses, pois, afinal, nesses dias estavam doentes”. Os pedidos negados pelo professor Coronel Luiz Gonzaga revelam que a mentalidade sobre este costume já começara a caminhar pelos destinos da modernização, que almejando sempre o aumento da produção e lucro dispensava crenças populares, dando início as mudanças de valores e concepções sobre o corpo feminino e suas capacidades físicas.

Retomando aos históricos escolares das alunas do Ginásio Agrícola percebe-se o ocultamento em seus currículos de algumas disciplinas da cultura técnica agrícola (Mecânica Agrícola, Criações e outras), em virtude das disciplinas de Economia Rural doméstica, o que nos levou a hipótese de que as mulheres haviam sido prejudicadas em função de possíveis dispensas das disciplinas agrícolas, porém, esta hipótese foi logo descartada durante o depoimento de Neuza dos Anjos quando a mesma foi indagada sobre esta questão. Segundo ela, nenhuma mulher havia sido dispensada das disciplinas técnicas agrícolas, já que faziam parte de uma carga horária obrigatória, entretanto, só as mulheres possuíam esta jornada dobrada de estudos. Assim sendo houve dispensa sim, porém do gênero masculino das disciplinas de Economia Rural Doméstica.

A imagem no anexo A em contraste com o anexo B do Histórico escolar do Curso Ginásial Agrícola da ex-aluna Neuza dos Anjos e do ex-aluno Reginaldo Tomé de Souza nos revela as “maneiras de fazer”¹⁰ utilizadas pela escola, possibilitando às jovens estudantes da EAAC burlarem as normatividades estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura que demarcavam a desigualdades de gênero em algumas disciplinas de formação técnica. Os administradores/as da escola na época de maneira astuciosa organizaram as disciplinas destinadas as alunas melhorando o currículo feminino sem mostrar ao mencionado Ministério.

A referida instituição de ensino atuou sobre as perspectivas de Michel de Certeau (2002, p. 20), de modo á usar o que lhe era imposto, embora, dando-lhe novos sentidos, afinal, “‘a ordem é exercida por uma arte’, ou seja, ao mesmo tempo exercida e burlada. Nas determinações da instituição ‘se insinuam um estilo de

¹⁰ “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. (CERTEAU, 2002, P. 41).

trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral”. É válido salientar que, as disciplinas que são mostradas no histórico (Agricultura, Zootecnia e Industrias Rurais), pressupõe que apareceram nos históricos das alunas por se tratarem de matérias de menos esforço físico ao serem realizadas já que um dos requisitos do Ministério seria que as disciplinas fossem escolhidas de acordo com a aptidão física dos alunos.

E neste sentido também surgiu a necessidade de saber se algum homem chegou a frequentar as aulas do curso de Economia Rural doméstica, chegando a receber uma resposta afirmativa e reveladora da narradora Neuza dos Anjos, visto que ela afirmou que apenas um colega chegou a frequentar algumas aulas, e de maneira saudosista ela revela que seu colega Willame Meneses, “que era muito brincalhão, e gostava muito de brincar, as vezes ele participava das aulas, mais não era obrigado não” (Neuza dos Anjos, 2014).

Logo, perceber-se que sua narrativa revela as possíveis fugas ou micro liberdades, assim como diria Certeau (2002, p.18), que “mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima”. Desse modo a fama de brincalhão do colega o permitia assistir as aulas sem constrangimentos e preconceitos por seus colegas, uma vez que não teria sua masculinidade questionada em função de seu comportamento descontraído.

Contudo, esta e outras diferenças entre os gêneros que brotava do próprio currículo, não foram reconhecidas pelas entrevistadas como tal, já que ambas defenderam ao longo de suas narrativas que na EAAC todos eram tratados como iguais independentes dos sexos. É claro que esta percepção tem muito a ver com o que Veiga – Neto (2007), ressalta acerca da escola estudada sobre a ótica de Foucault, de modo a mostrar que a escola como um reduto de poderes e saberes responsáveis pelo modelamento dos sujeitos de forma oculta, os quais os sujeitos se moldam sem ao menos perceber as intenções sociais e culturais que existem nas formas de saber reproduzidas na escola, assim sendo o autor reflete que,

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeitomoderno*. Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com saberes que a enformam e aí ensinam, sejam eles pedagógicos ou não. (VEIGA – NETO, 2007, p. 15).

Assim entende-se que a naturalização de papéis masculinos e femininos semeado culturalmente ao longo da História e reproduzida pela escola tornou-se responsável por esta visão das ex-alunas de não enxergarem a disparidade entre os gêneros, uma vez que, a mulher em sua trajetória histórica moldada pelo discurso médico e social o qual instituiu a mesma como um corpo frágil e doente, bem como discorreu Foucault ao afirmar que: “Tentou-se por muito tempo ligar as mulheres à sua sexualidade – ‘Vocês são apenas o seu sexo’ –dizia – se a elas há séculos. E este sexo, acrescentavam os médicos, é frágil, quase sempre doentio e sempre indutor de doenças [...]” (FOUCAULT, 1994, p. 257 apud PERROT, 2006, p. 72-73), Uniu-se ao pretexto da natureza maternal e incentivou-se a pensar o espaço privado do lar doméstico como seu destino incontornável.

É assentadas sobre estes discursos da naturalização de papéis e obrigações definidos por princípios biológicos e pelas narrativas das ex-alunas compreendem que o aprendizado agrícola destinado as mulheres não seria entendido pelo corpo estudantil como uma tarefa enfadonha e diferenciada, mas como uma obrigação, um destino a ser cumprido por cada menina, que deveria aprender os artifícios comuns para uma boa dona de casa, afinal cada sexo detinha seu espaço e suas obrigações determinadas pela sociedade sexista, e a escola seria só mais uma das responsáveis pela naturalização desse pensamento separatista, conforme defende LIPOVETSKY:

Um princípio universal organiza, desde os tempos mais remotos, as coletividades humanas: a divisão social dos papéis atribuídos ao homem e à mulher. Se o conteúdo dessa distribuição de funções varia de uma sociedade a outra, o princípio da divisão segundo o sexo é invariável: as posições e as atividades de um sexo sempre se distinguem das do outro. Princípio de diferenciação que é acompanhado de um outro princípio, igualmente universal: a dominação social do masculino sobre o feminino. (LIPOVETSKY, 2000, p. 232 apud SILVA & AMAZONAS, 2009, p. 196).

Estes princípios de divisão segundo o sexo começaram a ter visibilidade com a chegada da Modernidade e fundamentalmente através dos estudos de gênero que tornaram estes episódios mais comuns e conhecidos, e neste processo de conscientização propiciou aos gêneros novas escolhas e novos papéis, claro que enfrentando resistências, principalmente as mulheres, que na busca por novas identidades e novos espaços tornaram-se vítimas de estigmas, insultos, exclusões e

desavenças, mas que aos poucos foram se reconfigurando graças à resistência de muitas mulheres em suas lutas diárias.

Lutas que revelaram novas formas de ser mulher e de correr atrás de novas experiências que não estivessem reclusas apenas ao espaço privado doméstico, até porque ser mulher não significava mais ser apenas doméstica, mãe e esposa. Afinal como lembra HALL (2011, p. 25) “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas, não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais”.

Assim sendo, compreendeu-se a seguinte fala de Neuza dos Anjos como um contraponto e/ou rejeição a esta destinação de espaços para os gêneros, a começar por sua identidade que fugia aos parâmetros de sua época em que uma mulher de “verdade” possuía apenas um único objetivo casar e ser mãe, logo, ao ser indagada sobre quais seriam os aprendizados durante as aulas de Economia Doméstica Rural, ela nos responde que:

Muita pouca coisa, porque eu não me interessava, não era minha praia, mais minhas notas eram boas, tudo que eu fazia, eu fazia com vontade, apesar de não gostar daquilo.[...] a disciplina de enfermagem eu gostava mais ou menos, de doméstica eu só gostava de ajudar a minha mãe em casa, de lavar roupa, varrer terreiro essas coisas, nessas disciplinas de doméstica a gente aprendia a lavar roupa, a cuidar da casa, era aula teórica de como criar filho, de trocar fralda, e a de enfermagem era curativo, aplicar injeção, enfaixar faturas, essas coisas básicas do dia a dia [...] E Eu nasci no sítio e me criei lá na roça, vizinho ao colégio agrícola e meu sonho era fazer este curso [Técnico Agrícola], porque meu pai, já lutava com animal, e eu morava numa empresa pública federal do ministério da agricultura e tinha muito veterinários e agrônomos, e eu já desde guria andava nos pés deles para aprender as coisas, era minha vocação.(Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

Em sua narrativa a ex-aluna despreza as disciplinas do curso de Economia Rural Doméstica, porque ao seu entender não era preciso, porque sua mãe já havia à ensinado esses afazeres domésticos em casa, portanto, a sua vocação para as atividades do campo são justificadas como mais importantes, até porque correspondiam ao um futuro promissor e, sobretudo, profissionalmente. Logo, esta vocação citada por ela faz parte da sua identidade feminina objetivada, construída em função de objetivos próprios, pois como classifica BAUMAN (2005, p. 55) “A construção da identidade, por outro lado, é guiada pela lógica da racionalidade do *objetivo* (descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com

os meios que possui)”, desse modo as identidades fluidas destacadas por BAUMAN (2005) denotam a identidade como um conjunto de fatores interessados e fugazes, aptos a serem reconstruídos e renovados a partir de novas vivências e subjetividades.

Não obstante, a Modernidade também estimulou os setores tradicionais a disciplinar os comportamentos femininos dos âmbitos populares. Neste sentido SILVA (2013) baseando-se nos estudos de SOIHET (2011) mostra que o desejo de acompanhar o processo de modernização das grandes metrópoles como Paris em fins do século XIX e início do XX levou a elite brasileira propagar seu ideal disciplinador de comportamento, valores e higiene as camadas populares, inclusive a trabalhista que estenderiam tal comportamento para além dos locais de trabalho, isto é, á todos os espaços de vivência, porém recaindo sobre a mulher as maiores exigências morais, esperando da mesma um comportamento dócil e recatado. E instituindo uma carreira universal ao sexo feminino: casamento e maternidade. Assim como também destaca RAGO:

A promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família, é uma preocupação especial com a infância, percebida como riqueza em potencial da nação, construíram as peças mestras deste jogo de agenciamento das relações intra-familiares. À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal da doença ou do desvio [...] (RAGO, 1997, p. 06).

Para o casamento e a maternidade a mulher deveria possuir um currículo exemplar no que se refere aos afazeres domésticos, ou seja, uma moça prendada de boa família deveria saber lavar, passar, cozinhar, costurar, limpar a casa e cuidar de todas as carências do marido e dos filhos/as. Saberes que receberam ainda mais importância segundo SILVA (2013, p. 21) porque “A ciência, na época, como portadora de um saber quase inquestionável, dizia o quanto era importante cuidar da limpeza da casa, da higiene do corpo para evitar doenças e manter o lar aconchegante”, por isso o curso de Economia Rural Doméstica era tido como necessário em plena década de 1960 pelo Ministério da Educação e Cultura, cabendo a ele instruir as moças para seu futuro “certo” as tarefas domésticas do seu lar.

Já o currículo dos homens tornava-se diferente porque além, da área agrícola ser concebida histórico-culturalmente como uma área exclusivamente masculina, isto é, um trabalho de homem por se tratar de uma atividade braçal e pesada “indiferente” as disposições físicas femininas. Também se configurou um discurso histórico de que ao homem cabe a responsabilidade de manter a família financeiramente por ser o trabalho fora do ambiente doméstico um local de perigos físicos e morais impróprios para presença feminina, assim como evidencia SILVA (2013):

Conforme o discurso que circulou durante todo o século XIX e boa parte do século XX, ao homem era dado o dever de mantenedor das despesas da casa. Por ser ele o desbravador, forte, inteligente, racional, sua função era sair do espaço privado em busca de trabalho. E ela como frágil e submissa por natureza reservava-se ao espaço privado, doméstico. A rua era o lugar do perigo, dos desvios, das tentações, ou seja, lugar restrito de homens. (SILVA, 2013, p. 22).

Esta questão do trabalho agrícola ser denotado como um trabalho de homem não impediu que as alunas da EAAC estabelecessem contato com gênero masculino, assim como ordenava o Ministério da Educação e Cultura, fator que pode ser entendido como primordial na construção das identidades destas ex-alunas, como será visto no capítulo seguinte.

3. TECENDO MEMÓRIAS: (DES) CONSTRUINDO IDENTIDADES

Neste capítulo objetivamos conhecer como três ex-alunas da Escola Agrícola Assis Chateaubriand, nos anos de 1967 – 1975 internalizaram valores e aprendizados vivenciados no ensino agrícola, difusos nas convivências entre alunas/os e professoras/es, nas amizades construídas, nas perspectivas em relação a casamento, a maternidade e aos desafios encontrados, nos anos escolares na EAAC e, de que maneira estas relações influenciaram nas diferentes identidades de gênero, percebidas na vida profissional, pessoal e social, mesmo após a conclusão do curso.

3.1 Florescendo identidades em meio às memórias: amizade, profissão, casamento e filhos.

A modernidade, segundo Hall (2011, p. 25) foi responsável por uma série de transformações que “libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”, esta liberdade proporcionou as mulheres avançarem no espaço público seja no trabalho, nos estudos e/ou pensamentos. Foi na Modernidade que foram abertas as portas para a progressão feminina, uma vez, que as mulheres deixaram de ocupar exclusivamente o lar doméstico, conquistando a oportunidade de estudar mais e fundamentalmente puderam se profissionalizar em atividades que historicamente foram definidas como masculinas.

Esta modernidade remodelou os velhos arranjos sociais e culturais, e em meio a esse processo também presenciou resistências culturais por parte da sociedade sexista, principalmente no que se refere a conduta feminina que deveria se basear nos princípios cristãos da figura da Virgem Maria: “pura e obediente”. Entremeadas entre estas transformações, os horizontes de Neuza dos Anjos, Fátima Moraes e Sônia Araújo foram tecidos pelo desejo da liberdade, gestoras de identidades.

Assim sendo, Ana Silvia Scott (2012) revela que as décadas de 1960 e 1970 marcaram o Brasil com um conjunto de mudanças que permitiram as mulheres

pensar em valores e ideais como casamento, crescimento e reconhecimento profissional a partir de novos ângulos. E é nesta conjectura histórica que foi inaugurado no ano de 1972 na EAAC o Curso Técnico em Agropecuária, este que obedecendo aos interesses do governo militar em tornar o país produtivo, atuou ressignificando as identidades dos sujeitos sociais.

Entretanto, a autora supracitada também chama à atenção para a resistência cultural que se firmou sobre a nova identidade feminina de viés “libertário” que começará a se estabelecer com a modernidade e seus novos meios de produção e comunicação, de modo a insistir propagando a antiga concepção da essência feminina ligada a maternidade “regulamentada”, isto é, após o rito do casamento. Levando em consideração que ser exclusivamente mãe seria o “melhor” futuro para uma mulher neste período histórico, já que nesta situação a figura feminina estaria adequada aos padrões socioculturais da época, onde o trabalho nada mais seria do que um período de espera marido, que logo seria descartado com a chegada de um casamento. Dessa forma SCOTT (2012), reitera que ainda,

Nos anos 1960, apesar da ampliação de visões alternativas, ainda era tido como altamente desejável que a mulher se casasse, tivesse filhos e pudesse se dedicar integralmente à família depois de casada. E era isso que a maioria das mães ensinava às filhas. Casamento e procriação continuavam a ser o destino da mulher; ser mãe (depois de tornar-se esposa, é claro) conferia-lhe uma posição de prestígio na sociedade, maior que qualquer outra ‘carreira’. Não desempenhar o papel materno seria algo como ‘trair a essência feminina’. (SCOTT, 2012, p.24).

Como refletido por SCOTT (2012), na década de 1960, o casamento e a maternidade eram tomadas como constituintes da essência feminina. Mas, nas narrativas de Neuza dos Anjos, percebemos outra maneira de ser feminina, oposta a citada acima, isto é, a dela própria, sem casamento e sem maternidade. A história de Neuza dos Anjos reflete a concepção de identidade de HALL (2011), como sendo um processo contínuo de construção, sem caráter fixo, e sim móvel. De forma que “A Identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13).

Assim sendo a visão do crescimento e reconhecimento profissional em relação ao casamento discutido pela entrevistada revela que o amor maternal transcende o discurso da essência feminina da década de 1960, pois o sentimento

de cuidado com a família, tomado como característica do sentimento materno, e citado como uma qualidade da feminilidade da mulher não está restrito ao enlace matrimonial e a maternidade, porque em sua narrativa como mulher solteira, a mesma desponta um amor para o sacrifício para com a sua família de modo a renegar o casamento não só em função de uma realização profissional, mas também de um bem comum a sua família, de prover o sustento dos seus pais e seus irmãos/ãs. Pois, como se pode ver no trecho abaixo, quando questionada se o casamento atrapalharia sua vida profissional ela nos responde da seguinte maneira:

Demais, porque na época eu era noiva e o cara não queria que eu saísse para trabalhar. A vida que eu enfrentei foi muito diferente da de Fátima e de Sônia, se eu tivesse casado, não teria dado certo, tinha separado, eu jamais ia trocar minha profissão, meu salário e minha independência por um homem. Jamais eu ia trocar porque não vale a pena. Já não valia naquela época imagine agora, porque hoje mulher e nada para homem é a mesma coisa, agora isso eu só não culpo os homens não. As mulheres também que se desvalorizou. O negócio do homem com mulher hoje é sexo e acabou, descarta. A mulher quer ter aptidão para determinada área e ela tem um marido ruim e dois, três filhos e não tem condições de pagar uma pessoa para tomar conta direito, porque realmente filho tem que ser criado direito e filho é uma coisa sagrada, porque eu não tive filhos porque eu não tinha com quem deixar porque tinha que trabalhar, eu tinha que escolher ou criar meus filhos ou trabalhar, se eu fosse criar meus... não tinha quem me sustentasse, então eu tirei essas duas coisas da minha vida porque eu vivia para minha família, vivia e ainda vivo. Eu vivia para minha família porque ela não me empatava de trabalhar fora, um marido não ia aceitar que eu fosse para Bahia como eu fui, passei seis meses lá numa fazenda sem água e sem energia, só tinha um Rio para se divertir. Se eu fosse para Fortaleza, João Pessoa como eu morei quatro anos tomando conta de uma granja, marido não ia deixar isso, um filho também não. Meus pais eram pobres e eu tinha que ir trabalhar para ajudar a família, é tanto que quando eu terminei eu não fiz vestibular para ir trabalhar, meu pai trabalhava como agricultor numa empresa pública mais ganhava muito pouco e eu tinha que ajudar a família. Ai, eu me mandei no mundo e trabalhei minha vida toda longe de casa. Só quando trabalhei no colégio Agrícola que todo dia eu ia para casa. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

Mesmo que Neuza dos Anjos percebesse “filhos como algo divino” a sua história é um reflexo de muitas outras mulheres pobres que não podiam esperar por um casamento ou filhos para arcar com responsabilidades pesadas de ordem familiar, e que por isso se viam na obrigação de fugir aos caminhos culturais que lhe traçaram e que as aprisionaram por tanto tempo no espaço privado do lar doméstico, Ana Scott (2012, p. 30) elenca que “As transformações no casamento e na família indicam que interesses e projetos individuais assumem hoje lugar fundamental também na vida das mulheres, que se veem em funções que extrapolam o espaço da família”, nesta mesma perspectiva SILVA (2013) descreve que:

[...] As mulheres, principalmente as das camadas populares que precisavam trabalhar para ajudar ou mesmo manter suas famílias sozinhas, não tinham como seguir a risca o comportamento esperado por este grupo dominante. Não poderiam ficar em casa a cuidar exclusivamente do lar e dos filhos, pois, as suas condições financeiras as obrigavam a sair de seus lares em busca de emprego. (SILVA, 2013, p. 26).

A narrativa de Neuza revelou uma série de renúncias que ela teve que se submeter para crescer e ser reconhecida profissionalmente e manter-se independente financeiramente, contudo, se observa que a renúncia é provocada por um processo identitário culturalmente enraizado na história de que para a mulher ser uma esposa dedicada e honesta esta tem que permanecer sobre um espaço físico de um lar doméstico, onde sobre os olhos de seu marido ela será respeitada em meio a sociedade diferentemente de uma mulher publica, isto é, de uma mulher que trabalha profissionalmente fora do ambiente doméstico constituído culturalmente como seu espaço de atuação.

Para exemplificar, é comum inúmeras cenas de homens que saem de casa em busca de empregos fora da sua cidade, do seu Estado e até mesmo do seu próprio país, deixando mulher e filhos em casa a sua espera por meses e anos e quando volta encontra “tudo” como deixou, com a mesma respeitabilidade e “honra” de um pai de família, fato que não ocorre com a mulher, porque se um caso deste é vivenciado por uma figura feminina a sociedade e inclusive a família é a primeira a lançar pedras sobre esta forma de ser mulher, a julgando de infiel, e outras ofensas, passando a julgar o marido também que se deixa ser sustentado por sua mulher enquanto ele fica em casa com os filhos.

Desta feita, quando a entrevistada afirma “qual o marido que ia deixar isso” ela faz referencia a questão da desconfiança em relação a conduta moral feminina, o homem não concebe que sua esposa trabalhe fora por associar a vida publica da mulher com a traição, concepção esta que vem sendo repassada culturalmente de geração a geração.

Contudo, podemos constatar que a vida profissional de Neuza dos Anjos, de Sônia Araújo e Fátima Moraes se inscreveu por entre os espaços públicos devido as diferentes identidades que se formaram e se reestruturaram ao longo do tempo, especialmente a partir da influência do curso Ginásial Agrícola e do Técnico em Agropecuária que ampliaram seus espaços de participação social e profissional, que

as possibilitou novos aprendizados, valores e culturas, sobretudo abriu espaço para convivência com outras masculinidades além das do espaço familiar, pois, segundo Fátima Moraes (2014) quando perguntada: “Ser aluno/a da EAAC mudou alguma coisa em sua vida?”, ela respondeu: “Aprendi bastante, principalmente a conviver com o sexo masculino”, convivência que teria mudado seus modos de ver e significar o gênero masculino.

Todavia, é preciso salientar que a convivência com colegas do gênero masculino não sucedeu apenas no espaço escolar da EAAC, pois para as alunas Fátima Moraes e Sônia Araújo esta relação se estendeu também ao Lar do Garoto¹¹, espaço que fora cedido, segundo as alunas mencionadas, pelo Padre Otávio Santos para abrigar alunos/as da escola agrícola que moravam distante, durante o período de crise financeira da instituição na década de 1970, que forçou a venda do ônibus que realizava o transporte destes alunos, passando os mesmos a viverem sob um regime de internato supervisionado pelo padre.

Logo, na situação anterior narrada por Neuza dos Anjos, mostrando uma mulher que além de se profissionalizar em uma profissão dita masculina ainda se atreveu trabalhar fora das vistas de seu pai ou de um marido se insere no que BAUMAN (2005), retratou como guerras pelo reconhecimento, que seria o embate entre afirmar uma identidade sobre outra já estabelecida, de forma que:

As guerras pelo reconhecimento, quer travadas individual ou coletivamente, em geral se desenrolam em duas frentes, [...] Numa das frentes, a identidade escolhida e preferida é contraposta, principalmente, às obstinadas sobras das identidades antigas, abandonadas e abominadas, escolhidas ou impostas no passado. Na outra frente, as pressões de outras identidades, maquinadas e impostas (estereótipos, estigmas, rótulos), promovidas por ‘forças inimigas’, são enfrentadas e – caso vença a batalha repelidas. (BAUMAN, 2005, p. 45).

Ainda falando sobre o relato de dona Neuza, verificou-se na sua afirmação que a sua vida foi muito diferente da de dona Sônia Araújo e de dona Fátima Moraes, porque a vida destas duas foi atravessada não só pelo trabalho, mais pelo casamento e pela maternidade. Contudo, embora elas não tenham falado sobre estas questões de suas vidas pessoais, se tomou conhecimento disso por que

¹¹ Neste momento histórico o Lar do Garoto ainda não funcionava como um abrigo de menores infratores. Segundo PINTO (2014, P. 18) “A instituição foi fundada pelo padre Otávio, que tinha como proposta acolher crianças de rua, mas com a criação do Estatuto [da criança e do adolescente], no ano de 1990 a instituição foi doada ao Estado, para servir como casa de internação para adolescente em conflito com a lei”.

Neuza dos Anjos, durante horas falou de tudo um pouco do que estava envolvido na escola, na amizade e na vida de seus/suas colegas.

E embora neste trabalho as falas de dona Neuza dos Anjos se tornem bem mais visíveis do que as das outras entrevistadas não significa que haja ênfase maior ou preferências sobre a mesma, pois o trabalho com História Oral transita entre facilidades e dificuldades com as fontes orais, afinal falar sobre si mesmo e até mesmo do outro causa as vezes uma espécie de constrangimento que bloqueia as falas de uma memória vastíssima.

Deste modo, é provável que constrangimentos e dentre outros sentimentos tenham dificultado a relação com as entrevistadas Fátima Moraes e Sônia Maria, uma vez que seus relatos não tenham sido tão descritivos como o de Neuza dos Anjos, que foi capaz de lançar olhares não só para o que ocorria em sua vida naquele momento, mas também de nos proporcionar conhecer o que se passava naquele cotidiano escolar de múltiplas identidades, crenças e valores. Assim sendo, Aspásia Camargo destaca que este método se torna importante nesse sentido porque:

Aquele que, por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que o simples relato de acontecimentos, estendendo se sobre impressões da época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto etc. Tais relatos transcendem o âmbito da experiência individual, e expressam a cultura de um povo, país ou Nação, chegando, a partir de categorias cada vez mais abrangentes – por que não? – ao denominador comum à espécie humana. (CAMARGO, 1976 apud. ALBERTI, 2008, p. 173).

Dando prosseguimento e ainda falando sobre casamento Neuza dos Anjos destacou que Sônia Araújo foi uma técnica que conseguiu conciliar o casamento e filhos com a profissão. Mas, que isto só havia sido possível devido á dois fatores: um marido bom, compreensivo e a um emprego de expediente único, isto é, só trabalhava durante a manhã. Todavia, a vida “pacata” da senhora Sônia teria mudado com a morte de seu marido, pois ela teria assumido um cargo de vacinadora na Defesa Agropecuária do Estado que a fez assumir uma carga horária sem horários certos e em lugares indefinidos, supondo assim a nosso ver que o marido tornava-se um empecilho ao trabalho no campo.

[...] ela começou a trabalhar na secretária de agricultura, ai casou, mais só trabalhava um expediente, teve quatro filhos, duas meninas e dois meninos

e o esposo dela era muito compreensivo, uma pessoa muito boa mais faleceu cedo. Depois que ele morreu ela foi trabalhar na Defesa, e naquela caminhoneta ela bate o mundo e o fundo nesse cariri. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

Já, Fátima Moraes mesmo que não tenha detalhado suas dificuldades e desafios como as outras entrevistadas, ainda se conseguiu averiguar a sua vida enquanto luta para se reafirmar como mulher, técnica Agrícola, professora e sindicalista. Segundo Fátima, ela teria fundado junto com um ex-professor da EAAC a Associação Profissional dos Técnicos Agrícolas da Paraíba – APTA - PB na década de 1980, passando a ocupar diversos cargos na diretoria deste órgão ao longo dos anos.

Em 2008, Fátima Moraes teria sido eleita a primeira mulher presidente de um sindicato de Técnicos Agrícolas do Brasil ao se integrar na criação do SINTAG – PB (Sindicato dos Técnicos Agrícolas da Paraíba). Contudo, sua vida sindicalista acumula diversas lutas, estendendo-se atualmente ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública da Paraíba – SINTEP.

Suas inúmeras lutas sindicais em torno das mulheres técnicas agrícolas teria lhe rendido o prêmio “Mérito” durante o II Encontro Estadual dos Técnicos Agrícola da Paraíba ocorrido na cidade de Solânea – PB em 2011. E também nesse mesmo ano no III Congresso Nacional dos Técnicos Agrícolas de Bento Gonçalves – RS, mesmo evento em que Neuza dos Anjos fora premiada, Fátima Moraes foi eleita Secretária Nacional de Mulheres Técnicas Agrícolas da Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas - FENATA.

Não obstante, a sua trajetória profissional e suas lutas sindicais se inscrevem numa história profissional iniciada pela necessidade e não só pelo amor, conforme a narrativa de Neuza dos Anjos, Fátima Moraes não teria passado assim como Sônia Araújo pela esfera do casamento, e sim apenas pela maternidade, que por sua vez teria ocorrido de forma indesejada. Apesar disso, não há evidências que indiquem que a maternidade a tenha mantido profissionalmente no setor educacional do ensino Agrícola até porque ela deu continuidade a carreira docente aprimorando seus conhecimentos ao se graduar em Licenciatura plena em Geografia, como relata Neuza dos Anjos:

Fátima teve uma filha mais nunca casou, ela tinha um namorado e um dia ela saiu com ele, ai ela estagiava comigo, que eu tinha conseguido um estágio remunerado pra ela. Ela ganhava uma mixaria mais dava pra ela porque ela era solteira, criada pela avó. Fátima teve uma vida muito difícil, mais difícil que a minha porque ela tinha os pais separados, a mãe ela quase não conheceu, quem criou foi a vó dela. Ai, quando ela estava no estágio comigo ela foi pra Campina pra dormir na casa da vó, ai foi nesse dia que ela saiu com esse cara e aconteceu o pior, quando foi no domingo Fátima chega chorando ai disse que tinha acontecido o pior e eu disse a pois para sua infelicidade você engravidou pode ter certeza, ai não deu outra, ai como essa minha amiga Luzinalda, já era casada e ela ensinava num colégio, lá no Zé Pinheiro e tava precisando de outra professora ela me indicou e mandou uma carta me fazendo o convite pra eu ensinar lá com ela, ai eu rejeitei, porque trabalhava somente um expediente e ganhava muito pouco, era menos que a metade que eu ganhava. Ai eu indiquei Fátima, isso foi dois meses depois do ocorrido, e ela já tava grávida ai eu disse marque um encontro com Luzinalda e vá no meu lugar, [...] ai eu disse diga tudo não esconda nada não, diga logo que tá grávida possa ser que depois dê algum problema. Ai ela ficou e lá se aposentou, se formou em geografia na UFCG e ai ela teve essa filha, que hoje é tudo na vida dela, e essa menina eu ajudei a criar e a botar em escola particular, porque o que ela ganhava era tão pouco. E hoje Fátima diz a todo mundo que deve a vida a mim. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

As falas de Neuza dos Anjos quase sempre se referem a uma cultura machista que as próprias mulheres ainda cultivam em si, ou seja, o sexo ainda é anunciado como uma característica e/ou algo ruim para mulher, o sexo relacionado ao prazer fora do casamento ainda é discriminado pela entrevistada e por parte da sociedade, embora muita coisa já tenha mudado, haja vista, que o sexo concebido religiosamente como ato de procriação na instituição do casamento “certifica” nos princípios cristãos a boa conduta moral de uma mulher, mas, quando este foge a esses princípios religiosos do rito matrimonial é classificado como ilícito, imoral, sinônimo de má conduta feminina. Mas, neste caso particular, Neuza dos Anjos não sugere que a conduta de Fátima Moraes tenha sido imoral, mais que este incidente teria dificultado a sua vida profissional, até porque o vinculo afetivo entre as duas impede essa rotulação.

Porém, em outros trechos de suas falas aos quais não há menção de suas colegas mais próximas, Neuza dos Anjos deixa transparecer que o sexo passa a ser parte constituinte da identidade de uma mulher. Pois, o sexo na vida feminina direciona a mulher para submissão e a perda de suas capacidades e compromissos profissionais. A honestidade e competência são postas à prova, e em decorrência o respeito torna-se mínimo, porque nesta dinâmica a mulher é o que faz. E para Neuza o sexo e a bebida são fatores preponderantes para que uma mulher não

tenha respeitabilidade neste universo profissional tido como masculino, para ela a sua seriedade profissional teria construído seu nome, porque como narra no trecho abaixo ela só teve sucesso mediante a aliança: executar bem o que aprendeu em conjunto com uma conduta moral aceitável, pois:

[...] eu modesta parte levei meu trabalho com seriedade, não vou dizer que toda mulher que faz o curso técnico é bem sucedida profissionalmente, porque infelizmente a mulher gosta muito de se envolver com bebida, com homem, arrumando barriga, jamais uma jovem que bebe, que sai final de semana, que chega fora do horário de trabalho, que arruma barriga logo, tem condições de pegar uma empresa particular como eu peguei, eu trabalhei em várias empresa privadas, quando eu sai da escola, eu fiz um estágio, e quando eu fazia o segundo ano do curso técnico o dono da empresa já queria que eu ficasse lá, empregada cuidando da empresa dele, uma empresa que tinha (50 mil frango de corte), mas eu não queria, senão como eu terminaria meu curso? Nem que ele me oferecesse o salário mais alto do mundo eu não aceitava. Ai depois que eu terminei, eu tinha muito conhecimento na área, eu não sei o que eu tinha, acho que era mel! Porque todo mundo chegava lá, que via falar meu nome me chamava logo para fazer qualquer coisa, eu nunca me ofereci para nada, porque eu acho que os últimos serão os primeiros e os primeiros sempre serão os últimos, eu sempre ficava lá atrás dos outros colegas, mais sempre me apontavam e diziam aquela baixinha ali. E eu ficava assim meu Deus é sorte? Deve ser né! (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

Entretanto, Neuza dos Anjos como uma moça pobre da zona rural de Lagoa Seca em meados da década de 1960 e início de 1970, possuindo uma subjetividade moldada por seus laços de sociabilidade e de afetividade, teve na EAAC um novo espaço para efetivação de novos conhecimentos, crenças e valores sociais daquele período histórico que ficaram registrados no processo de construção de sua identidade, fora na escola que o cooperativismo e a força de vontade a fez muito mais que uma aluna esforçada, mas, também um espelho para as/os demais alunas/os, na verdade uma “aluna mãe”, exemplo a ser seguido, assim como é possível verificar no depoimento de dona Fátima Morais que enfatiza:

Falar de Neuza eu sempre vou me emocionar, eu tenho em Neuza como uma irmã mais velha uma pessoa que entrou na minha vida desde a escola Agrícola, muita coisa que eu sou hoje como professora eu devo a ela, porque foi ela que arranhou esse emprego pra mim, porque ela foi convidada por Luzinalda a ensinar lá na escola Estadual Assis Chateaubriand, muita coincidência é o mesmo nome da escola que nos terminamos. E ela era da primeira turma e eu da segunda mais eu estava desempregada e eu estava trabalhando com Neuza como auxiliar e técnica lá numa granja no Genipapo, mais Neuza disse que não ia trabalhar no Estado que não ia morrer de fome e como Neuza já tinha esta responsabilidade desde a Escola Agrícola, quando a escola Agrícola começou a crescer e começou a chegar muitos alunos na escola e a escola ainda não pertencia a Fundação, a FURNE. Ai Neuza era uma aluna assim, que ela se doava, se entregava a escola e os diretores da escola, o professor Vitoriano confiava bastante em Neuza, e a escola começou a passar por dificuldades e começou a faltar

verba, ai teve que vender o ônibus, ai já foi um choque muito grande pra gente que vinha da Cidade e outros que moravam no sítio mais pegavam o ônibus no caminho, ai depois foi outro choque veio a faltar a alimentação, então, Neuza teve que fazer uma plantação de hortas divididas entre o pessoal do campo e para a escola pra vender e pra poder dar alimento a gente da escola Agrícola, então, era uma aluna mãe pra todo mundo, amiga de confiança, de responsabilidade era uma menina do campo pobre que nasceu na zona rural que trabalhava para ajudar a família. E na escola Agrícola e na vida, até hoje ela é uma pessoa assim, uma profissional que eu não troco por nenhum de nível superior, é uma técnica agrícola de destaque. Neuza pra mim é uma pessoa muito especial, todo mundo é muito bacana, mais Neuza faz parte da minha vida desde a escola Agrícola porque ela já nos ajudava dali e até hoje é uma pessoa que eu amo demais. É uma profissional de referência, é um exemplo, principalmente como mulher, porque pra muita gente esta profissão é meramente masculina mais não é, a gente tem o exemplo de Neuza que hoje acredito eu é a única pesquisadora da EMEPA e respeitada por todo mundo. Eu amo demais essa técnica, e ela mereceu ser homenageada no centenário da profissão pela FENATA no Rio Grande do Sul, quando nossa profissão completou 100 anos ela foi homenageada e pra gente ter uma mulher já dessa idade na nossa profissão é um orgulho. (Fátima Moraes, entrevista concedida em 2014).

Como se pode ver no relato emocionado de gratidão de Fátima Moraes, Neuza dos Anjos já arcava com grandes responsabilidades desde a época do colégio Agrícola e mesmo sendo uma mulher passou a ocupar uma espécie de gerência estudantil já na década de 1970, mais precisamente a partir do ano de 1972, quando o professor Joaquim Vitoriano Pereira é nomeado diretor da EAAC¹², que por sua vez, consegue implantar o Curso Técnico em Agropecuária no mesmo ano.

Este período de gerência escolar também nos foi narrado por Neuza dos Anjos (2014), segundo ela “ele gostava muito de mim, ele confiava muito em mim e ele entregou grande parte da escola para mim administrar”, isto nos faz compreender o quanto ela era competente e eficiente a tal ponto de receber mais confiança do que um aluno, mesmo sendo um ensino de características ditas masculinas, a ela foi dada a missão de cuidar da produção do próprio colégio com o objetivo de arrecadar fundos para manter a EAAC em funcionamento, para garantir as condições básicas para que as/os alunas/os assistissem as aulas. E mesmo não recebendo remuneração por isso era seu dever prestar relatórios mensais sobre os lucros e os gastos dessa produção, como nos relata no trecho abaixo:

¹² Mais informações sobre a atuação do professor Vitoriano ver: CAMPOS, Rafael dos Santos. **Nos entrelaços da memória, nas tramas da história: representações da Escola Agrícola Assis Chateaubriand UEPB de Lagoa Seca – PB (1962 – 1992)**. 94 folhas. Monografia. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande - PB. 2013.

Eu era líder do curso Técnico, eu orientava o meu grupo, e prestava um relatório para a Universidade prestando contas do que foi produzido, vendido e arrecadado no colégio. O fato de ser líder não significava que eu ia humilhar meus colegas, porque eles eram igual a mim, nos se reunia mensalmente para decidir nossas atividades. Quando foi no terceiro ano, faltando, 6 meses para eu colar grau eu entreguei todas as chaves de todos os setores, mandei o diretor chamar o reitor para eu entregar, porque se eu continuasse como líder eu não concluía o curso. Eu estava na aula e sempre chegava alguém me pedindo alguma coisa, uma carroça, inseticida, adubo, meu professor holandês de mecânica Agrícola me chamava para cortar terra lá no campo, porque ele só confiava em mim para pegar no trator. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

A eficiência de Neuza dos Anjos neste mundo profissional “masculino”, assim como destacou Fátima Morais lhe garantiu reconhecimento público no III Congresso Nacional dos Técnicos Agrícolas, em julho de 2011, na cidade de Bento Gonçalves – RS que em comemoração aos 100 anos desta profissão a Federação Nacional dos Técnicos Agrícolas – FENATA premiou os/as técnicos/as que mais se destacaram na atuação profissional nos últimos anos, dentre estes/as dona Neuza dos Anjos foi premiada como representante na categoria de mulheres técnicas agrícolas. A fotografia abaixo mostra o recebimento do prêmio.



Fonte: <http://sintagparaiba.blogspot.com.br/2011/08/iii-congresso-nacional-dos-tecnicos.html>

3.2 O Curso Técnico em Agropecuária: as identidades femininas diante dos parâmetros masculinos

O ensino técnico em agropecuária que essas mulheres tiveram acesso também fora responsável pelo modelamento de suas identidades de gênero, que por sua vez se constituíram diferentemente de outras alunas da EAAC que não tiveram acesso a este curso técnico, pois, enquanto o curso Ginásial Agrícola possuiu um curso com disciplinas específicas para as práticas do gênero feminino e masculino, o curso Técnico em Agropecuária não possuiu uma grade curricular diferenciada, todavia, adotou os homens como “parâmetro” do curso, tendo em vista que das alunas matriculadas esperava-se o mesmo desempenho físico que os homens, caso contrário os próprios professores às estigmatizavam de incapazes de exercer a profissão.

Desta feita, Tomás Tadeu da Silva (2011, p. 93), reflete que “o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”, assim sendo, o curso formador de uma profissão estigmatizada como masculina, não poderia ser diferente. E foi isto que fora percebido na narrativa de Neuza dos Anjos, porque evidenciou-se que uma mulher podia cursar o curso técnico desde que fosse capaz de realizar suas atividades como homens.

Desta feita, em um ensino de parâmetros masculinos não se podia esperar comportamentos ditos femininos. Na situação descrita pela narradora acima supracitada, ao reviver uma memória escolar de uma aula de campo, se torna visível em sua fala que a feminilidade “exacerbada” da colega Lourdes Cabral fora discriminada pelo professor de Mecânica Agrícola, assim como pela própria narradora, haja vista, que o comportamento feminino das/os alunas/os era sinônimo de fraqueza, de incapacidade física e, sobretudo, profissional, assim como é possível verificar abaixo no episódio narrado por Neuza dos Anjos:

A mulher para cursar o curso técnico tinha que ter força e força de vontade, determinação... a gente desde o Ginásio tinha feito um curso de vacinação, aí nos domingos saía eu, Sônia, Nalda e Marisa, Lurdinha não ia não porque ela era muito ... ela não tinha aptidão não, ela fez o curso técnico só por conveniência, mais ela era muito inteligente e estudava e sempre passava muito bem, eu me lembro que uma vez a gente tinha um professor holandês que ensinava Mecânica Agrícola aí a gente tava em cima de um trator, um tratorzinho que a gente aprendia a dirigir e cultivar a terra no Colégio. Ai Lurdinha tava dentro do mato no trator com uma sandalhinha de dedo ai ele

pisou com a bota no pé dela e mandou ela frear o trator e ela não conseguiu, ela era muito molega sabe, muito feminina, ai ela não conseguiu frear ai o professor deu lhe uma pisada no pé dela que até hoje ela sente a dor. E ela andava com um lençinho amarrado na cabeça, ai o professor arrancou da cabeça dela e jogou lá nos pés de malissa, malissa é um mato rasteiro que tem no Brejo que tem muito espinho. Ai, ele jogou e ela foi buscar irada de raiva. Ai, ele disse assim: você não dá pra ser técnica. (Neuza dos Anjos, entrevista concedida em 2014).

A percepção do curso Técnico em Agropecuária como um lugar de desigualdade entre os gêneros em virtude da sua constituição sobre parâmetros masculinos só foi possível devido à análise do cotidiano escolar narrado entre as memórias de Neuza dos Anjos, cotidiano que não seria conhecido por intermédio das documentações escolares, já que como ressalta LOURO (2014), estas não abrangem as “práticas rotineiras e comuns”, e por ser o processo de “fabricação” dos sujeitos um procedimento sutil e imperceptível aos nossos olhos por estar imbrincado entre as nuances culturais dificulta a percepção das diferenças por estar naturalizado, porém para Guacira Louro o natural esconde muita coisa e por isso sempre deve ser visto com desconfiança,

[...] pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’. (LOURO, 2014, p. 67).

Tão logo, o reconhecimento profissional das mulheres como técnicas agrícolas, representadas aqui nas figuras de Neuza dos anjos, Sônia Araújo e Fátima Moraes encontra-se em meados da década de 1960 e início de 1970, envolvido numa série de rejeições que marcaram a vida destas três e de outras mulheres neste campo de trabalho. Embora imaginemos as dificuldades que essas mulheres teriam passado ao longo de suas carreiras, buscamos conhecer histórias que narrassem estes problemas, contudo, a princípio elas negaram terem sofrido preconceito, até que aos poucos foram contando em meio à outras perguntas pequenas situações que revelaram a divisão entre os sexos que existiam na profissão, Neuza dos Anjos de forma indireta, apenas mencionou que haviam sofrido algumas “críticas de boca, mais quem é que ligava”. Todavia, é na fala de Sônia Araújo que se observa a situação mais revoltante da diferença de gênero neste campo profissional, ao narrar a seguinte impunidade:

No meu curso Técnico Agrícola a maior decepção que tive na minha vida foi quando eu terminei o curso, e estagiei na EMATER, aí o chefe diretor da EMATER na época Dr. Walter Sobrinho mandou um documento, memorando para o diretor estadual solicitando que eu fosse adicionada no quadro de funcionários da EMATER, devido o bom trabalho que eu tinha feito lá. E aí eu fui pessoalmente levar a documentação todinha e na hora que eu fui falar com ele, ele disse a mim que a EMATER não admitia mulher trabalhar neste lugar, isto foi a maior decepção da minha vida, porque o que agente aprendeu o homem também aprendeu, o que agente praticava no campo o homem também praticava. Então, o nosso campo de trabalho era muito grande e a mulher trabalhava com muito mais habilidade por ter mais bagagem que o homem. [...] Quem me falou isto foi o presidente executivo da EMATER Marco Masciano, e hoje agradeço a ele porque eu não gosto de trabalho de birô, nem de rotina, porque o trabalho na EMATER hoje é um trabalho de rotina e sinceramente eu não vejo nenhum trabalho de evolução na EMATER. E, na Defesa Agropecuária onde eu trabalho agente realiza um trabalho diversificado, de campo, lá todo dia é uma rotina diferente, é uma coleta de sangue de animal, captura de morcego, trabalha em leilão, vaquejada. (Glória Maria Sônia de Araújo Silva, entrevista concedida em 2014).

A luta de Sônia pela consideração do seu trabalho é também uma luta de reconhecimento da sua identidade, a identidade como Técnica em Agropecuária, porque ela busca se desvencilhar da identidade que lhe fora imposta culturalmente como “sexo frágil”, “corpo doentio”. E ao falar que da mesma forma que os homens aprenderam, as mulheres também haviam aprendido, e que a mulher teria desenvolvido até mais habilidades por ter sido submetida a mais bagagens, a mais disciplinas que os homens, ela acaba elencando a capacidade do corpo e da mente feminina em um trabalho estigmatizado como masculino.

Além disso, o seu crescimento e/ou amadurecimento na vida e na profissão a faz encarar esta rejeição sofrida ao fim do curso técnico como algo bom para o seu crescimento profissional, já que a partir disso surgiram oportunidades de progressão na sua área de atuação. Logo, Sônia Araújo evidencia em sua narrativa, que tornar-se uma técnica agrícola competente, “em um mundo de homens”, foi fundamental na produção de outra identidade de gênero, produzida por sua trajetória pessoal, como se houvesse subvertido um modelo feminino, imposto socialmente. Mostrando que ao ultrapassar os obstáculos vivenciados no seu mundo profissional masculinizado, se mudou o seu modo de ser, de ver e de viver no mundo em meio as desigualdades de gênero, existentes tanto no cotidiano da EAAC como no mercado de trabalho como técnica Agrícola.

Foi em meio a estes desafios que Sônia Araújo escapou do que BAUMAN (2005), chamou de “identidades aplicadas ou impostas”, ao contrário de outra amiga

de Neuza dos Anjos que teve sua identidade negada por seu pai que negou a mesma o direito de estudar no curso Técnico Agrícola porque na época além de ainda ser uma profissão preconizada como masculina, a menina ainda teria que ficar interna na escola, porque morava distante da EAAC, e não eram todos os pais que confiavam a educação de suas filhas distantes de seus olhos reguladores.

Deste modo, dona Neuza narra este episódio da seguinte forma: “eu tenho uma amiga que trabalha na EMEPA foi eu que indiquei ela para trabalhar lá como secretária, ai ela não fez o curso técnico porque o pai não deixou ai até hoje ela se mal diz e chora porque devia estar ganhando o que eu ganho”.

As duas, Sônia e esta amiga de dona Neuza ainda retratam o que BAUMAM (2005) separou em dois polos, a primeira condiz ao polo das identidades construídas pelas próprias escolhas e a segunda ao polo das identidades impostas, desta forma o autor supracitado define a identidade como um fator de estratificação, pois:

[...] a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que se estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44).

Portanto, as histórias de vida de Neuza dos Anjos, Sônia Araújo e Fátima Moraes revelam a elasticidade das identidades de gênero, cada uma em sua experiência subjetiva revela mundos que se entrecruzam, mas que recebem destinos diferentes, justamente porque os modos de subjetivação delas existiram e existem apoiados sobre jogos de poderes e saberes que definem interesses e que interferem na forma de ver e viver o mundo, de usar e reinventar seus caminhos. Assim sendo, se percebe o quanto Fátima Moraes do mesmo modo que Neuza dos Anjos e Sônia Araújo são mulheres de fibra que não se conformaram com a vida restrita do espaço privado da esfera doméstica, que não se acovardaram em meio aos preconceitos da profissão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho compreendeu-se o quanto a cultura escolar se constitui como um espelho dos desígnios sócios culturais e políticos de uma época. De modo a atuar na configuração de identidades, inclusive de identidades de gênero, disciplinarizando os corpos sociais, ela aloca, diferencia e estratifica os sujeitos. Contudo, como toda ação gera reação percebeu-se que as ex-alunas da EACC interpeladas por suas subjetividades ultrapassaram as barreiras do espaço privado, conquistando novos horizontes nas atividades concebidas como masculinas redimensionando suas identidades em um período histórico marcado pela rigidez e padrões de condutas “masculinas” e “femininas”.

Essas ex-estudantes ultrapassaram barreiras sociais, e com uma ajuda dos gestores da EAAC tiveram a chance de renovar ou mesmo consolidar identidades de gênero dimensionadas no âmbito social/rural familiar. Já que o ensino agrícola de currículos distintos para homens e mulheres estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC fora burlado por estes gestores, proporcionando as meninas da escola mencionada oportunidades que alunas de outras escolas agrícolas não tiveram, isto é, de frequentar espaços e partilhar dos mesmos conhecimentos que seus colegas do sexo masculino.

Desta feita, foi perceptível a forte atuação do Currículo do ensino Agrícola e de Economia Doméstica Rural na constituição de identidades das/os alunas/os da EAAC, haja vista que, os conhecimentos que encontravam-se estruturados por este currículo ao mesmo tempo em que diferenciou meninos de meninas, consolidou crenças e valores neste corpo estudantil, mas, também foi subjetivado e reaproveitado para novos voos, novas conquistas, principalmente ao que se refere ao gênero feminino que passou a disputar com mais fôlego espaços sociais e profissionais com o gênero masculino.

Todavia, o presente trabalho não ousou contar a história da Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – PB e muito menos traçar um debate sobre Instituições escolares, até porque isto já fora feito em outros momentos por outros colegas historiadores, mas nos apropriamos das memórias constituídas no âmbito

espacial da EAAC para conhecer as práticas cotidianas de alunos/as, professores/as, diretores/as e funcionários/as e a partir delas reconhecer as marcas das diferenças e das desigualdades entre os gêneros contidos na educação entre as décadas de 1960 á 1970.

Desta forma, percebeu-se como as identidades de gênero das ex-alunas participantes dessa pesquisa trazem consigo traços do discurso educacional desta época, em conjunto com valores, dogmas e crenças do âmbito familiar daquela época que dialogam com as perspectivas do presente de cada uma. Afinal, a identidade é isto, ela varia, ela é subjetiva e por esta razão está sempre se refazendo, se pluralizando, pois ela se faz de inúmeras porções e/ou influencias (culturais, sociais, familiares, profissionais).

E envolvidas neste processo de pluralização de identidades, que estas ex-alunas foram capazes de reconfigurar o lugar social constituído histórico culturalmente e imposto as mulheres, isto é, o doméstico. De modo que a partir da profissionalização obtida na EAAC as mesmas mostraram que não só podem fazer “trabalhos masculinos”, mas que podem fazer com qualidade também. E que mesmo estudando e trabalhando sobre este espaço agrícola masculinizado, se realizaram profissionalmente sem esquecerem dos afetos, da sexualidade e dos lugares sociais.

Portanto, trabalhar com História Oral é conhecer nos ditos e não ditos as dimensões da História, é prevalecer sobre o não factual da história marginal, lançando os olhares mais curiosos para os problemas mais comuns investidos no cotidiano e, que por esta razão, não interpretados como importantes historicamente.

REFERENCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes Históricas**. 2. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155 – 202.

ANJOS, Neuza dos. **Neuza dos Anjos**: depoimento [jan.2014]. Entrevistadora: Lucileide Procópio. Sitio Pendência de Soledade. 2014. Entrevista concedida ao projeto: “Memórias de Gênero: Uma Análise da História do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca- PB, e sua contribuição na reinvenção de Campina Grande como a cidade da Educação”.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Um guia para inicialização científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vencchi; Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BÉLENS, Jussara Natália Moreira. **Sob a torre de marfim: a Escola Técnica Redentorista – um lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em Campina Grande – PB (1975 – 1985)**. 2013. 460 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013. Disponível em < <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4728>> Acessado em 16 de setembro de 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. **Diário Oficial da União**. Poder executivo, Brasília, DF, 23 de ago. de 1946, Seção 1, página 12019. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm> Acessado em 22 de julho de 2016.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: Princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. **Educação e Linguagem**. V. 16. n. 1, p. 221-247. Jan – Jun. 2013. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/.../3665>> Acessado em 20 de setembro de 2016.

CAMANA, Ângela. **A representação da mulher durante a Ditadura Militar brasileira: Anúncios da revista Veja (1969 – 1985)**. 2012. 87 f. Monografia (Curso de Comunicação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2012. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/54467>>. Acessado em 19 de setembro de 2016.

CAMPOS, Rafael dos Santos. **Nos entrelaços da memória, nas tramas da história: representações da Escola Agrícola Assis Chateaubriand UEPB de Lagoa Seca – PB (1962 – 1992)**. 2013. 94 f. Monografia (Curso de Licenciatura em História). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande - PB. 2013.

CERTEAU, Michel de. Artes de fazer. In: _____. **A Invenção do Cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35 – 103.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Ensino profissionalizante: Economia Rural doméstica em Uberaba (MG) – 1953 – 1962**. Disponível em < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/ENSINO%20PROFISSIONALIZANTE-ECONOMIA%20RURAL.pdf>> Acessado em 20 de setembro de 2016.

GATTI, Décio Jr.: A história das instituições educacionais. **Novos temas em História da Educação Brasileira**. ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR, Décio. (org.). Campinas – SP: Autores Associados; Uberlândia – MG EDUF, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Ideário Autoritário e Leis da Educação sob a Ditadura Militar. In:_____. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 111 – 126.

GRELE, Ronald J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtivista á história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 267-277.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Subjetividade e História. In:_____. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 25 – 126.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e Memória Coletiva. In:_____. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003, p. 30 – 70.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed., 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n°1, p. 09 – 44. jan./jun. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 443 – 481.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 07 – 34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAIS, Maria de Fátima. **Maria de Fátima Moraes**: depoimento [jan.2014]. Entrevistadora: Lucileide Procópio. Campina Grande - PB. 2014. Entrevista concedida ao projeto: “Memórias de Gênero: Uma Análise da História do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca- PB, e sua contribuição na reinvenção de Campina Grande como a cidade da Educação”.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

PERROT, Michele. Michel Foucault e a história das mulheres. In: LUCILA, Scavone; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 63 – 80.

_____. O que é um trabalho de mulher? In: **As mulheres e ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005, p. 251 – 258.

PINTO, Leidy Dayane de Caldas. **O perfil socioeconômico dos adolescentes em conflito com a lei do Lar do Garoto Pe. Otávio Santos em Lagoa Seca – PB**. 25 f. Artigo (Curso de Bacharelado em Serviço Social). Universidade Estadual da Paraíba. 2014. Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8362/3/PDF%20-%20Leidy%20Dayane%20de%20Caldas%20Pinto.pdf> Acessado em 15 de outubro de 2016.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil: 1890 – 1930**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

_____. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 9 ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 578 – 606.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 35 - 50, maio-ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>> Acessado em maio de 2015.

SCOTT, Ana Sílvia. O Caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO; Joana Maria. (org.). **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 15 - 42.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71 – 99. jul./dez. 1995.

SILVA, Maria José Soares de Lima. Trabalhando em serviços de homens: mulheres do estreito no (des) compasso de um discurso moralizante. 64 f. Monografia (Curso de Licenciatura em História). Universidade Estadual da Paraíba. 2013. Disponível em < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/4349>> Acessado em 18 de julho de 2016.

SILVA, Maria Sônia de Araújo. **Glória Maria Sônia de Araújo Silva**: depoimento [fev. 2014]. Entrevistadora: Lucileide Procópio. Campina Grande - PB. 2014. Entrevista concedida ao projeto: “Memórias de Gênero: Uma Análise da História do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, em Lagoa Seca- PB, e sua contribuição na reinvenção de Campina Grande como a cidade da Educação”.

SILVA, Thálita Cavalcanti Menezes da; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida. Identidade Feminina: engendrando espaços e papéis de mulher. **Revista de Psicologia da IMED**, vol. 1. n. 2, p. 192 – 200. 2009. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n2p192-200>> Acessado em: 26 de julho de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. O LAP como lugar de memória das práticas escolares e reconstrução histórica da identidade do curso de pedagogia. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.13, n. 2, p. 203 – 212, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15481/8378>> Acessado em 16 de setembro de 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed., 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS/ESCRITAS SOBRE A ESCOLA

Ata de fundação do Ginásio Agrícola de Campina Grande, 20 de outubro de 1962.

Diários de classe dos anos de 1967 á 1975.

Escola Integrada Da Universidade Regional Do Nordeste: Regimento – Campina Grande, Dezembro de 1976.

Estatuto de fundação da GAAC.

Fichas de matrícula dos anos 1967 á 1975.

Históricos escolares dos anos 1967 á 1975.

Portaria nº 29 de 04 de dezembro de 1967.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE I: IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome do(a) entrevistado(a):

Profissão atual:

A relação com a Escola Agrícola Assis Chateaubriand:

Diretor(a) () Aluno(a) () Funcionário(a) ()
 Outros_____

Curso técnico cursado:

Período que trabalhou e/ou estudou na Escola:

Local e data da entrevista:

Duração da entrevista:

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA

1. Fale da criação da Escola Agrícola Assis Chateaubriand? Como, quando, por quem?
2. Com que idade ingressou no curso Ginásial Agrícola?
3. Por que escolheu estudar na EAAC?
4. O que a Escola agrícola significou para você?
5. Quais eram as suas expectativas e as de sua família com relação ao seu estudo na Escola Agrícola Assis Chateaubriand?
6. Os seus pais á incentivaram a fazer outro curso ginásial e/ou técnico?
7. Ser aluno(a) do colégio mudou alguma coisa em sua vida?
8. Como era o dia a dia de um(a) aluno(a) do colégio?
9. Como era percebido(a) um aluno(a) do colégio Agrícola?
10. O que era necessário para ser um(a) aluno(a) do Colégio Agrícola? Algum exame seletivo?

11. Precisava-se comprovar alguma renda familiar?
12. Havia diferenças de classe, de gênero, étnica e religiosa entre alunos(as) do Colégio Agrícola?
13. Como era o processo seletivo para entrar no Colégio Agrícola Assis Chateaubriand?
14. Quais eram as disciplinas dos cursos: Ginásial Agrícola e de Economia Doméstica Rural?
15. Quais eram as disciplinas que você mais se identificava? Por quê?
16. Como aluno(a) do colégio você teve que adquirir novos hábitos? Fale um pouco sobre isto.
17. O que podia e o que não podia fazer no colégio?
18. O que mais lhe marcou nos momentos das aulas regulares, das festas, das aulas de campo, passeios e do recreio?
19. Quais foram os prazeres vividos no colégio?
20. Foi lhe ofertado a oportunidade de morar no Lar do garoto ou esta opção estava destinada apenas ao sexo masculino?
21. Qual fora a reação dos seus familiares em relação aos seus estudos? Eles acreditavam que ele afetaria sua conduta moral ou que o mesmo a aprimoraria?
22. Possui fotos ou recortes de jornais da época em que estudou no Colégio Agrícola Assis Chateaubriand?
23. A senhora ainda mantém contato com alguns ou algumas colegas de sala?
24. E como era a relação dos alunos com o diretor? Ele era muito autoritário, ou mais aberto ao diálogo?
25. Como estava composto socialmente o colégio, mais por alunos de melhores condições financeiras ou de menos condições?
26. Fale sobre sua rotina de estudante naquela época.
27. Os homens eram obrigados a frequentar as aulas de Economia Doméstica Rural?

28. Como eram os/as professores/as da EAAC? Eles/as influenciaram sua escolha profissional? Por quê?

29. Como era a relação entre alunos e alunas na escola?

30. Como eram as aulas das disciplinas técnicas no curso ginásial e do curso Técnico em Agropecuária?

31. Todas as alunas gostavam de assistir as aulas do curso Ginásial agrícola? Ou frequentavam as aulas por obrigação?

32. O que acha do casamento e filhos? São empecilhos a vida profissional? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - Histórico Escolar do Curso Ginásial da aluna Neuza dos Anjos.

AV. FLORIANO PEIXOTO, 718
58.100 - CAMPINA GRANDE - PB.
SÍTIO IMBAÚBA
58.117 - LAGOA SECA - PB.



ESTADO DO NORDESTE
GRADA SEÇÃO LAGOA SECA

HISTÓRICO ESCOLAR DE NEUZA DOS ANJOS

10 CICLO GRAU DATA NASC.: 17/10/1945 LOCAL: Campina Grande EST.: Paraíba
NOME DO PAI: Domingos Antonio dos Anjos
NOME DA MÃE: Fricella Maria da Conceição

EXAME DE ADMISSÃO DATA: 19 a 20/02/1968.
ESTABELECIMENTO: Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand.
RESULTADO:

PORTUGUÊS	60	GEOGRAFIA	-
MATEMÁTICA	40	HISTÓRIA	-
MÉDIA GLOBAL	50	ESTUDOS SOCIAIS	-

1ª SÉRIE Ginásio Agrícola "Assis Chateaubriand". Lagoa Seca - PB.
2ª SÉRIE Ginásio Agrícola "Assis Chateaubriand". Lagoa Seca - PB.
3ª SÉRIE Ginásio Agrícola "Assis Chateaubriand". Lagoa Seca - PB.
4ª SÉRIE Ginásio Agrícola "Assis Chateaubriand". Lagoa Seca - PB.

ANO	1ª SÉRIE 1968	2ª SÉRIE 1969	3ª SÉRIE 1970	4ª SÉRIE 1971
PORTUGUÊS	56	53	58	56
INGLÊS	-	-	-	-
ED. ARTÍSTICA / DESENHO	74	76	-	-
GEOGRAFIA G.O. do Brasil	73	76	87	-
HISTÓRIA G.O. do Brasil	75	72	-	-
MATEMÁTICA PB	-	-	70	93
CIÊNCIAS / C. FÍSICAS BIOL.	80	75	87	88
MATEMÁTICA	74	56	57	59
AGRICULTURA	-	-	-	86
CULTURAS	-	-	-	-
ZOOTÉCNICA	-	-	-	83
CRIAÇÕES	-	-	-	-
PROGR. SAÚDE	-	-	-	-
IND. RURAIS	-	-	-	79
NEC. AGRÍCOLA	-	-	-	-
P. E. O.	-	-	-	73
AULAS	D	D	62	63
FALTAS	-	-	-	04

OBS: 2ª SÉRIE:
Ed. Moral e Cívica - 88
D - Significa Dispensado.

3ª SÉRIE:
Francês - 66
Ed. Moral e Cívica - 77
Higin. Inf. e Higiene - 77
Vestuarie - 80
Est. da Alimentação - 72

4ª SÉRIE:
Francês - (8) 83
Ed. Moral e Cívica - 88

Atestamos que a conduta desta aluna satisfaz as exigências deste Estabelecimento de Ensino.

CAMPINA GRANDE, 27 de novembro de 1979.

SECRETARIA

DIRETOR

ANEXO B - Histórico Escolar do Curso Ginásial do aluno Reginaldo Tomé de Souza

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE
 ESCOLA INTEGRADA SEÇÃO LAGOA SECA

AV FLORIANO PEIXOTO, 718
 58.100 - CAMPINA GRANDE - PB.
 SÍTIO IMBAÚBA
 58.117 - LAGOA SECA - PB.



HISTÓRICO ESCOLAR DE REGINALDO TOMÉ DE SOUZA

1º CICLO - GRAU DATA NASC 11/11/1954 LOCAL Campina Grande EST. Paraíba
 NOME DO PAI Antonio Tomé de Souza
 NOME DA MÃE Maria José de Silva

EXAME DE ADMISSÃO DATA 24/25/02/1969
 ESTABELECIMENTO: Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand.

RESULTADO:

PORTUGUÊS	50	GEOGRAFIA	-
MATEMÁTICA	62	HISTÓRIA	-
MÉDIA GLOBAL	56	ESTUDOS SOCIAIS	-

ANO	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1969	54	52	77	52
1970	-	65	-	-
1971	72	52	-	-
1972	83	86	-	-
1973	71	70	-	-
1974	71	70	88/82	88/78
1975	73	67	86	52
1976	70	59	52	70
1977	-	-	75	73
1978	-	-	-	-
1979	-	-	62	78
1980	-	-	-	-
1981	-	-	-	-
1982	-	-	-	-
1983	-	-	-	-
1984	-	-	-	-
1985	-	-	-	-
1986	-	-	-	-
1987	-	-	-	-
1988	-	-	-	-
1989	-	-	-	-
1990	-	-	-	-
1991	-	-	-	-
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	-	-	-	-
1996	-	-	-	-
1997	-	-	-	-
1998	-	-	-	-
1999	-	-	-	-
2000	-	-	-	-
2001	-	-	-	-
2002	-	-	-	-
2003	-	-	-	-
2004	-	-	-	-
2005	-	-	-	-
2006	-	-	-	-
2007	-	-	-	-
2008	-	-	-	-
2009	-	-	-	-
2010	-	-	-	-
2011	-	-	-	-
2012	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	-	-	-	-
2016	-	-	-	-
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-
2019	-	-	-	-
2020	-	-	-	-
2021	-	-	-	-
2022	-	-	-	-
2023	-	-	-	-
2024	-	-	-	-
2025	-	-	-	-

6ª SÉRIE Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand, Lagoa Seca - PB

6ª SÉRIE Ginásio Agrícola "Assis Chateaubriand, Lagoa Seca - PB

7ª SÉRIE Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, Lagoa Seca - PB.

8ª SÉRIE Colégio Agrícola Assis Chateaubriand, Lagoa Seca - PB.

DES.

Atestamos que a conduta deste aluno satisfaz as normas disciplinares deste Estabelecimento de Ensino.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 CAMPINA GRANDE - PB
 12 de maio de 1980

[Assinatura]
 SECRETARIA

CAMPINA GRANDE, 23 de julho de 1980

[Assinatura]
SECRETARIA

[Assinatura]
SECRETARIA