



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CAMPUS DO PANTANAL

Teresa Cabral Barbosa

ANA MARIA LOUREIRO OCÁRIZ:
Dos fios da memória às teias da Educação

CORUMBÁ – MS, 2024

TERESA CABRAL BARBOSA

ANA MARIA LOUREIRO OCÁRIZ:
Dos fios da memória às teias da Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE – da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gênero, Sexualidade, Cultura, Educação e Saúde.

Orientador: Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano
Coorientador: Dr. Fabiano Quadros Rückert

CORUMBÁ – MS, 2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**ANA MARIA LOUREIRO OCÁRIZ:
Dos fios da memória às teias da Educação**

Teresa Cabral Barbosa

Aprovado em 29/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Fabiano Quadros Ruckert (Presidente)

Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Membro Interno)

Dr. José Edimar de Souza (Membro Externo)

Dra. Bárbara Amaral Martins (Suplente Interno)

Dr. José Carlos da Silva Cardoso (Suplente Externo)

CORUMBÁ – MS, 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos e netas, a razão de todo o meu esforço:
A meus pais pelo incentivo e exemplo de luta, persistência e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força espiritual e por me acompanhar nesta trajetória permitindo a superação dos percalços na realização deste trabalho.

Aos meus amados filhos e pais pelo constante incentivo, amor e apoio durante toda esta caminhada.

À meu orientador, Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, por ter aceitado iniciar minha orientação com muita sensibilidade e paciência. Obrigado por me incentivado, mesmo estando com a saúde debilitada. E estendo os agradecimentos ao coorientador, Prof. Dr. Fabiano Rückert, que empenhou-se para viabilizar a finalização do texto.

Àos membros da Banca de Defesa, por aceitarem contribuir com a qualificação da pesquisa e pela atenção dispensada na leitura da Dissertação.

À Ana Maria Loureiro Ocáriz pela disponibilidade, seriedade, carinho e atenção com que me recebeu e se propôs a compartilhar suas memórias para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Thais Jussara de O. Guedes Isidro, pelo apoio e incentivo inicial, fundamentais para chegarmos a realização desta pesquisa.

A todos os colegas com quem tive o prazer de compartilhar aulas e construir conhecimentos durante o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campus do Pantanal.

Aos demais que contribuíram de alguma forma para o êxito desta relevante e desejada formação.

Meu muito obrigada a todos!

HOMENAGEM

No dia 17 de abril de 2023, a UFMS sofreu a perda do Professor Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano. Pesquisador dedicado e professor atencioso, ele residia em Corumbá e Lecionava no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal.

Tive o privilégio de ser sua orientanda no curso de Mestrado em Educação, na UFMS, no Campus do Pantanal. No decorrer de nossa relação acadêmica, muito aprendi com as aulas e as orientações que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Sempre nos recebia com um sorriso, transmitindo tranquilidade, alegria e paz de espírito. Diante de uma dificuldade ou problema, sempre estava disposto para ajudar na solução.

Manteve-se presente, até o final, compartilhando o conhecimento que nunca negou em ofertar.

Querido Mestre, você conquistou o respeito e a admiração de muitos! Sempre nos inspirou em nossa trajetória de estudos, incentivando-nos a continuar buscando nossa melhor versão.

Pessoas como você deveriam existir sempre! Masas coisas não são tão simples assim. Num determinado momento, a morte nos surpreende e não conseguimos lutar contra a finitude da vida.

Tenho uma honra imensurável por ter compartilhado histórias com você!

Você partiu, mas para todos que te conheceram e que assistiram suas aulas, ficaram boas lembranças e uma saudade sem fim.

Descanse em paz, professor Jorge. Seguimos aqui trabalhando e acreditando na educação.

RESUMO

Esta Dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a trajetória da educadora e gestora escolar Ana Maria Loureiro Ocáriz, natural da cidade de Bela Vista, MS. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida por meio da História Oral, tendo como fonte principal as memórias narradas pela educadora sobre sua formação e atuação no magistério, com ênfase para fatos relacionados a sua escolarização e às atividades profissionais. As memórias narradas foram gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas e analisadas. Elas contemplam diferentes etapas da história de vida da educadora e transitam por temas como a escolarização inicial, o cotidiano no internato, o curso de normalista realizado numa escola confessional em São Paulo, o retorno para Bela Vista e, posteriormente, o ingresso no magistério e as experiências profissionais na rede pública e na rede privada de ensino. O trabalho de interpretação das memórias foi baseado nos aportes teóricos oferecidos pela Nova História Cultural e no diálogo com estudos que abordam a História das Mulheres. No decorrer do trabalho interpretativo, estabelecemos conexões entre os fragmentos do passado – compartilhados e ressignificados pelo viés da memória – e os diferentes contextos históricos, sociais e culturais vivenciados por Ana Maria Loureiro Ocáriz. No seu escopo mais amplo, a pesquisa concedeu voz para uma mulher que dedicou a vida aos estudos, à docência e à família, tendo participado, desde muito jovem, do processo de feminização do magistério no Brasil.

Palavras-chave: Educação. História Oral. História das Mulheres. Feminização do Magistério.

ABSTRACT

The Dissertation presents the results of a research on the trajectory of the educator and school manager Ana Maria Loureiro Ocáriz, born in the city of Bela Vista, MS. This is research developed through Oral History, having as its main source the memories narrated by the educator about her training and work in teaching, with an emphasis on facts related to her schooling and professional activities. The narrated memories were recorded in audio, and later transcribed and analyzed. They cover different stages of the educator's life story and cover topics such as initial schooling, daily life at boarding school, the normal course taken at a confessional school in São Paulo, the return to Bela Vista, and; subsequently, entry into teaching and professional experiences in the public and private education networks. The work of interpreting the memories was based on the theoretical contributions offered by New Cultural History and on dialogue with studies that address the History of Women. During the interpretative work, we established connections between fragments of the past – shared and given new meanings through memory – and the different historical, social and cultural contexts experienced by Ana Maria Loureiro Ocáriz. In its broadest scope, the research gave a voice to a woman who dedicated her life to studies, teaching and her family, having participated, since childhood, in the process of feminization of teaching in Brazil.

Keywords: Education. Oral History. History of Women. Feminization of the Teaching profession.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Localização de Bela Vista no Estado de Mato Grosso do Sul 59
- Figura 2** População dos municípios do Sul do Mato Grosso (SMT), 1920 a 1970 72

LISTA DE IMAGENS

| | | |
|------------------|--|-----|
| IMAGEM 01 | Foto do prédio onde funcionava o Ginásio Comercial Santo Afonso. | 69 |
| IMAGEM 02 | Foto da parte interna da Capela do Colégio Nossa Sra. Auxiliadora | 75 |
| IMAGEM 03 | Foto de Ana Maria na condição de aluna no Curso Normalista do Colégio Assunção (São Paulo, Brasil) | 87 |
| IMAGEM 04 | Foto atual da Escola Estadual Castelo Branco (Bela Vista, MS) | 99 |
| IMAGEM 05 | Foto atual da Escola Municipal Enir Monteiro Nunes Rondão (Bela Vista, MS) | 101 |
| IMAGEM 06 | Foto do prédio onde funcionava o Centro Educacional Maria Auxiliadora (Bela Vista, MS) | 103 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------------|---|
| NHC | Nova História Cultural |
| MT | Mato Grosso |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| SMT | Sul de Mato Grosso |
| PAISM | Plano de Assistência Integral à Saúde da Mulher |
| CEMA | Centro Educacional Maria Auxiliadora |
| IEBV | Instituto de Educação de Bela Vista |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|---|----|
| QUADRO 1 | Descritores utilizados para a busca nas bases de dados CAPES, SciELO e ANPED | 29 |
| QUADRO 2 | Teses e dissertações identificadas no portal da BDTD, divididos por descritores e quantidade | 31 |
| QUADRO 3 | Levantamento dos Periódicos no Portal da BDTD, selecionados após aplicação de filtros | 32 |
| QUADRO 4 | Relação de teses e dissertações para análise | 33 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|---|----|
| TABELA 1 | Levantamento do total de teses e dissertações localizadas no portal da CAPES, quantidade e refinamentos/filtros | 34 |
| TABELA 2 | Levantamento das publicações encontradas no portal da SciELO | 35 |

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ENTRELACAMENTOS INICIAIS 15

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

DESATANDO OS NÓS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA..... 24

- 1.1 Situando o Percurso 25
- 1.1.1 Levantamento de Produções: O Estado da Arte 28
- 1.1.2 Levantamento de Teses e Dissertações no Portal BDTD 30
- 1.1.3 Levantamento de Teses e Dissertações no Portal da CAPES 34
- 1.1.4 Levantamento de Teses e Dissertações no Portal SciELO 35
- 1.1.5 Levantamento de Publicações na ANPED 36
- 1.2 A Nova História Cultural 37
- 1.3 A História Oral como Fonte e Metodologia 41
- 1.4 História das Mulheres: uma abordagem da Nova História Cultural 45

CAPÍTULO II

ENLACES DE UMA VIDA: ITINERÁRIOS DA PROFESSORA

ANA MARIA..... 58

- 2.1 Bela Vista - MS: contexturas do passado..... 58
- 2.2 Notas metodológicas: o contato com a entrevistada e a dinâmica das entrevistas..... 62
- 2.3 Da Fazenda ao Internato: os enredos por trás do sujeito 66
- 2.4 A experiência do Cursno Normal numa escola confessional..... 77

CAPÍTULO III

PROFESSORA NORMALISTA: O QUANTO É NOBRE EDUCAR!?..... 92

- 3.1 O Curso Normal e a feminização do magistério no Brasil 92
- 3.2 O retorno para Bela Vista e o ingresso na carreira docente..... 95
- 3.3 Mudança de Escola e mudança de ambiente..... 101
- 3.4 Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA): construção do passado, impressões do presente 102
- 3.5 Teias do Ensino, Expansão da Educação: Ana Maria e a criação da Faculdade de Bela Vista –MS..... 106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

| | |
|--------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS | 112 |
|--------------------------|-----|

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Registro fotográfico da pesquisadora e da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz (2022) | 119 |
|--|-----|

INTRODUÇÃO À PESQUISA: ENTRELAÇAMENTOS INICIAIS

Não é na história de nossa terra que iremos estudar a situação de nossas mulheres porque, infelizmente, os poucos homens que têm escrito apenas esboços delas, não as acharam dignas de ocupar algumas páginas de seus livros. (Floresta, 1989, p. 47)

Nos movimentos de estudo e construção de uma pesquisa, tecemos reflexões que partem, via de regra, de uma curiosidade que, posteriormente, tende a tornar-se fruto de uma inquietação. Nesse caso, minha curiosidade inicial quanto a história das mulheres e sua inserção no meio educacional conduziram-me a outras tantas inquietações, originando esta investigação. A epígrafe acima, presente no livro *Opúsculo Humanitário*¹, da escritora norte-rio-grandense Nísia Floresta², retrata pontualmente o silenciamento da mulher enquanto sujeito ativo da história, uma das inquietações que guiaram o projeto inicial da minha pesquisa. Minha motivação inicial partiu da constatação de que história tradicional esteve por muito tempo presa a uma visão restrita dos fatos, voltada para os macros-acontecimentos e para a representação do masculino que, durante séculos, ocupou papel central nas narrativas históricas, reservando pouca ou nenhuma atenção para a figura feminina.

Segundo Silva (2008, p.65), por ser escrita “fundamentalmente por homens, a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino”. Contudo, nas décadas finais do século passado, a historiografia demonstrou maior interesse pela participação das mulheres no processo histórico. De forma gradual e continua, os historiadores “voltaram sua atenção para o problema da

¹ *Opúsculo humanitário* reúne textos da educadora, escritora e poetisa potiguar Nísia Floresta Brasileira Augusta, com protagonismo nas letras, no jornalismo e nos movimentos sociais. Em *Opúsculo humanitário*, publicado no Rio de Janeiro em 1853, encontra-se a síntese do pensamento de Nísia Floresta sobre a educação feminina. Trata-se de uma coletânea de 62 artigos publicados na imprensa carioca após a sua primeira viagem à Europa. Os textos iniciais traçam um histórico da condição feminina em diversas civilizações, desde a antiguidade clássica ao século XIX.

² Escritora e poetisa potiguar, Nísia Floresta é, na verdade, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, pioneira na educação feminista no Brasil. Para ela, o desenvolvimento material e intelectual de um país, está relacionado ao lugar ocupado pelas mulheres na sociedade. Sobre o Brasil, a educadora afirma que a instrução das meninas significaria o acesso da nação brasileira no rol das civilizações modernas. O antiescravismo de Nísia Floresta evidencia-se também em suas referências às relações no âmbito doméstico e o seu reflexo na educação de meninas. Segundo ela, o tratamento rude dado aos escravos e até às amas de leite por seus senhores era um péssimo exemplo de “revoltante ingratidão”. Ainda que brevemente, Nísia Floresta menciona no *Opúsculo humanitário* o movimento de incentivo ao aleitamento materno. Na última parte do livro, a autora critica as escolas e o ensino no Brasil, valendo-se de dados oficiais, posicionando-se contrariamente ao governo sobre a falta de direcionamento educacional, sobretudo na educação de meninas.

representação da mulher" (Elam, 1997, *apud* Silva, 2008, p. 62).

Nas últimas décadas, historiadoras como Mary Del Priore, Rachel Soihet, Michelle Perrot, dentre outras, buscam dar visibilidade à figura feminina, não mais como sujeito subalterno e inferiorizado, a margem de um mundo masculinizado, mas sim, como agentes sociais com significativa importância na constituição do processo histórico. Pode-se asseverar que a historiografia mudou e a história das mulheres passou a ocupar papel significativo na pesquisa, alargando "suas perspectivas espaciais, religiosas e culturais" para se tornar "mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade" (Perrot, 2015, p. 63).

A mudança historiográfica que está revisando e redefinindo a participação das mulheres na história é relativamente recente. Contudo, já podemos contar mais de quatro décadas de produção acadêmica sobre o tema. Na conjuntura atual, existe uma tendência de crescimento nas pesquisas que exploram as diferentes funções sociais exercidas pelas mulheres, e, simultaneamente, discutem as relações de gênero. Dentre os diversos temas contemplados pelas pesquisas na atualidade, vamos direcionar nossa atenção para as relações entre a História das Mulheres e a História da Educação, mais especificamente, entre a história de uma mulher, Ana Maria Loureiro Ocáriz, e a educação.

No Brasil, assim como em outros países, a expansão da oferta de ensino escolar foi acompanhada do fenômeno conhecido como feminização do magistério. Este fenômeno resultou na atual predominância das mulheres na profissão docente e tem sido objeto de diversos estudos acadêmicos.

A feminização do magistério no Brasil nos interessa, sobretudo, como tema pertinente à pesquisa, que versa sobre as memórias de uma educadora acerca de sua trajetória de vida, formação e atuação profissional; nosso objeto, neste interim, nos remete ao campo da construção da memória social feminina. Neste sentido, consideramos oportuno ressaltar a pertinência de estudos sobre a memória feminina, seja porque as mulheres compõem um grupo social que continua a sofrer diversas formas de abuso e exclusão, ou porque ainda se encontram como um grupo sobre o qual ainda há muito a ser investigado.

Ciente de que a rememoração feminina merece maior atenção da academia, e instigada pelas discussões historigráficas que articulam a História da Educação com

a História das Mulheres e a História da Profissão Docente, desenvolvemos essa pesquisa **objetivando** desvelar a trajetória de vida da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz, enfatizando o seu protagonismo na história da educação de Bela Vista – MS, no período entre 1965 e 2015. Pronuncio que nesta conjuntura, a categoria “memória” é analisada no sentido ao qual atenta Halbwachs (2006), diferenciando-a de história e narrativa. A memória é algo vivo e, ao ser narrada, passado e presente vão se misturando no presente. Os relatos auxiliam a ordenar as experiências vividas e dar coerência e sentido aos acontecimentos experienciados. Já a História, é a forma como organizamos e apresentamos para o outro o que foi desvelado por nossa memória. Halbwachs, ao definir a memória afirma que:

[...] Não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço pois, pelo contrário, é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente; mas é assim que podemos definir a memória; e o espaço só é suficientemente estável para poder durar sem envelhecer, nem perder nenhuma de suas partes. (Halbwachs, 1990, p. 160).

Expandindo esta discussão, Nóvoa (1995, p. 25) conjectura que as pesquisas empreendidas com foco no exercício da profissão e na formação docente devem ser aprofundadas por “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”, pois esse exercício proporciona o diálogo entre os saberes e as práticas tecidas nos tempos longínquo e presente (Zanotto; Sommerhalder; Martins, 2019). Em razão disso, dado que “[...] a memória revivida faz ressoar silêncios e omissões, levantando véus daquilo que foi calado e sufocado”(Almeida, 1998, p 12), a escrita associada à vida e seus desdobramentos, problematizada perante relatos e reminícias de professoras, configura-se em insumo primordial para promover o avanço do conhecimento no campo da Educação e da História da Educação por viabilizar a compreensão da prática docente a partir de subjetividades individuais e coletivas, sinalizando caminhos possíveis (Flialho; Sousa; Freire, 2020).

A partir disso, estabeleceu-se como **objetivo geral** (re) construir a história de vida, formação e atuação da professora normalista Ana Maria Loureiro Ocáriz, dando-lhe visibilidade enquanto sujeito histórico que participou da expansão da

educação pública de Bela Vista, no interior do Mato Grosso do Sul, e até o momento se encontra ausente na historiografia educacional. Congruente ao proposto, elencou-se como **objetivos específicos**: a) Explanar sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, História Oral e História das Mulheres, que delineiam epistemologicamente esta pesquisa; b) Construir o perfil biográfico da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz a partir de seus depoimentos, compreendendo as influências e confluências dos grupos-referência e momentos charneira de sua trajetória; c) Refletir e problematizar sobre como se deu o processo de formação docente de Ana Maria Ocáriz enquanto Normalista; d) Relacionar a formação do(a) professor(a) Normalista com a feminização do Magistério; Desvelar a importância da professora Ana Maria na expansão dos níveis de ensino de Bela Vista-MS a partir da instauração da Faculdade Belavistense, contribuindo com a constituição da historiografia da educação sulmatogrossense.

Neste interim, examinar fragmentos que possibilitaram conhecer parte das práticas de ensino presentes no município de Bela Vista-MS a partir da história de vida da professora Ana Maria, sujeito envolvido com a docência por mais de três décadas, significa reconstituir a história educacional do município pois,

[...]a reconstituição da trajetória e das ideias pedagógicas de diferentes sujeitos que exerceram protagonismo no passado recente há de delinear novos olhares sobre a educação cearense” (Vieira, 2002, p. 377).

Como metodologia para atingir o objetivo proposto de construir a história de vida da professora Ana Maria, utilizou-se a História Oral, com o emprego de entrevistas gravadas e depois transcritas, abordando as memórias da docente sobre a sua escolarização, escolha da profissão e atuação em instituições públicas e particulares.

Compreende-se que deslindar questões referentes à formação docente e ao exercício do magistério através das narrativas desta educadora – que também foi proprietária e diretora de uma escola – é uma forma de valorizar a historicidade das mulheres, e, particularmente, das mulheres que seguiram a carreira docente. Como afirma Rovai (2013, p. 111):

No caso das mulheres, em especial, os relatos orais apresentam-se como caminhos para que elas possam entrar em cena na chamada

“grande história”, em que geralmente estiveram invisíveis, dela foram relegadas à vida privada, ou simplesmente situadas nos bastidores de lutas atribuídas aos homens.

Com este entendimento e apoiada no pressuposto que relatar o vivido traz a incumbência de assumir que “a memória traduz significados e condições socialmente determinadas que se imbricam e possibilitam delinear uma história que é pessoal e, dialeticamente, coletiva” (Batista, 2002, p. 239), apresento nesta Dissertação os resultados de uma pesquisa que articula a História Oral com informações procedentes de fontes documentais impressas, imagéticas e fotográficas.

Seguindo os procedimentos da História Oral, foram realizadas entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, foram feitas as transcrições destes relatos. Na intenção de contextualizar histoticamente e geograficamente os fatos narrados por Ocáriz, foram consultados diferentes tipos de documentos (diários, relatórios, documentos escolares, legislação, jornais, mapas, cadernos e fotografias). A seleção e análise dos documentos ofereceu elementos para a escrita de uma narrativa sobre a trajetória de vida, formação e atuação professoral de Ana Maria Loureiro Ocáriz – doravante, Ana Maria.

Torna-se importante elucidar que a escolha por deslindar a trajetória de vida desta educadora se deu pelo fato de ela ter participado ativamente do contexto educacional belavistense por mais de três décadas, contribuindo para a formação de professores como professora do curso Magistério por décadas, e para a ampliação dos níveis de ensino oferecidos no município ao fundar a primeira faculdade da cidade. Sublinhe-se que com a oferta de cursos de graduação, habitantes do município de Bela Vista/MS, que queriam fazer uma graduação e não podiam por terem que se deslocar para outras cidades ou, até mesmo, mudar-se, passaram a ter a oportunidade de adentrar a um curso superior.

Cronologicamente, a narrativa contempla o hiato de tempo entre o período de 1965 e 2015, e concede especial atenção para as diferentes etapas da escolarização e atuação profissional de Ana Maria. Através da memória das experiências de vida e vivências profissionais dessa professora, pretende-se, ainda, enunciar algumas probabilidades de leitura acerca das práticas educativas, incluindo a voz, a formação, a profissionalização e a trajetória do sujeito como elementos de conhecimento aptos a contribuir para a concepção histórica do educador e do fazer

pedagógico.

A concepção de História Oral adotada se aproxima da proposta por Janaína Amado. Segundo esta autora, “as narrações, mediadas pela memória, permitem que os narradores reelaborem suas vivências individuais e coletivas” (Amado, 1997, p. 135). Dentro desta perspectiva, um depoimento oral gravado pode representar a oportunidade para descortinar os meandros de histórias até então desconhecidos, colocando em evidência os processos de construção da realidade cotidiana do contexto histórico pesquisado. Assim sendo, tanto a memória coletiva como a individual impulsionam a pesquisa historiográfica na atualidade, configurando-se como mecanismo histórico, pois, como elucida Ricoeur (2018, p. 505), “[...] a representação mnemônica, veículo do vínculo com o passado, torna-se, ela mesma, objeto da história”. Desta forma, estabelece estreita relação com a História, haja visto que na memória “[...] é onde cresce a história, que, por sua vez, dela se alimenta, procura salvar o passado para o presente e o futuro” (Le Goff, 1990, p. 17). A partir disto, depreende-se que a História não existiria sem o sustentáculo da memória, embora cada uma possua as suas especificidades: “a História trata dos acontecimentos humanos situados em um dado momento e contexto, enquanto a memória pode não estar necessariamente associada ao fato, mas ao subjetivo de quem narra” (Magalhães Junior, 2003). Corroborando com este entendimento, Gámez (2018, p. 170) enunciar que “[...] tanto la memoria como la historia se refieren a la manera como se selecciona e interpreta el pasado”, sendo, portanto, complementares e indissociáveis para a compreensão do tempo passado e a formulação de novos caminhos possíveis.

A partir disso, o texto que se apresenta para apreciação dos leitores é composto, em parte, das memórias sobre a escolarização inicial, a formação no Curso Normal e na Pedagogia, e a atuação profissional de Ana Maria; tendo também, informações sobre aspectos sociais e culturais da vida da entrevistada. Através das memórias narradas, pretendeu-se ainda, enunciar algumas probabilidades de leitura acerca das práticas educativas que Ana Maria vivenciou, primeiro como aluna, e depois, como professora e gestora.

Com a iniciativa de fazer das memórias de Ana Maria o tema de uma pesquisa de Mestrado, não almejo produzir uma “*história totalizante, que abarque*

*toda uma vida*³. A vida de um sujeito é demasiadamente extensa e complexa para ser reduzida ao corpo de um texto. Pensar que se pode condensar uma vida de forma coerente e totalizante, com todas as suas nuances, numa Dissertação, seria cair na armadilha da “ilusão biográfica” – risco advertido por Bourdieu (1986, p. 185):

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, ou seja, como uma narrativa coerente de uma sequência significativa de acontecimentos concatenados com significado e direção, talvez implique sacrificar-se a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência, que toda uma tradição literária insiste em fortalecer. [...]. Determinar completamente o objeto simbolizaria o poder arbitrário do sujeito do conhecimento, mas também a morte do objeto, daí a ilusão que recobre tais práticas.

Aceitando a advertência de Bourdieu, optei por renunciar a intenção de reduzir a vida de Ana Maria à uma narrativa sequenciada cronologicamente. Contudo, mantive a expectativa de produzir, a partir das suas memórias, um texto capaz de articular a sua individualidade enquanto mulher e educadora, com os coletivos sociais dentro dos quais ela transitou. Neste aspecto, a abordagem adotada se aproxima da proposta por Avelar (2007, p. 56) quando afirma que as pesquisas sobre mulheres devem explorar

[...] as facetas diversificadas de sua existência, numa constante transição do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, do pessoal ao profissional, sem tentar reduzir todos os aspectos da biografia a um denominador comum.

Goodson (1992, p.75), profere que os estudos relacionados à vivência dos professores podem ajudar-nos a ver o sujeito em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da trajetória de vida com a história da sociedade, elucidando, assim, as escolhas, contingências e alternativas que se apresentam ao indivíduo. Apreende-se, por conseguinte, que o trabalho com memórias de educadores oportuniza que se conheça e se compreenda melhor o processo educacional e social de uma época, de um lugar, de um contexto, visto que a educação também é prática social, tanto na vertente institucional como na vertente informal.

³ Grifo nosso.

Portanto, este estudo justifica-se pela importância de recuperar, no território da memória, questões relacionadas à historiografia da educação belavistense, através das narrativas de Ana Maria Loureiro Ocáriz acerca de sua atuação como aluna, professora e diretora de escola, dando historicidade às memórias femininas e desvelando a evolução das práticas educativas na cidade de Bela Vista/MS no século XX.

Na seara investigativa deste estudo, minhas inquietações originaram vários questionamentos que ancoram essa pesquisa, sendo a problemática inicial “Que importância teve a professora Ana Maria para a expansão da educação e formação de professores na cidade de Bela Vista/MS?”. A partir desta problemática, outras questões foram formuladas e incorporadas na pesquisa. São elas: Qual a história de vida de Ana Maria? Quais saberes foram tecidos no cotidiano de suas vivências? Qual a trajetória profissional da educadora? Quais experiências vivenciadas por ela como mulher, educadora e gestora tiveram maior significado para a mesma e para o município? E como Ana Maria percebeu e/ou vivenciou as mudanças educacionais ao longo de sua formação e atuação como docente?

Para responder a tais questões, buscou-se desvendar a trajetória de vida da educadora, sobretudo no período compreendido entre 1965, quando ingressou no exercício do magistério no município de Bela Vista (MS), até 2015, período em que afastou-se das atividades educativas. O recorte cronológico fixado tem o propósito de abranger o início do seu processo de formação docente, sua trajetória como educadora e sua contribuição às instituições de ensino bela-vistenses. Contudo, memórias referentes à infância e aos primeiros anos de escolarização da professora, também foram contempladas na pesquisa pois, o eu profissional do professor não se separa do eu pessoal pois, como nos diz Nóvoa (1992) “o professor é a pessoa, e parte importante da pessoa é o professor”.

No que tange à apresentação dos resultados da pesquisa ao leitor, esta Dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, intitulado *Fundamentação teórica: desatando os nós da constituição da pesquisa*, descreve-se o percurso de construção da pesquisa, transitando pelas etapas da delimitação do tema; definição dos objetivos; revisão bibliográfica, escolha dos referenciais teóricos e proposições metodológicas. Nesta parte da Dissertação, buscamos dialogar com autores que ofereceram contribuições para a construção da história das mulheres na Educação,

pesquisa biográfica, história da profissão docente e história das mulheres educadoras. Ademais, destacamos algumas possibilidades de uso da História Oral na produção da Historiografia da Educação.

O segundo capítulo se intitulada *Enlaces de uma vida: itinerários da professora Ana Maria*. Neste, realiza-se uma incursão ao passado da educadora para abordar as origens familiares, o percurso de escolarização inicial e a formação recebida no Curso Magistério (curso de formação de professores a nível de Ensino Médio, equivalente ao Curso Normal), que formava professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os deslocamentos espaciais ocorridos durante a trajetória de escolarização de Ana Maria também são apresentados e analisados.

O terceiro capítulo, intitulado *Professora Normalista: o quanto é nobre educar!?*, Explora a atuação de Ana Maria como docente e como gestora educacional na cidade de Bela Vista/MS, em diferentes momentos da sua vida. Intencionalmente, nesta parte da Dissertação, concedo especial atenção para as memórias da educadora a respeito das experiências que vivenciou na rede pública de ensino, contemplando também a atuação de Ana Maria na oferta do ensino privado, primeiro através da criação e administração do Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA) e depois através da criação da Faculdade de Educação de Bela Vista.

Na parte intitulada *Considerações Finais* analisa-se fatores que influenciaram no desenvolvimento da pesquisa e destaca-se os principais resultados alcançados.

Finalizamos esta Dissertação com um registro fotográfico realizado em 2022, na residência da professora Ana Maria. A fotografia, apresentada como ANEXO 1, possui, para a autora da pesquisa, um significado especial porque em 2023, antes da conclusão da Dissertação, a professora Ana Maria faleceu, deixando sob meus cuidados suas memórias, as quais agora permanecerão registrados na historiografia oficial como reconhecimento de sua importância e contribuição para a História da Educação Bela-vistense e, consequentemente, Sul-mato-grossense.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DESATANDO OS NÓS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A produção da pesquisa que resultou na presente Dissertação demandou uma abertura constante para novas leituras, novos questionamentos, quebra de barreiras e exploração de novos campos, que se delineiam num processo permeado por encruzilhadas, avanços, estagnações e retrocessos. Neste sentido, a experiência da pesquisa foi um “desatar de nós” provocador da construção de novos conhecimentos, a medida que se desamarraram os entraves causados pela obscuridade da falta de respostas às problemáticas propostas.

Produto desenvolvido durante o Mestrado em Educação, cursado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, a Dissertação intitulada *Ana Maria Loureiro Ocáriz: dos fios da memória às teias da educação*, expõe as especificidades da vida desta educadora, colocando em foco e análise suas narrativas de vida, formação e exercício da docência, num constante desamarrar de nós sobre a história da educação, no Brasil, e no município de Bela Vista, MS.

Parto da premissa que Ana Maria desempenhou um trabalho educacional contributivo à sociedade bela-vistense nas instituições escolares onde esteve inserida, visto que atuou por cerca de quatro décadas no meio educacional, trabalhando como professora, gestora e proprietária de instituição escolar de ensino privado. Ademais, por ser também natural de Bela Vista/MS, e por ter sido aluna da professora Ana Maria, tenho especial interesse em sua história de vida, sobretudo porque se trata de uma trajetória marcada pelo exercício da docência, com destaque para a formação de professores no curso Magistério.

A formação escolar recebida por Ana Maria é um interessante exemplo de como uma mulher, nascida no interior do Brasil, numa época em que a escolarização das mulheres geralmente se restringia ao ensino primário (atualmente, anos Iniciais do Ensino Fundamental), prolongou seus estudos até se tornar uma professora no

Curso Magistério e dedicou a vida à docência e à gestão escolar, contribuindo para a expansão dos níveis de ensino município de Bela Vista/MS.

A experiência de Ana Maria como educadora formada no Curso Magistério (Normal), foi construída ao longo de sua passagem por diversas instituições de ensino: inicialmente, ela foi nomeada para o cargo de diretora no Grupo Escolar Generoso Ponce; depois, atuou na Escola Municipal Enir Monteiro Rondon, localizada no Assentamento Nery Ramos Volpato; no curso do magistério na Escola Estadual de 1º e 2º Graus⁴ Castelo Branco; e na direção da Escola Estadual de 1º Grau Ester Silva. Quando completou o tempo para sua aposentadoria como docente na rede pública, Ana Maria iniciou um novo projeto educativo, ingressando no sistema de ensino privado e fundando o Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA).

O trabalho pedagógico e gestor realizado por Ana Maria no CEMA teve início voltado para à Educação Infantil sendo, gradualmente, ampliado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Na sua etapa mais recente, quando o CEMA mudou de nome e tornou-se Instituto de Educação de Bela Vista (IEBV), o mesmo trabalho passou a incluir a oferta de Cursos de Ensino Superior, em parceria com outras instituições privadas.

Os fatos supramencionados oferecem para o leitor pistas sobre as diversas experiências profissionais que Ana Maria desenvolveu e, ao mesmo tempo, evidenciam a singularidade da sua trajetória de vida. Reconstituir fragmentos desta trajetória, sem desconsiderar as conexões entre a individualidade da entrevistada e os ambientes sociais e culturais por onde ela transitou, é o grande mote desta pesquisa.

1.1 Situando o Percurso da pesquisa

⁴ Até 1996, quando foi promulgada a LDBN 9694, os graus de instrução eram definidos como 1º grau (Ensino Fundamental), 2º grau (Ensino Médio) e 3º grau (Ensino Superior). Atualmente, a educação escolar brasileira divide-se em dois níveis: I - Educação básica, que compreende a educação infantil (de 0 a 6 anos), o ensino fundamental (de 7 a 14 anos) e o ensino médio (de 15 a 17 anos). II - Educação superior: Graduação (Técnólogo superior: 2 ou 3 anos; Curso superior: 4 anos ou mais), Pós-graduação – nível especialização (latosensu), mestrado (stricto sensu) e doutorado.

O interesse em desvelar a história de Ana Maria, enquanto professora e gestora que vivenciou o exercício da profissão docente por mais de 40 anos, despontou a partir do momento em que tomei conhecimento da pesquisa desenvolvida pela Drª Thaís Jussara de Oliveira Guedes Isidro. Atuando no campo da História da Educação, Isidro faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Paraíba (HISTED-BR/PB), o qual trabalha com histórias de vida, biografias e (auto)biografias de educadoras na Paraíba dos Séculos XIX e XX, dentre outras temáticas. Durante uma conversa informal com a Isidro, percebi a importância da pesquisa envolvendo histórias de vida de mulheres educadoras para a ampliação do conhecimento sobre a História da Educação. Tive a oportunidade de ler sua Dissertação, intitulada “Nilza Fernandes de Souza: tessituras de memórias de uma educadora de Mamanguape/PB (1954 – 1985)”, assim como outros textos fornecidos por ela acerca da escrita biográfica e da pesquisa histórica a partir da história de vida de educadoras.

Ciente de que havia identificado um tema com potencialidade para uma pesquisa de Mestrado, e interessada na História de Vida de professoras, bem como na História da Educação na cidade de Bela Vista/MS, realizei a seleção para o Programa de Pós-Graduação da UFMS, Campus do Pantanal, apresentando como proposta esta pesquisa biográfica, ancorada na História das Mulheres, História de Vida de Professores (as) e História da Profissão Docente.

Na disciplina Fundamentos Histórico da Educação Brasileira, sob a orientação do professor Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano, foi possível ampliar o conhecimento sobre o tema e estabelecer ajustes na proposição da pesquisa. A disciplina ofereceu importantes elementos para o desenvolvimento da presente Dissertação, sobretudo porque possibilitou uma reflexão sobre as convergências entre a História da Educação, a Histórias das Mulheres e a História de Vida de Educadoras, e inseriu nas minhas leituras as discussões sobre a memória e os estudos de História Oral.

A partir do entendimento de que “o estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos” (Bragança, 2012, p. 37), e contando com o incentivo do professor Mariano, estudei aportes teóricos e metodológicos que possibilitaram o

desenvolvimento da presente pesquisa, definindo como objeto de análise as narrativas da professora Ana Maria.

A escolha do objeto não implicou na intenção de escrever uma história de vida completa da professora Ana Maria, porque são muitos os meandros que envolvem uma vida, e muitas são as formas de narrar e ressignificar o passado. Mesmo que a intenção fosse escrever a história completa da vida da educadora, a partir de suas memórias, o resultado estaria condicionado à seletividade dos fenômenos mnemônicos e ao trabalho de interpretação do passado que um sujeito realiza no ato da narrativa, no presente.

Acredito que reconhecer as limitações de uma pesquisa baseada na memória e no uso da História Oral não é demérito para a História, enquanto saber científico. Pelo contrário: a crítica à história pretensamente total e a reflexão sobre a seletividade da memória, assim como a aceitação de que o pesquisador interfere no fluxo e no conteúdo das recordações, são aspectos positivos, na conjuntura atual da historiografia, tendo em vista que

O estudo da história de vida não apresenta, a princípio, um fim em si mesmo, mas focaliza a contribuição que a história de vida específica pode dar para a compreensão de determinados fatos, momentos ou contextos históricos. (Bragança, 2012, p. 41).

Igualmente importante, para compreensão da pesquisa que desenvolvemos, é a tendência historiográfica de valorização do cotidiano, o interesse pelos grupos sociais e sujeitos desvalorizados [ou silenciados] pela historiografia tradicional e a proposição de novos objetos e problemas. Dentro desta perspectiva, creio que uma pesquisa centrada nas memórias da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz se enquadra no movimento de renovação da historiografia da Educação, na medida em que pretende valorizar a trajetória de uma mulher que participou do período histórico de feminização do magistério no Brasil e dedicou parte significativa da sua vida à educação e à formação de professores. Ademais, também acredito que a mesma pesquisa oferece contribuições para a escrita da História da Educação no interior do Brasil e, mais especificamente, na cidade de Bela Vista, localizada na fronteira entre o Mato Grosso do Sul e o Paraguai.

A abordagem que adotamos para interpretar a historicidade das práticas culturais encontra suporte teórico nos autores que abordam esta discussão, dentre

os quais destacamos Chartier (1991; 2002); Pesavento (2003; 2002; 2012) e Burke (2005; 2011). Complementando este suporte, incorporamos as reflexões de Certeau (1994) sobre o cotidiano das “comuns” e suas estratégias de adaptação ao ambiente social.

As questões referentes a dinâmica da memória – elemento central para uma pesquisa baseada na História Oral – foram analisadas a partir da reflexão desenvolvida por Le Goff (2004) sobre a relação do historiador com as fontes documentais e de autores que são referência para o campo de estudos da História Oral, dentre os quais priorizamos Thompson (1992); Portelli (1997); Alberti (2004; 2005; 2011); Grossi e Ferreira (2004) e Meihy (2010).

Durante o contato com estes autores, recebi a preciosa orientação do professor Mariano e, com a sua ajuda, compreendi que a trajetória da professora Ana Maria poderia ser a chave para a leitura de dois temas mais amplos: a História da Educação e a história da feminização do magistério. O professor Mariano me introduziu ao complexo mundo das discussões historiográficas, e apesar de já estar com a saúde debilitada, me acompanhou até a Banca de Qualificação. Na sequência do capítulo, apresento uma pesquisa do *Estado da Arte* que realizei, ainda sob a supervisão do professor Mariano⁵, intentando situar, no universo historiográfico, as pesquisas com perspectiva biográfica e/ou uso da metodologia da História Oral.

1.1.1 Levantamentos de Produções: o *Estado da Arte*

Uma pesquisa do Estado da Arte é um estudo que propicia ao/a pesquisador/a realizar uma análise comparativa de muitas concepções acerca do fenômeno pesquisado. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), torna possível “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas”. Para ser mais pontual, o “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte” é balanço historiográfico destinado a inventariar as produções na área, estudos e pesquisas sobre a produção científica”, que em nosso caso significa levantar dados acerca da produção em história da educação brasileira, numa concepção biográfica. A autora afirma também que o/a pesquisador/a realiza dois momentos diferentes

⁵ Três meses após a minha Banca de Qualificação, o professor Jorge Luís Mazzeo Mariano partiu, deixando na memória dos seus alunos, familiares e amigos, bons exemplos e muita saudade.

nesse processo. O primeiro, de cunho quantitativo, já que inicialmente ele/a “[...] interage com a produção acadêmica através da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” (Ferreira, 2002, p. 265). E na segunda etapa o/a pesquisador/a vivencia certa dificuldade para sistematizar o material, posto que a partir desse momento seja preciso “[...] antes de tudo, uma leitura que ele deve fazer, não só das indicações bibliográficas e dos títulos dos trabalhos, mas, principalmente, dos resumos” (Ferreira, 2002, p. 265). É importante externar que no Programa de Pós-Graduação em Educação, muitas disciplinas, entre as obrigatórias e optativas, foram fundamentais para a essa pesquisa pois, seus conteúdos contribuíram para delinear o aprofundamento e o embasamento teórico deste estudo.

Ao empreender os estudos sobre o Estado da Arte, trabalhou-se com palavras-chaves que, combinadas entre si, serviram como ponto de partida para o levantamento da produção bibliográfica sobre o tema “estudos biográficos na história da educação”, o que permitiu perceber tendências e identificar escolhas metodológicas e teóricas que se aproximaram do trabalho empreendido e que ora descrevo.

A seguir, são apresentados os quadros que demonstram as categorias elencadas e os resultados obtidos.

Quadro 01:

Descritores utilizados para a busca nas bases de dados CAPES, SciELO e ANPED

| |
|---|
| História Oral na Educação |
| Biografia na Educação |
| Autobiografia na Educação |
| Estudos Biográficos na História da Educação |
| Nova História Cultural |

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para essa pesquisa, tomou-se como referência as publicações nacionais e, no que tange ao recorte temporal, buscamos estudos publicados entre 2016 e 2021, por se tratar de obras mais recentes. No que se refere às produções acadêmicas em

nível stricto sensu, procuramos delimitar a pesquisa visando identificar a área de concentração e a produção nas dissertações e teses defendidas no período mencionado. Apresenta-se aqui, portanto, o levantamento das produções científicas que discutem as questões de biografia, (auto)biografia⁶ e história oral para dialogar com o nosso trabalho, tendo em vista as múltiplas pesquisas que vêm sendo empreendidas na área. Segundo Le Goff (1990), caso se pretenda que

O recurso à história oral, às autobiografias, à história subjetiva amplie a base do trabalho científico, e venha a modificar a imagem do passado, dando a palavra aos esquecidos da história, tem inteiramente razão e sublinha um dos grandes progressos da produção histórica contemporânea (Le Goff, 1990 p.40).

No levantamento realizado inicialmente no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus do Pantanal, na região de Corumbá-MS, não encontramos nenhuma produção que se referisse especificamente aos descritores elencados no Quadro 01. Demos continuidade ao levantamento das produções acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no catálogo de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library* (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), especialmente os trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais no Grupo de Trabalho 2 (GT2) - História da Educação. Nesta disposição, as buscas foram conduzidas em cada base de dados com o aporte de descritores em separado, depois combinados por operador booleano para o refinamento da coleta.

1.1.2 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da BD TD

No banco de dados da BD TD, a atividade de busca em todas as instituições universitárias que tivessem cursos de pós-graduação ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2021. A busca por teses e dissertações deu-se inicialmente utilizando os descritores “História Oral” e “Educação”, entretanto, por esse primeiro

⁶ Elucido que nas pesquisas de perspectiva biográfica encontramos diferentes nomenclaturas para abordagem, sendo contabilizadas por mim oito descritores que se articulam ao campo desta produção do conhecimento, a saber: 1) pesquisa (auto)biográfica; 2) pesquisa autobiográfica; 3) pesquisa biográfica; 4) abordagem (auto)biográfica; 5) abordagem autobiográfica; 6) abordagem biográfica; 7) narrativa(s) (auto)biográfica(s) e 8) narrativa(s) autobiográfica (s).

critério, 6.066 resultados foram obtidos e, devido ao grande número de produções científicas, optou-se por estabelecer um parâmetro de seleção mais rigoroso, logo, esse descritor foi excluído por se tratar de uma informação genérica. Assim, novos descritores foram organizados e apresentados para refinar a busca. Foram utilizadas, então, novas categorias, de modo a tornar os resultados mais ajustados aos objetivos da pesquisa.

Quadro 2- Teses e Dissertações identificadas no portal da BD TD, divididos por descritores e quantidade.

| Descritores/Níveis | Qtd. |
|---------------------------------|--------------|
| História Oral na Educação | 235 |
| Biografia na Educação | 11 |
| Autobiografia na Educação | 23 |
| Estudos Biográficos na Educação | 74 |
| História da Educação | 2.960 |
| Nova História Cultural | 269 |
| TOTAL | 3.572 |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2022.

O total de teses e dissertações encontradas acrescentando todos os descritores foi de 3.572 e, após a aplicação dos filtros, segundo os critérios aludidos anteriormente, permaneceram 1.488 publicações. Os resultados alcançados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BD TD), são revelados por meio dos Quadros 1 e 2.

Pode-se verificar que a categoria “História da Educação” é que aparece em maior quantidade, dado que geralmente engloba as demais por ser uma linha de pesquisa, o que a torna mais abrangente. Em seguida, temos a “Nova História Cultural”, que trata da renovação das abordagens, objetos e problemas na pesquisa histórica, relacionando a pesquisa historiográfica à biografia, autobiografia e história oral, que são as demais categorias elencadas. A “História Oral” foi a terceira categoria mais mencionada, o que nos leva a inferir que uma parte significativa das

investigações que tratam de estudos biográficos, biografias e autobiografias (que juntas aparecem 108 vezes) são realizadas por meio da História Oral ou com seu contributo.

QUADRO 3- Levantamento dos Periódicos no Portal da BDTD, selecionados após aplicação de filtros.

| DESCRITORES | | 2015 a 2020 | |
|---------------------------------|--------------|-------------|-------------|
| CATEGORIAS | DISSERTAÇÕES | TESES | Qtd. |
| História Oral na Educação | 66 | 74 | 140 |
| Biografia na Educação | 09 | 05 | 14 |
| Autobiografia na Educação | 08 | 03 | 11 |
| Estudos Biográficos na Educação | 25 | 18 | 43 |
| História da Educação | 786 | 369 | 1.155 |
| Nova História Cultural | 86 | 39 | 125 |
| TOTAL | 980 | 508 | 1488 |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

Após o refinamento, é possível observar que a ordenação se repete, mantendo a mesma sequência de citação das categorias, tendo a História da Educação, a Nova História Cultural e a História Oral respectivamente como a primeira, segunda e terceira categorias mais citadas, seguidas sequencialmente por Estudos Biográficos, Biografia na Educação e Autobiografia na Educação.

Para eleger as dissertações e teses que mais se aproximam da temática pesquisada foi necessário estabelecer um comparativo de critérios como o título da pesquisa, o resumo, os objetivos e as palavras-chave, dado que muitas produções não possuíam relação com os termos utilizados. Deste modo, foram selecionadas três pesquisas (uma tese e duas dissertações) para uma análise mais representativa. Isto posto, o Quadro 02 permite observar informações inerentes às

obras, sendo título, tipo, autor/a, objetivo e ano. Constatou-se que o percurso de formação, a história oral e a história de vida são elementos comuns a todas as três pesquisas apresentadas. Contudo, duas pesquisas tratam da história de vida de professoras e uma de um mestre professor capoeirista.

QUADRO 04 – Relações de Teses e Dissertações para análise

| Título | Tipo | Autor (a) | Objetivos/ Considerações gerais do trabalho | Ano |
|--|-------------|-----------------------------|---|------|
| Maria Eulália Cantalice Cavalcante: histórias e memórias de uma educadora Guarabirense/ PB (1920-1999) | Tese | SANTOS, Tatiana de Medeiros | Destacar os elementos de sua escolarização e formação profissional em João Pessoa, no período compreendido entre 1920 a 1999. Maria Eulália é educadora, tem 103 anos e vive na cidade Guarabira/PB. Após o período de sua escolarização e preparação para o exercício do magistério em João Pessoa | 2016 |
| “Mestra na essência da palavra” : trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941 – 1966) | Dissertação | SOUZA, Renilfran Cardoso de | Destacar os caminhos da sua formação educacional e de suas práticas educativas no Atheneu Sergipense (1941-1966), bem como analisar seu envolvimento no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e como isso se refletiu na carreira docente. O referencial teórico - metodológico adotado vincula-se à Nova História Cultural. | 2017 |
| O saber espiralado: a história de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu e a proposta por uma produção partilhada do conhecimento | Dissertação | BATISTELA, Roberta Navas | Trazer uma reflexão, a partir da proposta de Produção Partilhada do Conhecimento, acerca do encontro entre a diversidade de saberes orais presentes na cultura oral e popular do Brasil e as atuais propostas de transformação das pesquisas nas Ciências Humanas. Por meio da História Oral, etnografia e pesquisa participante dialoga-se com a história de vida, a tradição oral e a formação do pesquisado. | 2017 |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2022.

1.1.3 Levantamento de Teses e Dissertações no portal da CAPES

Na sequência da pesquisa, o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ocorreu no mês de setembro de 2021 e, como na BDTD, a inserção dos termos na ferramenta de busca foi a partir das palavras-chave: história oral na Educação; biografia, autobiografia na educação; estudos biográficos na educação; história da educação; nova história cultural. Para um maior rigor no mapeamento, seleção e análise dos dados optou-se por recorrer a algumas técnicas de filtros: Tipo/grau acadêmico, tangendo ao Doutorado (tese) e Mestrado (dissertação); ano de publicação - no período de 2016 a 2021 - e Grande Área de Conhecimento, sendo utilizadas as opções de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 1 – Levantamento do total de teses e dissertações localizadas no portal da CAPES, quantidade e refinamentos/filtros

| DESCRITORES | Qtd. | REFINAMENTOS E FILTROS | | | | | |
|---------------------------------------|--------------|------------------------|--------------|-------------|------------|-----------|-----------|
| | | D* | M | 2016 a 2021 | CH** | CS | M |
| História Oral na Educação | 3450 | 1660 | 1885 | 840 | 20 | - | 18 |
| Biografia e Autobiografia na Educação | 146 | 16 | 18 | 20 | 18 | 12 | - |
| Estudos Biográficos na Educação | 136 | 08 | 14 | 19 | 16 | 09 | 13 |
| História da Educação | 4380 | 80 | 112 | 40 | 42 | 12 | 06 |
| Nova História Cultural | 1018 | 10 | 32 | 60 | 34 | - | - |
| TOTAL | 9.130 | 1.774 | 1.960 | 979 | 130 | 33 | 37 |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2021. Legenda: **D*** - Doutorado; **M** - Mestrado; **CH**** – Ciências Humanas; **CS**- Ciências Sociais Aplicadas; **M** - Multidisciplinar.

Analizando a Tabela 1 percebe-se um alto quantitativo de pesquisas na linha de História da Educação, que aparece com 4.380 investigações citadas. Utilizando o aporte da Nova História Cultural temos 1.018 estudos e há uma predominância de estudos que fazem uso da História Oral como metodologia de pesquisa, estando presente em 3.450, com destaque nas Ciências Humanas. Torna-se imperioso citar que a História Oral já foi considerada uma fonte de menor importância em relação aos documentos escritos, passando a ganhar espaço e maior relevância no meio

acadêmico a partir da renovação historiográfica que ocorreu com a Nova História Cultural, que ampliou a multiplicidade de objetos de pesquisa, passou a lançar mão de outras fontes e, com isso, as metodologias foram, paulatinamente, ganhando novos contornos.

Os resultados ainda apontam que há uma articulação entre a pesquisa de perspectiva biográfica e autobiográfica com os múltiplos campos do conhecimento, em especial as Ciências Humanas.

1.1.4 Levantamento de Teses e Dissertações no Portal da SciELO

O acesso na plataforma de publicação *SciELO* foi empreendido em meados do mês de junho de 2022. Os critérios definidos para a inclusão dos estudos foram a partir dos termos e recorte temporal até aqui pesquisados, como também, o idioma português. Deste modo, a Tabela 4 exibe os dados obtidos:

TABELA 2 – Levantamento das publicações encontradas no portal da *SciELO*

| Descritores | Qtd. | Refinamento s e Filtros |
|---------------------------------|--------------|--------------------------------|
| História Oral na Educação | 168 | 87 |
| Biografia na Educação | 56 | 49 |
| Autobiografia na Educação | 18 | 09 |
| Estudos Biográficos na Educação | 05 | 03 |
| História da Educação | 2.732 | 362 |
| Nova História Cultural | 103 | 04 |
| TOTAL | 3.082 | 514 |

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O total de 3.082 artigos localizados foi composto a partir da soma dos trabalhos indicados pelos seis (06) descritores usados. No entanto, após a aplicação de filtros para refinamento na busca da plataforma *SciELO*, o conjunto total reduziu-se para 514 artigos, sendo a grande maioria (362), localizados pelo descriptor

“História da Educação”. Conforme os dados apresentados na Tabela acima, podemos constatar oitenta e sete (87) trabalhos localizados pelo descritor “História Oral na Educação” e outros quarenta e nove (49) localizados pelos descritores “Biografia na Educação”, tendo ainda nove (09) para “Autobiografia na Educação”. Estes dados permitem inferir que a História Oral tem oferecido uma contribuição importante para a História da Educação e que existe uma tendência de crescimento dos estudos se enquadram na categoria biografia ou autobiografia.

Considero pertinente registrar que não foi realizada a leitura dos 514 artigos selecionados na plataforma *SciELO*. O objetivo foi somente mensurar o quantitativo de artigos relacionados à História Oral, à Biografia e à Autobiografia na construção do campo de estudos da História da Educação.

1.1.5 Levantamento de publicações na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPEd

O desenvolvimento do levantamento das produções no banco de dados eletrônico acessíveis no site da ANPEd ocorreu no início do mês de novembro de 2021. No âmbito das reuniões científicas nacionais, a saber, 37^a Reunião Nacional da ANPEd – Florianópolis/SC (outubro de 2015), 38^a Reunião Nacional da ANPEd – São Luís/MA (outubro de 2017), 39^a Reunião Nacional da ANPEd – Niterói/RJ (outubro de 2019), realizando-se as buscas por trabalhos especificamente no Grupo de Trabalho-GT 02 – História da Educação. De acordo com os Anais da Associação, no que tange as três últimas edições nacionais foram publicados 40 trabalhos relativos à História da Educação, não obstante, por meio das leituras, julgamos que nenhum trabalho nos apoiaria nas discussões pertinentes a esta pesquisa.

O levantamento de produção científica empreendido nos sites do PPGE/CPAN, BDTD, CAPES, *SciELO* com processos de busca devidamente esclarecidos, é uma etapa significativa desta dissertação e sua realização mostrou-se uma ferramenta potente para compreender a produção do conhecimento sobre a temática pesquisada.

Um elevado número de produções analisadas nos conduz a compreensão de que vivemos um momento em que as concepções da Nova História Cultural - (NHC) permeiam as pesquisas e os estudos empreendidos no campo historiográfico atual.

Parte-se então do pressuposto que "Relatar o vivido traz a incumbência de assumir que a memória traduz significados e condições socialmente determinadas que se imbricam e possibilitam delinear uma história que é pessoal e, dialeticamente, coletiva" (Batista, 2002, p. 239).

Compreendemos, portanto, que o trabalho com memórias de educadores oportuniza que se conheça e se compreenda melhor o processo educacional e social de uma época, de um contexto, de um lugar, tendo em vista que o indivíduo pode retratar, por meio de suas vivências, a realidade simétrica de um dado grupo social.

Para Lang (1996, p. 35),

[...] existem histórias de vida interessantes, ricas em seu conteúdo, que podem estar próximas de serem completas ou mais fragmentadas em torno da realidade vivenciada por quem narra o fato. Acompanhar o biografado é procurar entender um contexto social formado por pessoas de carne e osso em oposição à narrativa historiográfica vigente, excessivamente esquemática.

Trazer à tona histórias temáticas de vida, narrativas de vida, é uma forma de desvelar lembranças escondidas reveladoras de sentimentos que, ao serem expressos pelas palavras, conseguem fazer os fatos renascerem, mesmo imaginariamente. Neste sentido, contar as memórias de formação e exercício profissional é "dar visibilidade aos excluídos da história e às suas contribuições, colaborando com a historiografia oficial através das aproximações das possíveis verdades humanas" (Isidro, 2018, p. 26).

1.2 A Nova História Cultural (NHC): novas possibilidades

Por se tratar de um estudo de perspectiva biográfica sobre mulheres, especificamente sobre a formação e as contribuições de uma educadora nos espaços em que atuou, com o uso da história oral como metodologia, esta pesquisa ancora-se teoricamente na Nova História Cultural. Para que possamos legitimar academicamente as investigações empreendidas nesse estudo apresentaremos, em linhas gerais, os meandros que permeiam a tessitura teórica da Nova História sem almejar, no entanto, desenrolar os fios sinuosos que compõe a sua gênese e o

caminho percorrido até a contemporaneidade. Com esse propósito, utilizaremos as obras de Chartier (1994 e 2002); Pesavento (2003 e 2012); Burke (2005 e 2011).

Segundo Roger Chartier (2002), mediante novas exigências teóricas nas décadas de 1960 e 1970 lançaram-se novos desafios à história cultural, visto que havia uma necessidade de se representar fatos ocorridos socialmente, fruto das transformações da época e de uma “profusão de olhares sobre a própria ciência, sobre os acontecimentos, sobre as estruturas e sobre as transformações da época” (ISIDRO, 2022). Dessa forma, impulsionou-se uma afluência de debates sobre a necessidade de uma abordagem mais aprofundada dos temas, da utilização de novas fontes e da criação de

novos objetos no seio das questões históricas, as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentescos e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. (Chartier, 2002, p.14).

Assim, surgiram pesquisas mais focadas, objetivas e com uma maior diversidade de temas. A história das mulheres, das religiões, da sexualidade, história de formação e das instituições, dentre muitos outros até então desconsiderados, tornaram-se foco de indagações e investigações com a possibilidade do uso de metodologias, fontes e objetos renovados. A escrita histórica passa a ter desdobramentos que a conduz ao encontro das camadas populares como produtoras de história. Ao discorrer sobre as dúvidas, os desafios e as propostas para a história nesse período Chartier (1994) relata que, na intenção de restaurar o papel dos indivíduos na constituição dos laços sociais, os historiadores desviaram o olhar para as situações vivenciadas, para as redes sociais e para os enredos e processos singulares. Para o autor,

Os objetos da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as rationalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos. [...] O olhar se desviou das regras impostas para suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação. Habituada a estabelecer hierarquias e a construir coletivos (categorias sócio-profissionais, classes, grupos), a história das sociedades atribuiu-se novos objetos, estudados em pequena escala. (Chartier, 1994, p.98).

Firmado esse debate no interior da academia, as implicações recaem sobre os estudos empreendidos na história, incluindo a história da educação a partir de seus objetos de estudo, dos métodos utilizados e das teorias próprias à pesquisa e investigação histórica educacional. Doravante os últimos quarenta anos, os sujeitos “esquecidos” da História passaram a ser cada vez mais valorizados, incluindo-se as crianças, as mulheres e as camadas populares. Manifestações culturais, trabalho, mentalidades, emoções e sentimentos também passam a fazer parte da História e fontes, até então consideradas pouco confiáveis e científicas, convertem-se em indícios para a reconstrução de um passado.

Segundo Pesavento (2012, p. 4),

Em princípio, podemos dizer que foram duas as posições interpretativas da História criticadas: o marxismo e a corrente dos Annales. Há, contudo, que ter em vista que a crítica ou a contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa mudança dos paradigmas das últimas décadas do século XX não representa uma ruptura completa com as matrizes originais. Ou seja, foi ainda de dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural.

Por apresentar uma metodologia que possibilita a entrada de novos objetos de investigação, incluindo-se nesse meandro novos indivíduos para análise historiográfica, dentre os quais as mulheres, e por ampliar os tipos de fontes utilizadas, incorporando as orais, a NHC apresenta-se como aporte teórico-metodológico pertinente ao desenvolvimento desse estudo.

De acordo com Pesavento (2003), com essa inovação no campo da historiografia, abre-se uma nova possibilidade de a história trabalhar a cultura traduzindo o mundo pelo viés cultural. Isso porque, para ela, a cultura é compreendida como:

[...] uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa. (Pesavento, 2003, p.15).

Sendo assim, traduzir o mundo por intermédio da cultura, implica trabalhar no intuito de ressignificar sentidos manifestados nas práticas dos diversificados atores sociais. Consideramos a cultura em seu sentido mais amplo, enquanto expressão que se estende além das instituições oficiais de produção cultural e inclui os modos como os indivíduos se relacionam em sociedade, externam ou ocultam seus saberes, sua arte, contam sua história, suas crenças; incluindo-se os indivíduos comuns, a coletividade de pessoas, homens e mulheres, que tecem os fios e tramas sociais a partir de seus lugares de existência e formas de estar no mundo.

Nas décadas de 1970 e 1980, a história cultural reuniu-se à outras áreas, dentre estas a Antropologia, buscando vincular sociedade e cultura, tomando como referencial o conceito de cultura dos antropólogos que estabelece uma visão de que cultura inclui, além da alta cultura, a cultura cotidiana, os costumes, os valores e os modos de vida. Considerando esta fase como a mais pujante da última geração dos Annales, Burke (2005) assume a acepção de Geertz como concepção de cultura:

Um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida. (Geertz, 1973 apud Burke, 2005, p. 52).

Com base nessa definição de cultura, admite-se que é possível ao historiador estudar, ler, narrar e interpretar as práticas culturais dos sujeitos sociais, ou seja, é possível analisar como os sujeitos adquirem e compartilham conhecimentos no seu cotidiano. A apreensão do conceito de cultura pelo viés antropológico possibilita ao historiador constatar o modo como uma dada realidade social é concebida e retratá-la a partir de sua cultura.

Ainda segundo Burke (2005, p. 98), a NHC pode ser vista como uma mudança de ênfase, muito mais do que o surgimento e ascensão de algo novo; “uma reforma na tradição mais do que uma revolução”. Ela se interessa pelos indivíduos que produzem e adquirem cultura, abarcando “tanto os intelectuais de todos os tipos, como a população em geral; os meios considerados produtores ou transmissores de cultura e, por fim, a própria *matéria-prima cultural* e os paradigmas que estão por trás dos objetos *culturais produzidos*” (Isidro, 2022, grifo do autor).

No texto ‘O mundo como representação’, Chartier (1991) expõe os conceitos complementares de “práticas” e de “representações”, dois polos, que de certa forma,

correspondem respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver”. Assim, os modos de vida, atitudes, normas de convivência, linguajar são práticas culturais, muitas vezes oriundas de representações da própria cultura.

A NHC, como portadora desses aspectos característicos centrais, propicia ao historiador cultural abrir novos horizontes na pesquisa historiográfica, direcionando-a às práticas culturais, incluindo-se aí o cotidiano das pessoas comuns e as mulheres, dado que ancora o estudo aqui empreendido.

Pesavento (2003, p. 69) ao discorrer sobre os aspectos que mais tem dado visibilidade à História Cultural, justifica o respaldo teórico da NHC nessa pesquisa. Conforme autora, “a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplica o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes”. Portanto, pode-se sustentar que a abordagem da NHC facultou a renovação das pesquisas no campo historiográfico, a partir da disponibilidade abundante de novas fontes e de novos sujeitos envolvidos. Saliente-se aqui o apelo mais amplo da NHC para constituir este estudo biográfico, que reside na multivocalidade e na diversidade de formas narrativas, visto que as pesquisas sobre histórias de vida e biografias de mulheres evidenciam a história dos de baixo e dos excluídos, representando as novas problemáticas e a renovação investigativa estabelecida pela NHC.

1.3 História Oral como Fonte e Metodologia

Diante do universo temático e objetos múltiplos dos novos métodos e da variedade de fontes que a NHC fez aflorar, a História Oral apresenta-se como uma das metodologias utilizadas para a realização dos novos âmbitos de investigação após a virada no campo da história. Nesse contexto, considera-se a História Oral como opção metodológica adequada para responder as questões postas por esta pesquisa, sobretudo, por nossa opção pelo trabalho biográfico com fontes orais primárias, a saber, as narrativas da professora Ana Maria, as quais foram fruto de entrevistas temáticas. Também se justifica pelo intuito de dar visibilidade a um sujeito que, embora tenha sido protagonista na história da educação belavistense, permaneceu como coadjuvante perante a historiografia oficial. Assim, considera-se que através da História Oral alcançou-se êxito no intento de desvelar as

contribuições da professora Ana Maria às instituições-memória do Mato Grosso do Sul. Nas palavras de Meihy, (2010, p.9) “[...] a História Oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidades humanas”.

Embora tenha adentrado ao campo com maior ênfase a partir da revolução historiográfica empreendida pela NHC, a História Oral não é uma técnica/metodologia⁷ recente. Na verdade, como afirma (Thompson, 1992, p. 45), “[...] a história oral é tão antiga quanto à própria história. Ela foi à primeira espécie de história”. De acordo com esse autor, a História Oral esteve por séculos latente entre os povos através das tradições orais que visavam conservar a cultura e as tradições de uma sociedade, um grupo ou de uma tribo. Assim, descreve Thompson: “Havia também portadores-de-tradição das aldeias, que, mais frequentemente do que os especialistas da corte, continuaram a transmitir as tradições até hoje” (Thompson, 1992, p. 47).

Apesar das práticas orais terem perpetuado por muito tempo as tradições culturais, passando-as para gerações sucessivas, com o desenvolvimento da escrita a memória passou a ser mantida através dos registros escritos. Os portadores de tradições passaram, então, a transmitir seus conhecimentos culturais para os letados, que os registravam em pergaminhos e livros.

Não obstante, o relato de Haley prova, com grande vigor, o prestígio de que desfrutava o historiador oral, antes que a disseminação da documentação nas sociedades letradas tornasse supérfluos esses momentos públicos da revelação histórica. Não podemos mais distinguir, como os suaíles, entre os “mortos vivos”, cujos nomes ainda são relembrados na tradição oral, e os inteiramente esquecidos. (Thompson, 1992, p. 50).

Escrita e oralidade, desde então, estão presentes no cotidiano das pessoas, nos relatos dos sujeitos, nas narrativas individuais e coletivas, cada uma com sua funcionalidade e importância.

⁷ Desde o seu surgimento, em meados do século XX, precisamente nos anos 70, a História Oral tem sido postulada como disciplina, fonte, técnica e metodologia (Meihy, 2010, p. 11).

Reconhecer os paradigmas que estão na base do sucesso da história oral não implica renunciar a sua capacidade de ampliar o conhecimento sobre o passado. Ao contrário, saber em que lugar nos situarmos ao trabalhar com determinada metodologia ajuda a melhor aproveitar seu potencial. A ideia central de fundo aqui é: história oral não é solução para tudo; convém ter claro onde ela pode ser útil e delimitar sobre o que vale a pena perguntar (Alberti, 2004, p. 22).

Nesse interim, segundo a citada autora, a História Oral também teve seu momento de crise, pois, nem todos os estudiosos aceitam essa forma construir a história. Porém, embora alguns pesquisadores neguem a sua presença e sua importância em suas produções, principalmente, como os sociólogos e antropólogos, ela está presente em relatos e entrevistas utilizadas pelos mesmos. Portanto, por se tratar de história recente, ou seja, “História do tempo presente”, optamos por utilizar a História Oral como fonte e método dessa pesquisa, o que nos propiciou o contato direto com o objeto através das entrevistas realizadas com a prof.^a Ana Maria, sujeito participante de épocas passadas na história da educação bela-vistense. Corroboramos com de Alberti (2005) ao definir a História Oral como:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (Alberti, 2005, p. 18).

Com base na supracitada definição é possível afirmar que a riqueza e produtividade da História Oral reside nos depoimentos dos sujeitos participantes da história, graças à ação da memória. Adverte-se, contudo, que as particularidades da fonte oral remetem a formas específicas de tratamento da pesquisa de modo geral, envolvendo recursos éticos e estéticos próprios, tendo em vista que ao narrar os acontecimentos o indivíduo filtra as experiências do passado, baseado nas concepções e valores do presente, fazendo surgir “meios de diálogos com outras versões da história e com outros documentos” (Meihy, 2010, p. 12).

Como a fonte da História Oral é o relato oral, colhido através das entrevistas, é importante que o pesquisador considere o fascínio vivido pelo entrevistado, não se

deixando envolver pelo deslumbramento do vivido e contado pelo narrador, visto que a sedução a partir da reconstituição da história, especificamente as histórias de vida, conduz o ouvinte a posição de participante da história por meio das memórias (re)contadas e (re)constituídas. Conforme nos elucida Alberti (2004), há na entrevista

[...] uma vivacidade, um tom especial, característicos de documentos pessoais. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo com um valor que nos é caro; aquele que faz de um homem um indivíduo único e singular- e por isso dá vida a- as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais; emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. (Alberti, 2004, p.14).

Outrossim, a entrevista é o principal procedimento para a consecução da História Oral pois propicia a concretude do texto partindo da etapa da coleta das narrativas, a transcrição, a análise e a formação do corpus documental a ser utilizado pelo historiador. Em *Histórias dentro da história*, Alberti (2004, p. 19), enfatiza que o pesquisador que lança mão da metodologia da História Oral deve ter o entendimento de que a entrevista, nessa contextura, pode ser abalizada como um documento de teor (auto)biográfico. Para ela, “seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre um indivíduo e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência” (Alberti, 2011, p. 175). Vislumbra-se na História Oral o mérito da construção biográfica do indivíduo estudado a partir da análise e compreensão histórica dos seus caminhos e descaminhos, “[...] articulando suas experiências e aspirações, para descortinar um passado de atuação numa dada sociedade” (Machado, 2010, p.23).

A narrativa construída a partir da memória e da oralidade nos possibilita entrelaçar as particularidades da vida de Ana Maria com o tempo vivenciado e o espaço por ela ocupado, reelaborando as percepções em torno do seu papel enquanto sujeito histórico. Nessa direção, Brandão (2008, p. 56) alerta para certas “tarefas” a serem consideradas pelo pesquisador que se utiliza da perspectiva biográfica para a produção de seus estudos:

No caso dos trabalhos acadêmicos que utilizam a história de vida e as narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa, o pesquisador vai ouvir, anotar ou gravar, transcrever, interpretar, e procurar um sentido na narrativa, não só no que o narrador fez – e contou –, mas no que não fez e pensou em fazer.

Seguindo esse entendimento, fazer história oral não significa sair gravando qualquer entrevista. Estudos advertem para a necessidade de haver um procedimento organizado, ou seja, “[...] não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas” (Alberti, 2004, p. 29). Para que a História Oral seja utilizada como método, é necessário que esteja alicerçada em uma investigação científica, que o tema seja contemporâneo e os sujeitos entrevistados estejam disponíveis e em condições físicas e mentais para efetivamente contribuírem (Alberti, 2004). Na sua acepção mais ampla, a História Oral pode ser aplicada tanto no estudo de sujeitos célebres, quanto no estudo de sujeitos comuns. E quando direcionada para o segundo grupo, onde se enquadra a maior parte da população, ela oferece a possibilidade de romper com o silêncio historiográfico, dando voz à sujeitos que deixaram importantes marcas na sociedade, mas que não se enquadram na categoria de celebridades.

Seguindo esta perspectiva, almejamos, com a presente Dissertação, dar voz às memórias da Ana Maria Ocáriz. Almejamos ainda, por meio destas memórias, estabelecer conexões entre o sujeito da pesquisa e o seu contexto social, histórico e cultural, reconhecendo, assim, a coexistência da memória individual e da memória coletiva.

1.4 História das Mulheres: uma abordagem da Nova História Cultural

A história de Ana Maria, na maneira como a interpretamos, está inserida no contexto mais amplo da chamada História das Mulheres; e, mais especificamente, está inserida na história das mulheres que se dedicaram à docência.

Pensar a historicidade da vida da professora Ana Maria implica em reconhecer que a sua formação, enquanto mulher e professora, foi produto de uma sociedade patriarcal que impõem obstáculos para o desenvolvimento das mulheres, estabelecendo determinados padrões de comportamento socialmente aceitos ou

reprovados, e interferindo, de forma direta ou indireta, nas escolhas profissionais. Mas afinal, se a própria existência das mulheres as coloca no cenário das aventuras, desventuras, avanços, estagnações e retrocessos da humanidade ao longo do tempo, por que a necessidade de uma “história das mulheres”? Elas já não fazem parte da História?

Apesar de parecer óbvia e fácil a resposta, o fazer historiográfico, durante séculos, privilegiou uma História contada e protagonizada exclusivamente por homens, deixando as mulheres no obscurantismo histórico, aclamando uma presumida “*natural superioridade masculina*”. Tendo como base a representação da mulher como ser inferior, frágil, ignorante e com raciocínio limitado, ela foi apagada da história e colocada à margem da sociedade, enraizando no meio social a dominação masculina e consequente submissão feminina:

As mulheres foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da História. O desenvolvimento da Antropologia e a ênfase dada à família, a afirmação da História das “Mentalidades”, mais atenta ao quotidiano, ao privado e ao individual, contribuíram para as fazer sair dessa sombra. E mais ainda o movimento das próprias mulheres e as interrogações que suscitou. “Donde vimos? Para onde vamos?”, pensavam elas; e dentro e fora das Universidades levaram a cabo investigações para encontrarem os vestígios das suas antepassadas e, sobretudo, para compreenderem as raízes da dominação que suportavam e as relações entre os sexos através do espaço e do tempo. (Duby; Perrot, 1995, p. 07).

Assim, apesar de não se pretender deslindar todas as nuances do movimento feminista desde a sua gênese, até pela impossibilidade de se abranger todas as representações possivelmente construídas, considera-se de significativa importância discorrer sobre alguns dos enfrentamentos estabelecidos para que as mulheres pudesse ocupar lugares de maior reconhecimento social e histórico.

Seguindo uma cronologia que não é a única apresentada pela bibliografia especializada, podemos dizer que a chamada “primeira onda do feminismo” aconteceu a partir das últimas décadas do século XVIII e início do século XIX, quando no Reino Unido e EUA as mulheres organizaram-se para lutar por seus direitos. Mary Wollstonecraft e Emmeline Pankhurst⁸ foram os principais nomes que

⁸ Emmeline Pankhurst - Nascida em 1858 em Manchester, seu sobrenome de solteira era Goulden. Líder do movimento feminista britânico, Emmeline Pankhurst fundou a Liga para o Sufrágio Feminino em 1889. Com suas filhas, Christabel Hariette Pankhurst e Estrella Sylvia Pankhurst, fundou em 1903

iniciaram esta batalha, tendo sido o direito ao voto o primeiro a ser reivindicado. As sufragistas, como ficaram conhecidas, fomentaram manifestações históricas em favor da transformação das relações desiguais entre homens e mulheres, chegando a irem parar na prisão ou, até mesmo, serem mortas, como foi o caso de Olympe de Gouges,⁹ guilhotinada em 1793.

No Brasil, os movimentos feministas surgem também com as sufragistas, voltados para a defesa da mulher nos espaços públicos e a conquista dos direitos políticos de votar e serem votadas. Com início no final do século XIX, esta fase intitulada “primeira onda” teve Bertha Lutz como sua principal expoente, sendo mais expressiva com a fundação do Partido Republicano, a partir de 1910. Essa primeira fase, liderada por mulheres brancas da elite, não questionava as desigualdades, sendo chamada por Pinto (2003) como período “bem comportado”.

A luta pelo direito do voto da mulher chegou ao seu fim em 1932, quando “novo Código Eleitoral” incluiu a mulher como detentora do direito de votar e de ser votada. Mas a FBPF não diminuiu suas atividades nos primeiros anos da década de 1930: tentou, sem sucesso, eleger Bertha Lutz para a Constituinte de 1934; pressionou parlamentares para incluírem na Constituição novos direitos para a mulher; promoveu uma convenção nacional na Bahia, que pretendeu dar nova estrutura hierárquica e burocrática à federação com o objetivo de transformá-la organização nacional (Pinto, 2003, p. 28).

O direito ao voto só foi conquistado pelas mulheres brasileiras em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro. De acordo com Louro:

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo", ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que

a União Feminina Social e Política (sufragistas). Disponível em <https://educacao.uol.com.br/biografias/emmeline-pankhurst.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 05 de agosto de 2023.

⁹ Olympe de Gouges defendia a emancipação das mulheres, a instituição do divórcio e o fim da escravatura. À frente de um grupo de teatro formado apenas por mulheres, Olympe debatia suas ideias nas peças que escrevia, em panfletos e até em cartazes, que mandava colar pela cidade. Foi presa por questionar “valores republicanos” e, sem direito a advogado, condenada à morte. Acabou guilhotinada em 3 de novembro de 1793. Antes de ser executada, Olympe repetiu uma frase que já tinha divulgado em panfleto: “Se a mulher tem o direito de subir ao cidadão, ela deve ter igualmente o direito de subir à tribuna”. Disponível em Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina (geledes.org.br), Acesso em 05 de agosto de 2022.

com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo (Louro, 1997, p. 14).

A segunda tendência dos movimentos feministas no Brasil surgiu com a redemocratização no pós-Vargas, na década de 1950, e foi definida por Pinto (2003) como "feminismo malcomportado". Configura-se como mais radical por ter abordado uma vastidão maior de questões como o direito à educação, a saúde, a sexualidade feminina e a abertura para o mercado de trabalho, apresentando resistência à dominação masculina.

Em 1960, a publicação do livro "O segundo Sexo", da francesa Simone Beauvoir, tornou-se uma inspiração para muitas mulheres e a comercialização da pílula anticoncepcional tem sido reconhecida como uma das suas principais marcas. A elocução "não se nasce mulher, torna-se mulher", de Simone de Beauvoir, torna-se valorosa para os feminismos, explicando a "feminilidade" como um estado de ser "construído socialmente, culturalmente e historicamente", um arranjo social que molda as mulheres e estabelece características particulares em seus "modos de ser, agir e estar" (Pinto, 2003, p. 43). Composta por uma gama de mulheres de diversas classes sociais (anarquistas, professoras, operárias e intelectuais, entre outras), esta fase evidenciou as múltiplas opressões sofridas pelo sexo feminino que se uniu enquanto coletividade com o intuito de promover mudanças e tornar a sociedade mais igualitária, quebrando a lógica cerceadora dos direitos das mulheres.

Em 1963, Betty Friedan resgata as ideias de Simone de Beauvoir e lança a publicação "A mística feminina", denunciando a opressão das mulheres na sociedade industrial. A partir dessas novas ideias, o feminismo se expande pelo mundo e inicia-se um período de movimentos sociais feministas. As concepções tradicionais sobre a mulher começam a perder suas forças e o novo pensamento acerca das subjetividades femininas começa a ser aprovado pela sociedade.

Com a explosão de diversos outros movimentos sociais que visavam evidenciar as desigualdades sociais, este foi também um período configurado pela luta contra a discriminação de classe social, raça - etnia e gênero, desnudando as formas de dominação e exercício do poder.

No Brasil, com o golpe militar de 1964 o contexto repressor delineou uma outra realidade, circundada por um rastro de censura, repressão, prisões, torturas, exílios e mortes. Neste cenário, as manifestações sociais e lutas por direitos sociais foram sufocadas, tendo em vista que a organização de movimentos poderia acarretar em graves consequências para os envolvidos. Dessa forma, no período inicial de sua carreira, 1965, a professora Ana Maria, ainda jovem, atravessou uma fase de silenciamento rigoroso das mulheres e de quaisquer outros movimentos sociais no país, dado o estabelecimento da ditadura militar. Segundo Pinto (2003, p. 43),

Tínhamos, portanto, na Europa e nos Estados Unidos, cenários de grande efervescência política, de revolução de costumes, de radical renovação cultural, enquanto no Brasil o clima era de ditadura militar, repressão e morte. [...] No entanto, isso não significa que durante esse longo período as mulheres não tiveram nenhum papel no mundo público; muito pelo contrário, houve momentos importantes de participação da mulher, como o movimento no início da década de 1950 contra a alta do custo de vida, por exemplo.

Em 1975 é declarado o Ano Internacional da Mulher pela ONU. Por intermédio de conferências e debates públicos acerca do papel da mulher na sociedade, o movimento ganha expressividade.

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurge, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas. [...] Foi um período referencial para o desenvolvimento do feminismo acadêmico no Brasil daquele momento, sendo uma das maiores expressões Heleith Saffioti, com a defesa de sua tese em 1967, “Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade”, publicada em 1969, é um marco por trazer a cena a opressão das mulheres com perspectiva de classes, raça e gênero. (Louro, 1997, p. 16).

O “menos comportado dos feminismos”, a terceira vertente, se apresentou em meio ao movimento anarquista e ao Partido Comunista, tendo na maioria das vezes a exploração do trabalho como tema central. O primeiro grupo dessa linha, no Brasil, surge em São Paulo no ano de 1972 e suas manifestações se mantém concentradas, na maior parte, no eixo Rio-São Paulo. Bastante limitado por se

encontrar em meio a ditadura militar, que via como “perigosa” qualquer manifestação de feministas, dado que as considerava política e moralmente subversivas, não tinha contabilizado o quantitativo de participantes.

Num esforço para ganhar legitimidade, até por volta de 1975 o movimento procura vincular-se aos conceitos marxistas, revolucionando as formas femininas de pensar e de agir das mulheres e sendo percebido como atividade “de esquerda”. Contava com mulheres de classe média e classes populares, muitas delas conhecidas entre si, as quais “[...] a partir da própria condição de donas-de-casa, esposas e mães, intervinhama no mundo público. São exemplos dessas organizações os movimentos contra a carestia, os clubes de mães, o movimento pela anistia, entre muitos outros” (Pinto, 2003, p. 43).

Entre os eventos que marcaram a entrada definitiva das mulheres e das questões por elas levantadas na esfera pública destaca-se ainda o “Ano Internacional da Mulher” em 1975, decretado pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, o movimento feminista se fortalece com o evento organizado para comemorar o Ano Internacional, realizado no Rio de Janeiro sob o título “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, e com a criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira:

Em 1975, na I Conferência Internacional da Mulher, no México, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou os próximos dez anos como a década da mulher. No Brasil, aconteceu, naquele ano, uma semana de debates sob o título “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, com o patrocínio do Centro de Informações da ONU. No mesmo ano, Terezinha Zerbini lançou o Movimento Feminino pela Anistia, que terá papel muito relevante na luta pela anistia, que ocorreu em 1979. As mulheres exiladas nos Estados Unidos e na Europa voltavam para o Brasil trazendo uma nova forma de pensar sua condição de mulher, em que somente os papéis de mãe, companheira e esposa (submissa e dócil) não mais serviam. (Pinto, 2003, p. 53).

Em 1979 temos a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), destacando o às pesquisas científicas envolvendo à situação das mulheres no país (Pinto, 2003, p. 54). Interpelando a educação das mulheres “voltada para o casamento, dedicação ao esposo, maternidade e renúncia de si própria em prol do da família e do confinamento no lar”, reservando e restringindo a atuação política das mulheres ao espaço da vida privada, o lugar “delas”, conforme

propagavam os discursos disseminados em todas as esferas sociais, as movimentações feministas contribuíram para a constituição de novas subjetividades femininas, totalmente diversas daquelas difundidas até então.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, o movimento alinha-se mais a outros movimentos. Em 1984, é criado o Conselho Nacional da Condição da Mulher - CNCM, através de políticas e debates públicos que promovem uma campanha vitoriosa para inclusão dos direitos da mulher na Constituição Nacional, assegurando um conjunto significativo de direitos, dentre eles a existência do PAISM (Plano de Assistência Integral à Saúde da Mulher) no Ministério da Saúde, a propagação das delegacias da mulher e os conselhos estaduais e municipais de saúde da mulher; conquistas que surgiram a partir de lutas em que as feministas requereram o direito sobre o seu próprio corpo com a aludida frase “nossa corpos nos pertence”, reivindicando ao Estado ações resolutivas acerca de demandas como a legalização do aborto, o acesso aos métodos contraceptivos (inclusive os de infertilidade), garantindo assistência ao pré-natal durante a gravidez e parto humanizado, bem como a melhoria da relação entre médico e usuária por meio das informações pertinentes à saúde da mulher (Corrêa; Ávila, 2003).

Acerca deste tema, Pinto (2003, p. 69-70), assevera que:

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais. Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. [...] Surgiram grupos feministas temáticos, como também houve espaço para o surgimento e o desenvolvimento do que se poderia chamar de feminismo acadêmico, ancorado no Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, e em pesquisas de ciências humanas e educação realizadas nas grandes universidades do país, em algumas das quais surgiram Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher. A partir de 1985, foram criadas as delegacias especializadas. O feminismo, as feministas e as delegacias da mulher não resolveram a questão da violência, mas a criação das delegacias foi um avanço na medida em que a mulher passou a ser reconhecida como vítima de violência. O segundo tema que se

tornou central no movimento feminista a partir da década de 1980 foi a implantação do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), pelo Ministério da Saúde, que envolvia três temas: planejamento familiar, sexualidade e aborto.

Destaca-se também o surgimento dos Núcleos de Pesquisa em Estudos da Mulher nas grandes universidades do país, a partir dos centros de Ciências Humanas e Educação, abarcando temáticas como violência, aborto, sexualidade, trabalho, sociedade conjugal, direito de propriedade e outros.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado no ano de 1985 em meio a campanha para as “Diretas Já” atuou até 1989 com orçamento próprio, concatenado ao Ministério da Justiça. No governo de Fernando Collor de Melo foi desativado e, posteriormente, tornado secretaria por meio da medida provisória nº 103 de 2003, o que colocou as pautas feministas no espaço público. Segundo Pinto (2003, p. 76),

A presença de militantes do movimento feminista durante os trabalhos constituintes e a capacidade que tiveram de fazer pressão, vencer resistências e fazer que fossem incorporadas suas demandas no texto da Carta Constitucional aponta para um fenômeno que não pode ser desprezado. Trata-se de formas alternativas de participação política que não passam pela representação. Atuar politicamente por meio de pressão organizada, capaz inclusive de ser propositiva, foi uma das marcas do movimento feminista brasileiro da década de 1980 (Pinto, 2003, p. 76).

A partir da formalização do movimento feminista na esfera pública, se institui uma nova fase na produção de pesquisas sobre as mulheres e as relações de gênero. Gradualmente, surgiram grupos de pesquisas em diferentes universidades e o feminismo mobilizou ONGs, associações profissionais e partidos políticos. A atuação das mulheres na política brasileira também foi sendo paulatinamente alargada em relação aos períodos anteriores, atingindo um momento de expressividade na mobilização social que resultou na Constituição de 1988. Por meio da promoção de campanhas nacionais com o slogan “Constituinte pra valer tem que ter direitos da mulher!”, foi produzida a “Carta das Mulheres”, compartilhada por todo o país como “Carta Modelo”, solicitando a participação de todas no sentido de escreverem aos constituintes elencado suas principais demandas, elaborando emendas e participando no acompanhamento da bancada feminina na Câmara.

Através da atuação de grupos autônomos e ONGs de mulheres e da atuação dinâmica do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, órgão vinculado à Presidência da República, criado em 1985 por pressão e com a colaboração do movimento de mulheres, foi possível articular o chamado "lobby do batom". Com essa designação descrevia-se a ação dos grupos de mulheres no sentido de sensibilizar os constituintes para incorporarem as propostas de novos direitos – como os direitos reprodutivos – e não contaminarem a nova Constituição com o conteúdo discriminatório da legislação ordinária, no tocante às relações de gênero (Barsted, 1994, p.253).

Para além da organização institucional, a grande expressividade ficou a cargo das associações de bairros e grupos feministas que reivindicaram direitos democráticos aos constituintes, abordando igualdade, equidade e serviços públicos de qualidade, representando uma atuação de relevância do movimento feminista contemporâneo brasileiro, visto que defendeu, dentre outros vários direitos, a "integridade física e psíquica das mulheres, redefinindo o conceito de estupro e sua classificação penal, apenando o explorador sexual e solicitando a criação de delegacias especializadas no atendimento da mulher em todos os municípios do território nacional" (Pinto, 2003, p. 75).

Nas propostas de emendas apresentadas pelos grupos em defesa das mulheres surgiram questões acerca da "aposentadoria das donas-de-casa, defendendo o caráter do trabalho doméstico enquanto colaboração à renda familiar e dispêndio de tempo das mulheres para outras ocupações". A emenda 20 (vinte) foi tida como a de maior expressividade pois incluía homens e mulheres requerendo "igualdade no casamento, uma rede de assistência à mulher vítima de violência, direito a propriedade de terra, a aposentadoria para as mulheres do campo, além da licença maternidade", reivindicações que foram atendidas e asseguradas na Constituição de 1988¹⁰.

¹⁰ Os direitos da mulher na constituição de 1988: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação; licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário com duração prevista de cento e vinte dias; licença paternidade, nos termos fixados em lei; proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos nos termos da lei; proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; são assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos [...] sua integração na previdência social; o título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil, nos termos e condições previstos em lei; os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher; fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito,

Acerca dessa evolução da organização da rede feminista no Brasil, Avelar (2015) comenta:

Com a garantia de direitos estabelecida, no período pós-constituinte de 1988 o movimento feminista brasileiro se reconfigura e inicia uma nova fase marcada pela prestação de serviços às mulheres vítimas de violência¹¹ e as organizações não-governamentais (ONGs) focadas, especialmente nas intervenções junto ao Estado no intuito de aprovar medidas de proteção para as mulheres e ampliar seu espaço de participação política.

Os debates pós-moderno caracterizam o feminismo a partir de uma nova perspectiva epistemológica, que “incorpora múltiplos feminismos com diferentes pautas, conflitos, desassociando a noção universal do que é ser mulher e da questão da desigualdade” (Comin, 2021, p. 282). Esta é uma fase de pluralidade, diversidade, reconhecimento das diferenças, multiplicidade de realidades e desconstrução dos estereótipos de “homem e mulher universal”. Nesse sentido, Derrida (2002) chama a atenção sobre o jogo das dicotomias, o qual nos ensina a pensar uma logicidade polarizada de extremos opostos, demarcando e ratificando a superioridade de um em detrimento do outro, considerado inferior. Tal modo de organização mantém a estrutura desigual como tal e, para que haja evolução, faz-se necessário a desconstrução das “verdades absolutas” que ainda circundam o meio

vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições [...] principais redes de articulação das plataformas, feministas: a Articulação das Mulheres Brasileiras (AMB), a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e a União Brasileira de Mulheres UBM). São organizações formal e jurídica atente estabelecidas em todo o território nacional. [...] Os trabalhos de mobilização, articulação e representação dessa ONG giram em torno de quatro temas: “Poder e Política”, “Enfrentamento à Violência de Gênero”, “Direitos Sexuais e Reprodutivos”, “Trabalho e Proteção Social” [...] Do lado do Estado, as agências de política para as mulheres são, entre outras, o Conselho Nacional do Direitos da Mulher, fundado em 1985, ligado ao Ministério da Justiça, e a Secretaria dos Direitos das Mulheres (Sedim), fundada em 2002, sob o governo Fernando Henrique Cardoso. No governo Lula foram criadas a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) e a Secretaria de Política para Promoção da Igualdade Racial (Seppir), ambas com status de Ministério. (Avelar, 2015, p.214-215) oficiais ou privadas (Pinto, 2003, p.78).

¹¹ Nas primeiras décadas do século XXI, com o objetivo de combater a violência contra as mulheres, criou-se a Lei 11.340/2016, publicada em 07/08/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que desencadeou uma série de outras medidas, dentre elas a criação das Casas Abrigo da Mulher, destinadas às vítimas de violência doméstica, oferecendo apoio médico, jurídico e psicológico de conscientização das causas da violência, clínicas de saúde e sexualidade voltada às mulheres, SOS-violência. As mulheres são reconhecidas enquanto vítimas e portadoras de direitos dados pelos órgãos públicos, o que é um grande avanço dado que anteriormente essa violência dizia respeito ao espaço privado e a cada homem perpetrador dela.

social no que se refere a caracterização do masculino e feminino. Segundo Louro (2003, p. 31-32):

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Essa lógica opositora e separatista, e porque não dizer “dicotômica”, que fomenta a diferença e atua para perpetra-la, é a mesma que impõe um padrão de normatização dos comportamentos, ditando e legitimando referências que marcam a distinção, a discriminação e a hierarquia dos gêneros. É preciso ter como meta a transformação do que está enraizado como “natural”, é preciso deslocar o que está fixo, desconstruir esse modelo de pensamento polarizado e ordenamento hierárquico. Desestruturar a ideia enraizada de masculino-dominante X feminino-dominado para além desse arquétipo, considerando às diversas formas de ser homem e ser mulher, as múltiplas feminilidades e masculinidades entrecruzadas, as quais “constroem resistência e fazem exercícios de poder” (Comin, 2021, p. 282).

Pensar “quem define a diferença e quem é considerado diferente” é a via para se conseguir compreender “os interesses e relações de poder neste jogo que institui desigualdades”, visto que as relações são mutáveis, diversas, construídas social e historicamente, oriundas de múltiplos contextos. Igualdade e diferença são conceitos políticos correlatos: coexistem na medida em que reconhecem as diferenças enquanto constituintes das “individualidades subjetivas e trajetórias distintas” e a igualdade como “equivalência de direitos, oportunidades, acesso e ocupação de espaços”. Por conseguinte, pensar as diferentes lutas, anseios, pautas e necessidades em um eixo norteador único é refutar os diversificados indicadores de desigualdades e condições históricas diversas. Assim, considera-se que idealizar ou conceber os moldes patriarcais de dominação e superioridade masculina é o mesmo que legitimar as relações de poder hierarquizada que desvalorizam a mulher, menosprezando seus direitos.

A partir dos estudos e leituras empreendidas, consideramos o caminho percorrido pelas mulheres através dos movimentos feministas e também fora deles, foi de grandes conquistas, mas por meio de muita luta e sacrifícios (inclusive de vidas) para o avanço efetivo rumo a equidade e igualdade de gêneros. Contudo, a realidade cultural imposta durante séculos pelo patriarcado permanece ainda inculcada nos meandros sociais, indicando que apenas a lei registrada no papel não transforma uma sociedade. É preciso que haja políticas públicas efetivas e eficazes, visando a transformação das concepções que desvalorizam as mulheres e hierarquizam os sexos.

Nesse debate entre organizações autônomas e outras vinculadas a partidos ou decorrentes de entidades como sindicatos, muitos movimentos podem ser citados como protagonistas das lutas pelos direitos das mulheres. No entanto, mesmo com a internet atualmente é difícil determinar os procedimentos comportamentais aplicados e quantificar grupos, associações, comitês e movimentos. O que se sabe é que as lutas se manifestam por meio de redes, reuniões coletivas, centros de estudos e pesquisas, cooperativas e diversas organizações que atuam em diferentes campos, abordagens e temáticas, com o objetivo de trabalhar com direitos sociais, culturais, físicos, mentais, psicológicos, emocionais, legais, políticos, espirituais e econômicos.

No percurso de um feminismo plural e, desse modo, mesmo com a possibilidade de reflexão para mudanças em inúmeros aspectos, ainda persistem os preconceitos, a desigualdade e a violência contra a mulher. Apesar disso, todas as consideráveis transformações, que são motivo de reconhecimento e comemoração, não foram suficientes pra impedir o que se denota no contexto político brasileiro do momento atual um alinhamento conservador que a cada dia adquire um número maior de adeptos, na contramão de todas as prerrogativas das lutas e conquistas sociais implementadas até então. Percebe-se que mesmo com a Constituição Federal possuindo em seu corpo artigos que defendem os direitos da mulher, e com o Brasil sendo “parte de quase todas as convenções e tratados de direitos humanos celebrados no âmbito das Nações Unidas” (Maia, 2007, p. 88), na prática a violação de direitos ainda persiste. Assim sendo, a necessidade da permanência da luta pela correta aplicação das leis e normalização do respeito aos direitos da mulher denota que esse não é o ponto final do movimento

feminista, pois mesmo diante das consideráveis transformações, que são motivo de reconhecimento e comemoração, a cada vitória surgem novas demandas e novos enfrentamentos.

Nesse contexto, infere-se que embora tenha derrubado barreiras e rompido limites, conquistando “novos espaços de atuação e possibilitando o florescer de diferentes práticas, iniciativas e identidades” (Costa, 2005, p. 17), o caminho dos movimentos feministas para alcançar equidade ainda é longo. O empoderamento, que deve ser compreendido, congregando direitos sociais, culturais, econômicos e políticos, ainda não está completamente materializado e, atualmente, encontra-se ameaçado. Todavia, não haveria como falar de qualquer conquista para a melhoria da vida das mulheres, sem considerar a atuação do movimento feminista. Mesmo diante de críticas em relação a certas estratégias de ação, é inegável a sua importância diante das conquistas alcançadas, embora ainda insuficientes, devido à energia, resistência e contestação das mulheres.

O movimento feminista, para além de potencializar a construção de novas subjetividades, representa um conjunto de interpretações formuladas sobre as mudanças (ocorridas ou ainda em curso) no comportamento feminino e nas relações de gênero. Neste sentido, ele oferece elementos para a compreensão da trajetória de vida de Ana Maria Ocáriz – tema que será abordado na sequência da Dissertação.

CAPÍTULO II

ENLACES DE UMA VIDA: ITINERÁRIOS DA PROFESSORA ANA MARIA

Ana Maria Loureiro Ocariz nasceu no dia 29 de maio de 1945, no município de Bela Vista, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, é a primeira filha do fazendeiro Tibiriçã Loureiro de Almeida e da dona de casa Olympia de Assis Loureiro, os quais tiveram mais duas filhas: Sueli, a filha do meio, que nasceu em 14 de maio 1947 (catorze de maio de mil novecentos e quarenta e sete), e a caçula Leda, quatro anos mais nova que Ana Maria, nasceu aos 23 de abril do ano de 1949 (mil novecentos e quarenta e nove), todas ainda residentes na cidade de Bela Vista – MS. No entanto, a única que seguiu a carreira do magistério foi Ana Maria, sendo que as outras irmãs se encaminharam para a atuação na pecuária, ramo no qual a família já atuava e é uma das atividades mais fortes da região e do estado do Mato Grosso do Sul. Para situarmos geográfica e politicamente este estudo, trago um curto relato sobre o município de Bela Vista (MS). Antes, porém, sinto a necessidade de comunicar que até a divisão do Estado em 1977, Bela Vista fazia parte do Mato Grosso (MT), que tem como capital a cidade de Cuiabá.

2.1 Bela Vista – MS: contexturas do passado

Escrever do local de vivência da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz é significativo para a compreensão de sua história de vida.

A cidade de Bela Vista está localizada na região Sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, fazendo fronteira com “*Bella Vista Norte – Departamento de Amambay - Paraguay*”, sendo o rio Apa o limite entre os dois municípios e os dois países. O início da sua povoação data do ano de 1801, quando Juan Caballero, Capitão do exército espanhol, cruza o Rio Apa e dá início, em terras brasileiras, ao Forte São José:

o tratado de Santo Ildefonso, assinado em 01 de outubro de 1777, reconheceu os direitos do Brasil sobre essa região, restabelecendo como linha de limite o Rio Corrente, atual Rio Apa”. No ano seguinte à invasão de Caballero “as forças brasileiras do Presídio de Miranda, [...], reforçadas pelos índios Guaicurus, atacam o forte e o arrasam, aprisionando a guarnição (Leite, 2007, p. 10).

Ainda segundo este autor, a mando do governo, algumas famílias brasileiras iniciaram a ocupação daqueles espaços nas primeiras décadas do século XIX, porém sob forte pressão dos paraguaios. Somente após a Guerra, deu-se início a efetiva locomoção de pessoas, já sob os novos delineamentos da fronteira. Bela Vista é uma das cidades mais antigas do Mato Grosso do Sul.

Figura 1 Localização de Bela Vista no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil



Fonte: wikipedia.org

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bela_Vista Acesso em: 16/11/2022.

A origem do município de Bela Vista, formalmente, decorre ao dia 20 de julho de 1918. Todavia, haja vista que conflita com as resoluções e leis de sua criação, estudiosos sobre a região afirmam que essa data é incoerente (Soares, 2013). O autor da obra “Bela Vista: uma viagem ao passado”, assevera que ao encontrar divergências relativas ao aniversário do Município, empenhou-se em pesquisar e escrever uma história sobre o assunto que contradiz a história contada (Soares, 2013). Na mesma obra, o autor aponta que a Câmara Municipal bela-vistense no quadriênio 1947/1951 cometeu três erros ao instituir “20 de julho de 1918” como “nascimento” da cidade, visto que:

- (1) O município não foi oficializado no dia 20 de julho, mas sim a Comarca de Bela Vista e no ano de 1910, não em 1918;

- (2) Em 1918, Bela Vista foi elevada à categoria de cidade, mas no dia 16 de julho e não no dia 20;
- (3) O município, efetivamente, foi criado no dia 3 de outubro de 1908;

O autor supracitado ressalta que houve, na década dos anos 1950, uma tentativa de correção, mas ela foi descartada por ser “20 de julho” o aniversário do prefeito naquele momento (Leite, 2007). Assim, caso se escolha a data de “criação do município” como a de seu aniversário, o que geralmente se faz, conclui-se que Bela Vista é uma cidade centenária.

O espaço geográfico onde se encontra a cidade foi, no passado, palco de episódios históricos relevantes. Foi por lá que durante a Guerra do Paraguai – ou Guerra da Tríplice Aliança – aconteceu a batalha do “Ñandepá”¹² e a “Retirada da Laguna”, fatos extremamente significativos para a história das nações vizinhas.

O episódio da Retirada da Laguna tem importância efetiva para a cidade de Bela Vista. Durante a Guerra do Paraguai, soldados brasileiros, sob comando do então coronel Moraes Camisão, cruzaram o rio Apa para alcançar a fazenda Laguna, no Paraguai, onde haveria alimentos para a tropa que, após alimentar-se, prosseguiria, com a missão de chegar a Concepción.

No entanto os soldados brasileiros, além de não encontrarem mantimentos suficientes, foram atacados pela tropa paraguaia, o que ocasionou uma retirada iminente de volta ao território brasileiro (Doratioto, 2002). Esse tráfego de tropas aconteceu justamente na região onde se situa Bela Vista.

É curioso notar, ainda, que a cidade de Bela Vista vai “nascer” a partir de uma região chamada “Nunca-te-vi” que atualmente é um distrito daquela cidade. É um local muito típico e tem traços fronteiriços marcantes.

Segundo Leite (2007), logo após a demarcação da fronteira Brasil/Paraguai, ainda no século XIX, essa região foi uma fazenda que “[...] sofreu uma verdadeira invasão, bem aos moldes das atuais ocupações de terra, e os invasores ali levantaram seus ranchos e plantaram suas lavouras” (Leite, 2007, p. 2). Por intermédio da resolução nº 501 de 03 de outubro de 1908, a fazenda foi desapropriada e seus ocupantes, denominados de “povoação Nunca te vi”, foram estabelecidos no recém-criado município de Bela Vista. Essa resolução foi “a

¹² Junção das palavras do idioma guarani Ñande (nós) e Pá (terminar): “nós terminamos”. Expressão provavelmente cunhada pelos soldados paraguaios ao acreditarem que tinham expulsado os combatentes brasileiros após uma das batalhas da “Retirada da Laguna” (Pereira, A. Arruda, 1925).

primeira reforma agrária do país” (Leite, 2007, p. 2). Constatase que a história desse Distrito está imbricada à história de Bela Vista.

De acordo com Pierre Bourdieu (1989), o discurso regionalista pode ser uma representação que possui caráter performativo ao visar “impor como legítima uma nova definição de fronteira e dar a conhecer e fazer reconhecer a região assim delimitada” (Bourdieu, 1989, p. 116). Popularmente, os limites geopolíticos servem para identificar geograficamente onde acabam as leis de um país e começam as de outro.

A historiadora Pesavento (2002) tem a percepção de que as fronteiras são simbólicas:

As fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Nesse sentido, são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo (Pesavento, 2002, p. 35).

Segundo a concepção de Pesavento, as “fronteiras” identificam e qualificam grupos sociais e espaços. Prosseguindo na sua reflexão, a autora ressalta que as “fronteiras” influenciam na interpretação que os sujeitos elaboram sobre os outros e nas relações que estabelecem com o ambiente. Isto nos permite inferir que a “fronteira” não é um elemento passivo da formação da sociedade: pelo contrário, ela participa da configuração social, sobretudo nos locais onde sua presença física se manifesta, como no caso de Bela Vista, e de tantas outras cidades fronteiriças brasileiras.

As particularidades de Bela Vista, enquanto cidade fronteiriça, interessam para nossa pesquisa porque a educadora Ana Maria nasceu, viveu e morreu nesta localidade. Por um determinado período da sua vida, um curto espaço de tempo, afastou-se da sua cidade natal para realizar seus estudos. Quando retornou para Bela Vista, na condição de normalista diplomada, encontrou uma cidade que permanecia pequena, mas que estava em processo de crescimento e apresentava desafios para uma jovem professora. Sair da fronteira, estudar e voltar para exercer a docência na fronteira, foram ciclos importantes na trajetória de vida de Ana Maria.

2.2 Notas metodológicas: o contato com a entrevistada e a dinâmica das entrevistas

Para a construção desta pesquisa foram realizadas seis entrevistas gravadas com a professora Ana Maria, sendo que o primeiro contato com ela se deu por meio do WhatsApp. Esta conversa inicial foi para informar a ela sobre a realização da pesquisa e solicitar sua contribuição. Ela se mostrou interessada e disposta a fornecer as informações necessárias. Marcamos o encontro para a primeira entrevista em sua residência, onde também aconteceram os outros cinco encontros.

O primeiro encontro para a realização dos depoimentos foi antecedido de diálogos, nos quais a entrevistada fez diversos questionamentos a respeito da intencionalidade da pesquisa, anotando as respostas recebidas. A atitude inicial foi um indicativo de que o convite para o exercício de pensar o passado e transformá-lo em narrativa, provocou algumas desconfianças na professora. Apesar de receptiva à proposta de narrar suas memórias, mostrou-se cuidadosa no tocante a expor suas reminiscências, visto que não sabia o que seria dito/escrito acerca de si. Sendo assim, neste primeiro encontro não realizamos a gravação da conversa.

Na segunda entrevista o diálogo foi mais produtivo. Ana Maria havia selecionado algumas fotos do seu acervo pessoal; e, a partir delas, iniciou a narrativa de suas memórias. Contudo, mantendo ainda uma atitude de cautela, solicitou que aquele diálogo não fosse gravado e disse necessitar de mais tempo para se preparar para a gravação, o que demonstra um temor, ainda existente, para realizar a gravação de nossos diálogos. Tal receio torna-se evidente quando, ao chegar em sua residência para dar início a entrevista, ela me apresenta seu discurso pronto em um caderno que continha a narrativa, feita por ela, de seu percurso de vida pessoal e profissional. Apresentando demasiado cuidado com sua imagem e com os possíveis discursos estabelecidos em uma entrevista gravada, Ana Maria resistiu, elaborou sua construção narrativa, selecionando as memórias que considerava serem importantes, num processo de “seleção, interpretação e (re)significação do passado, baseada na experiência concreta e viva do sujeito que narra, e que envolve o trabalho de memória e o trabalho de linguagem” (Alberti, 2004).

Durante a escrita das memórias de sua vida no caderno, asseveramos que a professora Ana Maria realizou um trabalho caracterizado pela busca e seleção de

algumas lembranças específicas, que se apresentam carregadas de significados e representações, mas também pelo silenciamento e esquecimento de outras, as quais conjecturou não serem relevantes ou apropriadas para a pesquisa. Trata-se, neste caso, de realizações de escolhas, silenciamentos e interpolações sobre sua experiência profissional pois que, durante o ato de rememorar acontece um processo dinâmico de composição de significados, à medida que o narrador (re)interpreta o passado com o olhar do presente. É um trabalho de (re)construção de identidade no qual há a tendência de definir seu lugar enquanto indivíduo social e, no caso da professora Ana Maria, profissional. Elucidamos que a memória também é seletiva pois, guardamos aquilo que, por um motivo ou por outro, tem ou teve algum sentido em nossas vidas.

Após receber o caderno de memórias de vida da professora Ana Maria, buscamos dar continuidade a coleta das fontes para a pesquisa, explicando à professora que precisavam ser gravadas entrevistas para que ela relatassem mais detalhadamente sua trajetória de vida. Inicialmente, ela demonstrou nervosismo, negando-se a participar das entrevistas gravadas. Foi explicado a ela que a pesquisa tinha cunho científico e que seriam selecionadas as narrações mais relevantes para o desenvolvimento do tema.

Na terceira vista, depois apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado pela entrevistada, iniciamos a gravação das memórias da professora Ana Maria. A partir desse encontro, o vínculo de confiança entre a professora e a pesquisadora começou a se fortalecer, tendo a consolidação ao longo do processo.

Ao iniciar a gravação das entrevistas, não foi mais necessário expor os objetivos e etapas da pesquisa. Naquele momento, o trabalho limitou-se a proposição de perguntas e sugestões para estimular o exercício da rememoração. Abdiquei de algumas perguntas pré-elaboradas e optei por respeitar o fluxo das memórias da entrevistada, ainda que esta escolha implicasse no desenvolvimento de uma narrativa cronologicamente desorganizada. A esse respeito, Vicent de Gaulejac, (1996, p. 18) assegura que “o tempo imaginário escapa à contingência cronológica. Além disso, o que vivemos a posteriori conduz a ‘reescrever’, a ‘reconstruir’, a reelaborar de outra maneira o que foi vivido antes e, então, viver de uma outra maneira”. Tal fato explica como as pesquisas são realizadas atualmente,

uma vez que

[...] não devemos nos preocupar com a cronologia dos acontecimentos, justamente porque necessariamente ela nos escapa. Não é preciso reconstruir a trajetória linear das histórias de vida; elas não são feitas nem vividas na linearidade. (Gaulejac, 1996, p. 19).

Durante as gravações das memórias de Ana Maria, na maior parte do tempo, assumi a posição de ouvinte. Contudo, esta posição não significou uma pretensão de neutralidade. Estava ciente de que as memórias relatadas oralmente necessitavam de ouvinte; e também estava ciente de que a prática da História Oral é uma forma de conceder voz aos sujeitos da história. Neste aspecto, considero pertinente seguir a advertência de Grossi e Ferreira (2004) quando eles afirmam que o sentido da História Oral,

não é reproduzir o acontecido, e sim, construir o vivido através de palavras, imagens, discursos. Confere-se ao sujeito o poder de dizer, dizer-se, dizer-nos, o poder de resistir em sua singularidade, procurando apenas uma abertura dialógica. (Grossi; Ferreira, 2004, p. 44)

Grosso modo, podemos dizer que a viabilidade da História Oral implica na disposição do pesquisador para ouvir um determinado sujeito e na intenção deste sujeito em revisitar o passado e narrar fragmentos das suas memórias. No encontro entre a disposição para ouvir e a intenção de narrar se produz um fato novo: uma narrativa histórica que é centrada nas experiências do sujeito e no trabalho de seleção e interpretação da memória elaborada no ato entrevista. Novamente, recorremos a Grossi e Ferreira (2004) para destacar as particularidades do saber histórico produzido pela História Oral.

A história narra acontecimentos e deles infere hipóteses. Mas, quem narra na história oral é o sujeito autônomo que decidiu narrar. Nesse sentido, há a demanda de uma escuta sensível e de uma demarcação que possibilitem ao pesquisador a análise dos relatos construídos. (Grossi; Ferreira, 2004, p. 55)

O conceito de “escuta sensível”, presente na citação anterior, é relevante para compreender a dinâmica da História Oral. O conceito nos remete aos cuidados que o pesquisador deve ter para respeitar a experiência de vida do sujeito que concede a entrevista. Alessandro Portelli, num texto que é leitura obrigatória para os que

praticam a História Oral, defendeu a necessidade de uma postura ética em relação às memórias relatadas (Portelli, 1997).

Praticar a “escuta sensível” implica em dois cuidados que se complementam. Em primeiro lugar, o pesquisador precisa ter ciência de que o ato de recordar coloca o sujeito diante de boas e más lembranças; pois o passado de todo ser humano é uma mescla de êxitos e fracassos, de conquistas e perdas; e, inevitavelmente, quem narra seleciona fragmentos das suas memórias para (re) significá-las. Além deste cuidado, o pesquisador precisa realizar um esforço para fazer do sujeito [e as suas memórias] o centro da reflexão histórica. O que muitas vezes é difícil porque a História permanece muito apegada as meta narrativas e aos modelos cronológicos de interpretação do passado.

Segundo as proposições da História Oral, depois de realizar a gravação das entrevistas, realizamos o trabalho de transcrição do relato oral para a linguagem textual – procedimento que resulta na textualização. Segundo Magalhães (2007, p. 30):

transcrição é a atividade de transferir o que está gravado em fita cassete para papel ou computador, preservando-se os erros gramaticais e os vícios lingüísticos, bem como a voz do entrevistador, os risos e os choros. A textualização é uma fase intermediária entre a transcrição e a produção do documento final.

Durante a transcrição das enrtrevistas, foi possível refletir sobre a complexidade da memória e sobre as dificuldades encontradas pelos que interpretam fragmentos do passado a partir da História Oral pois, como afirma Arfuch (2002, p. 17), “as narrativas de vida traduzem um modo narrativo próprio do autor (de seus saberes, influências, inspirações, determinações) em seu tempo e espaço vividos”.

A reflexão possibilitou rever e a reajustar os objetivos da pesquisa. O intento inicial de produzir conhecimentos sobre a feminização do magistério, a partir dos relatos de Ana Maria, foi substituído pela intenção de desvelar sua história de vida, diretamente ligada ao desenvolvimento da educação em Bela Vista/MS, através da interpretação dos mesmos relatos, reconhecendo no conteúdo que eles registram, a parte mais importante da pesquisa.

Diante do ajuste nos objetivos pretendidos, e avaliando os limites e potencialidades dos relatos coletados, desenvolvi textualmente a interpretação das

memórias de Ana Maria, articulando as respectivas memórias com referências espaciais e cronológicas necessárias para que o leitor possa conhecer a trajetória de vida da entrevistada.

2.3 Da Fazenda ao Internado: os enredos por trás do sujeito

Nascida em 1945 e residindo no espaço rural de Bela Vista, a professora Ana Maria iniciou sua vida escolar aos oito anos de idade, na referida cidade, onde mora até hoje. Nesse período, a realidade era diferente e havia dificuldade da família para levá-la diariamente para à escola. Assim, ela precisou morar com os tios no início de sua formação escolar.

A esse respeito, ela relata:

Nasci no dia vinte e nove de maio do ano de mil novecentos e quarenta e cinco, na cidade de Bela Vista – MT. Nessa época o estado de Mato Grosso não era dividido ainda... (pensando) é... Nasci às 19h00min. Meu pai, o senhor Tybiriçá Loureiro de Almeida, fazendeiro, e minha mãe, senhora Olympia de Assis Loureiro, de lides domésticas. Nós morávamos na fazenda, sou a primeira filha do casal. Depois nasce a minha irmã, no dia quatorze de maio de mil novecentos e quarenta e sete, nasceu a Sueli de Assis Loureiro.(Para um pouco). Depois nasce a minha irmã caçula, no dia vinte de abril de mil novecentos e quarenta e nove, a Leda Loureiro Palmieri. Iniciei a minha vida escolar, na cidade de Bela Vista no ano de 1.953, cursando até o 4º ano do ensino fundamental na Escola Paroquial Santo Afonso (Ocáriz, 2022).

Podemos observar no relato que sua alfabetização e os primeiros anos de estudo se deram na Escola Paroquial Santo Afonso, instituição ligada a igreja católica, de cunho confessional, desenvolvida pelas Irmãs Vicentinas (Congregação das Irmãs de São Vicente de Paula) e pelos Padres Redentoristas (Congregação Missionária do Santíssimo Redentor), na cidade de Bela Vista – MS, com grande reconhecimento na elite belavistense da época. Segundo (Souza, 1994, p.1),

Em 1929, dois padres oriundos da Província de Baltimore, E.U.A., chegam à Diocese de Corumbá, atendendo a um pedido de D. Antônio de Almeida Lustosa, bispo de Corumbá, ao superior geral dos redentoristas, em Roma. Em 9 de agosto de 1930, dois outros padres, Rudolph Reis e William Fee chegam a Bela Vista com a incumbência de dar assistência, também, ao município paraguaio de

Bella Vista-Paraguai. Em 1931, os redentoristas¹³ solicitam às Irmãs Vicentinas¹⁴, sediadas em São Paulo, que os auxiliem na tarefa de abrir e dirigir escolas paroquiais nas comunidades de Mato Grosso, onde estavam atuando: Corumbá, Aquidauana, Bela Vista, Miranda, e Bella Vista – Paraguai [sic].

As recordações da educadora trazem à luz uma instituição relevante para a história da educação de Bela Vista, desenvolvida pela Igreja Católica e que atendia o público do Brasil e do Paraguai, assumindo na educação local as conotações próprias da época e lugar em que se desenvolveu. Segundo Souza (1994) o Ginásio Comercial representa um amálgama da herança jesuítica, que “nasceu no interior do movimento da Contrarreforma, com a herança iluminista de uma escola voltada para o trabalho”, expressão clássica do pensamento liberal burguês, na fase do capitalismo de livre-concorrência.

Nascida no interior de um projeto mais amplo de realização de um trabalho missionário e pedagógico que a Igreja Católica vem desenvolvendo no Brasil e Paraguai desde o século XVI, a experiência educacional em questão assume as conotações próprias da época e lugar em que se desenvolveu. Na sua longa existência, o Ginásio Comercial Santo Afonso incorporou, em diferentes momentos, duas propostas pedagógicas: a primeira proposta, que inicia com o Ginásio Comercial representa uma mistura da herança jesuítica, que inicia no interior do movimento da Contrarreforma, com a herança iluminista de uma escola voltada para o trabalho, expressão clássica do pensamento liberal burguês, na fase do capitalismo de livre- concorrência. A segunda proposta, desenvolvida a partir de 1971, acompanha a evolução da pedagogia liberal incorporando elementos da chamada Escola Nova.

13 A Congregação do Santíssimo Redentor (Missionários Redentoristas) foi fundada por Santo Afonso Maria de Ligório, no dia 9 de novembro de 1732, em Scala, no Reino de Nápoles, Sul da Itália.

14 Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, Servas dos pobres ou ainda Filhas da Caridade, Irmãs de São Vicente de Paulo, Irmãs da Caridade, ou simplesmente Vicentinas, são uma sociedade de vida apostólica comunitária fundada em 1633 por Vicente de Paulo (1581-1660) e Luísa de Marillac (1591-1660). É a primeira congregação religiosa feminina católica a ter vida apostólica; até então existia, para as freiras, apenas a vida claustral. A Companhia está presente e atuante nos 5 Continentes, organizada em 79 Províncias e Regiões. Possui mais de 2424 casas, somando um contingente de mais de 21 000 religiosas.

Da primeira proposta pedagógica que vigora no Ginásio Comercial Santo Afonso, se tem notícia pelo Plano Curricular de 1966, no qual constam três disciplinas que a caracterizam como uma proposta profissionalizante: Caligrafia, Prática de Comércio e Prática de Escritório.

No Plano Curricular de 1967 é excluída a disciplina Caligrafia e as outras duas são mantidas. O caráter profissionalizante da primeira proposta, segundo informou o padre Guilherme Olsen, decorreu do propósito de se oferecer, aos jovens da cidade condições de ingressar no comércio, dadas as características de Bela Vista: um município que, além das atividades ligadas à pecuária, só oferecia alguma possibilidade de trabalho no comércio.

O exame de ambos os Planos Curriculares revelam um traço do discurso iluminista na proposição de um ensino voltado para o trabalho. A escola iluminista, de estrutura dual, desde os seus primórdios, reivindica, para os filhos dos operários, o ensino profissionalizante. No entanto, o enraizamento da Congregação na Igreja Feudal permitiu, no aprofundamento da investigação, detectar traços da pedagogia jesuítica, quer na visão escolástica e, portanto, dogmática de religião, quer nas relações verticais de autoridade. A Congregação decide fechar o Ginásio Comercial no momento em que se implantava no país a Lei 5.692/71. O então padre Daniel Piekarsky, que assumiu a decisão de manter aberta a escola, o fez dentro do espírito da nova legislação.

A proposta que vigora a partir de 1971, mantém o caráter profissionalizante, mas agora com os conteúdos redistribuídos em "Área de Estudos", de acordo com um novo Plano Curricular. As duas disciplinas, Prática de Escritório e Prática de Comércio compõem a "Área de Formação Especial", conforme os ditames da nova Lei em vigor. O novo diretor, que procurou sempre se manter atento às tendências do momento, acabou por marcar a nova proposta com o ideário da Escola Nova. Antes de iniciar o ano letivo de 1971, visita os Estados Unidos e passa pelo Rio de Janeiro e São Paulo para examinar as tendências pedagógicas vigentes.

Muito embora hoje se possa realizar a crítica aos postulados e as práticas da Escola Nova com base nos pressupostos da Ciência da História, naquele momento, a proposta provocou uma verdadeira "revolução" na pequena cidade. De acordo com Souza:

Viviam-se os rigores do militarismo e, numa cidade onde o Exército constituía uma força viva e tinha amplos poderes, as reuniões e discussões dos professores, bem como sua relação com os alunos, diferenciada do modelo de autoridade vertical, foram vistas pelo Coronel Dória Passos (então Comandante do 10º Regimento de Cavalaria, sediado em Bela Vista) e pelo próprio vigário da Paróquia naquela ocasião, Padre Jorge Poux, com desconfiança e preocupação. (Souza, 1994, p.6).

O Diretor da Escola acabou sendo transferido para Telêmaco Borba, no Paraná e a escola continuou, com a direção de Poux, dessa vez priorizando o administrativo em detrimento do pedagógico. O "espírito comunitário" da proposta que envolvia e empolgava pais e alunos, com a nova direção deixou de existir. O Ginásio Comercial encerrou definitivamente suas portas no ano de 1975.

Imagen 01: Foto do prédio onde funcionava o Ginásio Comercial Santo Afonso.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Escola Paroquial Santo Afonso, depois transformada em Ginásio Comercial, era formada por dois prédios divididos pela Igreja Santo Afonso, que ficava situada entre os dois, tendo ligação entre eles pelo corredor que cruzava ambos à igreja. Do lado direito da foto ficava situada a casa paroquial e escola masculina, e do lado esquerdo a escola para moças e Convento das Irmãs Vicentinas.

A professora Ana Maria continua sua narrativa discorrendo sobre sua formação inicial, contando das dificuldades para a ida a escola e das saudades que sentia de sua família, apesar de ter sido bem acolhida na casa dos tios.

Período este, que digo que foi custoso..., posto que tive que morar com meus tios, em razão de meus pais residirem na fazenda... A tarde quando o sol se punha vinha uma saudades dos meus pais...(para um pouco). Por morar na fazenda impossibilitava a ida diária para a escola. Meus pais moravam na fazenda e eu ficava na casa do tio Augusto e tia Eilda, meus tios eram muito bom mas eu achava falta dos meus pais, nunca tinha me separado deles. Fui morar com meus tios porque eles tinham filha da minha idade. Minha tia tinha uma mercearia.. Eu tinha oito anos pra mim foi o fim do mundo!Para mim foi uma coisa fora do comum....meu tios eram muito bons ... mas tinha a hora de estudar... Foi muito difícil essa separação, principalmente ao entardecer. (pensando) A escola era perto da casa onde nós morávamos, lembro que tinha uniforme, mas a minha tia sempre preocupada em os uniformes estarem sempre impecável (Ocáriz, 2022).

No depoimento da professora Ana observa-se ao ir morar com os tios, ela sente muito a falta dos pais. Embora os tios tivessem uma filha da mesma idade dela, fato que, em tese, facilitaria sua adaptação, no final da tarde, horário em que geralmente a família se encontra reunida em casa, é quando ela mais sente saudades. A distância dos pais nesse período foi tão marcante que ela o retrata como “triste, custoso, o fim do mundo!”. Há de se considerar que a mudança do campo para a cidade, o cotidiano urbano, o início da escolarização e a moradia com pessoas de pouca convivência anterior com novo ritmo de vida e novos costumes são mudanças significativas para uma criança vivenciar de uma única vez. Assim, infere-se que se adaptar foi superar sentimentos de saudade, angustia e ansiedade.

Um elemento que aparece no discurso da professora aborda a preocupação da tia com os uniformes da escola “estarem impecáveis”. Os uniformes exprimem representações histórico-sociais e modos de produção da cultura escolar; tanto servem para dar visibilidade a instituição, como para “transmitir significados e indicar posições sociais” (Isidro, 2018, p. 96). Tendo em conta que o Ginásio Comercial Santo Afonso era uma instituição privada, o uniforme indicava a posição social privilegiada de seus alunos, já que as camadas populares não tinham acesso ao estudo nessa escola. Além da aparência de ordem e princípios, um modelo único de vestimenta pressupõem a igualdade de condições. Formam um traço visual que permite a revelação de uma posição social elevada e um traço material que possibilita evidenciar esteticamente diferenças hierarquizadoras, além de ser um elemento que reconhece e legitima as hierarquias sociais.

Atualmente, os uniformes asseguram a identificação dos alunos com a unidade escolar, mas também permanecem distinguindo as camadas populares e as elites através das logomarcas referentes a escola pública e as instituições privadas. Conforme Sahlins (2003, p. 181):

[...] o uniforme escolar pode ser entendido como importante dispositivo de classificação cultural, as vestimentas, assim como outros artefatos que constituem a sociedade, estão para muito além de uma necessidade de “ordem prática” — isto é, meramente funcional e/ou instrumental. Elas atendem, sobretudo, a critérios situados no nível do “simbólico”, produzindo diferenças significativas entre [...] categorias.

Considerando as atuais mudanças sociais e a correlata transformação na educação, o uniforme escolar passou a assumir outros "lugares" de significação, sendo que sua permanência se dá pela adaptação do mesmo ao contexto atual. Ainda assim, a obrigatoriedade de seu uso não alcança unanimidade. As instituições escolares que mantêm sua obrigatoriedade de uso se dividem entre a permissão e a não-aceitação de sua flexibilização. Além disso, encontram-se convivendo com instituições que optaram por aboli-lo. Antes instituído por um projeto autoritário de controle, o traje passa agora por flexibilizações que o tornam um instrumento democratizante; uma inusitada possibilidade de entendimento entre não-autoritarismo e livre arbítrio, exprimindo a afirmação das individualidades e das mudanças históricas e sociais por meio da calça jeans, que é flexível e não suja com facilidade; camisetas confortáveis e que amassam pouco e, no lugar dos sapatos, os tênis, que transmitem a ideia de dinamismo e jovialidade. Dando continuidade ao depoimento, a professora Ana Maria relata:

Nas férias eu ia para a fazenda. Naquela época não era como é agora: sábado e domingo vai para a fazenda. Naquele tempo, morava na fazenda não tinha sábado, domingo nem feriado; só nas férias que eu ia pra fazenda. Ai, depois das férias começava tudo de novo. Depois que a Suely veio para estudar, ai a mamãe veio também para morar na cidade... ai ja ficou melhor... e papai continuava na fazenda. A casa dos outros, pode ser tios, mas é diferente da nossa... e como a gente acha falta! Sente falta da comida, sente falta de tudo. (Ocáriz, 2022).

Nesse relato a educadora aborda novamente a dificuldade de locomoção da fazenda para a cidade. Este tipo de dificuldade era comum para os que residiam

nas cidades interioranas do antigo Estado de Mato Grosso¹⁵. Na metade do século passado, existiam poucas rodovias na região Sul do Mato Grosso (SMT) e poucas famílias tinham condições econômicas para possuir veículos automotores. Na década de 1950, quando Ana Maria estava realizando os estudos primários, a sua cidade natal (Bela Vista) apresentava uma população de aproximadamente 16 mil habitantes, e se configurava como uma pequena cidade interiorana num Estado que possuía baixa densidade demográfica.

Figura 2: População dos municípios do Sul do Mato Grosso (SMT), 1920 a 1970

| Município | 1.920 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Aquidauana | 9.826 | 20.949 | 21.258 | 32.685 | 28.725 |
| Bela Vista | 9.735 | 13.775 | 16.436 | 18.038 | 15.028 |
| Campo Grande | 21.360 | 49.629 | 57.033 | 73.258 | 140.233 |
| Corumbá | 19.547 | 29.521 | 38.734 | 58.490 | 81.887 |
| Coxim | 6.899 | 11.203 | 8.508 | 12.592 | 18.537 |
| Dourados | - | 14.985 | 22.834 | 84.668 | 79.186 |
| Miranda | 6.819 | 10.622 | 7.419 | 12.760 | 18.634 |
| Nioaque | 7.907 | 4.757 | 6.742 | 5.212 | 7.118 |
| Paranáfb | 10.143 | 14.105 | 22.482 | 18.246 | 31.038 |
| Ponta Porã | 25.518 | 32.996 | 19.997 | 29.847 | 33.798 |
| Porto Murtinho | 3.586 | 7.185 | 8.436 | 9.084 | 11.627 |
| Três Lagoas | 9.044 | 15.378 | 18.803 | 31.690 | 55.513 |
| Total população no SMT | 130.384 | 238.640 | 309.395 | 572.018 | 998.160 |

Fonte: IPEA. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/>

Diante da necessidade de assegurar para a filha o acesso ao ensino escolar, a mãe da professora Ana Maria passa a residir na cidade, saindo da fazenda e conduzindo Ana de volta ao seio familiar. Nessa parte do depoimento, a professora deixa claro, novamente, o apego com a família. Destaca que os pais valorizavam a educação escolar pois demonstravam preocupação com o estudo das filhas, espaço urbano e o pai continuou a residir na fazenda, mais voltado para o trabalho e as atividades econômicas da família, visto que até a metade do século XX, "o campo e a cidade afiguravam-se como espaço distintos, mas intimamente relacionados, tanto econômico quanto socialmente". Nessa conjuntura, a escola era tida como um setor intermediador entre esse dois espaços. Entretanto a educação escolar ainda se caracterizava com:

¹⁵ A expressão "antigo Mato Grosso" é oportuna para registrar que até o ano de 1977, o território mato-grossense abrangia os dois estados (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Neste ano, por decisão do governo federal, ocorreu a divisão do "antigo Mato Grosso", e, consequentemente, a criação do atual Estado de Mato Grosso do Sul.

Um ensino para poucos e voltado muito para manutenção da estrutura social vigente através da reprodução das atividades e das realidades. Do que uma proposta de desenvolvimento do pensamento crítico para a mudança das estruturas sociais. Havia claro descompasso entre os discursos da política educacional e as práticas que eram de fato desenvolvidas no tocante à educação (Isidro, 2018, P.62).

Na representação de sua mãe, caracteriza-se claramente a mulher que dedica seus afazeres domésticos e cuidados com os filhos cumprindo o papel social feminino na sociedade patriarcal. No entanto se mostra mobilizadora das estruturas familiares voltadas a garantir a educação escolar dos rebentos.

Apesar de sua alegria pelo retorno do convívio com a família, poucos anos depois Ana Maria passou por novo afastamento por causa dos estudos, indo dar prosseguimento à sua formação num internato em Campo Grande, onde passou três anos, o que lhe causou novo sofrimento. Ela conta:

Aos doze anos de idade, mudei para um internato. Fui estudar na Escola Maria Auxiliadora, em Campo Grande. Fiquei quatro anos nesse internato, onde só tinha meninas. Cursei o antigo ginásio de 1957 a 1959, fiz o 1º, 2º e 3º ano do ginásio. Como sofri! Submeti à regime severo imposto à época, [pensando] onde visitas eram limitadas e passeios somente aos domingos pela manhã, sendo o principal percurso visitar o seminário localizado fora da cidade. O regime de internato era muito severo para algumas, passado muitos anos encontrei uma colega fui jantar na casa dela, eu já estava casada... fomos jantar na casa dela eu e o Eduardo e ela me relatou que não ficava nos finais de semana no internato... então, não existia igualdade para todas... outras tinham mais regalias, não sei explicar o por que, eram só mulheres, e sofri muito... tinha hora de rezar o terço, tinha hora para tudo. Era um horário normal como nos outros dias da semana; saímos passear, o passeio era assim, em fila e andávamos em fila na rua catorze de julho. Quando tinha festa na Escola Dom Bosco, nós íamos. Também íamos no seminário, era longe, no meio do mato, hoje já está no centro da cidade. Aprendi a bordar, trabalho que faço até hoje. Mas não me arrependo de nada. Eu, na época, ficava chateada com meu pai que obrigava eu ficar para estudar. A Sueli nunca ficou. A Sueli ia e já mudava de colégio. Não ficava. Ela, em São Paulo, estudou em três escolas. Ai, ela resolveu ir em um em Rio Claro. Lá, ela foi e quando mamãe foi me levar, ela já estava pronta para vir embora. (silêncio) Eu era muito mais cobrada que as outras minhas irmãs. Graças a Deus! Eu acredito que por que obedecia, a Sueli não. Não queria ficar e não ficava mesmo. Eu dou graças a Deus porque se não, eu ia ficar aqui sem fazer nada. Acredito que essa obediência fez com que eu nunca tivesse problemas com hierarquias; sempre respeitei as hierarquias.

Neste relato destacam-se três pontos principais: a mudança para Campo

Grande, a formação em uma nova escola de caráter confessional, agora em regime de internato, e as diferenças com a irmã. No tocante a ida para campo Grande estudar na escola Colégio Maria Auxiliadora, a professora Ana Maria relata ter sentido bastante sofrida a nova separação que teve da família, separação esta mais severa e difícil pela distância entre a cidade da escola e a de moradia dos pais, e pelo regime de confinamento realizado no período correspondente aos ciclos escolares em instituições que funcionam como internato.

Ana também rememora a rigidez da escola, procedimento típico dos internatos, especialmente os de caráter confessional, sendo a obediência, a ordem e a disciplina considerados de elementos primordiais. A ausência da família e o distanciamento físico tornavam o internato um castigo para a educadora, chegando muitas vezes a sentir raiva do pai por tê-la enviado para lá. Por outro lado, ela hoje reconhece ter sido a oportunidade de obter uma educação de qualidade, embora com sacrifícios. De acordo com Yara Penteado:

Era muito comum as famílias do interior mandarem seus filhos para o internato. Eram instituições preparadas logisticamente para tal finalidade. A par disso, havia um clima de confiança no trabalho dos dirigentes e aqui, particularmente, falo das irmãs salesianas. Algumas considerações sobre o caráter social dos internatos, em breve esforço teórico, contribuem para a compreensão dessas instituições na sociedade mais ampla. Caracterizados pela reclusão, diferentemente dos presídios, os internatos mantêm os indivíduos em confinamento apenas por períodos que correspondem aos ciclos escolares. No caso dos destinados a crianças e adolescentes a finalidade era o estudo e a formação social e religiosa. Os filhos não eram reclusos como punição muito embora a ameaça “te mando para o internato” soasse como possibilidade de castigo (Penteado, 1996, p. 02).

O Colégio Maria Auxiliadora funcionou como escola exclusivamente para meninas até 1986, quando aconteceu a abertura para o sistema misto. Fundado em 22 de abril de 1926 pela congregação Filhas de Maria Auxiliadora, passou por diversas transformações em seu sistema de funcionamento e atuação ao longo dos anos.

No entanto, além do regime de externato e semi-internato, a escola também matinha o internato para meninas que funcionou durante muito tempo, permitindo apenas três saídas por ano. O primeiro prédio de funcionamento era onde

atualmente se encontra o Teatro Aracy Balabanian, passando em 1931 ocupar o prédio no qual permanece ainda hoje, já prestes a completar 100 anos de existência.

Nota-se que a família da educadora contava com a situação privilegiada de fazer parte das elites, mantendo todas as filhas estudando em instituições privadas de referência, inclusive fora da cidade onde residiam os pais. Segundo Azzi (2003), a igreja católica contribuiu para sustentar o sistema social das elites fundando no país, até fins da década de 1950, inúmeras instituições católicas de ensino feminino, dentre elas o Colégio Maria Auxiliadora de Campo Grande. Corroborando com o depoimento de Ana Maria, Yara Penteado (1996) afirma que o colégio era considerado uma “referência em educação feminina” por oferecer “ensinamentos adequados às moças bem nascidas.”

Imagem 2: Foto da parte interna da Capela do Colégio Nossa Sra. Auxiliadora



Fonte: PENTEADO, Yara. *Auxiliadora 70 Anos: 1926 – 1996*. Campo Grande: Gráfica e Editora Ruy Barbosa, 1996, p. 38.

Ao observar a foto da capela do Colégio, pode-se perceber os detalhes da rica construção e ornamentação da igreja, até hoje muito bem conservada, demonstrando que as famílias do alunado atendido na escola provém de famílias abastadas. Também caracteriza a postura do ensino confessional, que baseia seus princípios, objetivos e forma de atuação numa confissão religiosa, tendo como

primeiro objetivo do trabalho educacional, o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos, com embasamento filosófico-teológico.

Retornando às memórias da professora, ao citar um encontro com uma ex-colega da escola muitos anos depois, já casada, ela deixa clara sua decepção quando soube que algumas alunas saiam, e outras não. Contudo, isso se explica porque o Colégio funcionava também em regime de externato e “semi-internato”, fato que provavelmente, a professora não saiba e, por isso, até hoje nutra esse sentimento de tratamento desigual, com privilégios para algumas. Todavia, não podemos afirmar que não acontecesse de algumas alunas terem mais privilégios. Como é tradicional nas escolas católicas, o colégio trabalhava com uma formação intelectual aliada a formação religiosa e moralizante.

Durante o depoimento, Ana Maria destaca que aprendeu a *bordar* no internato, prenda doméstica que adquiriu gosto e realizou por toda vida. Na cultura escolar confessional, o propósito principal da educação feminina organizada até a primeira metade do século XX era atender a “demanda por mulheres instruídas para cumprimento da tarefa de educar os cidadãos da nação em formação” e também mantê-las vinculadas ao cristianismo para torná-las defensoras desta religião.

O propósito principal da educação feminina organizada até a primeira metade do século XX era atender a “demanda por mulheres instruídas para cumprimento da tarefa de educar os cidadãos da nação em formação” e também mantê-las defensoras e vinculadas ao cristianismo (Silva, 2018, p. 121).

Seguindo seu relato, Ana Maria fala de sua obediência às regras sociais e respeito às hierarquias, que faziam com que, apesar de inconformada por ter que ficar longe da família, até revoltada com o pai, seguisse tudo aquilo que lhe era imposto, em contraste com a irmã Sueli, mais rebelde e questionadora dos lugares sociais estabelecidos para ela enquanto mulher. Infere-se que tal regulação de seu comportamento teve, certamente, influência da cultura das escolas confessionais católicas, que utilizavam estratégias eficientes de difusão de seus preceitos religiosos e disciplinamento. Indivíduos inseridos no contexto dos colégios católicos atuavam, tanto no ambiente “intra” quanto “extra” escolar, propagando os valores para o público interno (comunidade escolar) e para a sociedade em geral, promovendo a ampliação do público alvo e dos propósitos a serem alcançados. Denota-se na fala da educadora um certo “arrependimento” pela abnegação à

família, mas ela justifica o conformismo e alimenta sua própria autoestima no trecho “Eu dou graças a Deus porque, se não, eu ia ficar aqui sem fazer nada”.

Sendo Bela Vista um município muito pequeno e, ainda hoje, com oportunidades para a juventude reduzidas, na metade do século passado, as possibilidades de atividades diversificadas para os jovens, em especial as mulheres, eram bastante limitadas. Tal contexto contribuía para que as mulheres fossem educadas para o casamento e a vida doméstica, reproduzindo as tradições sociais do período. Para famílias de classes populares, o processo de educação das meninas poderia [ou não] incluir os primeiros anos da escolarização. E para as famílias ricas, o mesmo processo poderia incluir o prolongamento da escolarização das filhas em instituições de ensino confessional – e este foi o destino de Ana Maria.

2.4 A experiência do Curso Normal numa escola confessional

A educação dispensada nos internatos católicos, geralmente constituía-se em privilégio de classes ou de posições sociais de famílias ricas, segmentos que podiam fazer face aos dispêndios do internato¹⁶.

Para famílias ricas, o investimento financeiro para colocar uma filha no internato se justificava pela possibilidade de a estudante receber uma boa educação escolar, incorporando, além de conhecimentos eruditos, a disciplina e parte do capital cultural transmitido nesses estabelecimentos.

O internato, além de ser um espaço de formação escolar, era também um espaço de diferenciação social e transmissão do conjunto de valores e práticas que Bourdieu definiu como *habitus*.¹⁷

O tempo de permanência de uma criança ou adolescente num internato influenciava na interiorização dos *habitus* presentes na educação confessional católica (Silva, 2018). Contudo, a transmissão de valores não se fazia sem conflitos. Nem todos se enquadravam na fôrma do internato. Diante do regime de horários,

¹⁶ Cabe ressaltar que existiam exceções na composição do público atendido pelos internatos católicos. Seguindo o preceito da caridade, as ordens religiosas católicas também abrigavam nos seus internatos, crianças e adolescentes procedentes de famílias pobres.

¹⁷ Segundo Bourdieu (1996), um *habitus* opera como um princípio gerador e unificador do comportamento social de um determinado grupo, podendo se manifestar em ideias e/ou práticas por meio das quais os sujeitos do grupo reforçam sua identidade e marcam suas diferenças em relação a outros grupos. e um comportamento social

tarefas regradas e pela própria idade imatura e costumes trazidos de casa, os internos iam transgredindo, da forma que podiam, diante das imposições dos fiscais e manifestando a recusa de viver no internato.

As análises de Michel Foucault sobre o poder e as práticas de disciplinarização oferecem contribuições para a compreensão de aspectos micros dos internatos. No microcosmo do internato, em geral, os internos eram submetidos a uma vigilância hierárquica ou a uma autoridade escalonada com muitos postos de observação (diretor, professor, inspetor) das condutas individuais, possibilitando diversidades organizadas pelo controle do tempo e do espaço (Foucault, 2008; 2012).

É possível notar que são exemplos de famílias que tinham prestígio perante a sociedade e condições de mobilizar seus capitais econômico e simbólico para manter ou elevar suas posições nos estratos sociais mais altos. Sendo assim, a educação que as filhas das elites recebiam no Colégio interno pretendia atender às expectativas postas pela sociedade quanto ao modelo ideal de mulher delineado naquele momento: boa filha, virtuosa esposa e dedicada mãe. Para Almeida (1999), as chamadas “escolas de elites” ou “escolas de prestígio” identificam-se também pelas relações que possibilitam ali estabelecerem-se e pelas capacidades de influenciar cultural, simbólica e socialmente. Permitir inserções sociais as distinguem das demais. Nos últimos anos, os estudos realizados no âmbito da escolarização das elites apontam que a escolha da instituição de ensino para a prole, bem como a observação minuciosa de suas ações, são algumas das estratégias utilizadas pelos agentes na busca pela produção e reprodução dos capitais de posse da família. Nesse sentido, admite-se que a igreja católica teve, e ainda tem, forte influência na sociedade brasileira, exercendo papel de destaque por mais de cinco séculos na educação do país, embora tenha perdido muito de seu poder a partir da retomada da democracia e expansão da educação pública, como também das ofertas de novas redes de ensino privado. Todavia, a igreja católica ainda mantém escolas para os filhos das elites, onde segue exercendo um papel regulador dos comportamentos de seus membros para discipliná-los de acordo com os princípios, ensinamentos, normas e dogmas da igreja.

As entrevistas realizadas com Ana Maria nos permitem saber se o ingresso no Curso Normal, aparentemente, foi uma escolha exclusivamente dela, com a

possibilidade de negociação entre ela e os pais acerca da definição da instituição em que estudaria. Como normalmente haviam feito durante toda a formação de Ana Maria, buscando pela qualidade da educação escolar que seria oferecida à filha e também por ser reflexo do status que ocupavam socialmente, seus pais escolheram uma escola católica renomada: o Colégio Assunção, localizado na cidade de São Paulo.

O meu interesse por cursar o magistério originou-se pelas histórias e experiências exteriorizadas por minha mãe, que quando solteira, antes de casar-se, foi uma das primeiras professoras da escola do bairro Cancha, que há época, era dirigida pelas Irmãs Vicentinas. Outro fato importante é que a matemática não era considerada matéria principal para adentrar no curso, e eu apresentava dificuldades em matemática, principalmente no que se referisse à frações. Nunca consegui entender fração. Minha mãe nos contava as experiências da sala de aula e as peripécias das idas e vindas da escola, numa charrete puxada a cavalos. Eram experiências muito animadoras, tendo em vista as dificuldades enfrentadas. Então acredito que minha mãe foi minha incentivadora. Em 1961 prestei exame para a Escola Normal e não passei por causa da Matemática. Fiquei 1962 em Bela vista sem estudar, iniciando minha formação no Curso Normal, colégio só de meninas, onde conheci pessoas de diversas regiões e culturas. Apreciava de excursões, tanto no Brasil como no exterior. [...] Sempre apreciei as áreas da Psicologia, Sociologia e Filosofia, porém, não eram matérias disponibilizadas no curso naquela época. Sendo também amante da leitura, no decorrer do curso me deparei com diversas obras, sendo estas indicadas pelos professores, com prazo para finalizá-las e apresentá-las. Dentre as obras, não só de língua portuguesa, mas sim, todas que remetessesem ao curso, onde a que mais marcou essa fase de aprendizado, foi uma obra de Camões, "Luziadas", por ser uma obra escrita de forma indireta, sendo necessária a minuciosidade na leitura, posto que todo o conteúdo deveria ser pesquisado para que houvesse um bom entendimento como, por exemplo, os deuses gregos. [...] Eu comecei a lecionar logo que foi permitido, ainda no estágio no Curso Normal. Nós sempre achamos que estamos preparados para encarar a sala de aula quando terminamos o curso, mas quando encaramos a realidade, vemos que tem muitas informações e "dicas" para encontrar os meios para levar adiante a profissão, numa realidade que se mostra totalmente nova, diferente daquela que pensamos (Ocáriz, 2022).

Neste depoimento Ana Maria afirma que as dificuldades em Matemática e o exemplo da mãe, que também havia sido professora, foram suas principais motivações para a escolha da profissão. Até meados do século XIX, a carreira docente era uma das poucas profissões que as mulheres podiam adentrar com facilidade, embora fossem, na maioria das vezes, impedidas de exercer os cargos de

diretoria e funções gestoras das instituições educacionais, haja visto que a mulher era tida como *um ser passivo e dócil, que cuidava do lar e das crianças*¹⁸, o que corroborou para a entrada maciça de mulheres no magistério¹⁹ e desvalorização da carreira docente, associando-se à ideia de docência como um dom ou uma vocação. Atualmente, essa ideia de que o cargo de professor pode ser ocupado por pessoas sem uma formação qualificada ainda se reflete na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, verbalizada constantemente pela nomenclatura “tio/tia” ao referir-se ao professor ou à professora, transmitindo a falsa ideia deque basta ser amável e ter empatia com crianças para exercer a profissão docente. Tal perspectiva desvaloriza constantemente a profissão docente a medida desconsidera os conhecimentos específicos que estão relacionados aos diversos saberes da docência, como o saber pedagógico, a didática, o saber curricular, os saberes experienciais e metodológicos, além das competências gerais. Neste âmbito, assegura-se que o processo de formação do profissional docente é pujante, amplo e necessita de continuidade durante toda a carreira, como destaca Veiga (2008, p. 15), “[...] o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

No tocante à escolha profissional docente da professora Ana Maria, ela enuncia elementos familiares, pessoais, psicológicos, sociais e pedagógicos que exerceiram influência em sua escolha concepção inicial da profissão e do ser professor. As experiências do magistério que a entrevistada ouviu de sua mãe apontam para as adversidades enfrentadas pelas mulheres que exerciam a docência, no interior de Mato Grosso [ou em outras localidades do interior do Brasil]. A mãe de Ana Maria, Senhora Olympia de Assis Loureiro, vivenciou estas experiências e compartilhou-as com a filha. Possivelmente, o exercício da docência, na antiga Escola São Patrício²⁰ [no interior de Bela Vista], tenha influenciado na preocupação de Olympia de Assis Loureiro com a escolarização das filhas.

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ Movimento de feminização do magistério.

²⁰A Escola São Patrício foi construída em meados de 1935, junto à Capela que possui o mesmo nome. Localizada no Bairro da Cancha, foi fundada pelos padres redentoristas e constitui-se hoje em patrimônio histórico do município de Bela Vista. Tudo começou quando os redentoristas se instalaram em Bela Vista em 1930 e trouxeram grande contribuição ao município, entre elas a construção da paróquia Santo Afonso e da capela, São Patrício, atualmente pertence à paróquia Santo Afonso, o estado de conservação e boa. Arquitetura embasada em soco com escadaria de acesso. Aberturas de portal retangular ladeado por janelas em arco, emolduradas. Pequena cobertura sustentada por mão-francesa, encimada por nicho com imagem de São Patrício. Coroamento com frontão triangular. Cruz latina como arremate. (Jornal Tribuna da Fronteira)

Além da transmissão de memórias familiares sobre a docência, a citação anterior também nos remete ao conceito de “trabalho gratificante”, proposto por Louro (2020) para interpretar a feminização do magistério. Segundo a autora, as representações sociais sobre a docência, produzidas no começo do século passado, transmitiam a ideia de que as adversidades enfrentadas pelas mulheres que escolhiam a docência seriam gratificadas pelo exercício de uma profissão compatível com as qualidades femininas (Louro, 2020).

O depoimento também transmite subjetividade ao associar o exercício da profissão às “dicas” necessárias ao bom desempenho profissional, o que possibilita identificar em sua fala concepções voltadas à natureza específica da ação do professor (a ação de ensinar), relacionando-a ao conhecimento e a experiência profissional docente. Ao referir-se a finalização do curso e ao enfrentamento da “realidade” pelo docente no início da sua carreira, Ana Maria alude as ansiedades e dificuldades enfrentadas pela inexperiência prática em ministrar as aulas, pela atribuição de tarefas mais complicadas para as quais a formação inicial não dá sustentação, pelo trabalho junto a turmas mais difíceis, pela falta de apoio coletivo, dentre outras. Nesta linha de raciocínio, Imbernón (2011) salienta que, a profissionalidade docente demanda uma “capacidade reflexiva em grupo”, não como forma de implementar ou aprimorar atuação técnica, mas como um “processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino”, já que a contemporaneidade tem nos tornado cada vez mais complexos, e “as dúvidas, a falta de certezas e as divergências são aspectos consubstanciais” (Imbernón, 2011, p. 15).

O Colégio Assunção de São Paulo, no qual Ana Maria se formou, foi criado em 1933 pela Congregação das Religiosas da Assunção de Nossa Senhora²¹, sendo que nesta instituição ela recebeu uma formação segmentada em diversas disciplinas voltadas ao exercício da docência do Ensino Primário, atual Ensino Fundamental I. O Currículo do Curso Normal²² no início da década de 1960 ainda era

²¹ A Congregação das Religiosas da Assunção de Nossa Senhora tem sua origem em Paris, França. A Fundadora da Congregação, Anna Eugenia Milleret de Brou (Santa Maria Eugênia de Jesus) fundou a Congregação em 1839 e o primeiro Colégio Assunção abriu suas portas em Paris para as primeiras alunas no ano de 1841. Em 1911 estabelece-se o primeiro Colégio Assunção no Brasil na cidade do Rio de Janeiro. No ano de 1933 a Congregação das Religiosas Assunção acolheu o convite para fundar um Colégio em São Paulo.

²² Nas décadas de 1940 e 1950, até primeira metade da década de 1960, houve uma expansão acelerada dos cursos normais, tanto funcionando isoladamente, quanto inseridos nos Institutos de

regulamentado pela Lei Orgânica de 1946, a qual incluía na primeira série as disciplinas de Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e Artes aplicadas, Educação Física, Recreação e jogos. A partir da segunda série era desenvolvida a formação pedagógica do curso que compreendia Biologia educacional, Psicologia educacional, Higiene e educação sanitária, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação física, Recreação e jogos. Já a Terceira série contemplava as disciplinas de Psicologia educacional, Sociologia educacional, História e filosofia da educação, Higiene e puericultura, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Prática do ensino, Educação física, recreação e jogos. Sublinhe-se que a diversidade de disciplinas contempladas é um indicativo da de que a qualidade do ensino oferecido estava diretamente relacionada a quantidade de disciplinas ministradas nos cursos. O fato de Ana Maria estudar em uma escola confessional também implica dizer que lidou com um currículo extenso, que priorizava o doutrinamento no ambiente escolar e estabelecia critérios rigorosos para a aprovação dos alunos, buscando reforçar suas diferenças em relação às escolas públicas. Autores como Resende (2006), Balbino (2008) e Rozzetti (2010), dentre outros, desenvolveram pesquisas sobre as escolas confessionais católicas e constataram que o público atendido nestas instituições era predominantemente composto por jovens procedentes de famílias da elite. Neste sentido, convém lembrarmos que a preocupação com o Currículo e com a qualidade do ensino das instituições confessionais – como o Colégio Assunção, de São Paulo – possuía uma lógica financeira, uma vez que estas instituições eram privadas e procuravam atrair um público seletivo. Ainda sobre a formação no Curso Normal²³, vale sublinhas que ele visava “formar professores para atuarem no ensino primário, como também possibilitar a qualificação daqueles que já atuavam sem nenhum tipo de formação

Educação, especialmente, no Estado de São Paulo. Uma das razões desse aumento do número de matrículas nos cursos de formação docente decorreu do fato de que, a partir de 1954, esses cursos foram equiparados aos demais cursos de nível médio e o concluinte, portanto, podia prestar exame vestibular para ingresso em qualquer curso superior. Desse modo, o curso se descaracteriza como modalidade profissionalizante, o que de resto iria acontecer também com os demais cursos de formação profissional.

²³ O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972 (Saviani, 2008b, p. 76).

específica” (Isidro, 2024, p. 129). Os cursos de segundo ciclo, o qual Ana Maria frequentou, contavam com jardim de infância e escola primária anexos, ministrando também cursos de especialização de professores primários para as áreas de “Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto, além de cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares” (Saviani, 2008a, p.53).

Retomando o depoimento da professora, ela afirma que começou a lecionar durante o período de estágio em uma turma de Educação de Adultos, no próprio colégio onde fazia o Curso Normal. Se deparou então com os desafios existentes durante a entrada na carreira docente o que, segundo Huberman²⁴ (2000, p. 39), é um período no qual os professores se deparam com muitos desafios e percalços, pois passam por uma fase de “sobrevivência e descoberta”, no qual existe a preocupação em adaptar-se ao novo ambiente de trabalho, salas de aula abarrotadas de alunos e com a grande responsabilidade de educar os mesmos. Como cita Ana Maria em seu depoimento, o professor iniciante se depara com a busca pelos “meios para levar adiante a profissão, numa realidade que se mostra totalmente nova”; ao mesmo tempo que se esforçam para se adaptar, vivenciam um conflito entre a razão e a emoção, momento em que muitos indivíduos se questionam sobre a escolha da profissão, muitas vezes pensando na possibilidade de mudança.

Prosseguindo com a entrevista com a professora Ana Maria, questionei-a

²⁴ Segundo Huberman (2000, p. 33-61), os professores passam por sete fases distintas e perceptíveis durante sua carreira, sendo que cada uma delas possui características distintas, embora sejam também influenciadas pelo contexto social, histórico, econômico, político, além das condições psicológicas, emocionais e valores. De acordo com o autor, a primeira fase é a “Entrada na Profissão” e se dá nos três primeiros anos de exercício profissional. O segundo período, entre quatro e seis anos de docência, Huberman (2000) classifica como Fase de Estabilização. Essa fase é caracterizada como um momento em que o professor passa por um processo de amadurecimento e está mais familiarizado com o seu ambiente de trabalho, buscando seu reconhecimento. Em seguida vem a Fase de Diversificação, que ocorre entre 7 e 25 anos de profissão, momento da carreira em que os professores buscam aprimoramento, avanços profissionais, mudanças e motivação. Nesse mesmo período, entre 7 e 25 anos de carreira, também podem ocorrer momentos de crises, comodismo, desestímulo e dúvidas em relação a profissão. A partir dos 25 anos de carreira, o professor acumulou experiências, além de maturidade, chegando na fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo, mostrando-se mais alheio aos que os rodeiam, desenvolvendo seu trabalho de forma mais mecânica. Na Fase Conservadorismo e Lamentações, é comum que os docentes se tornem mais resistentes às mudanças que os tirem da zona de conforto, remetendo-se ao passado com saudosismo. Na última etapa identificada por Huberman (2000) está o período caracterizado como Desinvestimento, que ocorre entre 35 e 40 anos de carreira. Esta fase pode ter duas vertentes, a “amarga” que é caracterizada pelo descontentamento com a profissão, ou a “serena”, na qual o professor retém experiências e recordações positivas, mesmo diante de dificuldades passadas, tendo tranquilidade em seu período de aposentadoria. (Huberman. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nôvoa, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

sobre a formação recebida durante o Curso Normal, ao que ela respondeu dando ênfase ao rigor das metodologias de ensino:

Sobre o método de ensino e aprendizagem, as provas eram agendadas com antecedência, cabendo aos alunos estudarem todo o conteúdo apresentado. Os professores não limitavam seus alunos a estudarem apenas os pontos a serem cobrados nas avaliações, sendo de responsabilidade destes estudar inclusive o conteúdo de anos anteriores. Sendo também, cobrado e corrigidos erros de português, bem como pontuações. Todos os professores corrigiam o Português e descontavam na nota se tivesse erro. Além do Português, estudavam Latim, francês e Inglês, aprendiam o objetivo e a relação entre estas línguas, sem apresentarem interferências entre as mesmas. O latim era muito cobrado, para aprendermos a origem do português. Era mostrado também, a contribuição do Grego para nossa língua. Graças a Deus! Assim acho que aprendi a escrever e conversar em nossa língua mãe. O método de ensino disponibilizado pela escola, era o de Maria Montessori (Liberdade com Responsabilidade), onde as aulas eram preparadas semanalmente e fichas com tarefas eram colocadas em uma caixa, e os alunos poderiam escolher qual atividade responder primeiro, bem como a ordem das demais. Tendo a responsabilidade de entregá-las na mesma semana. Nesta mesma época, ocorreu a reforma da matemática no primário, e cursei o magistério atendendo aos novos critérios. (Ocáriz, 2022).

A partir do relato da professora Ana Maria é possível observar as mudanças curriculares que ocorreram desde a sua formação, bem como nas práticas pedagógicas. Não havia o costume de passar para os educandos um roteiro de estudos com os conteúdos elencada para as avaliações, prática comum na atualidade; os/as estudantes tinham que estudar todo o conteúdo visto até o momento da avaliação. As correções da escrita da Língua Portuguesa era incumbência de todos os professores, não apenas do professor da disciplina, sendo voltada para a gramática e ortografia, que deveria ser aprendida antes dos textos. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa era “decoreba de regras e exceções, lista de palavras, conjugação de verbos e dissecção de textos, sem possibilidade de ampliação” (Gadamer, 1999). A valorização da aprendizagem de outras línguas aparece evidenciada no estudo de Inglês e Francês, além do Latim, que era bastante valorizado pela igreja católica, haja vista que todos os documentos publicados pela Igreja Católica eram escritos em Latim e, além disso, a comunicação entre os intelectuais desta instituição, durante muito tempo, foi feita estritamente nessa língua. Desde os jesuítas, e até depois do seu período de domínio da

educação, as escolas confessionais impuseram a Língua Latina como cume da educação, desempenhando por séculos, uma função comunicativa comparada ao que ocorre com o inglês na atualidade, ressalvadas as proporções de época e meios de difusão, de tal maneira que aprender Latim possibilitava ao utilizador a inserção numa conjunção cultural que era a base para o acesso ao conhecimento científico e filosófico historicamente elaborado no ocidente. Segundo Leite e Castro (2013, p. 228),

Apesar do esfacelamento e dissolução do Império Romano do Ocidente, o Latim e a cultura clássica gozaram, por muito tempo, de privilegiado estatuto no mundo intelectual, sendo considerados basilares para a formação do homem erudito. Até o século XVIII, o Latim se configurava como uma língua de cultura: a comunicação dos pensadores das mais diferentes localidades era possível através da veiculação de textos escritos em Latim, língua dominada por grande parte dos intelectuais. Antes e depois desse período, foi a língua oficial da Igreja Católica, o que contribuiu com a manutenção de seu prestígio e difusão. É um fato, portanto, que apesar de não mais haver falantes nativos de Latim, o idioma permaneceu em constante uso pelos religiosos, filósofos, cientistas e letrados (Leite e Castro, 2013).

O método de ensino Montessori, mencionado no relato de Ana Maria, está baseado na proposição de conciliar “liberdade” e ‘responsabilidade’ (Montessori, 1965) e possui, dentre as principais características, a projeção da criança como protagonista em seu processo de aprendizado e a promoção de atividades de ensino que articulem desenvolvimento cognitivo e o motor (Lillard, 2005; 2012).²⁵

A reforma do ensino de Matemática no primário está relacionada ao Movimento Matemática Moderna (MMM), que ocorreu ao longo da década de 1950 e se estendeu até metade dos anos 1970. Envolveu a inserção de novos tópicos e metodologias centradas nos estudos de Piaget, favorecendo uma abordagem voltada para o alunado. Até a promulgação do Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, o ensino da Matemática era fragmentado em aritmética, álgebra e geometria (onde era incluída a trigonometria). A criação de uma disciplina única se deu a partir de movimentos amplos de âmbito mundial, cujo intento era a reestruturação da educação matemática nos cursos secundários. No Brasil, esse

²⁵ Consideramos pertinente registrar que o método Montessori apresentou mudanças ao longo do tempo e foi aplicado de diferentes formas e em diferentes contextos de ensino. Na bibliografia especializada, existe uma interessante discussão sobre as apropriações que o método Montessori sofreu ao longo do tempo. Como exemplo desta discussão, indicamos as obras de Abraham (2012), Powell (2009), e Mendonça e Barbosa (2019).

movimento foi liderado pelo professor catedrático Euclides Roxo (1890-1950), que ocupou o cargo Diretor do Externato do Colégio Pedro de 1925 a 1930 e mostrou-se ardoroso defensor da unificação das disciplinas em uma só e dos novos métodos de ensino. O cerne da nova visão de ensino da matemática estava diretamente relacionado às mudanças provocadas, em todo o mundo, pelo desenvolvimento industrial do final do século XIX.

Nas décadas de 1960 a 1980, o Movimento Matemática Moderna esteve no auge de suas discussões, culminando com a formação de grupos de pesquisa e estudo como o GEEM²⁶, GEPEM²⁷, GEEMPA²⁸, NEDEM²⁹, GEPEM³⁰, dentre outros. De forma resumida, é possível afirmar que procurou-se modernizar os programas de matemática incluindo métodos e conteúdos atualizados, ajustando o ensino da disciplina ao Escolanovismo³¹, nova corrente pedagógica emergente na época, a qual coloca o aluno no centro do processo de ensino, levando em conta os estudos da psicologia.

Os adeptos, de modo geral, objetivavam modernizar o ensino, alterando e atualizando os conteúdos e métodos, incentivando a participação de professores em eventos em que se discutia o tema” ganhando enfâse algum tempo depois a preocupação com as metodologias (Domingues, 2018, p.57-58).

Entretanto, as inquietações não se restringiam somente a reforma curricular e de ensino, mas também a necessidade de formação do professorado, pois havia uma carência de professores qualificados para atender a demanda de alunos matriculados, que precisavam se apropriar da matemática (Dias, 2011). Nessa contextura é que a professora Ana Maria adentrou ao Curso Normal, já com o ensino de Matemática renovado e em fase de expansão.

²⁶ Grupo de Estudos do Ensino da Matemática criado no estado de São Paulo, em 1961.

²⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (UFRJ).

²⁸ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (ONG) – RS.

²⁹ Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática.

³⁰ Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática (UFRRJ).

³¹ O escolanovismo, também conhecido como Escola Nova, é um movimento de renovação do ensino que surgiu no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O escolanovismo defende que a educação é o elemento mais eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades e respeita a individualidade do sujeito. Os educadores escolanovistas acreditam que a escola tem o papel de agente democratizador e inclusivo dos cidadãos e que os métodos de ensino tradicionais já não são eficazes na realidade social do momento.

Imagen 3: Foto de Ana Maria na condição de aluna no Curso Normal do Colégio Assunção (São Paulo - SP, Brasil)



Fonte: Acervo da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz [cedido para uso da pesquisadora]

Na imagem 3, verifica-se que a professora Ana Maria se encontra com uma camisa branca, componente pertencente ao uniforme de Normalista, criado ainda no século XIX para expressar a concepção de organização, moral, dedicação e controle das normalistas, expandindo o conceito de que as moças que frequentavam a Escola Normal eram diferenciadas das outras mulheres e estudantes. O uniforme azul e branco carregava consigo, além do componente estético e visual, a representação da moça “bem educada”, que sabia ser exemplar e deveria servir de “referência e inspiração para as demais mulheres da nação” (Louro, 1997, p. 96).

Ao recordar o período da sua formação como normalista no Colégio Assunção, Ana Maria relatou com entusiasmo as experiências de sociabilidade e de cultura vivenciadas na instituição:

Conheci pessoas de diversas regiões e culturas, apreciava de excursões tanto no Brasil como no exterior. [...]. Descrevo como um passeio de maior estima, foi ida à Argentina em julho de 1963 sob supervisão das freiras que dirigiam a escola. Saímos de São Paulo, onde decolamos até Porto Alegre e Buenos Aires, e posteriormente uma longa viagem de trem com duração de dois dias até Bariloche, onde desfrutamos de passeios e de muito conhecimento. Tendo inclusive, a oportunidade de conhecer a neve, considerando o período escolhido para a viagem, ficamos alojados em local montanhoso. [risos]. Na juventude tudo é permitido. Sentimos frio, mas não era empecilho. Viagem maravilhosa, diferente e encantadora (Ocáriz, 2022).

A participação na excursão supracitada produziu um impacto positivo na formação da normalista. Conhecer outros locais e outras culturas foi importante para ampliar sua percepção de mundo. Não é possível precisar o custo de uma viagem deste tipo, nos valores monetários da época, no entanto, pode-se inferir que esse tipo de passeio era acessível para poucas pessoas e, em se tratando de turismo promovido pela escola, somente instituições com clientela de classe alta tem condições de custear uma viagem internacional.

O turismo pedagógico tem sido apregoado como um segmento de mercado, mais do que como uma prática educativa da qual os princípios encontram-se entre as perspectivas articuladoras da educação. Uma vez que aplica práticas pedagógicas diferenciadas, torna-se instrumento articulador entre educação e lazer, sendo capaz de proveitosa contribuição à aprendizagem, reexaminando, por meio das vivências oportunizadas pela atividade, valores individuais, sociais, culturais e ambientais, dentre outros. Entretanto, pela narrativa da professora Ana Maria, nota-se um olhar tão-somente contemplativo e informativo sobre os aspectos culturais dos locais visitados, não sendo observada uma concepção exploratória interdisciplinar, crítica e analítica. Atualmente, o que se apresenta como turismo pedagógico no Brasil corrobora com a probabilidade de uma educação diferenciada voltada, especialmente, para a análise social, ambiental, qualidade de vida e conservação de bens e recursos (naturais, culturais e ambientais). Envolve atividades relacionadas à educação, ao ensino, a aprendizagem e ao conhecimento, de forma a apresentar uma visão crítica e reflexiva da realidade.

Para além do custo e do encantamento com a paisagem e o clima, é interessante observar outro elemento na recordação citada: a excursão foi feita “sob supervisão das freiras que dirigiam a escola”, já que estas eram as responsáveis

pelas alunas, especialmente as que ficavam na escola em sistema de internato. Além disso, a rigorosidade e o controle, próprios da educação confessional, deveriam se fazer presentes também nas atividades fora dos muros escolares.

Retomando o depoimento da professora, a formação recebida no Curso Normal incluía a prática do estágio docente obrigatório – experiência que marcou a professora iniciante. Seu estágio foi realizado com uma classe de alunos adultos que frequentavam um projeto social mantido pelo Colégio Assunção. Este projeto, denominado “CEJA” era voltado para alfabetização de adultos. Segundo relatou a entrevistada:

Iniciei os estágios em sala de aula desde o início da autorização. Inicialmente acompanhada de uma professora de estágio, posteriormente em observação por longo período, e por fim com regência. Por ser muito dedicada aos estudos e à aprendizagem, acredito que consegui por ser obediente, tudo que era ordenado eu fazia, nunca reclamei. Assim, fui considerada preparada para assumir uma sala de aula e, em agosto de 1965, iniciei as atividades como professora na Escola Normal do Colégio em que estudava, onde lecionei para adultos junto ao projeto “CEJA” que tinha como objetivo alfabetizar adultos, finalizando tal experiência em novembro do referido ano.

Destaca-se no depoimento da professora Ana o recorrente discurso da “obediência” sem reclamações ou questionamentos, “dedicação” aos estudos e “respeito às normas”, o que deixa explícita sua postura de resignação e passividade ao que lhe era imputado nesta fase de sua vida. Neste interim, recorre-se aos conceitos de ‘práticas’ e ‘representações’ os quais, segundo Chartier (1991, p. 173) no texto ‘*O mundo como representação*’, são dois cursos que correspondem respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’, ou seja, os modos de vida, as atitudes, as normas de convivência, a linguagem e as vestimentas, por exemplo, são práticas culturais muitas vezes provenientes de representações da própria cultura.

A noção de *representação* aludida por Chartier nos conduz à reflexão do rememorar pois, segundo ele, a reconstrução de um fato não é a sua reprodução fidedigna, mas a sua representação, em que é produzida uma clareza concebível do existido, pensada pelo seu produtor. Neste contexto, a obediência, a passividade e o respeito às normas tornam-se uma representação do processo sóciohistórico vivenciado por Ana Maria, arraigado em sua memória pelas qualidades valorosas que lhe foram transmitidas através das instituições “guardiãs dos valores

*verdadeiros*³²: a família, a igreja e a escola. Nota-se no discurso da professora a correspondência ao estereótipo feminino tradicional, no qual as mulheres são definidas por características tidas como “próprias do gênero feminino”³³ - resignação, fragilidade, submissão, docilidade, instinto materno, inaptidão para cálculos e atividades complexas. À vista disso, certifica-se que realçar tais vivências coloca-nos “[...] em direção a um passado que, ao mesmo tempo em que pertence àqueles de nossos ancestrais ainda em vida, nos põe em comunicação com as experiências de uma outra geração que não a nossa” (Ricoeur, 2018, p. 405-406).

Ana Maria Ocáriz iniciou sua carreira docente como professora da Educação de Jovens e Adultos no colégio onde fez o curso Normal, participando da Campanha de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, promovida pelo governo federal a partir da segunda metade da década de 50 até meados dos anos 1960, período em que a educação brasileira experienciou diferentes movimentos, novos programas e campanhas voltadas para esta modalidade educacional objetivando, de forma mais ampla, empregar a educação como instrumento de transformação social tornando-a acessível à população trabalhadora das classes sociais mais humildes e diminuindo o quantitativo de analfabetos no país.

O envolvimento com a alfabetização de adultos foi significativo para Ana Maria pois, além de atender as exigências curriculares do Estágio, também lhe despertou o interesse por este público escolar específico – um público composto por estudantes que não receberam a formação escolar na idade adequada e que geralmente, é formado por pessoas de baixa renda. O trabalho com jovens e adultos provocou, na então normalista, uma curiosidade pelas particularidades daqueles sujeitos:

No último ano, fui chamada para assumir uma sala de aula de adulto do CEJA, com carteira de trabalho assinada. Eram pessoas que mexiam muito com a gente. Pessoas que trabalhavam durante o dia e a noite estudavam, gostavam e procuravam sempre mais. Foi um acontecimento que me estimulou muito na busca de procurar conhecer, não só a Educação de séries iniciais, quanto a Educação de Adultos, com suas necessidades peculiares, busca não só do conhecimento, como também de necessidades emocionais. (Ocáriz, 2022).

Convém lembrarmos que neste período, a preocupação com a alfabetização dos jovens e adultos ganhou importância e foi disputada por dois projetos educacionais

³² Grifo nosso.

³³ Grifo nosso.

distintos. O primeiro surgiu na década de 1950 e contava com o apoio de sindicatos, da União Nacional dos Estudantes e de associações comunitárias, este projeto era descentralizado e incorporava elementos da Pedagogia de Paulo Freire (Villares Nascimento; Araújo de Lima; Quadros Rückert, 2022). O outro, por sua vez, contava com o apoio de lideranças religiosas (católicas e protestantes) e foi influenciado por ideias pedagógicas procedentes dos Estados Unidos. O segundo projeto era mais conservador, adepto da centralização burocrática e desconfiava do envolvimento dos sindicatos na educação dos adultos. A partir de 1964, o primeiro projeto foi reprimido e o aparelho estatal fez do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) o seu principal instrumento para ofertar – e também controlar – a educação dos adultos o que contribuiu para a manutenção do atraso do acesso à educação para jovens e adultos (Paiva, 1981; Januzzi, 1987; Santos, 2014).

CAPÍTULO III

PROFESSORA NORMALISTA: O QUANTO É NOBRE EDUCAR!?

Neste capítulo, discorreremos sobre etapas importantes na vida da professora Ana Maria. Inicialmente, vamos abordar sua experiência como aluna no curso Normal, também realizado num internato feminino. Depois, vamos tratar do seu ingresso no magistério, na ocasião do retorno para a cidade de Bela Vista. E, posteriormente, vamos destacar as suas contribuições para a educação do município.

Nosso intuito, ao construir uma narrativa sobre a vida da professora Ana Maria, é estabelecer relações entre a sua condição feminina, a escolarização que recebeu e a trajetória profissional que construiu. Por meio destas relações, almejamos desenvolver uma reflexão que nos permita transitar entre a singularidade da vida de Ana Maria, e a conjuntura social e cultural da sua época. Seguindo fragmentos das entrevistas produzidas na pesquisa, acreditamos ser possível dialogar com a bibliografia que trata da História da Educação, e, particularmente, da história da feminização do magistério.

3.1 O Curso Normal e a feminização do magistério no Brasil

No transcurso dos séculos XIX e XX, o processo de feminização do magistério marcou a expansão do ensino escolar. Como demonstram os estudos de Apple (1995) e Almeida (1998), este processo apresentou variações regionais, tendo sido mais precoce na Europa e nos Estados Unidos. No caso do Brasil, o predomínio das mulheres no exercício da docência ganhou contornos mais definidos na transição do Império para a República e consolidou-se, na primeira metade do século XX.

O crescimento no número de mulheres exercendo o magistério foi incentivado por diversos fatores. A preferência dos homens por carreiras profissionais com melhor perspectiva de remuneração foi um fator apontado por Apple (1995) e corroborado por diversas pesquisas. Campos (2002), ao investigar o tema em São Paulo, relacionou a feminização do magistério com a baixa remuneração, com a baixa exigência de qualificação profissional e com o ingresso de moças originárias

de camadas populares, nesta profissão. Vianna (2002) destaca os interesses do estado no uso da mão de obra feminina para o ensino escolar e nos lembra que a expansão do ensino primário, nas primeiras décadas do século XX, foi feita em condições prejudiciais para os profissionais docentes.³⁴ Silva (2002), por sua vez, reconhece que havia um desinteresse dos homens pelo magistério e que os salários eram baixos, sobretudo na transição do século XIX para o XX, no entanto, ela prefere enfatizar uma outra variável do fenômeno: a autora destaca a luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho com particularidades que interessavam para as mulheres.

A necessidade de obtenção de uma renda financeira e o desinteresse dos homens pela docência, especialmente nas escolas primárias, certamente motivaram o ingresso de muitas mulheres no magistério. No entanto, o fenômeno também possui uma dimensão psicológica e cultural.

Lopes (1991) propôs uma interpretação que exerceu grande influência na historiografia. A autora analisou a construção social de uma relação psicológica entre maternidade e docência e discutiu a concepção do magistério como uma vocação feminina.

A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se devotar, [...]. Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida. (Lopes, 1991, p. 38).

A figura da “mulher-professora”, mencionada na citação acima, parece ter sido um importante estímulo para a escolha das mulheres pela docência. No entanto, é importante pontuar que a sociedade idealizou um modelo de mulher apta para docência que não contemplava todas as pessoas do sexo feminino. O modelo contemplava, principalmente, as mulheres casadas – autorizadas pelo marido para o exercício da docência; mulheres viúvas que necessitavam exercer alguma atividade remunerada; e mulheres que optavam por não contrair matrimônio e se dedicavam

³⁴ Segundo Viana (2002, p. 91), naquele contexto ocorreu “[...] a oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente.

exclusivamente ao magistério. Este terceiro grupo correspondeu a figura típica da professora normalista do começo do século XX: uma mulher que geralmente estudou em escolas confessionais e que incorporou no seu comportamento um rigor disciplinar e uma preocupação com a sua imagem social.

Presente no imaginário social antes mesmo da Proclamação da República, a figura da “mulher-professora” estava baseada na ideia de que a educação das crianças deveria ser responsabilizada à mulher por ser uma extensão de seu papel de mãe e da atividade educativa que já exercia em casa, começa a ser defendida. Na prática, a ideia comportava uma dupla estratégia: “liberar as mulheres para o mercado de trabalho, mas mantê-las responsáveis pelo lar (Mariano, 2011, p. 46).”

Não podemos afirmar com precisão se a dupla estratégia foi produto do governo ou do segmento masculino da sociedade. Possivelmente, sociedade e governo negociaram suas intencionalidades e produziram diversas ações que reforçaram a feminização do magistério. E o Currículo implantado nas Escolas Normas – escolas voltadas para preparação das professoras primárias – foi uma destas ações.

Segundo Mariano (2011), o curso Normal focava a sua orientação profissional como alternativa ao casamento ou ao serviço doméstico, bem como o preenchimento de vagas no ensino primário à custa de baixos salários.

Acreditava-se que as profissões que as mulheres podiam exercer eram aquelas que as colocavam em contato com os cuidados com os seus filhos, logo a associação à profissão docente voltada à primeira infância; [...]. (Mariano, 2011, p.51).

Na formação das normalistas, e no cotidiano do exercício docente, o verbo “cuidar” gradualmente ganhou importância tornou-se um elemento estruturante na construção imaginária do magistério como vocação feminina: cuidar da alimentação, da higiene, da disciplina e da formação moral das crianças eram atribuições que coexistiam com a responsabilidade das normalistas pelo ensino das letras e das noções básicas de matemática. Ana Maria Ocáriz, no entanto, contrastando com os significados socioculturais de ser uma normalista na época, nunca foi professora de crianças pequenas:

Depois fui para a sala de aula...nunca trabalhei com séries iniciais. Quando eu tive uma das crianças (filhos), o Duda, que eu voltei, o Duda é do mes de dezembro..., ja voltei lá no começo do ano. Me deram um pré, para completar a carga horária, pedi demissão. Achei mais facil pedir demissão do que entrar numa coisa que eu não sabia. Isso aconteceu na Escola Estadual Castelo Branco. Era melhor eu ficar em casa do que ir pra sala de aula com crianças pequenas que eu não tinha experiência em ensinar. Então, eu me aposentei sem nunca ter trabalhado com séries iniciais. (Ocáriz, 2022).

A partir desta declaração de Ana Maria destaca-se que a profissionalidade docente articula-se, sobremaneira, com sua pessoalidade e identidade profissional, recaindo em sua escolha de não trabalhar com a Educação Infantil (pré-escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante levar em conta que o contexto de socialização e a tendência pessoal são aspectos da constituição identitária do docente. Conforme Nóvoa (2013, p. 16), embora seja uma construção social, a identidade professoral é um processo em que o professor “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional e passa a compreender-se como pessoa na profissionalidade”, constituindo e produzindo sentido no trabalho,

3.2 O retorno para Bela Vista e o ingresso na carreira docente

Depois de concluir o Curso Normal em São Paulo, Ana Maria retornou para a cidade de Bela Vista para iniciar a sua trajetória como docente formada. E apesar de ter pouca experiência com a regência de classe, Ana Maria logo foi convidada para ser diretora do Grupo Escolar Generoso Ponce.

Já de volta a Bela Vista, iniciei minha carreira profissional no Grupo Escolar Generoso Ponce, recebendo a remuneração inicial de Cr\$ 700,00 (setecentos cruzeiros). Por residir distante da escola, utilizava meu carro particular para regressar diariamente (Ocáriz, 2022).

A sua designação para o cargo de docente, sem ter realizado concurso público, é um fato que merece nossa atenção. No Brasil, a exigência da aprovação em Concurso Público para ingresso em cargo público foi prevista na Constituição de 1934. No entanto, na prática, esta exigência nem sempre era atendida. Para reforçar a necessidade do concurso público, a Constituição Federal de 1967 determinou que a nomeação para cargo público dependeria da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, excetuados os cargos em comissão, de

livre nomeação e exoneração (art. 95, §§ 1º e 2º). Segundo Rezende (2018, p. 06), a Constituição de 1967.

Impôs, igualmente, a realização de concurso de provas e títulos para ingresso na recém criada magistratura federal de primeira instância (art. 118), na magistratura de carreira dos Estados (art. 136, I), no Ministério Público da União, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Estados (arts. 138, § 1º, e 139), e para provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras de magistério oficial de grau médio e superior (art. 168, § 3º, V). [...] Por fim, previu a estabilidade apenas para servidores admitidos por concurso público, após dois anos de efetivo exercício (art. 99), abrindo exceção em favor dos não-concursados da administração direta e autárquica que, à data de promulgação do texto constitucional, contassem cinco anos de serviço público (art. 177, § 2º).

A leitura atenta do fragmento textual supracitado nos permite constatar que a exigência da aprovação em concurso público não contemplava os profissionais que atuavam na Educação Primária. Adotando esta posição, o governo assegurava maior flexibilidade nos trâmites para contratação de docentes para o Educação Primária. Em contrapartida, não estendia para as professoras das séries iniciais, a “estabilidade” no cargo prevista como benefício para os que ingressavam via concurso público e concluíam os dois anos do estágio probatório.

Ana Maria recordou a sua contratação para compor o quadro docente e ser diretora do Grupo Escolar Generoso Ponce e narrou o fato com as seguintes palavras.

Eu era considerado formada. Fui convidada para ser diretora no Grupo Escolar Generoso Ponce. Olha, aqui era muito difícil, não tinha faculdade aqui e quem ia pra fora estudar, ia fazer uma medicina, engenharia, mas nunca ia para a educação. Então a gente que tinha a sorte de ter o magistério [...]. (Ocáriz, 2022)

A memória de Ana Maria sobre o seu ingresso no magistério ressalta as dificuldades enfrentadas pelo Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, para formar docentes. Naquele contexto, as poucas instituições de ensino que ofertavam o Curso Normalista estavam localizadas nas capitais estaduais, na capital nacional ou em cidades de grande porte. No entanto, Bela Vista não era uma cidade de grande porte e estava distante de Cuiabá, a capital de Mato Grosso.

Para mulheres nascidas nas cidades do interior ou na periferia das capitais, o avanço na formação escolar dependia de uma combinação de fatores: era preciso

ter o suporte financeiro da família; residir próximo da instituição de ensino (com ou sem a companhia dos pais) ou permanecer no regime de internato, quando este era oferecido pela escola. Além destes fatores, para a maioria das mulheres que ingressavam no Curso Normalista, a opção pelo prolongamento dos estudos, geralmente implicava na renúncia temporária ao matrimônio e a maternidade – duas experiências centrais na constituição do imaginário sobre a mulher, na modernidade.

Conforme demonstram autores como Diniz (2001), Veiga (2007), Louro (1997) e Mariano e Gebran (2019), dentre outros, o imaginário social influenciou no processo de feminização do magistério na medida em que projetou, na profissão docente, qualidades que eram atribuídas à mulher, como, por exemplo: a paciência, o cuidado e a sensibilidade. Estas qualidades – supostamente naturais – deveriam ser reforçadas pelo sistema de ensino, e, particularmente, pelos Cursos Normalistas. A preocupação com o controle do comportamento das professoras normalistas justificou a ideia de que “boa professora” deveria dedicar-se integralmente ao magistério, e, preferencialmente, não deveria ser mãe (Pizolati, 2023). Neste sentido, o processo de feminização do magistério envolvia discursos e intencionalidades de enquadramento social das mulheres. No caso de Ana Maria, foi somente depois de regressar para Bela Vista com o diploma de Normalista que ela dedicou tempo para o matrimônio e a constituição de uma família.

O retorno para Bela Vista significou a finalização de um ciclo na vida de Ana Maria, e, simultaneamente, possibilitou o começo da sua trajetória como docente e gestora escolar. Neste começo, as adversidades foram grandes.

[...] você era chamada para lecionar uma matéria, como eu fui; você tinha que saber que começava no mês de fevereiro ou março, mas só ia receber o salário no mês de agosto; levava um tempo para receber. Quando você entrava já sabia que era assim. Era tudo centralizado em Cuiabá e tinha muita política. Conheci pessoas que se beneficiaram das influências políticas... eu nunca precisei... meu pai jamais permitia isso [...] meu pai não faria uma coisa dessas, o governo era do mesmo partido dele, mas não passava pela cabeça da gente uma coisa dessas (Ocáriz, 2022).

Desta citação importa destacar dois pontos que consideramos relevantes na memória da entrevistada. O primeiro diz respeito a questão do salário que demorava para ser pago – situação que dificultava o sustento dos docentes. O segundo, nos remete a recusa da família Ocáriz em usar favores políticos para beneficiar a carreira

docente de Ana Maria. O terceiro fator é a centralização administrativa do Estado em Cuiabá, a capital do Estado de Mato Grosso.

Para os que desconhecem a história do Estado de Mato Grosso, convém informar que antes da divisão do antigo território mato-grossense, ou seja, antes de 1977, o atual Mato Grosso do Sul não existia³⁵ e as conexões entre a Cuiabá e as cidades do interior eram dificultadas pela distância e pelas limitações da malha rodoviária e ferroviária.

A partir da divisão do antigo Mato Grosso, a cidade de Bela Vista passou a fazer parte do atual Mato Grosso do Sul e a administração do sistema de ensino do novo estado foi centralizada em Campo Grande. Mas esta mudança, num primeiro momento, não alterou o quadro educacional existente nas cidades interioranas. Assim como ocorria em muitas cidades de Mato Grosso do Sul, em Bela Vista também existiam limitações na oferta de matrículas para as escolas, faltavam docentes e os recursos enviados pelo Estado para infraestrutura e material didático eram insuficientes. Ademais, a cidade também possuía uma demanda por ensino escolar para adultos e, para atender esta demanda, Ana Maria aceitou trabalhar com uma turma de adultos, no período noturno.

Apesar de optar por lecionar nos períodos matutino e vespertino, nos últimos dois anos em que lecionei na referida escola, fui convidada a assumir a turma do período noturno na Escola Estadual Castelo Branco, no curso de magistério, onde as necessidades e as técnicas utilizadas eram distintas, por ser uma turma que requer mais atenção e até mesmo carinho, por se tratar de uma maioria de adultos que trabalhavam arduamente durante o dia, e durante à noite estudavam; e apesar do cansaço, apresentavam a verdadeira ânsia do saber (Ocáriz, 2022).

³⁵ No ano de 1977, no dia 11 de outubro, foi oficializada a divisão do Estado de Mato Grosso, por meio da Lei complementar nº 31, sancionada pelo então presidente da República Ernesto Geisel. Em 1979, quando o primeiro governo de Mato Grosso do Sul iniciou suas atividades, o processo de divisão foi finalizado. Segundo Bittar, as raízes históricas da divisão de Mato Grosso se encontram nascimento de um sentimento regionalista (Bittar, 2009, p. 61). Conforme a autora, “o regionalismo dos sulistas consiste na causa mais remota da divisão”, sendo que “os sulistas transformaram o seu regionalismo em divisionismo”. Para ela, a trajetória do movimento divisionista teve origem com a constituição de um regionalismo com características muito específicas, ligado à “própria formação histórica do sul de Mato Grosso” e gestado, principalmente, em decorrência da sua “configuração geográfica”, da “formação histórica mais precoce e distinta do núcleo povoador de Cuiabá em relação ao restante do território” e das “quase intransponíveis dificuldades de comunicação”, assim como pelo fato de o “elemento humano do sul não se sentir pertencente ao universo cultural cuiabano” (Bittar, 2009).

Lecionar para adultos no noturno foi uma experiência marcante na trajetória profissional de Ana Maria. Durante uma parte da sua vida, ela atendeu um público que estudava em condições de adversidade e pode contribuir com a escolarização deste público. Num interessante exercício de seleção de memórias, a entrevistada lembrou-se de alguns alunos – adultos e trabalhadores – que ela atendeu nas aulas noturnas.

Lembro-me de um aluno que era carteiro, andava o dia todo entregando cartas, a noite o cansaço era evidente, mas não faltava aula... e estava sempre prestando atenção. Às vezes dava umas cochiladas, mas a necessidade do estudo falava mais alto. Tinha também, duas alunas não tão jovens, que trabalhavam como limpadeiras de casa, pessoas boas e a quem me apegaram. Fiquei feliz quando passado os anos as encontrei casadas e com filhos. (Ocáriz, 2022).

Os relatos de Ana Maria sobre a experiência no ensino noturno, na Escola Estadual Castelo Branco, demonstram que a entrevista sentiu empatia pelos alunos trabalhadores. Além do aluno “carteiro” e das alunas “limpadeiras”, ela incluiu na sua narrativa o caso de duas alunas que confessaram sentir vergonha porque “trabalhavam em uma casa de prostituição” e o caso de uma aluna que faleceu dias depois de frequentar sua aula. Desconhecemos a história de vida destes alunos, cujos nomes não foram informados. Contudo, sabemos que eram trabalhadores, que frequentaram as aulas noturnas na Escola Estadual Castelo Branco, e que foram alunos de Ana Maria. E sabemos também que ocupam um lugar especial memória da entrevistada.

Imagen 4: Foto atual da Escola Estadual Castelo Branco (Bela Vista, MS)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ciente de que o docente também pode ocupar um lugar na memória dos ex-alunos, Ana Maria afirmou sentir orgulho por ser reconhecida pelos ex-alunos como “professora”. Segundo a entrevistada, recordar a docência é “gratificante” porque “Me sinto feliz de ter feito algo importante para alguém, ou melhor, para muitos. Ocasões que fazem com que me esqueço dos maus momentos ao superá-los com bons momentos” (Ocáriz, 2022).

As palavras destacadas acima são oportunas para ressaltarmos que a narrativa de memórias implica, inevitavelmente, na atribuição de significado para as memórias. No caso de Ana Maria, suas narrativas transitam entre memórias de adversidades e memórias de “bons momentos”. Dentre os “bons momentos”, ela destacou a convivência com outro(a)s docentes.

[...] por residir em cidade pequena, eu possuía muitas amigas e familiares que seguiram a referência do Magistério... Nunca vivenciei momentos de atrito no relacionamento com colegas de profissão, e é desnecessária a citação dos nomes das colegas com quem trabalhei, pois assim, posso omitir alguns (Ocáriz, 2022).

Os vínculos de amizade que Ana Maria desenvolveu com outros docentes ao longo da sua atuação profissional influenciaram na sua construção identitária. Neste sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2004) quando elas afirmam que a identidade docente é marcada, em parte, pela troca de saberes e pelas experiências compartilhadas pelos professores no trabalho, e em parte, pelas representações que a sociedade produz a respeito da educação escolar.

Nóvoa (2009, p.29) esclarece que ser professor “é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.”

Convivendo com os colegas de profissão, Ana Maria compreendeu “os sentidos da instituição escolar” e formulou uma concepção pessoal sobre o que é ser professor. Para a entrevistada, ser professor é gostar de gente, gostar de histórias e poder compartilhar conhecimento das mais diversas formas, momentos e oportunidades. Além de ensinar, o professor também precisa aprender e se reinventar constantemente.

3.3 Mudança de Escola e mudança de ambiente

Num determinado momento da sua trajetória profissional, Ana Maria interrompeu as aulas no noturno da Escola Estadual Castelo Branco e assumiu a direção da Escola Municipal Enir Monteiro Nunes Rondon.³⁶

Imagen 5: Foto atual da Escola Municipal Enir Monteiro Nunes Rondão
(Bela Vista, MS)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

³⁶A Escola Municipal Enir Monteiro Nunes Rondão serve à população das chácaras, sítios e fazendas da região do Assentamento Caracol, hoje com aproximadamente 152 famílias assentadas. Assiste a aproximadamente 58 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental da 1º ao 9º ano, no período matutino. A instituição está situada na Rodovia MS 164. Assentamento Caracol, nas antigas instalações da Fazenda Caracol, que foi adquirida pelo INCRA no ano de 1999 e posteriormente loteada entre as famílias de trabalhadores rurais associadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Bela Vista – MS no mesmo ano. Foi criada pelo Decreto nº 1106 de 06/11/1999 como Polo Independente de Educação. O local onde se encontra a Escola era parte integrante da sede da Fazenda Caracol de propriedade da família Rondão até o ano de 1999 quando foi adquirida pelo INCRA e transformada em Assentamento Rural, assentamento este que foi denominado “Caracol”, a escola recebe o nome da antiga proprietária da fazenda Caracol Srª Enir Monteiro Nunes Rondão. (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DA ESCOLA ENIR MONTEIRO).

Sobre esta experiência de atuação na rede municipal de ensino de Bela Vista, ela relatou:

Dentre tantas oportunidades, fui convidada a assumir a direção da Escola Municipal Enir Monteiro Nunes Rondon, localizada no assentamento Caracol [...]. Fui convidada a ser diretora do estabelecimento. Foi uma experiência maravilhosa, uma realidade diferente de tudo o que já tinha passado. Íamos de manhã e voltávamos à tarde, para poder encontrar com alunos e professores do matutino e vespertino. O dentista, Dr. Boccia, também ia para as visitas... casa por casa. [...]. Participamos também de reuniões com os assentados e autoridades. Pudemos participar dessas atividades e sentir os anseios e realidade existentes ali (Ocáriz, 2022).

A inserção na realidade de uma escola rural, numa comunidade de assentados da reforma agrária, foi acompanhada de uma crescente preocupação da entrevistada com as condições de vida daquela comunidade escolar e com as particularidades da Educação do Campo.³⁷

3.4 Centro Educacional Maria Auxiliadora (CEMA): construção do passado, impressões do presente

Depois de lecionar por 25 anos e de atuar em cargos diretivos no Estado e no Município, Ana Maria decidiu enfrentar o desafio de criar a sua própria escola: este desafio resultou na criação do Centro Educacional Maria Auxiliadora – CEMA, fato ocorrido no dia 16 de agosto de 1994.

³⁷ Segundo Leite (2002) para a educação do campo atingir os seus objetivos, é necessária a existência de uma política que regulamente o seu funcionamento e dotação financeira que possibilite a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade, onde em cada ponto de vista a escolaridade rural deve ter um tratamento diferenciado com relação as suas especificidades, num processo sócio histórico genuíno, não semelhante ao processo Urbano.

Imagen 6: Prédio onde funcionava o Centro Educacional Maria Auxiliadora – CEMA.
(Bela Vista, MS)



Fonte: Acervo da pesquisadora (fornecido para a pesquisadora em 2022)

Localizado na cidade de Bela Vista, o CEMA atendia estudantes da Educação infantil e da pré-escola. Ao recordar a criação do CEMA, Ana Maria afirmou que sentiu necessidade de ocupar o tempo ocioso decorrente da aposentadoria e enfatizou o seu interesse em continuar contribuindo para a melhoria da Educação da cidade de Bela Vista MS.

Na construção do CEMA Ana Maria investiu recursos particulares e por isso assumiu a dupla incumbência de administrar a instituição no plano financeiro e no plano pedagógico.

Segundo a entrevistada, um dos pontos destacados no CEMA era a contratação de professores jovens e qualificados – professores que ela selecionava e que supervisionava no cotidiano das atividades escolares.

Para administrar o CEMA, Ana Maria contou com a ajuda da filha, Patrícia Loureiro Ocáriz Souza Rosa. Juntas, mãe e filha realizaram cursos de qualificação nas cidades de Curitiba e Belo Horizonte, e foram alunas de professores renomados como Ruben Alves e Wernek (Ocáriz, 2022).

Sob a orientação de Ana Maria e da filha, os docentes do CEMA atuavam como “facilitadores do conhecimento” e procuravam desenvolver aulas que

incentivassem a comunicação entre os alunos e a prática da pesquisa.

O cuidado na correção da linguagem escrita era considerado uma prioridade para todos os docentes. Por meio deste cuidado, a escola buscava incentivar o desenvolvimento do saber linguístico e estimulava a percepção das diferentes linguagens que influenciam no processo de ensino/aprendizagem. Segundo a entrevistada, a correção da escrita dos alunos era feita sempre com cautela, para que eles “não se sentissem reprimido ou envergonhados.”

Quando perguntamos quais os docentes contribuíram com o CEMA, Ana Maria optou por não mencionar nomes e justificou a escolha da seguinte forma:

Não me sinto confortável em citar nomes dos professores que contribuíram para que a escola C.E.M.A fosse referência para a educação da cidade; pois poderei omitir algum nome, pelo esquecimento. Mas sou grata pela contribuição no desenvolvimento de tantos alunos que por lá passaram (Ocáriz, 2022).

A opção por não mencionar nomes de docentes que colaboradores com o CEMA é compreensível. De fato, havia o risco de a entrevista citar alguns e esquecer outros, tanto pela temporalidade já decorrida, quanto pela seletividade da memória. No entanto, é importante registrar que a ausência destes nomes limita as possibilidades de construção dos saberes históricos sobre o CEMA.

Assim como a fala, o silêncio é parte da narrativa histórica e também demandam a atenção dos historiadores, pois que os silenciamentos também se relacionam diretamente com a triagem do entrevistado sobre o que é relevante para ser dito, a partir do olhar que tem no momento da entrevista. Ao se explorar um relato oral, o silêncio pode se projetar, ainda, como um obstáculo, evidenciando dificuldades para o exercício interpretativo.

Para avançar na narrativa em curso, vamos desviar do silêncio sobre os docentes que atuaram no CEMA e vamos nos concentrar num aspecto destacado pela entrevistada: a proposta de Educação Inclusiva que a escola adotou.

Outro fato enriquecedor e relevante que destaco, relaciona-se à inclusão educacional, posto que à época em que fundei o C.E.M.A., a prática era de pouca estima no meio escolar. [...]. Disponibilizávamos vagas para alunos deficientes (deficiência física, visual, de crescimento, transtorno do espectro autista, dentre outros), aceitando as diferenças individuais, e corroborando com a aprendizagem através da cooperação e a convivência dentro da diversidade humana.

[...].

E para que isso fosse possível, priorizei a adaptação das salas de aula, banheiros e brincadeiras, para que assim, todos pudessem participar, e aprender de forma igualitária (Ocáriz, 2022).

Ao falar da preocupação do CEMA com a Educação Inclusiva, Ana Maria apresentou uma concepção de inclusão que excede a identificação e atendimento de uma determinada deficiência. Na opinião desta educadora, a inclusão na escola é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

Conforme Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”.

Quando se trata de alunos com deficiência, é preciso compreender que o processo de aprendizagem é possível dentro de sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que esses alunos não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais.

Adepta da Educação Inclusiva, Ana Maria relatou experiências de atendimento de alunos com necessidades especiais.

Tivemos gêmeos com dificuldades físicas e motoras, decorrente de paralisia cerebral, e hoje em dia, ambos concluíram o ensino superior. Neste caso... a participação e apoio da mãe foi de grande importância no desenvolvimento de seus filhos, pois não media esforços, e participava ativamente da vida de seus filhos. O mérito é dessa mãe (Ocáriz, 2022).

[...]

Lembro-me também de um aluno com nanismo. Sua deficiência no crescimento não o impedia de participar ativamente das atividades com os demais colegas. Era um aluno muito alegre. Tivemos vários casos de autismo, onde os pais acompanhavam seus filhos no tratamento, passando por psicólogos, psiquiatras e neurologista. Outros que apesar do diagnóstico, não aceitavam que fosse, tratavam como se a criança tivesse gênio ruim. Ficava muito difícil para a escola, mas conseguimos dentro do possível ir levando (Ocáriz, 2022).

Nas palavras da entrevistada, fica evidente a importância da interação entre a escola e a família. Esta importância não é um elemento novo nas discussões sobre o papel da educação escolar. Contudo, ao se tratar de Educação Inclusiva, ela ganha outro significado. Sem uma boa interação entre a família e a escola, o

atendimento das pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar, corre o risco de não lograr o êxito esperado, dificultando que o alunado possa desenvolver toda a sua potencialidade, passando a ser muito mais *integração* do que *inclusão*.

Segundo Ana Maria, a principal ideia das escolas inclusivas é proporcionar aos alunos direitos iguais e equidade em suas condições. A inclusão escolar está vinculada à inclusão social que condiciona a uma série de fatores que compreendem desde a mudança de perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, adotando uma flexibilidade no atendimento e nas singularidades da apropriação do conhecimento pelos estudantes, até a implantação de uma rede de apoios e serviços especializados para atuar conjuntamente com uma equipe pedagógica especializada.

3.5 Teias do Ensino, Expansão da Educação: Ana Maria e a criação da Faculdade de Bela Vista –MS

Depois de iniciar suas atividades atendendo o público da Pré-Escola e da Educação Infantil, o CEMA passou a ofertar o Ensino Fundamental completo. A ampliação no público era um indicativo de que havia uma demanda em Bela Vista pelo ensino privado e sinalizava uma aceitação da comunidade local pelo trabalho pedagógico desenvolvido por Ana Maria e sua filha.

Devido a aceitação, reconhecimento e grande procura pelos próprios pais dos alunos matriculados, houve a necessidade do aumento de nível escolarização, sendo realizado todo o processo para que o ensino-aprendizagem fosse até o 8º ano, sendo aprovado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Houve a necessidade de aumento do nível de escolarização a pedido dos pais que tinham mais de um filho, e a dificuldade de levar para colégios distintos. (Ocáriz, 2022).

Diante do aumento no número de alunos matriculados e da diversificação na faixa etária do público atendido, surgiu a necessidade de o CEMA ser transferido para um ambiente adequado ao seu novo público. A mudança foi estudada e efetivou-se em 2016. Neste ano, Ana Maria transferiu a instituição de ensino para um novo prédio e adotou um novo nome da escola: abandonado o nome CEMA, a escola passou a ser denominada Instituto de Educação de Bela Vista (IEBV).

A transformação do CEMA em IEBV não pode ser dissociada do processo de

mudança que estava em curso no sistema de ensino brasileiro. Dentro deste processo, o governo federal incentivou a criação e expansão de instituições privadas, no âmbito do ensino superior. No final dos anos 90, e também nos decênios seguintes, havia uma demanda por matrículas no Ensino Superior e o setor privado absorveu uma parte expressiva desta demanda.

Na cidade de Bela Vista, Ana Maria percebeu a existência da conjuntura favorável para investimentos privados no Ensino Superior e mobiliou-se para viabilizar a criação da Faculdade de Bela Vista, uma instituição vinculada a rede de ensino da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).³⁸

Com a inovação da educação à distância, não exitei em fundar a primeira Faculdade de Bela Vista – MS, iniciando assim, os trabalhados com a FAEL. E após dois anos da fundação, passou a ser UNITINS. Inicialmente, haviam muitos alunos matriculados residentes na cidade vizinha Caracol-MS, e com o apoio da Prefeita Maria Odete dos Santos, foi possível a abertura de outro Pólo. Disponibilizava os cursos de Pedagogia, Assistência Social, Administração de empresa. (Ocáriz, 2022).

Através da Faculdade de Bela Vista, Ana Maria tornou-se uma empresária com atuação no Ensino Superior e, por meio dos seus investimentos – e também da sua experiência pedagógica – ofereceu uma importante contribuição para ampliação da escolarização da população de Bela Vista e Caracol, ambos municípios do Mato Grosso do Sul.

A atuação de Ana Maria como criadora do CEMA e da Faculdade de Bela Vista nos permitem afirmar que depois da aposentadoria ela desenvolveu o que Dornelas (2003) denominou “competências empreendedoras”, direcionando sua experiência como docente e como gestora educacional para a oferta do ensino privado. Por meio do seu empreendedorismo, Ana Maria transitou por diferentes nichos do sistema de ensino brasileiro. Nas suas memórias, ela destaca a percepção de que a Educação a Distância ampliou a procura por acesso ao Ensino Superior.

Ao relatar o começo das atividades na Faculdade de Bela Vista, a

³⁸ Criada em 1998, com a ideia de inovar o processo de ensino no Brasil, a Faculdade Educacional da Lapa (Fael) é uma instituição privada pioneira no trabalho com a Educação a Distância (EaD) no país. Atualmente, ela possui uma sede na Lapa e mais de 400 polos presenciais, distribuídos por praticamente todos os estados do país

entrevistada afirmou que muitos alunos residiam na cidade Caracol (MS).³⁹ Para atender alunos, ela buscou o apoio da Prefeitura de Caracol e recebeu autorização para criar um Polo de EaD na respectiva cidade. Naquele Polo, foram ofertados, inicialmente, os cursos de Pedagogia, Assistência Social e Administração (Ocáriz, 2022).

Segundo Ana Maria, a Faculdade de Bela Vista estava em processo de crescimento quando ela decidiu interromper as atividades na administração da empresa. A decisão foi motivada pelo quadro de saúde do seu esposo. Sobre este difícil momento da sua vida, ela relata:

[...] apesar da grande procura e aceitação acadêmica, encontrei a necessidade de transferir a faculdade à outra pessoa, em decorrência do estado de saúde de meu esposo, posto que com o diagnóstico, as viagens e consultas tornaram-se constantes, não havendo a possibilidade de conciliar a vida profissional e pessoal no momento vivenciado. Em razão de meu esposo apresentar problemas de saúde, e com o diagnóstico de sua doença, não dispunha de muito tempo para dedicar-me à faculdade, havendo assim, a necessidade de passar para outra pessoa (OCÁRIZ, 2022).

A decisão de Ana Maria pelo encerramento dos contratos com a UNITINS [grupo que havia assumido os negócios da FAEL] não significou o completo afastamento da família Ocáriz dos negócios no Ensino Superior, uma vez que o IEBV também havia firmado contratos com a faculdade UNIDERP e estes contratos foram mantidos, sendo a condução deles assumida integralmente por Patrícia Loureiro Ocáriz Souza Rosa, filha de Ana Maria.

³⁹ Caracol é uma cidade localizada no Oeste do Estado de Mato Grosso do Sul. O município se estende por 2 940,3 km² e faz divisa com a parte norte do município de Bela Vista . Caracol foi constituída a partir da doação de patrimônio do pecuarista Corrêa da Costa, ainda no século XIX, sendo elevada à categoria de distrito no ano de 1914 e de município em 1963 (Gomes, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centrada nas especificidades e particularidades da vida da educadora Ana Maria Loureiro Ocáriz, esta investigação convergiu para um trabalho biográfico que leva em conta a pertinência e relevância da pesquisa acerca da história de vida e formação de professores, haja visto que o itinerário individual é representativo e, por meio dele, é possível compreender também a estruturação e trajetórias do sistema educacional. A importância de tê-la como objeto de estudo de pesquisa de mestrado se deu em virtude das peculiaridades de sua vida e formação, cito ter tido sua formação relacionada a internatos de escolas confessionais, ter cursado o Normal, ter vivenciado os períodos da Ditadura Militar e redemocratização, ter contribuído para a expansão da escolarização no município de Bela Vista-MS através da criação do colégio CEMA e da fundação da Faculdade de Bela Vista.

Confesso que constituir a investigação sobre a história de vida dessa professora mostrou-se um desafio permeado por incertezas, dificuldades e receios; pois entre o ingresso no Mestrado de Educação da UFMS – Campus do Pantanal e o momento da finalização da Dissertação, ocorreram diversos acontecimentos que impactaram no desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro destes acontecimentos foi positivo e ganhou forma na interação com o orientador, o professor Mariano. Graças a sua orientação, foi possível aproximar o meu interesse pela História da Educação através da pesquisa envolvendo a História das Mulheres, especificamente, desta mulher educadora. No entanto, no final de 2022, quando a saúde do professor Mariano apresentou sinais de fragilidade, a pesquisa estava iniciada e os rascunhos dos primeiros capítulos estavam escritos, mas permaneciam muitas dúvidas. Mesmo enfermo, o professor Mariano corrigiu o texto apresentado na Banca de Qualificação, e depois, concentrou-se no enfrentamento da doença, que acabou por consumir sua vida.

O ano de 2023 foi um ano difícil e problemas familiares dificultaram a conclusão da pesquisa, dentro do prazo fixado. Neste ano, recebi a ajuda do professor Rückert, que me incentivou a continuar no difícil processo da escrita acadêmica. Seguindo a sugestão do professor Rückert, busquei retomar o contato com Ana Maria para propor a realização de novas entrevistas, mas ela estava enferma e veio a falecer no dia 27 de abril de 2023. Diante do luto da família Ocáriz,

a possibilidade de consultar fotos e documentos de Ana Maria tornou-se inviável naquele momento. Voltei-me então para a releitura das entrevistas, na intenção de extrair delas elementos para a construção do terceiro capítulo – um capítulo centrado nas experiências profissionais da educadora.

Num determinado momento do ano de 2023, precisei reconhecer que o prazo de 24 meses para a defesa da Dissertação não poderia ser cumprido. Neste momento, o PPGE-CPAN realizou o meu “desligamento” e combinamos, eu e o professor Rückert, que iríamos finalizar o texto nos primeiros meses de 2024, o que ocorreu de forma um pouco mais lenta do que o esperado. Com tantas adversidades e com a sobrecarga de compromissos profissionais, o trabalho foi realizado em um tempo maior que o previsto, mas superando as adversidades.

No conjunto, a Dissertação chega ao final atendendo aos objetivos pré-definidos a medida em que traça o perfil biográfico da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz por meio da História Oral, com aportes da Nova História Cultural, estabelecendo conexões entre sua escolarização, sua formação no curso Normal, sua trajetória como educadora e sua contribuição à expansão do ensino belavistense. Pelo percurso trilhado neste estudo biográfico é possível assegurar que a história de vida de Ana Maria foi circundadas pelos valores, interações, redes de sociabilidade e tradições culturais que influenciam, direta ou indiretamente suas escolhas, assumindo a vida humana como síntese da história social e uma região, num determinado período.

O intento inicial de desvelar a trajetória de uma mulher, educadora, empreendedora, que construiu sua carreira num município do interior de Mato Grosso do Sul e contribuiu para a ampliação da escolarização e níveis de escolaridade deste município foi alcançada, tirando a professora Ana Maria Loureiro Ocáriz do anonimato histórico.

Ao adentrar aos *Enlaces de uma vida*, no Capítulo II da pesquisa, deslindouse que a professora Ana teve a maior parte de sua formação escolar fora de sua cidade natal e distante de sua família de origem, sendo enviada internatos de concepção confessional, ligados a igreja católica. Proveniente de família tradicional abastada, Ana Maria frequentou o curso Normal em São Paulo-SP, iniciando sua carreira docente numa turma de alfabetização de adultos. Em meio a mudanças de regime político, econômico, social e educacional, Ana Maria teve sua existência

circundada pela educação e formação de jovens e adultos, trabalhando na gestão e na formação de professores, mas não chegando a adentrar a sala de aula da Educação Infantil ou anos iniciais.

Em se tratando do Capítulo III, *Professora Normalista: o quanto é nobre educar?!*, adentra-se a construção de sua profissionalização e desenvolvimento da carreira docente, em meio a disputas políticas e mudanças de regime no país, com consequente transformação nas estruturas econômicas e sociais. Exploram-se as nuances que retratam e personificam sua trajetória docente sem, contudo, delineá-la de forma enrijecida. Um ponto a ser observado é que Escola Normal como espaço de formação, constituía-se local de referência para o começo da profissionalização feminina, no Brasil e no mundo. Abrangeu-se a feminização do magistério como fator constituinte do seu período de formação e atuação, relacionando o fenômeno com as mudanças referentes aos intervenientes sóciopolíticos da época.

A compreensão das dinâmicas que delimitaram a trajetória profissional da professora Ana Maria Loureiro Ocáriz circunda toda a pesquisa, abarcando-se a formação inicial, o exercício da prática professoral, a fundação do colégio CEMA e a criação da Faculdade de Bela Vista, trazendo à baila o protagonismo da professora e suas contribuições para o desenvolvimento educacional do município de Bela Vista-MS. Apresenta-se neste trabalho uma pessoa comum, típica de sua época e, ao mesmo tempo, uma mulher que se diferenciou das demais do seu meio, tendo construído uma trajetória capaz de movimentar a perspectiva educacional de uma cidade, considerando os limites e as possibilidades existentes na sociedade patriarcal brasileira do século XX.

Contudo, é pertinente dizer que a pesquisa de uma vida não pode declarar o trabalho como pronto e acabado, dado as várias nuances, trajetórias e caminhos que uma vida nos permite traçar, posto que somos plurais. Assim, por entender que este estudo teceu um olhar a partir das fontes que estavam disponíveis e que inúmeras ainda devem estar emudecidas, consideramos que as possíveis lacunas existentes nesta pesquisa são parte integrante do caminho historiográfico, dando margem a novos estudos, novas leituras e renovadas escriturações.

Por fim, fechamos esta escrita tendo a consciência da sua transitoriedade, mas sabendo que ainda assim, possui significativa relevância para a história da educação bela-vistense e sul-mato-grossense.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **O que documenta a fonte oral: a ação da memória**. In: ALBERTI, V. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 33-43.

_____. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011;

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AMADO, J. Eu quero ser uma pessoa: revolta camponesa e política no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 4, n. 5, p. 47–69, 1993. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8647989>

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AVELAR, Lucia. Merces de. Mulher, gênero e política. In: Lucia Avelar; Antonio Octavio Cintra. (Org.). **Sistema Político Brasileiro**. 3 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung; Editora Unesp, 2015, p. 207-225.

BALBINO, Antônio Gilberto. **Uma cidade, uma escola, muitas histórias**: o Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre - MG (1911-1976). 2008. 108 f. Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco. Itatiba. 2008.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 62-63, pp. 69-72, 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Carlos. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo:Brasiliense,2008.

BURKE, Peter. (Org.) **A escrita da história**. Tradução por Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm

BRASIL. **Projeto Logos II**. Ministério da Educação e cultura. Departamento de Ensino Supletivo, Brasília, 1975.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Vol. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina S. de S.; SILVA, Vera L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes.1994, A Cultura no Plural. Campinas, Papirus.

_____. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes 1994.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade – UFRGS, 2002.

_____. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 13-28.

COMIN, Jacqueline Teodoro. Mulheres em movimento: o feminismo no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n.16, p.273-295, jan./abr. 2021.
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10275/8786>

CORRÊA, S.; ÁVILA, M. B. Direitos sexuais e reprodutivo: pauta global e percursos brasileiros. In: BERQUÓ, E. (Org). **Sexo e vida**: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas: Unicamp, 2003, p. 17-73.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O Movimento Feminista no Brasil**: dinâmicas de uma intervenção política. Gênero, Niterói, v.5, n. 2, p. 1-20, 2005.

DORATIOTO, Clodoaldo **A América do Sul e a integração regional**, Rio de Janeiro, 2002.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITA S, M. C. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4^a ed. São Paulo: Contexto, p. 217-235, 2001.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

DUBY, George; PERROT, Michele. Escrever a História das Mulheres. In: THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, 2002, p. 257-272.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. 25^a edição. São Paulo: GRAAL, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GÁMEZ, I. L. T. Educación, conflicto y paz: una reflexión de contexto In: BUENO, F (Org.). **Historia oral y memorias um aporte al estado de la discusión**. Colombia: Universidad del Rosario, 2018, p. 153- 202.

GAULEJAC, V. (1996). Histórias de Vida e escolhas teóricas. In *Les Cachiers du Laboratoire de Changement Social* (vol. 1, pp. 32-45). Université de Paris 7.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, António. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

GOMES, Igor Ronyel Paredes. **Cidades pequenas e rede urbana**: interações espaciais a partir do sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul. 2016. 212f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFGD, Dourados, 2016.

<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1434>

GROSSI, Yonne de Souza; FERREIRA, Amauri Carlos. Razão narrativa: significado e memória. **História Oral**, Volume 4, 2001, p. 25-38.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação docente e **profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

ISIDRO, Thais Jussara de Oliveira Guedes. **Nilza Fernandes de Souza**: tessituras de memórias de uma educadora de Mamanguape/PB /João Pessoa, 2018;185 f. Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa, 2018.

ISIDRO, T.J.O.G. **Normalista Nena Garcez**: vida, formação e missão educacional (1898-1937). / João Pessoa, 2024. 179 f.: il. Orientação: Charliton José dos Santos Machado. Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

ISIDRO, Thais Jussara de Oliveira Guedes; MACHADO, Charliton José dos Santos. Memória e História no ensino de Inglês: depoimentos de uma professora. **Cadernos do GPOSSHE**, v. 6, n. 2, p. 158-171, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/9207>

JANNUZZI, Gilberta Martinho. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. 3^a Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Org.) **(Re)introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã. (Série Eventos), 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 3 ed. Campus São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Sidney Nunes. **Bela Vista**: uma viagem ao passado. 3^a ed. Campo Grande: Associação dos novos escritores do MS, 2007.

LILLARD, Angeline Stoll. **Montessori**: The science behind the genius. Nova Iorque: Oxford University Press, 2005.

_____, Angeline Stoll. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. **Journal of School Psychology**, 50(3),379-401, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 443-481.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **Zila Mamede**: trajetórias literárias e educativas. Campina Grande: UEPB, 2010.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Imigração, subjetividade e memória coletiva. **Oralidades – Revista de História Oral**, ano 1, Vol. 1, p. 21-33, jan/jun. 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **Vigilância, transgressão e “punição”: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969)**. 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; GEBRAN, Raimunda Abou. Entre representações e a realidade: as normalistas do extremo oeste paulista (1947-1975). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, V. 16, n. 1, p. 19-28, 2019.

<https://jurnal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2651/2690>

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História oral testemunhal, memória oral e memória escrita e outros assuntos: entrevista. **Revista História Agora**, n. 9, 2010.

MENDONÇA, Roseane Ribeiro; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Habilidades de resolução de problemas e método de ensino: o Método Montessori e o ensino tradicional em questão. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 49, pp. 3-12, 2º sem. de 2019. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n49/n49a02.pdf>

MIGNOT, Ana Chrystina. **Modos de viver, narrar e guardar**: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto). Curitiba: CRV, 2015.

MONTESSORI, Maria. Trad. Aury Azélia Brunetti. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Colecção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PALMA, Filho, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo

PAIVA, Vanilda Pereira. MOBRAL: um desacerto autoritário. **Síntese - Revista de Filosofia**, v. 8, n. 23, 1981.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**. Visões literárias do urbano.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (org). **Fronteiras Culturais**: Brasil-Uruguai-Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 2012.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora: história e memória afetiva**. Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2003. Disponível em: [Auxiliadora: história e memória afetiva. - Artigos - Instituto MS \(ihgms.org.br\)](http://Auxiliadora-historia-e-memoria-afetiva.-Artigos-Instituto-MS-(ihgms.org.br))

_____. **Auxiliadora setenta anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, n 4. Núcleo de estudos de gênero, IFCH-UNICAMP, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Preferencialmente não mães: mulheres, docência e eugenia. **Revista Estudos Feministas**, 31(1), p. 01-14, 2023.
<https://www.scielo.br/j/ref/a/9PqhSw9TbZbhC5XCcHwWP4k/>

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, (15), p. 21-49, abr. 1997.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>

POWELL, Mark. Is Montessori ready for the Obama generation? **Montessori Life**, 21(2), 18-29, 2009. <https://eric.ed.gov/?id=EJ842775>

PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74).

RESENDE, Melina Brasil Silva. **O curso normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari-MG, 1930-1947**. 2006. 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2006.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROVAI, Marta G. de Oliveira. **Osasco 1968:** a greve no masculino e no feminino. Salvador: Editora Pontocom, 2013.

ROZETTI, Izabel. **Colégio Imaculada Conceição:** a história do curso normal (Tupaciguara - MG, 1961 - 1977). 2010. 180 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SAHLINS, Marshal. **Cultura e razão prática.** Trad. Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBRAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, Ano V, nº 10, dezembro/2014.

SAVIANI, Demeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v.8, n.1, 2008, p. 223-231.

SILVA, Samara Mendes Araújo. Ritos, rituais e rotina: educação feminina nos colégios confessionais católicos no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 117-136, jul./ago. 2018.

<https://www.scielo.br/j/er/a/dzLvNjh3TR3wcQrvKTvk5yw/?format=pdf>

SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. **Escrita de si, resistência e empoderamento.** Curitiba: CRV, 1994. (Coleção Modos de Viver, narrar e guardar, v. 6)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. 2.ed. Tradução de Lório Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Autêntica, 2007.

VEIGA, Ilma Passos. Docência como atividade profissional. In: **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** 2ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **cadernos pagu**, (17/18), p.81-103, 2001/02. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>

VILLARES NASCIMENTO, Isabela Ribeiro; ARAUJO DE LIMA, Cláudia; RÜCKERT, Fabiano Quadros. Educating for emancipation: an analysis of the concept of

awareness and educational practice in Paulo Freire's theory. **Rev. hist. educ. latino am.** [online]. vol.24, n.38, pp.245-264. <https://doi.org/10.19053/01227238.13853>

ANEXO 1: Registro fotográfico da pesquisadora e da professora



Ana Maria Loureiro Ocáriz (2022)

Fonte: acervo pessoal a pesquisadora