

Lia Machado Fiuza Fialho
O r g a n i z a d o r a

Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras



Ed
UECE

Práticas
Educativas
176

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



F U N C A P

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diataty Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco José Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Lia Machado Fiuza Fialho

Organizadora

Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras

ADRIANA COIMBRA BUIÑ LINS	LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO
ANA PAULA MARTINS FARIAS VASCONCELOS	LUANA RICARTO COSTA
ANDREA ABREU ASTIGARRAGA	MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA
ANSELMO ALENCAR COLARES	MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA
ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA	MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES
AURINETE ALVES NOGUEIRA	MARLY SOUZA BRITO FARIAS
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO	NATHALLY GIOVANNA SANTOS DE OLIVEIRA
ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA	RAIANA CAROL ROSAS MARTINS
FERNANDA IELPO DA CUNHA	ROBERTA LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA
FRANCINALDA MACHADO STASCXAK	ROSANA MARIA MARTINS
FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA	SAMARA MENDES ARAÚJO SILVA
HUGO HEREDIA PONCE	SUSANA GAVILANES BRAVO
ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES	TANIA MARIA RODRIGUES LOPES
KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO	VANUSA NASCIMENTO SABINO NEVES
LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA	VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE
LIA MACHADO FIUZA FIALHO	ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ
LIMÁRIA ARAÚJO MOUTA	

Ed 
UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

BIOGRAFIAS E HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO DE MULHERES EDUCADORAS

© 2023 *Copyright by* Lia Machado Fiuza Fialho (Organizadora)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60714-903 - Tel.: (85) 3101-9893 - Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece - E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F439b Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras [recurso eletrônico] / Lia Machado Fiuza Fialho (org). - Fortaleza: EdUECE, 2023.

355 p. il.

E-book

ISBN: 978-85-7826-894-7

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7>

1. Educação de mulheres. 2. História da Educação. 3. Mulheres educadoras. 5. Fialho, Lia Machado Fiuza. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO - 7

Maria Lúcia da Silva Nunes

APRESENTAÇÃO - 17

Vanusa Nascimento Sabino Neves

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISAS BIOGRÁFICAS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO - 27

Francinalda Machado Stasczak

Arlene Stephanie Menezes Pereira

Maria Aparecida Alves da Costa

2 MARIA DULCE BARBOSA: ENTRE A EDUCAÇÃO E A CAUSA POLÍTICA - 51

Charliton José dos Santos Machado

Maria Lúcia da Silva Nunes

Raiana Carol Rosas Martins

Nathally Giovanna Santos de Oliveira

3 RETALHO-BOR-DADOS: O PROCESSO FORMATIVO PROFISSIONAL DE MARIA RODRIGUES NO PERÍODO DE 1974 A 1996 - 74

Andrea Abreu Astigarraga

Ana Paula Martins Farias Vasconcelos

4 QUEM FOI JÚLIA ALENQUER FONTENELE? HISTÓRIA DE UMA EDUCADORA CEARENSE MARCADA PELA AUSÊNCIA DE MEMÓRIAS - 101

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Lia Machado Fiuza Fialho

Hugo Heredia Ponce

5 ORFANATO FEMININO EM SANTARÉM: HISTÓRIA E MEMÓRIA - 126

Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa

Anselmo Alencar Colares

- 6 ENSINO EM SAÚDE PÚBLICA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE E COM MULHERES A PARTIR DO ACERVO ACADÊMICO DA ENSP/FIOCRUZ** - 153
Adriana Coimbra Buin Lins
Lia Ciomar Macedo de Faria
- 7 NARRATIVAS DE UMA MULHER-PROFESSORA ALFABETIZADORA “BEM-SUCEDIDA”: ASPECTOS DE VIDA-FORMAÇÃO** - 173
Marly Souza Brito Farias
Rosana Maria Martins
Isa Mara Scarlati Colombo Domingues
- 8 A CONTRIBUIÇÃO DA BIOGRAFIA DE EDUCADORAS PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES** - 200
Roberta Lúcia Santos de Oliveira
Vitória Chérida Costa Freire
Karla Angélica Silva do Nascimento
- 9 BIOGRAFIAS DE MULHERES PROFESSORAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL** - 222
Fernanda Ielpo da Cunha
Aurinete Alves Nogueira
Karla Angélica Silva do Nascimento
- 10 BIOGRAFIAS DE GESTORAS ESCOLARES: O ESTADO DA QUESTÃO NA BASE INTERNACIONAL ERIC** - 247
Limária Araújo Mouta
Lia Machado Fiuza Fialho
Manuel Francisco Romero Oliva
- 11 EXPERIENCIAR, CRIAR E PRODUZIR MEMÓRIAS: CONSTRUIR BIOGRAFIAS E A VISIBILIDADE DE MULHERES NA E PARA A HISTÓRIA** - 268
Samara Mendes Araújo Silva
Tania Maria Rodrigues Lopes
- 12 GOLPE DE ESTADO - PROFESORAS VÍCTIMAS DE LA REPRESIÓN EN CHILE: DEL DAÑO IRREPARABLE A LA JUSTICIA DE LO POSIBLE** - 294
Susana Gavilanes Bravo
- 13 TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA NEGRA NA ZONA RURAL DE CRATO: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA DOCÊNCIA** - 323
Luana Ricarto Costa
Zuleide Fernandes de Queiroz
Lourdes Rafaella Santos Florencio

PREFÁCIO

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Graduada em Pedagogia e Letras pela UFPB. Membro do grupo de pesquisa Histedbr-PB.

E-mail: mlsnunesml@gmail.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3488638146623774>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9839-2756>

Não faz muito tempo que elas deixaram a cozinha, os crochês e as costuras. Hoje elas são executivas, médicas, empresárias, políticas professoras – e até presidentes (Maria Valéria Rezende, 2021)¹.



epígrafe nos lembra que, historicamente, é bem recente a saída das mulheres do âmbito privado para ocupar espaços diversos que antes lhes eram vetados. A sociedade patriarcal tinha(tem) claramente definido o que permitir à mulher. Embora saibamos que há tempos as mulheres embatem procurando seus direitos, almejando educação, participação na vida política e tratamento cidadão, tal e qual é concedido aos homens. Mesmo nós, mulheres, estando restritas, silenciadas e ocultadas, a história tem sido construída também por nós. Se ocupar espaços foi uma batalha lenta e persistente, o registro reconhecido desta ação é recente, há mais ou menos meio século.

Neste empreendimento são inegáveis as contribuições trazidas pela História Cultural, principalmen-

¹ Na apresentação do livro *As mulheres poetas na literatura brasileira*, organizado por Rubens Jardim e lançado pela editora Arribaçã (Cajazeiras), em 2021, Maria Valéria Rezende, escritora santista radicada na Paraíba, evidencia o mérito de pesquisas, teses, livros, artigos e ensaios que destacam a influência feminina na cultura brasileira, oportunidades em que as “vozes” das mulheres são ouvidas.

te a partir da segunda metade do século XX, como tão bem ressaltam os capítulos desta coletânea, apontando a influência teórico-metodológica desse modo de narrar a história. Todavia, mesmo que já venha sendo contada, que haja grupos de pesquisa nas universidades voltados especialmente para trazer à tona a história das mulheres que dedicaram suas vidas à educação, muito ainda se precisa caminhar para vencer o “esquecimento proposital” das contribuições que as mulheres promoveram nos diversos campos do conhecimento, das artes e de todos os saberes. Registrar as histórias de mulheres do passado e do presente, que têm construído com suas trajetórias a educação, é ouvir suas “vozes”, é torná-las (re)conhecidas, é dar a importância que têm e que sistematicamente foi escamoteada. É colocá-las em seus lugares, por ação e por direito, mas é também um processo de (auto)formação, principalmente para nós, que temos como exercício diário o campo educacional. E não devemos esquecer que podemos ocupar o lugar que quisermos!

Na reflexão sobre a importância desta obra e de como se faz necessário registrar a história das mulheres, das mulheres educadoras, suas formações e seus empenhos na educação formal da sociedade, em uma rápida olhada sobre o volume 22 de 2023 da revista *Cadernos de História da Educação*, periódico de valor acadêmico reconhecido, das 91 contribuições, é possível citar como biografia sobre uma mulher educadora o artigo: “Dorina de Gouveia Nowil – intelectual transfronteiriça na educação”². Embora a palavra “biografia” não seja destacada

² Ressalto que não fiz uma pesquisa, e sim apenas uma breve leitura de reconhecimento dos artigos, tentando localizar se havia alguma biografia de educadora. Um outro texto que “se aproxima” da biografia é o artigo “Gabriela Mistral e sua

e as autoras tenham utilizado com aporte teórico-metodológico o conceito de intelectual de Sirinelli, observa-se no desenvolver do texto a perspectiva biográfica. Mais dois ou três trabalhos apontam para um olhar biográfico ao colocar nomes de mulheres educadoras como palavras-chave, todavia, ao longo do texto, não é possível vislumbrar o escopo biográfico em si. Lembro que são 91 produções! Trago essa ponderação não para julgar ou avaliar o periódico em questão, de inserção abalizada nas pesquisas em História da Educação, mas para assinalar a importância do livro em questão: *Biografia e histórias da formação de mulheres educadoras*, que, desde o título, coloca como destaque a biografia, a biografia de mulheres, as mulheres educadoras. Ressalta que, mesmo a interpretação biográfica, alçada à narrativa de registro histórico, tirada (?) da marginalidade acadêmica, ainda é uma possibilidade de muito espaço a ser elaborado, principalmente quando falamos de biografia de mulheres educadoras, foco da publicação em pauta. Aliás, aprender sobre a biografia, sua história e avaliação ao longo do tempo, suas variantes, sua redescoberta, as inúmeras possibilidades de uso em áreas distintas do conhecimento, a riqueza de elementos históricos que ela nos possibilita alcançar ao pôr a lupa sobre um sujeito, sua rica utilização na formação docente, são ângulos que podem ser aprofundados na leitura desta obra.

Sou completamente suspeita para falar sobre biografia, uma vez que há um tempo venho praticando esse exercício de biografar mulheres educadoras, num traba-

'contrabomba': mensagens educativas pela paz". Recomendo a leitura do periódico, que traz inclusos alguns dossiês, em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1982-780620230001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 out. 2023.

lho de parceria em projetos de pesquisa, orientações acadêmicas e publicações. O esforço é não heroizar o sujeito que escolhemos biografar, pois, como diz Schwarcz (2017)³, “[...] não há maneira de fazer uma biografia sem reconhecer-se ‘afetado’ por ela”. A intenção é deixar a pessoa vir à tona com sua humanidade, que implica defeitos e qualidades, mas também interdependência, representatividade, coletividade, contexto, ideias, pois:

[...] biografar um sujeito favorece a leitura não apenas de uma individualidade, mas nos leva a adentrar os espaços e tempos em que essa pessoa se constituiu; composição que se faz pluralmente, em convívios, partilhas, embates, diálogos, ações conjuntas. Conhecer facetas de uma pessoa (Nenhuma biografia dá conta do relato inteiro de uma vida.) é perceber e ler outras realidades e modos como sujeitos diversos constituíram-nas e foram por elas constituídos (Machado; Nunes; Lacet, 2021, p. 20).

Um livro é sempre uma porta aberta apontando para várias interpretações, múltiplas leituras e diferentes interações do que está no papel com o que constitui o/a leitor/a, sua história de leitura. Assim, uma leitura é uma chave que aciona nossa capacidade de fazer intertextualidades, com textos nos mais diversos formatos.

A leitura dessa coletânea me fez estabelecer não apenas conexões com leituras que me formaram enquanto leitora, docente e pesquisadora no campo da His-

³ É o que diz Lilia Moritz Schwarcz, sentindo-se completamente impactada ao passar tanto tempo na companhia de Lima Barreto para elaborar a belíssima biografia *Lima Barreto: triste visionário*, publicada em 2017 pela Companhia das Letras. E ainda constata: “Fazer uma biografia não significa, pois, tomar uma estrada daquelas que mais se parecem com uma rota e um destino fixos” (Schwarcz, 2017, p. 15), apontando para a complexidade que é fazer uma biografia histórica.

tória da Educação, com ênfase na história de mulheres e mulheres educadoras, mas também com projetos desenvolvidos. Um dos textos especificamente me ativou a memória do projeto que apresentei em 2009: “Nomes de escola: lugar de (não) memória de mulheres?”, ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁴. Por meio desta pesquisa, tentávamos registrar a história, construindo pequenos perfis biográficos que evidenciassem as memórias e trajetórias de mulheres educadoras que dão nome a escolas na Paraíba, particularmente escolas da rede pública de ensino.

Na época, assinalávamos que elaborar textos sobre mulheres educadoras era romper com a história tradicional, que elegia como heróis homens brancos das classes de maior poder aquisitivo. Nunca pretendemos criar heroínas, mas fazer justiça a suas memórias e registrar historicamente seus trajetos e contribuições à educação e áreas afins que puderam ocupar em decorrência de sua formação.

Além da escassez de fontes que dificultava a construção de perfis biográficos das educadoras identificadas, a pesquisa nos mostrou que o fato de um nome de mulher estar no frontispício de uma escola não assegura a preservação da memória dessa mulher (Nunes, 2020), uma vez que constatávamos no próprio local o desconhecimento sobre quem havia sido essa mulher e por que era patronesse da instituição, por parte da comunidade escolar e do bairro também. Mais de uma década

⁴ O projeto de pesquisa, sob minha coordenação e com a participação de alunas bolsistas e voluntárias, foi desenvolvido por cinco anos e teve seus resultados apresentados e publicados em anais de eventos, em capítulos de livros, utilizados também para Trabalhos de Conclusão de Curso e dissertações.

depois, ao me deparar nesta coletânea com o texto sobre Júlia Alenquer Fontenele, educadora cearense, que nomeia uma escola pública no estado do Ceará, constato a mesma situação. Ou seja, um nome só não basta para lembrar, mas é importante que ele esteja lá, pois funciona como vestígio da história de uma mulher que contribuiu para a formação educativa de gerações em seu contexto, que, muitas vezes, teve reconhecimento em seu tempo, mas depois foi apagada ou invisibilizada, como historicamente tem acontecido com a história de mulheres – e, no caso específico, de mulheres educadoras.

Neste sentido, esta coletânea traz contribuições importantes para o registro da memória de mulheres de ontem e de hoje que ocupa(ra)m os espaços escolares, envidando esforços e saberes para contribuir na formação de outros sujeitos no processo formal de educação e para quem está empenhado nesse registro: pedagogas/os, historiadoras/es, historiadoras/es da educação, professoras/es, pesquisadoras/es em geral.

Pelos capítulos deste livro, podemos aprender com as histórias das mulheres biografadas, acessarmos sua formação, suas práticas, suas relações com a comunidade; como ficaram reconhecidas; que outras funções desempenharam, como consequência de serem professoras, de ter uma formação; a participação política de educadoras; a importância de professoras alfabetizadoras; a atuação de professoras no ensino superior; as mulheres “tomando” a gestão das escolas; os cargos ocupados por sua capacidade intelectual, espaços que antes lhes eram vetados.

Em vários momentos, somos levadas a refletir sobre a escassez de fontes, o apagamento intencional da

memória das mulheres, a minimização da importância de ações desenvolvidas por mulheres professoras, pesquisadoras, cientistas, políticas, entre tantos aspectos que os capítulos contemplam.

Como não ficar sensível à história de uma professora que leva uma década para concluir uma formação superior, devido a dificuldades pessoais e/ou condições que lhe são impostas? É visível a necessidade de estudos interseccionais que considerem gênero, raça, etnia, classe, localização geográfica, etc. Mas, além disso, é inadiável que políticas públicas considerem esses aspectos e sejam efetivadas. Quantas Josianes existem pelo Brasil afora?

Ressalto ainda a reflexão sobre como a disciplina História da Educação pode favorecer a escrita da história das mulheres, possibilidade que, muitas vezes, está diretamente atrelada à capacidade docente em driblar uma ementa arcaica e transformá-la numa estratégia de ensino para uma formação docente comprometida com a história e com a história das mulheres.

Para finalizar, destaco que este livro traz relevantes contribuições sobre biografia de mulheres professoras em nível também internacional, a partir de pesquisas realizadas em plataformas como Scopus e Eric, que sistematizam a produção científica, esta última específica da área da Educação. Tais pesquisas, por um lado, animam-nos pela aceitação que essa vertente investigativa vem tendo mundo afora; por outro lado, mostram-nos claramente que devemos continuar, pois ainda há muito a fazer, e também apontam para a diversidade de fontes que a tecnologia possibilita, com as quais devemos estar atentas. Aproveito para anotar a importância do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades

(PEMO), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), do qual parte significativa de autoras e autores desta coletânea faz parte, mesmo com vínculos em instituições diversas no país, que tem se destacado pela farta publicação na área. Sob a liderança da professora e pesquisadora doutora Lia Machado Fiuza Fialho, que é também a organizadora desta obra, os bons frutos desse grupo já são (re)conhecidos!

A palavra é potente, como diz Carlos Fico⁵, citado em um capítulo desta coletânea, então continuemos usando-a para nos empoderar e fazer justiça às mulheres educadoras que construíram e constroem a história tanto quanto os homens, mas foram invisibilizadas. Registrar suas histórias, refletir sobre suas experiências, aprender com suas práticas é impedir que o silêncio e o apagamento sejam reiterados.

Um livro é um lugar que nos conecta, nos sensibiliza e nos provoca novas perguntas. Agora é com você, leitora, leitor!

João Pessoa, outubro de 2023.

Referências

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S.; LACET, J. A. L. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021.

NUNES, M. L. S. (org.). *Paisagens da História da Educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: UECE, 2020.

⁵ Citado no capítulo 11 desta coletânea, numa reflexão sobre o “poder” do historiador.

REZENDE, M. V. Apresentação. In: JARDIM, R. (org.). *As mulheres poetas na literatura brasileira*. Cajazeiras: Arribo, 2021.

SCHWARCZ, L. M. *Lima Barreto*: triste visionário. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

APRESENTAÇÃO

VANUSA NASCIMENTO SABINO NEVES

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestra em Gestão de Organizações Aprendentes pela UFPB, especialista em Enfermagem Pediátrica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Linhas de Cuidados em Enfermagem Saúde Materna, Neonatal e do Lactente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), licenciada e graduada em Enfermagem pela UFPB e graduada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (Unipê). Enfermeira da UFPB, Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW). Supervisora direta de acadêmicos do curso de Enfermagem da UFPB no campo prático do HULW. Integrante do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/PB).

Nos dias atuais, ainda marcados pelas interdições das oportunidades educativas e de profissionalização das mulheres, conhecer e refletir sobre a vida como espaço de (e para) educação é inescusável. Com base nessa premissa, esta obra, consentânea a seu título, situa-se na interface biografias e histórias da formação de mulheres educadoras.

A biografia, como escrita de vida, está interligada ao coletivo e aos contextos históricos em que os sujeitos sociais estão inseridos (Fialho; Santos; Sales, 2019). Por intermédio dos estudos biográficos, as memórias e narrativas das mulheres que foram compelidas a permanecer nas margens da historiografia oficial emergem, permitindo-nos perceber a realidade como uma expressão cultural (Machado, 2006). Esse movimento é especialmente pertinente para tornar visíveis aquelas que foram propositalmente ocultadas, inclusive da sociedade, da política e da ciência (Louro, 1997), principalmente se levarmos em conta o potencial heurístico de tais investigações, para revelar subjetividades essenciais à compreensão da historicidade das mulheres que se resignificaram educadoras.

No Brasil, em particular, a história das mulheres é marcada por negação de direitos que afetam até mesmo o exercício da cidadania (Freire; Fialho, 2021). Portanto, o esforço delas pelo acesso à educação e à profissionalização implicou consideráveis desafios para romper padrões que as limitavam ao âmbito doméstico.

Mais do que unicamente identificar certos mecanismos de silenciamento tradicionalmente impostos às mulheres ao longo da história, que mantiveram suas narrativas à sombra das cenas públicas (Perrot, 2005), esta obra, que foi organizada pela doutora Lia Machado Fiuza Fialho, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bolsista de produtividade em Pesquisa (PQ2), propõe-se a trazê-los para os espaços acadêmicos e públicos, problematizá-los e combatê-los.

A coletânea é composta por 13 textos, produzidos com rigor teórico-metodológico por 33 pesquisadores com atuação acadêmica e profissional em três diferentes países: Brasil, Chile e Espanha. A representação das cinco regiões brasileiras foi realizada por autores de oito estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte.

O primeiro texto, intitulado “Caminhos teórico-metodológicos de pesquisas biográficas na perspectiva de gênero”, de Francinalda Machado Stascxak, Arliene Stephanie Menezes Pereira e Maria Aparecida Alves da Costa, elucida os percursos teórico-metodológicos palmilhados nas pesquisas biográficas de mulheres e problematiza seus contextos. Nessa trilha, destaca-se a mudança historiográfica difundida pelos historiadores da Escola dos Annales, que, partindo da França, expandiu-se pelo mundo, dignificando sujeitos e fontes outrora relegados como mercedores de atenção historiográfica. Em conclusão, confirma a direção dos estudos biográficos, os quais, ao explorar as particularidades do percurso de pessoas singulares, elucidam diferentes fenômenos de interesse histórico, educacional e social.

O artigo escrito por Charliton José dos Santos Machado, Maria Lúcia da Silva Nunes, Raiana Carol Rosas Martins e de Nathally Giovanna Santos de Oliveira, sob o título “Maria Dulce Barbosa: entre a educação e a causa política”, responde como a biografada, entre 1937 e 1965, em uma sociedade marcada pelo patriarcado, protagonizou sua trajetória como professora, diretora escolar, vereadora e primeira prefeita paraibana. A pesquisa reafirma que a persistência, dedicação e personalidade forte foram fatores determinantes na superação dos óbices ao protagonismo feminino.

Na biografia “Retalho-bor-dados: o processo formativo profissional de Maria Rodrigues no período de 1974 a 1996”, as autoras Andrea Abreu Astigarraga e Ana Paula Martins Farias Vasconcelos, fundamentadas na Colcha de Retalhos e na interpretação hermenêutica, reuniram oralidade, escrita e imagens e reconstituíram o processo pessoal, formativo e profissional da normalista em foco. A biografada, da subalternidade predeterminada às mulheres de seu tempo e de sua condição social, emancipou-se até se tornar uma professora pós-graduada. Tais discussões sinalizam para a amplitude da reflexão ética e estética da formação docente, que se estende a todos/as nós.

A composição “Quem foi Júlia Alenquer Fontenelle? História de uma educadora cearense marcada pela ausência de memórias”, de Francisca Genifer Andrade de Sousa, Lia Machado Fiuza Fialho e Hugo Heredia Ponce, igualmente com lastro na biografia hermenêutica, mesmo diante da escassez de fontes, reconstituiu a história da biografada, no início do século XX. Identificaram que, embora o nome da biografada designe uma escola e uma rua, sua memória não estava devidamente preservada.

Por fim, as autoras destacam a importância da historiografia acadêmica no sentido de evitar o apagamento do legado das mulheres educadoras.

A produção “Orfanato feminino em Santarém: história e memória”, de Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa e Anselmo Alencar Colares, concentra-se em uma instituição educativa de mulheres da Primeira República no Pará, inicialmente um orfanato, posteriormente transformado no Colégio Santa Clara. O estudo elucida o ideário republicano instrumentalizado pela Igreja por meio da educação feminina, destinada a formar mulheres devotas ao lar, ao marido, à moral e à religião, mas também observou que a instituição analisada teve um impacto positivo nos níveis educacionais das alunas de diferentes extratos sociais.

O trabalho “Ensino em saúde pública: histórias e memórias de e com mulheres a partir do acervo acadêmico da ENSP/Fiocruz”, produzido por Adriana Coimbra Buin Lins e Lia Ciomar Macedo de Faria, explora os acervos acadêmicos da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) como fontes valiosas para pesquisas que abordem as histórias das professoras como protagonistas no ensino universitário em saúde pública. Ao final, enfatiza a relevância dos acervos acadêmicos para a História da Educação, pois iluminam a luta e as identidades das mulheres nesse contexto.

A investigação “Narrativas de uma mulher-professora alfabetizadora ‘bem-sucedida’: aspectos de vida-formação”, de autoria de Marly Souza Brito Farias, Rosana Maria Martins e Isa Maria Colombo Scarlati Domingues, por intermédio dos caminhos da professora “Emília”, visou compreender como é forjada uma alfabe-

tizadora bem-sucedida. No desfecho, entenderam as autoras que a reflexão e o reconhecimento histórico, político e cultural são essenciais para a superação dos óbices que permeiam a alfabetização dos alunos da escola pública.

O ensaio “A contribuição da biografia de educadoras para a educação: algumas considerações”, produzido por Roberta Lúcia Santos de Oliveira, Vitória Chérída Costa Freire e Karla Angélica Silva do Nascimento, pretendeu compreender os aportes educacionais advindos da utilização de biografias de educadoras. Destarte, o estudo destacou que, na base de dados Scopus, há grande interesse pela temática Biografia de Mulheres e História da Educação em contextos formais e informais educativos.

A revisão sistemática “Biografias de mulheres professoras no cenário internacional”, de Fernanda Ielpo da Cunha, Aurinete Alves Nogueira e Karla Angélica Silva do Nascimento, realizada a partir dos registros na base de dados Scopus, examina a visibilidade da produção internacional sobre biografia de mulheres. Ao final, a pesquisa identificou parcimônia na circulação dessas produções, lacunas epistêmicas e oportunidades investigativas. Além disso, destacou a relevância de os cientistas brasileiros promoverem a visibilidade internacional das biografias de mulheres professoras.

No capítulo “Biografias de gestoras escolares: o estado da questão na base internacional ERIC”, de Limária Araújo Mouta, Lia Machado Fiuza Fialho e Manuel Francisco Romero Oliva, os autores, com base na produção identificada na base Educational Resources Information Center (ERIC), buscam entender as contribuições hodiernas de autores internacionais nas pesquisas sobre a educação de mulheres e suas formações docentes no sé-

culo XX, com enfoque naquelas que se tornaram gestoras escolares. No arremate, o estudo elucida a participação de três países na produção, ressaltando, no entanto, a escassez de trabalhos internacionais sobre educadoras que assumiram funções de gestão escolar.

No artigo “Experienciar, criar e produzir memórias: construir biografias e a visibilidade de mulheres na e para a história”, as pesquisadoras Samara Mendes Araújo Silva e Tania Maria Rodrigues Lopes discutem a experiência em utilizar biografias de mulheres no ensino de História da Educação durante um curso de formação docente. No epílogo, entenderam que tal estratégia de ensino gera aprendizagem acadêmica e científica, bem como promove interação entre as gerações estudantes e estudadas, além de promover reconhecimento histórico das mulheres biografadas e motivação para quem as estudam.

O texto “Golpe de estado – Profesoras víctimas de la represión en Chile: del daño irreparable a la justicia de lo posible”, da pesquisadora Susana Gavilanes Bravo, revisita e articula os eventos ocorridos no Chile, relacionados ao Golpe Militar de 1973, com a formação em Direitos Humanos. Este golpe, entre outros infortúnios, resultou na prisão, tortura, morte e seqüela à saúde de professoras militantes. Em suma, a autora defende a preservação da memória das que sucumbiram e das que sobreviveram, desejando que a educação se comprometa de forma contínua com a paz e a justiça.

Para encerrar os escritos da coletânea, o capítulo “Trajetória de uma professora negra na zona rural de Crato: desafios e resistências na docência”, das autoras Luana Ricarto Costa, Zuleide Fernandes de Queiroz e Lourdes Rafaella Santos Florencio, tem como mote a

trajetória de Maria Josiane, uma mulher negra, de raízes camponesas, social e economicamente desfavorecida, que enfrentou batalhas atroz, inclusive no âmbito da educação superior, mas conseguiu romper com os padrões de desigualdade. No arremate do texto, a biografia nos ensina a criar espaços combativos do racismo e do preconceito, promotores da dignidade humana.

Muitas mulheres, embora não percebidas, superaram as interdições históricas à educação formal e, longe de induzir a uma ilusão histográfica, suas histórias precisam ser reconstituídas na intenção de visibilizá-las e incentivar outras mulheres a lutarem pela emancipação intelectual e profissional. Cientes disso, a relevância e a necessidade de meditarmos sobre os textos presentes nesta obra são evidentes. Além de reconstruir e visibilizar trajetórias inspiradoras, que, de outra maneira, possivelmente não seriam consideradas, os escritos diagnosticam o panorama da produção científica propagada no Brasil e no exterior sobre os estudos históricos e biográficos das mulheres educadoras, fomentam a preservação das fontes e, sobretudo, estimulam uma atitude reflexiva factível de dismantelar estereótipos enraizados que são contrários à igualdade de gênero e à valorização das educadoras. Assim, convidamos a todos/as a imergirem na leitura deste livro.

Referências

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. M. Pesquisas biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, n. 3, p. 11-29, 2019.

FREIRE, V. C. C.; FIALHO, L. M. F. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, C. J. S. *Mulher e educação*: história, práticas e representações. João Pessoa: UFPB, 2006.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2005.

1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISAS BIOGRÁFICAS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap1>

FRANCINALDA MACHADO STASCXAK

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Docente da Rede Municipal de Fortaleza.

E-mail: naldastascxak@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>

ARLIENE STEPHANIE MENEZES PEREIRA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: stephanie.menezes@ifce.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058632073001777>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3042-538X>

MARIA APARECIDA ALVES DA COSTA

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: mariapedagoga99@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>

Introdução

Estudos de cunho biográfico que contam a história de mulheres educadoras vêm tendo cada vez mais destaque nos espaços de disseminação da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, tais estudos representam um ganho para a história da educação, uma vez que os processos investigativos ensejam abordar os contextos pelos quais transitam diversos sujeitos e seu entorno histórico, social, político e cultural, ou seja, aponta para uma releitura do passado. Este estudo possibilita compreender o passado, já que se trata de uma “[...] construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (Le Goff, 2013, p. 28).

Leite (1984) aponta que biografias têm significância quando permitem delinear características individuais do biografado, porque conseguem apresentar relações dialéticas entre a aproximação ou o distanciamento em determinado contexto social, porém a biografia não pode exprimir toda a história. O gênero biográfico não foi reconhecido por séculos, mas emergiu como uma possibilidade científica, permitindo evidenciar indivíduos que foram inviabilizados na história (Burke, 1992) e,

nessa perspectiva, as mulheres ganharam notoriedade em estudos que abordam suas histórias, suas formações, seus percursos no campo educacional.

Ao se tomar uma escrita biográfica de uma mulher, ampliam-se as possibilidades de compreensão não apenas de uma história de vida em particular, mas de nuances imanentes ao coletivo feminino, em que o caráter histórico concedido à biografia propicia um entendimento integrador dessas histórias (Dosse, 2015). É necessário considerar ainda que, nesse viés, podemos entender aspectos culturais, políticos e sociais, além de singularidades de um tempo definido de estudo.

Nesse contexto, surgem as seguintes questões norteadoras: quais caminhos teórico-metodológicos podem ser seguidos por uma pesquisa biográfica? Quais métodos/metodologias embasam uma biografia de mulheres? Com esse fim, objetivamos delinear os caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa de cunho biográfico e problematizar seus paradoxos. Destarte, faz-se necessário educar o olhar para ver além do exposto, um olhar que transcenda a concretude da realidade. Esse olhar “[...] há que ser crítico, e a crítica surge com a dúvida, que questiona o modo pelo qual as coisas se apresentam” (Ghedin; Franco, 2011, p. 80), que resulta, na maioria das vezes, de processos reflexivos. Assim, os fenômenos a serem investigados necessitam desse redirecionamento para temáticas relacionadas às singularidades de ser e de existir dos sujeitos no mundo, em específico, das mulheres.

A partir de uma abordagem qualitativa, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico em que foram utilizadas as concepções sobre História Cultural, de autores

como Barros (2013), Burke (2008, 2010), Chartier (2002) e Pesavento (2014); sobre a Micro-História, de autores como Levi (1992, 2011), Loriga (2011) e Revel (2010); sobre a Biografia, de autores como Barros (2013), Dosse (2015, 2020) e Levi (2006); e, sobre a Memória, de autores como Bosi (1994), Del Priore (2017), Halbwachs (2006), Le Goff (2013), Ricoeur (2007) e Santo Agostinho (1984).

Do ponto de vista estrutural, este escrito está organizado em cinco seções, a saber: Introdução, em que se encontram a apresentação da temática, a problemática do estudo e o objetivo a ser alcançado; História Cultural e Micro-História, em que são abordados os aspectos teóricos que dão suporte à historiografia no que se refere à amplitude e reconhecimento das fontes, bem como ao referente à redução da escala de observação; Biografia, que aborda os aspectos teóricos que embasam a valorização da vida de todo e qualquer sujeito; Memória e metodologia da História Oral, que traz a memória como uma dimensão permanente da consciência humana na produção do conhecimento humano sobre a própria existência e a História Oral como elemento principal, uma vez que se revela oportuna por lidar com a possibilidade de constituição de fontes a partir das memórias e das subjetividades dos indivíduos; e Considerações finais, espaço em que se retoma o objetivo e se pondera acerca dos pontos relevantes desta produção.

História Cultural e Micro-História

Historiografar as atividades humanas voltadas para as múltiplas interpretações de um mesmo fato e que trate os acontecimentos interdisciplinarmente ou

que considere as pessoas comuns e os processos das estruturas sociais faz parte da história recente. O fazer histórico atendia a uma estrutura rígida, pautada em paradigmas tradicionais, que concedia autenticidade apenas aos documentos chancelados pelas autoridades eclesiais ou governamentais. A essas instituições era atribuída a concessão de validar a história oficial a partir de documentos reconhecidos para tal fim, protagonizada, na maior parte das vezes, por personalidades masculinas.

Nessa história, contada a partir dos documentos oficiais, os fatos históricos falam por si mesmos, já que eram legitimados por nomes e datas importantes. Assim, a maneira dominante de fazer história até então era “[...] a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (Burke, 2010, p. 17), o que implicava deixar à margem uma parte considerável da sociedade que também fazia parte da história: as pessoas comuns.

Contudo, no início do século XX, uma mudança veio para descaracterizar essa estrutura pouco flexível, que transformaria permanentemente o curso da história como ciência. Nesse processo, era inaugurada uma nova forma de pensar e se fazer história. Trata-se da Escola dos Annales, fundada em 1929 pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre. A princípio, a revista foi planejada para ir além de uma revista histórica, pois o intuito era liderar o campo da história social e econômica (Burke, 2010). A necessidade de se chegar a uma história mais abrangente foi uma reação diante do:

[...] fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento (Odália, 2010, p. 8).

Assim, deu-se início à chamada revolução historiográfica. As ideias concebidas diante da criação da Revista podem ser observadas a partir da sistematização feita por Burke (2010, p. 12), em que se percebem as principais características contidas em três diretrizes:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.

Além disso, Burke (1997) destaca a “construção” de uma História que abrangesse em sua constituição outras fontes, métodos e objetos de pesquisa que pudessem se aprofundar na vida de sujeitos comuns, excluídos ou invisibilizados pela História aludida como “oficial”, isto é, a história vista de baixo.

Ainda conforme Burke (2010, p. 13), convém ressaltar, portanto, que as gerações que compuseram a Escola dos Annales apresentam-se pospostas uma à outra:

Em sua primeira fase, de 1929 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo [...]. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes e novos métodos, foi dominada pela presença

de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação.

Um conjunto de inquietações desencadeou mudanças significativas na historiografia a partir da terceira geração dos *Annales*, que iniciou em meados de 1968, geração essa marcada por sua fragmentação. Barros (2010, p. 20) aponta que “[...] os novos tempos começavam a trazer um novo padrão historiográfico, novas aberturas, retornos e possibilidades”. O movimento que influenciou em especial a França já havia perdido suas especificidades anteriores e se mantinha sob um regime de reprovações à pouca importância que lhe atribuíam sob a história de eventos e da política. Essa nova perspectiva suscitou reflexões sobre rupturas e retomadas que propunha, entre outras coisas, a incorporação de uma história-problema e o fazer histórico que contemplasse todas as atividades humanas em colaboração com as mais variadas áreas do conhecimento (Burke, 2010).

Desse modo, começam a surgir estudos mais objetivos e com perspectivas mais profundas. E é nessa última geração que se alçam historiadores como Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Roger Chartier e o filósofo Michel Foucault. Portanto, desde a década de 1960 as possibilidades de ampliação da produção do conhecimento surgiram a partir do viés da História Cultural, que possibilitou a ressignificação do olhar do pesquisador para novas perspectivas de estudo, o que suscitou abordagens, por vezes, antagônicas dos acontecimentos passados, principalmente aos estudos relacionados à cultura popular (Burke, 2008).

Nessa ampliação do que se entende por fonte, considera-se que todo e qualquer indício da atividade humana seja material ou imaterial, portanto, a quebra de paradigmas que teve início com a Escola dos Annales deu início a um distanciamento da história total. Para Chartier (2002, p. 16-17), há uma particularidade que reside no fato de que:

[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.

Aspectos que vão além da característica estática que os documentos representam, ou seja, “[...] a história dominante tinha se mostrado incapaz de apreender tudo que se referia à experiência social” (Revel, 2010, p. 438).

Sabe-se que a História Cultural retrata a complexidade da vida humana, uma vez que trabalha com a “[...] dimensão múltipla, plural, complexa e que pode gerar diversas aproximações diferenciadas” (Barros, 2013, p. 59). Nessa percepção de amplitude, o alargamento da assimilação do que seriam objetos e de fontes de estudo, a partir da História Cultural, permite que a figura feminina comece a ser alçada a uma categoria que desperta interesse, inaugurando, assim, o vislumbramento de uma escrita da história livre do padrão estético, social, econômico e, principalmente, do padrão masculino.

Essa resignificação refere-se, pois, a “[...] uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão” (Pesavento, 2014, p. 16). Logo, levam-se em consideração

as subjetividades humanas e as suas interações com outros sujeitos, diante das articulações com o mundo situadas num dado espaço temporal e geográfico.

A História Cultural vem para entrar em contraponto a uma história que se bastava apenas de fontes escritas, sem a imposição de interrogar documentos e/ou entrecruzá-los com outras fontes, como as fontes orais. Assim, a Nova História Cultural considera outras fontes, além de não intentar enaltecer heróis ou grandes acontecimentos. Nesse aspecto reside uma pequena escala de observação, como indivíduos ou comunidades, em que o objetivo é captar seus delineamentos culturais com a finalidade de entender as proposições de suas ações e intenções; analisam-se partes de um todo, que já não é mais factível reconstitui-lo por inteiro, contrastando e investigando fatos parciais ou pequenos episódios.

À vista desse processo de mudança de perspectiva, insere-se a Micro-História, uma vez que “[...] nada mais é que uma gama de possíveis respostas que enfatizam a redefinição de conceitos e uma análise aprofundada dos instrumentos e métodos existentes” (Levi, 2011, p. 137), o que significa dizer que, para o pesquisador, diante da concepção que visa à aproximação do contexto em que se insere o sujeito, é possível obter novas perspectivas de interpretação a partir de um mesmo referencial.

A Micro-História toma o particular como ponto de partida, dada a compreensão de que a história e seu fazer se desdobram em ações cotidianas dos sujeitos e grupos sociais silenciados, apresentando uma nova dimensão na (re)construção de identidades e memórias sociais em um contexto específico. A Micro-História permite fazer sínteses e análises que focam sujeitos e suas particulari-

dades, o que propicia nuances não captadas pelas lentes de pesquisas macro (Loriga, 2011).

Levi (1992) menciona que a Micro-História comporta novos enfoques em sujeitos e grupos sociais que logram ter narradas suas trajetórias de vida, contemplando determinado contexto geral, mesmo que os sujeitos sejam anônimos. Convém enfatizar que a abordagem micro-histórica dos fenômenos sociais torna inteligíveis certas dimensões pautadas na existência humana, seja a partir de uma história de vida incomum, seja na exposição de experiências individuais e suas articulações com o espaço público, seja nos eventos de mobilidade social (Revel, 2010). Ainda segundo a concepção desse autor, a “[...] abordagem microanalítica tornou possível uma releitura dos fenômenos maiores, muito além de um terreno de observação particular” (Revel, 2010, p. 439), ou seja, a dimensão social micro ajuda a compreender o contexto macro.

Desse modo, como afirma Pesavento (2014, p. 74), “[...] a ênfase no fragmento e no indivíduo aproxima a análise dos significados e do simbólico, pelo estudo das sensibilidades que as palavras, que os discursos e as práticas podem conter”. Essa postura converte-se no empenho de recompor trajetórias de vida especificamente escolhidas para tal fim. Convém enfatizar que o intuito da micro-historiografia não está em fazer generalizações de determinado contexto social a partir da vida de um indivíduo, mas “[...] enxergar algo da realidade social que envolve o fragmento humano examinado” (Barros, 2013, p. 156).

Biografia

O estudo que parte de uma única vida enseja a produção do conhecimento histórico, dadas as complexidades que envolvem o pensar e o agir do ser humano. O gênero biográfico prima pela identidade ora adquirida, pois viu-se, ao longo da sua existência, passar por diversas mutações conceituais das suas linhas de pensamento:

[...] segundo ritmos não lineares, a partir de fragmentações temporais, de fenômenos posteriores aos ocorridos e de um futuro do passado que ultrapassa os limites biológicos da finitude da existência [propondo múltiplas ressignificações, já que o vivido é a história em movimento] (Dosse, 2020, p. 8).

Centrado nesse movimento cíclico, o gênero biográfico tenciona assegurar a dimensão individual da História (Loriga, 2011). Dosse (2015, p. 405) pontua que:

[...] o após-morte do biografado torna-se tão significativo quanto seu período de vida, pelos traços que deixa e pelas múltiplas flutuações na consciência coletiva sob todas as suas formas de expressão.

Pode-se perceber, partindo dessa perspectiva, que o gênero biográfico torna-se mais democrático pela ampliação de novas fontes, de novos problemas, de novas abordagens e de novos sujeitos, dentre eles as mulheres, somente a partir da terceira geração dos Annales (Burke, 2010). E ainda abandona os heróis e os grandes homens, que, nessa concepção do termo, relacionam-se, na historiografia, às figuras de prestígio social, representadas pelas elites em geral. Elites estas que eram detentoras das credenciais das narrativas dos grandes aconteci-

mentos históricos apresentados de forma heroica (Silva, K.; Silva, M., 2009) para ensinar visibilidade àqueles que sempre estiveram à margem da história, conferindo às pessoas comuns e também, no caso das mulheres, “[...] a dimensão de representantes de uma classe social” (Bresciani, 2020, p. 10).

Cabe refletir, pois, sobre a ideia da impossibilidade de se escrever a vida inteira de um sujeito, mas, a partir dela, compreender certas articulações entre os contextos educacionais, sociais, políticos e econômicos de um dado momento histórico. Não que a ideia aqui seja a de abordar todas as nuances que constituem a existência de uma pessoa, mesmo porque, numa escrita biográfica, “[...] o horizonte de totalidade escapa inexoravelmente” (Dosse, 2015, p. 121), uma vez que é impossível acessar tudo a respeito de uma pessoa, tampouco abordar todos os aspectos vividos na sua integralidade. Esse movimento interpretativo enfatiza a inter-relação entre a história e a vida do sujeito, o ir e vir e o seu cotidiano da mesma forma que faz emergir ponderações acerca dos acontecimentos de determinada época que englobam tanto o individual quanto o coletivo (Carvalho, 2003).

Seguindo por essa linha de raciocínio, os enfoques que contribuem para o encantamento por estudos de cunho biográfico perpassam a dinâmica da redescoberta do pensar e do existir no mundo, que defende, entre outros aspectos, a compreensão global dos fenômenos. Nesse sentido, Dosse (2015, p. 406) registra que:

A humanização das ciências do homem, a era da testemunha, a busca de uma unidade entre o pensar e o existir, o questionamento dos esquemas holistas, assim como a perda da capacidade estruturante dos

grandes paradigmas, todos esses elementos contribuem para o entusiasmo atual pelo biográfico.

As singularidades de uma única vida inserem-se num contexto mais amplo, que podem ser estudadas com a finalidade de:

[...] enxergar mais longe, mais profundo, mais densamente, de maneira mais complexa, ou porque o estudo desta vida permite enxergar a vida social em sua dinamicidade própria, não excluindo os seus aspectos caóticos e contraditórios (Barros, 2013, p. 191).

Por sua vez, Del Priore (2009, p. 10) pontua acerca da colaboração da biografia diante da impossibilidade de uma existência individualizada, dissociada da coletividade, dizendo-nos que:

A biografia desfez também a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O indivíduo não existe só. Ele só existe 'numa rede de relações sociais diversificadas'. Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual ele pertence.

Nessa concepção, um estudo biográfico está mais relacionado a uma dimensão de escala e de perspectiva de observação, uma vez que:

[...] se a ênfase recai sobre o destino de um personagem – e não sobre a totalidade de uma situação social –, [...] é perfeitamente possível conceber de outro modo a questão do funcionamento efetivo das normas sociais (Levi, 2006, p. 179).

A vida do outro perpassa, no dizer de Delory-Momberger (2016, p. 136), o entendimento da proporção e do

alcance de que o gênero biográfico consiste numa “[...] elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida”.

Memória e metodologia da História Oral

A produção do conhecimento histórico, a fim de compreender determinado período ou aspectos sociais resultantes das interações e deslocamentos humanos, requer um esforço que perpassa a compreensão acerca da temporalidade, uma vez que, nesse sentido, o passado é “[...] uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade” (Hobsbawm, 2013, p. 25).

Para além do aspecto temporal, estudar o passado possibilita a ressignificação permanente do pensamento sobre os pontos de vista que compõem os múltiplos contextos que perfazem as relações sociais. Portanto, nessa direção, Xavier, Fialho e Vasconcelos (2018, p. 32) expressam que “[...] o conhecimento histórico apresenta-se como algo instigante, dinâmico e infindável exigindo continuamente um exercício hermenêutico constante”. E, nesse percurso, a memória, em relação à estrutura macro da educação, é primordial para a interpretação e a ressignificação desse contexto a partir do olhar para o aspecto micro, no caso, a escola, o que faz dela uma instituição que se encontra no âmbito interpretativo da História (Bosi, 2003).

Santo Agostinho (1984, p. 275) ressalta seu entendimento acerca da dinamicidade que compõe a memória e que esta perpassa todos os sentidos humanos, ou seja, a

partir de uma vivência surgem possibilidades de pensar outros acontecimentos:

[...] quer experimentadas pessoalmente, quer aceitas pelo testemunho dos outros; posso ligá-las aos acontecimentos do passado, deles inferindo ações, fatos e esperanças para o futuro e sempre pensando em todas como estando presentes.

Em complementação a tal assertiva, há que se pontuar as considerações de Halbwachs (2006, p. 77) sobre a relação interdependente entre memória individual e memória coletiva, bem como sobre a sua mobilidade a partir do contexto social em que o indivíduo se encontra:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.

Infere-se, portanto, que a memória não se constitui isoladamente, mas a partir de uma coletividade, a qual possibilita a produção do conhecimento histórico no que concerne à ação humana nos contextos políticos, sociais, econômicos e educacionais.

Ricoeur (2007, p. 142) estende essa perspectiva à dimensão ilimitada do alcance da memória como possibilidade de compartilhamento, apontando que não se trata simplesmente de considerar a memória individual e a memória coletiva como uma dimensão polarizada da História, mas como “[...] uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros”. Assim, pensar em reconstituir as mobilidades nos contextos individuais, sociais, culturais, econômicos, políticos, formativos e profissionais representa possibilidades de refletir so-

bre uma coletividade na qual os sujeitos estão/estavam inseridos.

A memória, nessa seara, torna-se um dispositivo de armazenamento infinito das tradições que consente permanências e rupturas culturais, que possibilita uma íntima relação interdependente entre o vivido no presente e o vivido no passado. Bosi (1994, p. 46-47) enfatiza que:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Seguindo por essa linha de pensamento, Le Goff (2013, p. 437) afirma que é na memória “[...] onde cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”, o que torna perceptível que a história e a memória andam juntas, numa relação interdependente em que uma nutre a outra.

Interessa mencionar a análise em tom poético que Del Priore (2017, p. 11) faz da memória, personificando-a como se esta tivesse vontade própria, que se elabora como um caminho labiríntico e que envolve o remontar do passado:

A verdade da memória é singular, não é? Contar o passado significa remontar longe nos anos, atravessar fronteiras, deixar-se guiar pelo fluxo das imagens, das associações livres, dos vazios e das

reentrâncias esculpidas pelo tempo. A memória seleciona, elimina, exagera, minimiza, glorifica [...]. modela sua própria versão dos fatos, libera sua própria realidade. Heterogênea, mas coerente. Imperfeita, mas sincera.

Diante da percepção que a autora faz da memória, engendrada a partir da imbricação com outros aspectos, dentre os quais a apropriação de variados tipos de fontes, além de encontrar numa perspectiva qualitativa, a metodologia usada neste estudo perpassa a utilização da História Oral, uma vez que se revela oportuna por lidar com a possibilidade de constituição de fontes a partir das memórias e das subjetividades dos indivíduos.

Uma particularidade desse tipo de abordagem reside na interpretação de que a “[...] história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos” (Meihy; Holanda, 2018, p. 17). Trata-se, portanto, de um artifício inovador que possibilita uma série de aproximações com os sujeitos com quem se fala, bem como dos quais se falam.

O caminho metodológico pautado na História Oral repercute em ponderações que concebem o respeito pelo outro, por suas opiniões e atitudes como essenciais, conforme expressa Alberti (2013, p. 33):

O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim. É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados. Ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua

geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças.

Esse tipo de estudo, como menciona a autora, aponta para uma perspectiva livre de generalizações, pois leva em consideração a pluralidade de pontos de vista diante do modo de relatar uma história vivida, que se converte em um estudo acurado, uma vez que se trata de uma pesquisa que lida com a possibilidade de produção do conhecimento histórico e da constituição de diferentes fontes a partir das memórias e das subjetividades dos indivíduos que conviveram com a biografada nos mais variados contextos sociais.

Assim, o assentamento da História Oral como processo metodológico bem conceituado consiste no fato de que:

[...] tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto, é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato (Alberti, 2004, p. 9).

Tal fato culminou em um novo quadro na historiografia que perpassa o reconhecimento e a inserção do sujeito comum na história, ou seja, a biografia apresenta-se como dimensão possível a fim de apresentar tanto o contexto micro quanto o macro de sua atuação.

Considerações finais

À luz do que foi exposto em linhas anteriores e considerando que os estudos biográficos crescem a cada dia, buscamos, com este estudo, delinear os caminhos teórico-metodológicos de uma pesquisa de cunho bio-

gráfico e problematizar seus paradoxos. Tal feito foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, na qual revisitamos autores que fundamentaram nossas ideias e reflexões acerca da temática em tela.

Os resultados apontaram que as pesquisas biográficas nem sempre tiveram seu “lugar” na escrita da História. Mesmo partindo de uma escrita remota que valorizava os grandes feitos de homens e heróis, sendo estes do Estado ou da igreja, esta ainda permaneceu sendo alvo de críticas ou até mesmo caindo no esquecimento historiográfico por um longo período até a chamada “Nova História Cultural”, no século XX, com o início do Movimento dos Annales na França.

Podemos considerar que, a partir do Movimento dos Annales, que posteriormente se tornou Escola de Annales, especificamente a partir de sua terceira geração, a historiografia passou a ser compreendida de forma mais abrangente, principalmente no tocante aos sujeitos da história, às problemáticas, às abordagens, bem como à ampliação das fontes históricas, uma vez que a escrita da história pode ser produzida a partir de variadas fontes, a exemplo da fonte oral.

A pesquisa demonstrou também que os estudos de cunho biográfico partem da análise específica ou generalizada da vida de uma pessoa ou de uma personagem e que não analisamos apenas os acontecimentos individuais da vida desse sujeito, mas a vida imbricada em um contexto macro, permeado de acontecimentos sociais, históricos, religiosos, educacionais e políticos.

Podemos apontar também que uma grande aliada para os estudos biográficos é a memória, haja vista que ela atua como um dispositivo de armazenamento de

lembranças dos sujeitos históricos. A memória contribui de forma significativa na metodologia da História Oral, uma vez que só podemos narrar aquilo que lembramos.

Por fim, evidenciamos que a metodologia da História Oral, por ser um método já consolidado, está presente na construção de um estudo biográfico pelo fato de ser uma metodologia que permite ao pesquisador, através das entrevistas em História Oral, acessar informações úteis a respeito da história de vida da pessoa biografada, bem como compreender elementos indispensáveis para a construção de uma narrativa histórica.

Referências

AGOSTINHO, S. *Confissões*. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

ALBERTI, V. *Manual de História Oral*. 3. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALBERTI, V. *Ouvir contar*: textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BARROS, J. D' A. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 4, n. 8, p. 1-29, 2010.

BARROS, J. D' A. *O campo da história*: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória*: ensaios de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRESCIANI, M. S. M. Introdução. In: PERROT, M. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989)*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989)*: a revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.

BURKE, P. *A escrita da História*: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, P. *O que é História Cultural?*. Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

DEL PRIORE, M. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 7-16, 2009.

DEL PRIORE, M. *Histórias da gente brasileira*: república – memórias (1889-1950). Rio de Janeiro: LeYa, 2017. v. 3.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DOSSE, F. A biografia à prova da identidade narrativa. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 4, p. 7-36, 2020.

DOSSE, F. *O desafio biográfico*: escrever uma vida. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. rev. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LEITE, M. L. M. *Outra face do feminismo*: Maria Lacerda de Moura (1887-1945). São Paulo: Ática, 1984.

LEVI, G. Sobre a micro-história. *In*: BURKE, P. (org.). *A escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-166.

LEVI, G. Sobre a micro-história. *In*: BURKE, P. (org.). *A escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011. p. 133-161.

LEVI, G. Usos da biografia. *In*: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). *Usos & abusos da História Oral*. 8. ed. 9. reimp. Rio de Janeiro: FVG, 2006. p. 167-182.

LORIGA, S. *O pequeno x*: da biografia à História. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História Oral*: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ODÁLIA, N. Apresentação. *In*: BURKE, P. *A Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010. p. 7-10.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, 2010.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François *et al*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

2 MARIA DULCE BARBOSA: ENTRE A EDUCAÇÃO E A CAUSA POLÍTICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap2>

CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO

Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/Portugal (2021). Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/2009). Bolsista CNPq - Nível 1C - CAED - Educação. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) desde a fundação, em 1999. Sócio permanente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM). Professor titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Investigador convidado do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD) da Universidade do Algarve/Portugal.

E-mail: charliltonlara97@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2036729143677618>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4768-8725>

MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Pedagogia e Letras pela UFPB. Membro do grupo de pesquisa Histedbr-PB.

E-mail: mlsnunesml@gmail.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3488638146623774>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9839-2756>

RAIANA CAROL ROSAS MARTINS

Graduada em Comunicação Social (IESP). Licencianda em Ciências Sociais (UFPB). Pesquisadora bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic-UFPB). Pesquisadora da ProjetAH - Grupo de pesquisa em história das mulheres, gênero, imagens e sertões (UFPB).

E-mail: raianamartins93@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819845617390382>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3156-2636>

NATHALLY GIOVANNA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia. Pesquisadora da iniciação científica (Pibic-UFPB).

E-mail: nathallyoliveirajp@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8861558346906276>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1950-2848>

Introdução

Este trabalho é parte de uma investigação mais ampla em desenvolvimento, compondo um leque de estudos que desde 2009 têm abordado as diferentes formas de luta adotadas por mulheres pelo direito à educação, bem como suas estratégias associativas de intervenção política, em particular, na Paraíba do século XX¹.

Vinculado ao grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr), Grupo de Trabalho da Paraíba (GT/PB), na linha História Intelectual e dos Intelectuais, (Auto)Biografias e Estudos de Gênero, o trabalho traz à baila *Maria Dulce Barbosa*, personagem de protagonismo educacional e político paraibano, no recorte temporal de 1937 a 1965, período em que articulou suas atividades públicas de atuação como professora diplomada e diretora do Grupo Escolar José Tavares, vereadora eleita de Campina Grande² (1947) e prefeita eleita (1963) da cidade

- ¹ O estudo faz parte do projeto atual do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “A mulher e a educação na Paraíba do século XX: escrita e leitura no cenário do Estado Novo (1937-1945)”, vigência 2022-2025, com bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) nível 1/C.
- ² O município paraibano é considerado um dos principais polos industriais da região Nordeste, tendo sido fundado em 1º de dezembro de 1697. Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 638.017 habitantes.

de Queimadas/PB³. Para tanto, lançamos mão da seguinte problemática: *como Maria Dulce Barbosa articulou a atuação no campo educacional e político?*

Justifica-se a escolha do estudo pelo reconhecimento da trajetória de uma personagem de relevância histórica na Paraíba, haja vista que Maria Dulce Barbosa, além de educadora, foi uma das brasileiras de longa carreira política no século XX, figurando como a primeira mulher a disputar e vencer eleições como vereadora e prefeita no referido estado (Schumacher; Brasil, 2000).

Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

O trabalho apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural, por lançar um olhar investigativo sobre o papel da mulher na historiografia, deslocando-se, portanto, das abordagens tradicionais que prioriza(va)m o Estado, as lutas de classes, as grandes revoluções, os modos de produções, entre outros (Machado, 2006).

De acordo com Porpino e Machado (2022, p. 2), os estudiosos e estudiosas desse campo foram ocupando espaços a partir da segunda metade dos anos de 1980, com a proposta de “[...] radicalizar ainda mais o processo iniciado pela Escola dos Annales, instituindo novos problemas, novos objetos e novas abordagens”.

Desse modo, a clássica distinção entre o que era central e periférico perdia sentido, posto que os diversos níveis da atividade humana passavam a ser analisados

³ Município localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba. Com uma área total de 409 km², sua população era de 43.917 habitantes em 2018, conforme estimativas do IBGE.

sem recorrer a outros níveis mais centrais (Machado, 2006). Assim, “[...] questões e personagens até então invisibilizados pela história tradicional, como o cotidiano, representações e mulheres, vão para o centro da investigação historiográfica” (Porpino; Machado, 2020, p. 3).

Nesse novo cenário da pesquisa histórica da segunda metade do século XX, é possível evidenciar avanço das discussões sobre a mulher e temas correlatos, colocando em pauta o questionamento aos padrões de gênero dominantes na sociedade, a exemplo dos estudos de Duby e Perrot, que se dedicaram a organizar uma história das mulheres (Firmino, 2003).

No Brasil e especificamente na Paraíba, essas ideias tardaram um pouco a ganhar força, mas, já no início das décadas de 1980 e 1990, começaram a aparecer de forma marginal, em poucas, mas poderosas e influentes publicações acadêmicas sobre a condição feminina, de modo a inaugurar um campo de conhecimento sobre a temática na história, em especial, na história da educação (Porpino; Machado, 2022).

Na tessitura dessa produção investigativa, faz-se necessário também reconhecer que a Nova História Cultural influenciou na abertura da problematização das fontes, ampliando-as e ressignificando-as, como resultado dos avanços vividos na historiografia ao longo do tempo e nas mudanças do olhar do historiador (Machado; Lacet, 2022; Samara; Tupy, 2007).

Desse modo, o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele a partir da triagem e leitura crítica, pois as fontes só adquirem significado histórico através das questões que o pesquisador formula a partir de uma problemática de investigação decorrente do seu objeto perscrutado (Machado; Nunes; Lacet, 2022).

Nessa perspectiva, compreendendo a indicação das fontes que foram investigadas neste estudo, utilizamos: documentos oficiais, jornais, publicações em sites regionais, imagens da época e entrevistas com pessoas que conviveram com Maria Dulce Barbosa no período de 1937 a 1963.

Maria Dulce Barbosa: itinerários educacionais e políticos

Filha mais velha⁴ de João Barbosa da Silva e Cecília Barbosa de Melo, mais conhecida como Dona Nazinha, Maria Dulce Barbosa nasceu em 11 de agosto de 1915, no então distrito de Queimadas. É descendente direta dos primeiros habitantes daquela comunidade, oriundos da Capivara, uma sesmaria que se difundiu por todo o município a partir da segunda metade do século XVIII.

A tradicional família Barbosa era possuidora de grandes extensões de terras favoráveis à criação de gado e ao plantio de cereais, algodão e agave (Lima, 2015). Nessa época, “Queimadas era um distrito do município de Campina Grande, localizado numa região seca, distando 15 km da sede municipal, pela rodovia que a liga à cidade de Caruaru, Pernambuco” (Lima, 2015, p. 123).

Por incentivo dos pais, Maria Dulce Barbosa cursou o ensino primário no Colégio da Sagrada Família, em Campina Grande, e concluiu o curso normal no tradicional Colégio Nossa Senhora das Neves, em João Pessoa,

⁴ A única irmã de Maria Dulce era Maria de Lourdes Barbosa, que se casou com Antonio Correia Lima, bancário e professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ela também foi professora e aposentou-se como docente da UFPB, *campus* I, Campina Grande.

isso ainda nos anos de 1930, quando do advento do Estado Novo. Segundo a sobrinha Germana Correia Lima Sevcenco, em entrevista concedida em 2022, os seus “[...] avós tiveram só duas filhas, ela era a mais velha e minha mãe era a mais nova e ambas estudaram o normal para serem professoras”.

Sobre a formação normalista da época, Machado, Nunes e Lacet (2021, p. 60) ressaltam que esta visava a atender às grandes demandas educacionais nas comunidades rurais e urbanas, tomando a escolarização primária como alvo central da Era Vargas, por isso:

[...] quase todas as normalistas ao concluírem essa etapa da formação iam dar aulas nos grupos da região, algumas ainda montavam suas próprias escolas em espaços residenciais [...].

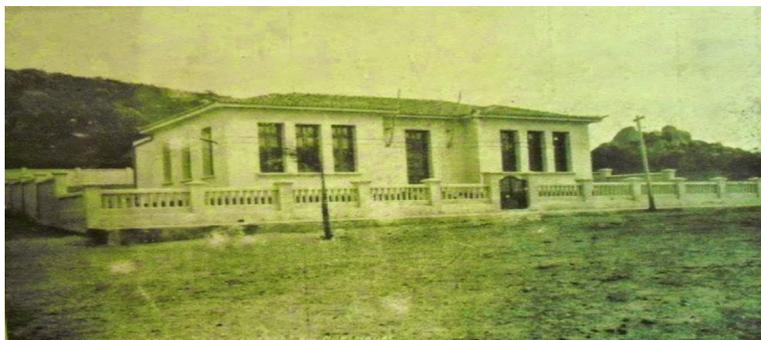
Nesse mesmo contexto de início do Estado Novo, ainda segundo Germana Correia Lima Sevcenco (2022), Argemiro de Figueiredo era interventor federal e, por influência de Maria Dulce Barbosa e seu pai, João Barbosa, conhecido como Joca Barbosa, já aliados do referido interventor, foi construído em 1937 “[...] um grupo escolar dedicado, apropriado [...] era o Grupo Escolar José Tavares”. De acordo com Rodrigues (2019, p. 71), essa instituição escolar⁵:

[...] seguiu os padrões de uma arquitetura monumental, pensada para os grandes centros. O que pode ser justificado pelo fato de Queimadas naquele momento estar construindo a sua importância econômica para o Estado [...] E também pela questão das

⁵ O nome do Grupo Escolar foi dado em homenagem ao deputado campinense José Tavares, falecido em acidente automobilístico em 1935. Atualmente denomina-se Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares.

simpatias políticas que Figueiredo nutria nas terras queimadenses, inclusive com o pai de Dulce, João Barbosa.

Imagem 1 – Foto de fundação do Grupo Escolar José Tavares, 1937



Fonte: *Blog Tataguáçú.*

Maria Dulce Barbosa retornou para Queimadas em 1935, já com o diploma de normalista, o que era muito raro, considerando a escassez de formação educacional da época, principalmente para as mulheres. Com a criação do Grupo Escolar José Tavares, em 1937, aos 22 anos, logo foi nomeada professora do grupo e, em seguida, diretora, pelas mãos do próprio interventor federal Argemiro de Figueiredo. De acordo com Germana Correia Lima Sevcenco, em entrevista concedida em 2022, Maria Dulce Barbosa “[...] foi a primeira diretora do Grupo Escolar José Tavares e ficou sendo diretora por muitos anos [...] esse grupo se tornou um modelo na Paraíba”.

Imagem 2 – Maria Dulce Barbosa, alunos/as do recém-inaugurado Grupo Escolar José Tavares e autoridades locais, em 1937



Fonte: Antônia Araújo Barbosa.

Segundo Kossoy (2014), a fotografia é um artefato que contribui para a revelação, a análise e a interpretação da história. Na Imagem 2, temos o registro fotográfico de uma cena escolar no então distrito de Queimadas, pertencente ao município de Campina Grande/PB, em 1937, destacando-se o conjunto de alunos/as, fardados/as, em pé, com braços estendidos ao longo do corpo, olhando para a frente, a maioria ocupando a parte térrea e os degraus que dão acesso ao prédio⁶ posando para a fotografia. É possível que os localizados na última fila de trás estivessem sobre cadeiras para que pudessem aparecer na foto. A organização parece ter sido feita por idade/ano escolar/

⁶ Tivemos uma pequena dificuldade em relação a essa fotografia, uma vez que a arquitetura visível não corresponde à parte frontal da escola, conforme pode ser vista em diversas imagens divulgadas na internet. Chegamos a pensar tratar-se de outro edifício, na mesma época e mesmo município. Porém, ao visitarmos a escola, em agosto/2023, em conversa informal com a atual diretora da instituição, Rubenice Macedo da Silva, esta informou-nos que a fotografia foi realizada na retaguarda da edificação, que após a reforma teve sua estrutura alterada. Consequentemente, não pode mais ser visualizada, atualmente.

tamanho. À frente, estão as crianças menores, dos anos iniciais, seguidas pelas maiores. Há quatro homens adultos, em trajés formais, dois na ponta direita e dois mais ao centro, autoridades locais, segundo informou a cedente da foto. Somente após essa descrição analítica, segundo Zilberman (2006), será possível problematizar sobre quem são os protagonistas e coadjuvantes da imagem.

Nesse sentido, Maria Dulce Barbosa, professora e diretora do grupo escolar, é a única mulher adulta na imagem, situada mais à esquerda, entre discentes. A posição dela cria a ideia de inserção e proximidade com o corpo discente, uma vez que pouco se destaca, aparecendo apenas a parte superior do corpo, com uma blusa em cor clara como a das meninas, com mangas, mas diferenciando-se por não ter gola nem gravata, apenas uma marcação em cor mais escura ao redor do pescoço. Neste momento, o lugar ocupado para esse registro é mais próximo ao de professora que ao de diretora. Maria Dulce tinha a opção de ficar em outros lugares: em primeiro plano, ou junto às autoridades locais, por exemplo.

Quase todos/as os/as meninos/as que estão posicionados/as na frente calçam sapatos. As meias das meninas estão à mostra e são mais claras do que o sapato. A última menina do lado esquerdo e o terceiro menino do lado direito estão com um pé calçado no sapato e o outro na sandália ou descalço, uma vez que se vê o formato dos dedos. Pressupõe-se que o pé sem sapato estivesse com algum ferimento impedindo de usar calçado fechado; usar o sapato no pé sadio é uma demonstração de obediência às regras referentes ao fardamento escolar. Por outro lado, pode-se dizer que o olhar fiscalizador e disciplinador da diretora/professora Maria Dulce teve um

breve descuido em sua função, ao deixar que crianças sem sapatos aparecessem na primeira fileira para uma fotografia de uma situação formal, expondo, mesmo que justificado, esse pequeno desvio à norma.

As saias das meninas têm comprimento à altura do joelho, com pregas na frente, em tom mais escuro do que o da blusa. Esta, colocada por dentro da saia, com gola até o pescoço, mangas compridas e uma gravata, que completa o conjunto. A farda dos meninos aparenta ser numa tonalidade só, calça comprida e camisa de mangas compridas, num estilo que se aproxima das vestimentas militares. Dos meninos apenas se viam o rosto/cabeça e as mãos; no caso das meninas, pequena parte das pernas ficava à mostra também. Louro (2013, p. 19), ao tratar do investimento pedagógico da escola sobre os corpos e lembrar seus tempos escolares, destaca a importância do uniforme:

[...] vestidas com o uniforme da escola, nós 'éramos a escola'! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento 'adequado', respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento.

Não é possível distinguir se há um emblema na farda que a associe ao Grupo Escolar José Tavares, mas certamente esse uniforme escolar – como se apresenta – padronizava o/a aluno/a, facilitava o controle do grupo, além de atribuir a quem o vestia o pertencimento à citada instituição, uma vez que esta era uma das finalidades do fardamento escolar. Essa prática, embora já existisse, fortaleceu-se com a criação dos grupos escolares: “[...] como forma de propagar um dos maiores símbolos dos ideários republicanos, o uso de uma vestimenta padronizada para os estudantes se intensificaria” (Almeida, 2017, p. 14).

A exigência do uniforme era uma das atribuições da direção escolar. Maria Dulce Barbosa está na memória de ex-alunos/as e moradores da comunidade queimadense como uma diretora e professora rígida, que se fazia respeitada por cobrar que as normas fossem cumpridas na instituição que administrava e na sala de aula que regia.

Silva (2018, p. 14) destaca uma memória posterior sobre Maria Dulce Barbosa que remete ao sujeito em suas funções, constituídas ao longo de suas práticas, decorrentes também de sua formação, e a padrões de comportamentos desejados, incentivados e exigidos pelos contextos políticos, educacionais e sociais vivenciados pela mulher, educadora e política:

Maria Dulce Barbosa se impunha de tal forma que os alunos eram controlados mediante sua imagem ou até mesmo sua lembrança, marcas inscritas em seus corpos firmaram sua educação e vida em sociedade, já que a forma de comportamento apreendido deveria se expandir para além dos muros do colégio, ou seja, era uma educação para a vida. O corpo seria moldado a partir da disciplina e controle que eram impostos aos alunos, demarcando uma época em que se primava por indivíduos 'educados, controlados e saudáveis', aptos para o mercado de trabalho e conscientes dos seus deveres para com a sociedade e assim uma nação.

No contexto de edificação do Grupo Escolar José Tavares, faleceu o pai Joca Barbosa, tendo as irmãs Maria Dulce Barbosa e Maria de Lourdes Barbosa a tarefa de tocar com a mãe as propriedades da família e também cuidar das atividades de docência na comunidade, ainda muito carente da escolarização.

Imagem 3 – Educadora Maria Dulce Barbosa, em 1937

Fonte: Acervo da família Barbosa.

No caso de Maria Dulce Barbosa, dada a sua total dedicação como professora e sobretudo diretora do Grupo Escolar José Tavares, essa instituição passou a se constituir numa referência de ensino no âmbito do estado, o que foi, segundo Silva (2014, p. 48), consolidando também a influência e respeito da educadora junto à população local:

Iniciava-se então de forma efetiva a trajetória política dessa mulher que rompeu barreiras e se inseriu num universo que ao longo do tempo foi tido como masculino, desconstruindo tradições políticas.

Todavia, Maria Dulce Barbosa, como filha primogênita, trazia também a representação de uma família tradicional e de influência política do *argemirismo* em âmbito local. O seu pai, senhor Joca Barbosa, foi aliado de primeira hora do interventor federal dentro do campo

político de Campina Grande, como nome de expressão e vinculado à comunidade de Queimadas, importante distrito da Rainha da Borborema (Monteiro, 2009).

Em 12 de outubro de 1947, representando o distrito de Queimadas, Maria Dulce Barbosa lançou-se como candidata ao legislativo de Campina Grande pela União Democrática Nacional (UDN). Além de obter uma expressiva votação, 947 votos, sendo a terceira mais votada naquele pleito⁷, foi a primeira mulher a disputar e vencer uma eleição ao legislativo na Paraíba.

Imagem 4 – Maria Dulce Barbosa na campanha municipal de 1947



Fonte: Blog Tataguaçu.

Como udenista/*argemirista*, Maria Dulce Barbosa compôs a chapa de vereadores encabeçada por Veneziano Vital do Rêgo (UDN), candidato indicado por Arge-

⁷ Maria Dulce Barbosa obteve 6,59% dos votos válidos ao legislativo municipal em 1947.

miro de Figueiredo e derrotado pelo médico Elpídio de Almeida, do Partido Social Democrático (PSD)⁸.

No primeiro mandato, mesmo tendo sido eleita pela chapa de oposição ao prefeito eleito, Maria Dulce Barbosa pautou sua agenda em defesa dos interesses da comunidade de Queimadas e de questões diversas, a exemplo do Projeto de Lei que instituiu a Semana Inglesa na cidade de Campina Grande, aprovado na Câmara Municipal em sessão do dia 19 de dezembro de 1947 (Albuquerque do Ó, 2017).

Católica por formação educacional e familiar, Maria Dulce Barbosa também causou polêmica ao apresentar em 27 de dezembro de 1947 um requerimento à Casa Legislativa pedindo que fosse colocada no recinto a effigie de Cristo Crucificado. Segundo Albuquerque do Ó (2017, p. 103):

O fato provocou uma reação imediata dos seus pares e precisou de muitos e polêmicos debates para ver seu requerimento aprovado [...]. A rigor ninguém estava contra Cristo, mas em oposição à representante da UDN [...]. Com grande solenidade a Câmara de Vereadores apôs a effigie de Cristo Crucificado em seu recinto, em 12/01/1948.

Sustentada principalmente pelo eleitorado do distrito de Queimadas, a vereadora Maria Dulce Barbosa disputou a eleição de 1950 como candidata a deputada estadual pela UDN. Essa eleição foi marcada pela radicalização e muito confronto entre as correntes *americistas* e *argemiristas*, por isso “[...] ficou conhecida como uma das mais violentas de todos os tempos” (Carneiro, 2011,

⁸ Doutor Elpídio Josué de Almeida venceu o rival, major Veneziano Vital do Rêgo, com 55,77% dos votos válidos.

p. 236). Nesse pleito, aliada de Argemiro de Figueiredo, a vereadora campinense foi a única mulher candidata ao legislativo estadual, ficou na suplência e obteve 1.412 votos (0,56%).

Apesar do insucesso da disputa estadual anterior, Maria Dulce Barbosa foi reeleita vereadora em 1951. Nesse pleito, ela foi a oitava colocada nas eleições, obtendo 1.087 votos e compondo mais uma vez a base de oposição ao prefeito Plínio Lemos (Partido Liberal – PL/PSD), ao lado dos vereadores udenistas Petrônio Figueiredo, Gu-mercindo Dunda, Manoel Figueiredo, Américo Porto e Félix Araújo⁹, do Partido Social Progressista (PSP) (Albuquerque do Ó, 2017).

Em 3 de outubro de 1955, Maria Dulce Barbosa foi reeleita para o seu último mandato no legislativo de Campina Grande, pois foi derrotada na tentativa de recondução do mandato de vereadora nas eleições de 1959. No pleito de 1955, ainda como candidata udenista, obteve a sétima colocação entre seus pares, com 761 votos. No seu último mandato, participou ativamente da oposição ao prefeito Plínio Lemos, inclusive se recusando a participar e votar favoravelmente à aprovação das contas, exercício de 1953, do referido prefeito, fato que causou muito tumulto na cidade (Albuquerque do Ó, 2017).

Após a derrota nas eleições legislativas de 1959, tendo sido a 19ª mais votada, como 638, agora pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Maria Dulce Barbosa reto-

⁹ Félix Araújo era poeta, ensaísta, crítico literário, escriturário, livreiro, radi-
lista, jornalista e conferencista. O líder político de oposição foi assassinado
em 27 de julho de 1953, aos 30 anos. Nessa eleição, obteve a maior votação
de um candidato ao legislativo municipal de Campina Grande, 2.797 votos,
o equivalente a 11 da soma dos sufrágios recebidos pelos três candidatos
majoritários.

ma seus projetos no distrito de Queimadas, entre eles, o que viria a se constituir posteriormente em uma instituição escolar ginásial e secundária. Nesse contexto estava presente o debate sobre a emancipação de Queimadas, liderada pelo major Veneziano Vital do Rêgo, detentor de grandes extensões de terras e que almejava ocupar um cargo executivo em algum município da Paraíba. “A emancipação, nesse sentido, favorecia a possível candidatura ao executivo” (Silva, 2014, p. 55).

Ao contrário do major Veneziano Vital do Rêgo, Maria Dulce Barbosa não se empenhou em prol da bandeira da emancipação da cidade, haja vista compreender que o distrito de Queimadas ainda não reunia as efetivas condições econômicas para alcançar tal autonomia administrativa, conforme afirmou em entrevista para o jornal *Acontece*, em 1992. Ao ser interrogada sobre o plano de emancipação de Queimadas, posicionou-se:

Sobre a emancipação, eu desejaria que Queimadas tivesse mais amadurecimento, antes de ser emancipada; no entanto, este fato aconteceu e fui a primeira prefeita lutando com muita dificuldade. Mas procurei estar acima disto tudo para o bem da minha terra; isto aprendi com meus pais, meus avós, que foram os verdadeiros fundadores da cidade, que tudo que se faz pela terra é bem feito (Barbosa, 1992, p. 7).

Queimadas foi emancipada em 30 de dezembro de 1961. Entre 1961 e 1963, a cidade emancipada teve dois prefeitos interinos, Lourival Barbosa (1961-1962) e José Maria Vital Ribeiro (1962-1963).

Dada a experiência de Maria Dulce Barbosa como parlamentar campinense e devotada aos interesses educacionais de Queimadas, o seu nome naturalmente foi co-

locado no tabuleiro político como alternativa na disputa municipal, mas não de forma tão pacífica, considerando o peso histórico do preconceito de gênero em relação à “[...] representação feminina nos pleitos ao legislativo e executivo” (Machado; Nunes, 2019, p. 51). Sobre essa questão, Germana Correia Lima Sevcenco, em entrevista cedida em 2022, reconheceu que, a exemplo da sua tia:

[...] as mulheres participavam mais da vida, mas não se candidatavam não, ninguém se lançava candidato. O fato de minha tia ser candidata era tanto motivo de elogio quanto de inveja e crítica, nunca... não foi fácil não.

E a eleição de 1962, a primeira disputa majoritária em Queimadas, já como cidade emancipada, revelaria o peso da rivalidade local de duas fortes lideranças oriundas do *argemirismo* e das tradições familiares rurais na cidade: major Veneziano pelo Partido Democrata Cristão (PDC) e Maria Dulce Barbosa pelo Partido Republicano (PR) e PTB.

Não à toa, até o último momento, o pleito foi marcado por eventos conflituosos, com muitas ameaças e enfrentamentos. No dia da eleição, o acirramento foi intensificado pelos comitês do major Veneziano Vital do Rêgo e de Maria Dulce Barbosa. Segundo Germana Correia Lima Sevcenco (2022), foi:

[...] uma briga na rua o tempo todo [...] ‘Esse não é de Dona Dulce, não, esse daqui é de Veneziano’ [...] e rasga chapa, substitui chapa [...] havia a comida. O eleitor ia votar depois voltava com senha de ter votado e dizia: ‘Agora eu quero meu jantar’ ou ‘Quero meu almoço’. Então, às vezes, uma pessoa esperta saía de um partido para outro indo nos restaurantes dos

partidos [...] chamou uma guarda do Exército para garantir as urnas [...] e para continuar a apuração com essa guarda.

Após grandes embates e conflitos dos mais acalorados na cidade, o resultado eleitoral sagrou, em 11 de agosto de 1962, a apertada vitória de Maria Dulce Barbosa sobre o então favorito major Veneziano Vital do Rêgo, com uma diferença de 71 votos, sendo: 1.050 para a candidata do PR/PTB (51,75%) contra 979 (48,25%) do candidato do PDC¹⁰.

Mais do que vencer um pleito eleitoral numa pequena cidade, a vitória de Maria Dulce Barbosa constituía-se em um grande fato histórico regional, haja vista que a educadora “[...] tornava-se a primeira prefeita eleita do estado da Paraíba e uma das primeiras do Brasil, após 1945” (Schumacher; Brasil, 2000, p. 388).

A gestão da primeira prefeita paraibana foi marcada por seu estilo forte, próprio de sua personalidade, com marca de correção e zelo da coisa pública, de acordo com a sobrinha Germana Correia Lima Sevcenco (2022):

Ela tinha o maior cuidado do mundo, principalmente por ser mulher. Ela sabia que não ia escapar com nada que ela quisesse e pudesse ter pegado, ela tinha que ser absolutamente e completamente honesta.

Entre as marcas da gestão de Maria Dulce Barbosa à frente da prefeitura de Queimadas, estão o início da construção do mercado público, a formação da Banda Santa Cecília e a construção das escolas Alzira Maia e Maria Dulce Barbosa. Este último educandário era um

¹⁰ A aliança liderada por Maria Dulce Barbosa elegeu quatro vereadores de uma bancada de sete.

ginásio comercial, o primeiro na cidade com ensino ginasial, criado em 1965 e administrado por Maria Dulce Barbosa e pela irmã Maria de Lourdes Barbosa. De acordo com Silva (2018, p. 15):

O Colégio Maria Dulce Barbosa teve sua fundação no ano de 1965, e com a nomenclatura de Ginásio Comercial do Município de Queimadas, no ano de 1966, houve uma alteração para Ginásio Comercial Maria Dulce Barbosa.

Encerrado o mandato à frente da prefeitura de Queimadas¹¹, Maria Dulce Barbosa resolveu se dedicar exclusivamente a instituição que havia criado e: “[...] sem entrar em conflito com o cargo que assumia – na época, de prefeita da cidade –, poderia nomear aquele educandário com seu nome” (Silva, 2018, p. 16).

Fruto da dedicação exclusiva de Maria Dulce Barbosa e da irmã Maria Lourdes Barbosa, essa instituição de ensino tornou-se uma referência regional, um estabelecimento confiável, quisto e muito admirado por todos da cidade (Silva, 2018).

Conclusão

Maria Dulce Barbosa encerrou o mandato à frente da prefeitura de Queimadas em 1966, passando a se dedicar, exclusivamente, ao educandário que levava o seu nome e que funcionou como referência de ensino de excelência até 1985. A educadora ainda tentou retomar o comando no município nas eleições de 1969 e 1976, não ob-

¹¹ Maria Dulce Barbosa candidatou-se mais duas vezes à prefeitura de Queimadas, sem sucesso. No momento atual da pesquisa, não temos ainda dados para aprofundar o assunto.

tendo êxito. Nesse contexto, ingressou no curso de Direito na Fundação Universidade Regional do Nordeste (Furne), em Campina Grande, sendo concluinte da turma pioneira.

O pioneirismo de Maria Dulce Barbosa, como visto neste estudo, foi marcado por seu envolvimento simultâneo nos cenários da política e da educação, sobretudo no município de Queimadas, sua terra natal. Por isso, ainda hoje é lembrada como dona Dulce, a professora, e Maria Dulce, a ex-prefeita.

Educação e política percorreram e formataram a vida de Maria Dulce Barbosa numa retroalimentação visível, indo de uma área para a outra, numa atividade incessante enquanto lhe foi possível. Somam-se a isso todas as configurações percorridas ao longo da vida: família, escolas de formação, grupos políticos nos quais se inseriu, universidade, escolas nas quais trabalhou, espaços legislativo e executivo, a cidade de Campina Grande, a cidade de Queimadas, que lhe possibilitaram uma trajetória singular e, ao mesmo tempo, vinculada e condizente com os tempos-espaços vividos.

Como mulher, mesmo oriunda das tradições agrárias e com sobrenome influente, enfrentou preconceitos e contribuiu de forma decisiva na abertura da representação feminina no legislativo e executivo na Paraíba, ainda num contexto em que a mulher era incumbida de uma missão singular na família e, portanto, deveria se restringir ao mundo privado, enquanto ao homem cabia o espaço público, do saber, poder e criação. Maria Dulce Barbosa não se casou, não teve filhos, estudou, ocupou e destacou-se no espaço público.

Maria Dulce Barbosa faleceu aos 98 anos de idade, no Dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2013.

Referências

ALBUQUERQUE DO Ó, A. *Campina Grande: história & política (1945-1955)*. 2. ed. Campina Grande: Caravela, 2017.

ALMEIDA, W. R. A. Uniforme escolar e uniformização dos corpos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 9-22, 2017.

BARBOSA, M. D. Dra. Dulce Barbosa: primeira prefeita da Paraíba. *Acontece* [...], Queimadas, v. 1, n. 6, 1992.

CARNEIRO, R. C. *A bagaceira eleitoral: verba, verbo e populismo – a história do voto na Parahyba (Da “Revolução de 30” a 1965)*. João Pessoa: UFPB, 2011.

FIRMINO, J. C. *O voto de saias: a gênese do voto feminino no Rio Grande do Norte através do jornal A República*. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 2003.

KOSSOY, B. *Fotografia e história*. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2014.

LIMA, A. C. *Começou no Pirauá*. Recife: CEPE, 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Traduções dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MACHADO, C. J. S. *Mulher e educação: história, práticas e representações*. João Pessoa: UFPB, 2006.

MACHADO, C. J. S.; LACET, J. A. L. Feminismo e republicanismo na imprensa de Portugal: incursão investigativa no jornal *A Capital* (1910). *Ex Æquo*, Coimbra, n. 46, p. 155-169, 2022.

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. *Tudo azul com Dona Neuzza*: poder e disputa local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019.

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S.; LACET, J. A. L. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021.

MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S.; LACET, J. A. L. O uso do jornal como fonte documental na pesquisa em história da educação. *In*: VIEIRA, C. C. (coord.). *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022. p. 407-430.

MONTEIRO, J. M. *Família, dominação e disputas*: um estudo sobre os processos de dominação e disputas políticas da(s) família(s) Ernesto-Rêgo, em Queimadas/PB. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

PORPINO, P. G. C. A.; MACHADO, C. J. S. “A mulher vai mandar”: a presença feminina na imprensa paraibana entre 1960-1964. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 4, e43918, 2022.

PORPINO, P. G. C. A.; MACHADO, C. J. S. Gênero e educação na imprensa paraibana (1964-1966). *Research, Society and Development*, Itajubá, v. 9, n. 9, e179997208, 2020.

RODRIGUES, T. V. *Arquiteturas do poder*: cultura escolar e identidade no Grupo Escolar José Tavares (Queimadas-PB, 1935-1940). 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. T. *História & documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHUMAHER, V.; BRASIL, E. *Dicionário de mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, A. C. F. *A mulher na política paraibana*: o protagonismo de Maria Dulce Barbosa (1947-1966). 2014. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Programa de Graduação em História, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SILVA, A. C. F. *Desenhando corpos, lapidando mentes*: educação e práticas educativas de disciplinarização no Colégio Maria Dulce Barbosa em Queimadas-PB (1965-1985). 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

ZILBERMAN, R. Receita de leitura, receita de escrita. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Este seu olhar*. São Paulo: Moderna, 2006. p. 6-13.

3 RETALHO-BOR-DADOS: O PROCESSO FORMATIVO PROFISSIONAL DE MARIA RODRIGUES NO PERÍODO DE 1974 A 1996

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap3>

ANDREA ABREU ASTIGARRAGA

Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre e doutora pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)Biográficas (Gepas). Diretório de Pesquisas CNPq. Professora adjunta associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: andrea_astigarraga@uvanet.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6355941154537341>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>

ANA PAULA MARTINS FARIAS VASCONCELOS

Mestra pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora do curso de Pedagogia em EaD (UVA-UAB).

E-mail: anapaulafariasvasconcelos@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0585603686268847>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1202-6411>

Introdução

Este capítulo¹ visa biografar o processo formativo profissional de Maria Rodrigues Martins Farias, conhecida como Maria Rodrigues, no período entre 1974 (curso normal) e 1996 (especialização). Nasceu em 23 de fevereiro de 1951, na cidade de Ipu, Ceará (CE). Ela foi a terceira dos nove filhos de Raimunda. Advinda de uma família de trabalhadores, foi aluna bolsista interna do tradicional Colégio Patronato Sousa Carvalho, dirigido por uma congregação religiosa, perfazendo toda a sua vida escolar, desde o primário até o curso normal, em um colégio onde só estudavam mulheres à época. Mulher forte, cheia de sonhos e ideais, casou-se em 20 de março de 1976, indo morar e trabalhar-ensinar em Macaraú (distrito de Santa Quitéria), interior do estado do Ceará.

O tempo de estudante no Colégio Patronato Sousa Carvalho e o tempo de acadêmica na licenciatura em Estudos Sociais na atual Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) proporcionaram à vida de Maria Rodri-

¹ Este capítulo é inspirado em partes da dissertação de mestrado de uma das autoras (Vasconcelos, 2021). A dimensão pictográfica – retalho – foi mantida intacta, no entanto a dimensão oral e escrita foi ampliada e modificada/reconstruída.

gues a experiência formativa institucionalizada para ser professora. Mesmo em uma época difícil para ser mulher e estudar, encontrou na docência independência, autoria. Além disso, em pleno século XXI, incentivou o marido a voltar aos estudos para concluir o ensino médio. Uma vontade de potência que se tornou ato para Maria Rodrigues, seu marido e posteriormente seus filhos, sendo um deles advogado e duas professoras. O filho mais novo de Maria Rodrigues nasceu em 1994, com diferença de 17 anos dele para a filha primogênita. Maria Rodrigues foi professora de uma das autoras deste capítulo, no 3º ano do ensino fundamental, no ano de 1985.

Este texto tem, portanto, como objetivo principal biografar o processo formativo pessoal e acadêmico de Maria Rodrigues entre os anos de 1974 (curso normal) e 1996, com ênfase no ensino superior e pós-graduação (especialização), considerando o entre-lugar de ser mulher educadora entre a suposta submissão e a autonomia, construído no seu retalho-bor-dados, nas dimensões das narrativas pictórica, oral e escrita.

A entrevista com a educadora foi realizada através do dispositivo metodológico Colcha de Retalhos, de autoria da Berkenbrock-Rosito (2009, 2010, 2014), que se estrutura nas seguintes dimensões: narrativas escrita, pictórica e oral. A dimensão da narrativa oral insere-se na perspectiva da história oral. Para a interpretação da biografia, recorreremos à hermenêutica de Gadamer (2000), pois tudo é expressão no dispositivo teórico-metodológico da Colcha de Retalhos. Além da verbalização, o corpo manifesta emoções e as imagens construídas-costuradas em forma de retalho – dimensão pictórica – têm sua própria expressão/significado/interpretação.

Para Lacan (1990, p. 521), “Sou onde não penso”, portanto, enquanto estou experienciando, não penso sobre o vivido, mas, na perspectiva biográfica, quando temos a oportunidade de parar, lembrar, refletir sobre as nossas experiências, vamos “[...] escrevendo a nossa história”. Para Delory-Momberger (2008, p. 37), “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história de nossa vida porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

A biografada se torna autora de sua história pelos acontecimentos exteriorizados via narrativa, em que o experimentado não se situa exclusivamente no aspecto psicológico de um sujeito isolado em si mesmo, visto que as relações acontecem entre as pessoas envolvidas na pesquisa, de forma interpessoal. Desse modo, os elementos centrais desta pesquisa giram em torno das memórias formativas em um determinado tempo-espço, especificamente no período em que a biografada esteve no curso universitário, materializado em um retalho-bor-dados-história.

Historiografia e formação de educadoras cearenses

Historiografar significou, por muito tempo, registrar e publicar a história e fatos de vida de pessoas privilegiadas em suas classes sociais, funções estatais e/ou heroicas, tais como reis, imperadores, generais, presidentes, chefes de Estado, líderes eclesiásticos, ou seja, personalidades masculinas, tal qual Burke (2010, p. 17) esclarece:

O fazer histórico atendia a uma estrutura rígida, pautada em paradigmas tradicionais, que concedia

autenticidade apenas aos documentos chancelados pelas autoridades eclesiais ou governamentais. A estas instituições eram atribuídas a concessão de validar a história oficial, protagonizada, na maior parte das vezes, por personalidades masculinas.

Destaca-se o predomínio do uso de documentos impressos, fotografados, com insígnias das autoridades, marcas, logotipos das instituições nas quais os homens líderes atuavam:

Nessa história, contada a partir dos documentos oficiais, os fatos históricos falavam por si mesmos, já que eram legitimados por nomes e datas importantes. Assim, a maneira dominante de fazer história até então era [...] a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis’ (Burke, 2010, p. 17).

A historiografia teve uma virada com a Escola dos Annales, fundada em 1929, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre.

Historiografar as atividades humanas voltadas para as múltiplas interpretações de um mesmo fato e que trate os acontecimentos interdisciplinarmente ou que considere as pessoas comuns e os processos das estruturas sociais faz parte da história recente (Burke, 2010, p. 17).

Antes da Escola dos Annales, historiografar: “[...] implicava deixar à margem uma parte considerável da sociedade que também fazia parte da história: as pessoas comuns” (Stasczak, 2022, p. 22).

O sociólogo brasileiro Martins (2000, p. 13) propõe considerar, nos estudos sobre as pessoas comuns, tomar o que é limiar, está à margem, “anômalo”, pois: “[...] é nos

limites, nos extremos, na periferia da realidade social que a indignação sociológica se torna fecunda”. Assim, consideramos significativo registrar historicamente a biografia da educadora Maria Rodrigues, com base em um contexto maior, que implica abordagens na história da educação cearense.

Ressalta-se ainda que, nesse aspecto, abandonam-se os heróis e grandes homens para ensejar visibilidade àqueles que sempre estiveram à margem da história, como é o caso das mulheres professoras. A ideia de que a partir de uma vida é possível compreender aspectos sociais, econômicos, políticos, comportamentais de uma dada sociedade fica bem mais evidente quando as perspectivas de estudo são ampliadas (Stascxak, 2022, p. 14).

Partindo dessa perspectiva, o gênero biográfico torna-se mais democrático pela ampliação de novas fontes, de novos problemas, de novas abordagens e de novos sujeitos (Dosse, 2015; Loriga, 2011 *apud* Stascxak, 2022), o que inclui visibilidade às mulheres como produtoras de história, portanto inicialmente interpretamos a biografia de Maria como a de uma pessoa comum.

No entanto, contextualizando o seu tempo-espaço formativo, entendemos que Maria ultrapassa as fronteiras da pessoa comum, porque se constituiu em uma “mulher-esposa-mãe-acadêmica-professora”, em uma época em que construir e articular simultaneamente todos estes papéis sociais para uma mulher no interior do Brasil, especificamente no interior do estado do Ceará, era estar no entre-lugar da história das mulheres.

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças

e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos (Louro, 2018, p. 478-479).

As histórias de vida dos professores, por meio das suas memórias em relatos orais e/ou escritos, têm implicado a formação de docentes com perspectivas de reconstrução dos processos formativos, no entendimento do nascimento dos saberes e fazeres da profissão docente. Conforme Nóvoa (1992, p. 17):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Na concordância com o autor, no movimento das histórias de vida dos professores nasce a possibilidade de reflexão dos percursos formativos na articulação pessoal e profissional, de olhar a prática de forma diferenciada, no trabalho realizado no interior e exterior da profissão, no exercício de investigação com perspectiva de formar para a reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas, (re)construindo a identidade pessoal e profissional, partindo da análise individual e coletiva das práticas.

Metodologia: retalho-bor-dados de Maria Rodrigues

Em 2023, o dispositivo Colcha de Retalhos de formação docente e investigação, criado por Berkenbrock-Rosito (2009), completa 22 anos. Originou-se a partir de uma proposta dos alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, em São Paulo (SP), inspirado no filme *A Colcha de Retalhos (How to make an American quilt*, de Mocolin Moorhouse, Estados Unidos, 1995). A Colcha de Retalhos é comprometida com o desenvolvimento da criticidade do sujeito dentro das dimensões escrita, oral e pictórica, em que proporciona diversificados processos narrativos, tais como: narrativas biográficas, (auto)biográficas, fílmicas, orais e pictóricas. É compreendida como fenômeno antropológico educacional, além de dispositivo de formação inicial e continuada e método de pesquisa, na contramão de uma educação que concebe o sujeito como tábula rasa, disponível ao recebimento de informações de forma “bancária”, tolhendo-lhe a autonomia e emancipação.

A narrativa biográfica, na perspectiva do dispositivo da Colcha de Retalhos, constrói-se pela composição de histórias individuais e coletivas, dentro da singularidade das histórias elaboradas. A Colcha de Retalhos possibilita trazer à superfície nossa sensibilidade, ou seja, deixando-a vir à flor da pele. Sentimentos de alegria, prazer, emoção, tristeza, medo, comoção, entre outros, irrigando a experiência estética no rompimento da condição de passividade do sujeito, sobretudo na dimensão estética, no processo criativo e imaginário, ressignificado pelo espaço de intercâmbio entre as vozes que é construído entre as pessoas envolvidas no processo de pesquisa.

A dimensão da educação estética começa em si mesmo, nas trocas de experiências dos sujeitos com o outro e na relação de infinitude com o mundo, revelando-se nos processos formativos biográficos por meio da construção tecida em retalho, com a arte da história de si, na apropriação simbólica na própria história. Berkenbrock-Rosito (2010, p. 34) declara que:

Narrar a própria história significa narrar a realidade brasileira do mundo, um saber cheio de perplexidades, dúvidas, questionamentos, descobertas e ansiedades, para compreender como o sujeito faz a História. Ao contar, o sujeito desvela a si mesmo e ao outro, mostrando o sentido de narrar a história de si no contexto da formação de professores.

A Colcha de Retalhos é uma epistemologia constituída baseada na autonomia e na emancipação dos participantes, em que cada retalho-história é representado simbolicamente pela narrativa escrita. À medida que vão costurando coletivamente, também consideram um dispositivo estético e ético de formação, baseado numa metodologia reflexiva. Portanto, neste capítulo relataremos uma adaptação feita ao dispositivo original.

A dimensão escrita da Colcha de Retalhos se caracteriza pelo percurso (auto)formativo do sujeito por meio de três procedimentos, dos quais o primeiro diz respeito a relatos de cenas marcantes de sua experiência na educação básica ou superior: ensino médio, graduação, mestrado, etc.; ao destaque acerca de como se deu a relação com o conhecimento, isto é, qual a relação com o professor; e, por fim, ao perfil de acadêmica que a biografada traça de si mesma, considerando autoria ou submissão.

A partir da narrativa escrita, passamos à narrativa pictórica, em que imagens e metáforas nos relatos escritos são registradas na confecção imagética do retalho. A história narrada nos retalhos, considerada experiência estética, parte das imagens pictóricas daquilo que efetivamente afeta o sujeito no âmbito da fruição, na contramão da concepção científica e materialista. Nessa etapa, não há regra determinada a ser cumprida; a imaginação, criatividade e sensibilidade são elementos indispensáveis que podem lançar mão dos mais diversos materiais, como purpurina, lantejoulas, bordados, fitas, tintas, recortes de imagens de tecidos e até do próprio tecido, que poderão ser colados ou costurados e a seleção do tecido e dos materiais utilizados para o retalho pode ser de acordo com o contexto da história de cada sujeito.

Com a narrativa tecida no retalho, parte-se para a terceira dimensão do dispositivo, que é a narrativa oral, ocasião que reúne os participantes para contarem suas respectivas histórias e ouvirem a história dos outros, dando permissão para que lembranças se entrelacem. Diante disso, muitas vezes, ao esbarrarem em tais memórias, podem perceber que toda situação semelhante foi solucionada à maneira de cada um, ratificando a autoria do sujeito e reconhecendo a sua identidade, a conjuntura de cada retalho costurado aos demais, formando, assim, a Colcha de Retalhos coletiva.

Durante o processo de rememoração que a escrita (auto)biográfica propicia, principalmente através da metodologia da Colcha de Retalhos, tem-se momentos reflexivos acerca de si, da construção-invenção-reinvenção de si que se faz enquanto sujeito que pensa criticamente sobre suas práticas formativas (Santos; Astigarraga, 2023, p. 17).

Portanto, inspiradas nesta flexibilidade metodológica entre escrita (auto)biográfica, indicada pelas autoras citadas acima, optamos por uma adaptação do dispositivo teórico-metodológico da Colcha de Retalhos original.

Procedimentos metodológicos: coleta de dados presencial e virtual

A primeira fase de coleta de dados foi durante a construção da dissertação de mestrado de uma das autoras deste capítulo (Vasconcelos, 2021), por isso este tópico será escrito em primeira pessoa.

Inicialmente fui à residência da professora para apresentar minhas intenções na pesquisa, detalhando a importância de sua atuação para a comunidade de Maracará, distrito de Santa Quitéria. O primeiro passo foi contatá-la por meio de uma ligação telefônica, em razão da pandemia da Covid-19, visto que, devido à idade de 70 anos, Maria fazia parte do grupo de risco, conforme Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Na oportunidade, expliquei parcialmente sobre a dissertação do mestrado profissional (objetivo, metodologia e produto educacional) e manifestei que gostaria de saber das condições para que ela participasse. Prontamente minha solicitação foi muito bem acolhida por ela, mas percebi uma certa preocupação da professora, ao falar: “Eu nem sei se lembro ainda de muita coisa sobre a sala de aula, mas não deixe de vir”, dando o “sim” ao convite com muita satisfação. Ainda nessa comunicação inicial, reforcei que eu já estava imunizada com as duas doses contra a Covid-19 e que tomaria todos os cuidados necessários,

como a utilização da máscara, álcool em gel e higienização dos materiais que utilizaríamos durante a minha ida à sua casa.

A partir do relato da resenha do filme *A Colcha de Retalhos* e antecipando que não utilizaríamos a dimensão fílmica, fui contextualizando a metodologia e orientando que a professora faria seu retalho. Nessa ocasião, foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), após sua leitura. A confecção da Colcha de Retalhos tornou-se a confecção de um retalho e aconteceu no dia 24 de outubro de 2021, às 8 horas, na residência da biografada. Levei tecidos lisos e estampados, pérolas, linha, cola quente, cola de tecido, tinta para tecidos, fitas de cetim, linhas, agulhas, pedrarias, apliques florais, bordados, peças de capim-dourado, canetas, pincéis, botões, álcool em gel, máscaras descartáveis, etc.

Inicialmente agradei o aceite da participante nessa atividade de pesquisa biográfica. Nesse contexto, Maria e eu nos sentamos à mesa, mantendo distância de um metro aproximadamente. Na escolha do tecido para confeccionar o retalho, ela selecionou um sem estampa, na cor neutra. Depois disso, estabeleceu como estratégia usar um tecido estampado. Aproveitei a ocasião e me prontifiquei para apoiá-la no momento do recorte e colagem, caso fosse necessário, mas Maria mantinha a visão e a motricidade fina a ponto de realizar a confecção do retalho de forma autônoma. Com o material disponibilizado na mesa, ao alcance da educadora, retomei minha intenção de realizar sua biografia. Expliquei o procedimento da coleta da narrativa oral e pictórica. Narrei a sinopse do filme *A Colcha de Retalhos*, fazendo analogia ao momento com ela.

A segunda fase de coleta de dados foi através do aplicativo WhatsApp, mediante áudios (transcritos posteriormente) e perguntas/respostas escritas. As outras duas autoras deste texto participaram desta segunda fase da coleta de dados.

Interpretação da narrativa biográfica a partir da hermenêutica

Para Berkenbrock-Rosito (2009, 2010, 2014), independentemente de textos ou narrativas, é significativa a relação dialógica entre o pesquisador e os dados quando considerados sob o enfoque hermenêutico, visto que este é um método para a análise de dados que concebe a inclusão de outras linguagens, além da oralidade, sendo possível interpretações a partir de gestos, olhares e condutas que dão condições ao pesquisador de olhar além do alcance e compreender o não dito, opondo-se a uma verdade absoluta (Gadamer, 2000). Na esfera das experiências com a pesquisa biográfica, o diálogo é efetivado na linguagem e na história. Ressaltando Almeida (1999, p. 48), apresenta-se a elaboração inspirada na hermenêutica filosófica:

Para Gadamer o círculo da compreensão ganha sua plena explicitação na linguagem. Isso quer dizer que a linguagem é a casa do Ser que deve ser compreendido. É na linguagem que a consciência histórica emerge com toda sua agudeza; a linguagem é o lugar da efetivação do diálogo e da historicidade.

Desta feita, as experiências decorrentes de variados campos sociais carregadas pelo indivíduo o tornam singular, porém social. A análise das narrativas utiliza a

perspectiva hermenêutica no intento de compreender a si, o outro e o mundo.

A inesgotável possibilidade de sentido da linguagem a torna horizonte último da compreensão nas três dimensões em que ela se efetiva: compreensão (estrutura prévia), interpretação e aplicação (Almeida, 1999, p. 49).

Destarte:

[...] compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. [...] Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo (Gadamer, 2000, p. 23).

Nesse sentido, compreender e interpretar é enxergar além do que meu olhar alcança; é enxergar com sensibilidade dentro da subjetividade. A hermenêutica, como dimensão ontológica do ser, busca interpretações nas entrelinhas, na contramão da racionalidade.

Por entendermos que a narrativa envolve a pessoa biografada e a pessoa pesquisadora, que, além das palavras, parafraseando Clarice Lispector, envolve o olhar, os movimentos, os silêncios, os suspiros, as hesitações, devido à abordagem intersubjetiva do singular-plural de Josso (2008), tentando superar a perspectiva da neutralidade positivista em pesquisa, realizamos a entrevista com a educadora Maria Rodrigues – história oral –, que nos possibilitou outra escuta, dando importância e poder de fala, respectivamente. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (Passeggi, 2010, p. 147).

Durante a confecção do retalho-bor-dados, realizamos sua interpretação sob o enfoque da hermenêutica, visto que esta se pauta nos sentidos e significados; buscamos compreender o silêncio, que, dependendo do tempo da memória resgatada e traduzida, ainda tinha o poder de amedrontar, entristecer, alegrar, dado que a hermenêutica se pauta nos sentidos e significados.

O entre-lugar de ser mulher e acadêmica no período entre 1974 e 1996: submissão e autonomia

Maria Rodrigues concluiu o curso normal/magistério para ser professora de ensino de primeiro grau em Ipu-CE em dezembro de 1974. Em relação aos seus professores, ela lembrou: “[...] foram bons. Até o 3º ano do curso normal, foi tudo bem. Nenhum problema”.

O termo “professor leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar.

No meu tempo, não precisava de faculdade para ser professora, mas quem tinha faculdade recebia um incentivo financeiro bem significativo, uma elevação no plano de carreira e um reajuste salarial, o que estimulava muito o interesse em fazer faculdade. Depois que concluía a especialização, passava a receber um pouquinho a mais, mas era importante, como ainda hoje; sobe de nível (Maria Rodrigues em entrevista realizada em 2021).

Vários esforços vêm sendo empreendidos pela administração pública, a partir da década de 1990, tanto em nível federal como estadual, para vencer o desafio de habilitar e capacitar seus profissionais da educação, reduzindo, sempre mais, o número de professores “leigos”, por meio de cursos e programas adequados. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Fazer faculdade era um sonho antigo de Maria Rodrigues. Este sonho foi realizado quando concluiu a licenciatura em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Dom José de Sobral – UVA, em 11 de fevereiro de 1988. “A Faculdade me deu a oportunidade de assumir o Estado”. Atualmente conhecida como Universidade Estadual Vale do Acaraú² (UVA).

² “A UVA constitui órgão da administração pública indireta do estado do Ceará sob a formação de fundação pública, com personalidade de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do estado do Ceará (Secitece), conforme Lei Estadual nº 12.077-A, de 1º de março de 1993, e está inscrita no CNPJ com o nº 07.821.622/0001-20, possuindo sede de gestão administrativa localizada à Avenida da Universidade, 850, Bairro da Betânia, CEP 62040-370, em Sobral-CE. 1968 – Por iniciativa do Cônego Francisco Sadoc de Araújo e por meio da Lei Municipal nº 214, de 23/10/1968, sancionada pelo Prefeito de Sobral, Jerônimo de Medeiros Prado, é criada a Universidade Vale do Acaraú. 1984 – O Poder Executivo Estadual, por meio da Lei nº 10.933, de 10/10/1984, cria, sob a forma de autarquia, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), vinculada à Secretaria de Educação, dotada de personalidade jurídica de direito público e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, com sede no município de Sobral e jurisdição em todo o estado do Ceará. Com a criação da autarquia, são encampadas as Faculdades de Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Educação e de Tecnologia, que compunham a antiga Fundação Universidade Vale do Acaraú, e a Faculdade de Filosofia Dom José, pertencente à Diocese de Sobral. 1993 – A Universidade Estadual Vale do Acaraú é transformada em Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, vinculada à então Secretaria da Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 12.077-A, de 01/03/1993, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) de 22/04/1993. A Lei nº 13.714, de 20/12/2005, alterou a denominação da Secretaria da Ciência e Tecnologia para Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (Secitece). 1994 – A UVA é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb), na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, assim como a Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Posteriormente a Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A UVA é uma instituição pública de ensino superior, a qual está situada na cidade de Sobral, município da região norte do estado do Ceará. A instituição teve por base uma política expansionista que busca a interiorização da universidade; além de abrigar, em sua sede central, em Sobral, estudantes das diversas cidades circunvizinhas, também implanta cursos em municípios distintos. Seu nome deve-se ao rio que corta a cidade, o rio Acaraú.

Seguindo as diretrizes da nova legislação, a UVA ofertava cursos em sua sede de Sobral no período de férias. Maria lembra que fez vestibular e o programa a ser estudado era o mesmo do vestibular convencional: “[...] as mesmas exigências. Seguia as mesmas regras”, mas um curso que levava em conta o contexto de quem era considerada professora leiga, havendo a necessidade de qualificação profissional no ensino superior, especifica-

por meio do Parecer nº 318/94, de 08/03/1994, homologado pelo governador Ciro Ferreira Gomes e sancionado por meio da Portaria Ministerial nº 821, de 31/05/1994, do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994” (UVA, 2021).

mente em licenciatura, para progredir na carreira e na remuneração.

Então, a rotina acadêmica de Maria e sua turma/colegas era diferenciada da rotina dos demais cursos:

Como eu trabalhava, ensinava na cidade onde morava, Macaraú, então, nas férias eu fazia ‘parcelado’ em Sobral, na UVA, nos meses de julho, dezembro e janeiro. Eu estudava no prédio central da UVA, antigo Seminário da Diocese. As aulas eram nos turnos manhã e tarde.

Mas estudar nas férias também lhe proporcionou dificuldades. Se, no curso normal, Maria avaliou que não teve problemas com seus professores, na licenciatura em Estudos Sociais, então, como ela mesma descreve, foi participativa em decisões importantes que envolviam professores de seu curso:

Na faculdade, tínhamos os professores bons e os medíocres. Na faculdade, eu não tinha paciência para ‘enrolação’. Tinha professor que não passava nada e um dos professores não dava aula. Reivindicava meus direitos. Fizemos um abaixo-assinado e consegui substituir um professor. O líder da sala [um dos acadêmicos eleitos pela turma] e a turma não aceitavam.

Ser mulher, esposa, mãe e professora possibilitou a Maria ter discernimento sobre a sua postura autônoma no seu processo formativo acadêmico:

Eu sabia o que eu queria e o que eu não queria, fazia o que era justo, o que era certo, por isso nunca dependi de professor [facilitar a minha aprovação nas disciplinas], porque eu estudava e passava com notas boas.

Esta autonomia e confiança em si mesma não se restringia ao espaço acadêmico. Além dos professores, “Poderia ser o prefeito, [porque] eu nunca fui submissa a nada! E isso é muito bom, ter o poder de falar e dizer o que não está certo, porque você é diretor da sua vida”. Maria transformou a sua vontade de potência em ação! E ela descreve o desejo de *ser mais* (Freire, 1987) como característica de sua personalidade.

É do meu eu, desde pequena, dizer o que eu penso. Minha relação com a minha formação acadêmica foi de autoria, eu tinha vontade própria, tinha vontade de estudar e consegui vencer porque eu não era ‘bitolada’, sabia decidir o certo e o errado.

Para *ser mais*, é preciso uma educação emancipadora. Adorno (1995) entende a educação emancipadora como possibilidade de transformar o homem em sujeito crítico, social e reflexivo, sendo contrário a toda forma de opressão e barbárie, visto que uma educação para a emancipação só teria algum sentido como educação para a autorreflexão crítica. Portanto, para realizar seu sonho e incrementar sua carreira profissional, Maria saía de Macaraú e percorria 60 quilômetros de distância para chegar a Sobral. Ela saía de Macaraú na segunda-feira, bem cedo, às sete horas da manhã, e fazia um percurso de um quilômetro de estrada carroçável (sem asfalto) até chegar à rodovia conhecida como BR-403 para pegar o ônibus da empresa Horizonte, que fazia percurso de Ipu a Sobral. Maria recorda esta rotina: “[...] meu marido ia me deixar de bicicleta e, dia de sexta-feira à noite, ele me esperava na BR e me trazia para casa”.

A nova legislação nacional, sobre a valorização da carreira do magistério, estimulou e motivou o processo formativo de Maria, e ela emprega a metáfora formativa “degraus”. Essa rotina entre a vida familiar, a docência na escola e a formação acadêmica, viajando de Macaraú a Sobral, e vice-versa, também continuou no curso de especialização e a conclusão na pós-graduação, a nível de especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, na UVA, em 5 de setembro de 1996, foi outro degrau.

No entanto, como Maria descreve em suas memórias, ser mulher nunca foi e ainda não é fácil! A autonomia e discernimento sobre a realização de seus sonhos precisaram da chancela de seu marido e da comunidade.

Eu me lembro muito da dificuldade de se relacionar com a família e comunidade. Os espaços da gente eram muito fechados, não se tinha muitas oportunidades e, com o estudo, a gente consegue se ampliar e ter outras oportunidades, porque, naquela época, as mulheres, a gente diz naquela época, mas, ainda hoje, a gente é tachada que mulher é para estar na cozinha. E não é. Então, com o estudo, a gente consegue se ampliar, a ser ouvida na sociedade, na comunidade, e a gente consegue ter outras oportunidades.

No período entre a licenciatura e a especialização, Maria precisou da anuência de seu marido para sair de Macaraú e estudar em Sobral no período das férias. Para isso, seus três filhos ficavam sob a guarda do pai e dos avós.

Eu tinha duas crianças de 5 anos e 6 anos [o filho mais novo ainda não havia nascido], e meu marido não era de acordo. De tanto eu pedir para fazer, ele acabou deixando. Nunca tive dificuldade no contexto geral da faculdade. Nunca fui submissa a

ninguém. Sempre levava ‘carão’ do marido, mas não ligava. Durante a faculdade, foi muito difícil por conta das crianças. Eu não confiava em deixá-las com secretária e achava mais viável mandar para ficar na casa de meus pais. Meus pais tinham muito carinho por elas, e elas gostavam de passar as férias lá em Ipu. Meu marido trabalhava, não podia cuidar delas. Quando estava na faculdade, quem assumia o cuidado com minhas filhas era meu esposo e meus familiares, em especial, meus pais.

Foucault (*apud* Souza, 2008, p. 10) anunciou que pode haver formas de repartição no campo discursivo, ou seja, na linguagem, em ideias, em conceitos, etc.:

Deslocar, descentrar, desconstruir. A grande vitalidade que tem na língua portuguesa o prefixo *des-*, presente nessas e em outras palavras, traduz bem a sutileza do pensamento de Foucault, Derrida. Como registra a etimologia, o *des-* pode ser, entre outros sentidos: coisa (ou ação) contrária àquela que é expressa pelo termo primitivo; cessação de alguma situação anterior; separação de alguma coisa; e, em alguns casos, o prefixo não modifica semanticamente a palavra em que se engancha, apenas lhe acrescenta som, o que os estudos da língua chamam de efeito reforçativo, como nos pares sinonímicos *farelar/desfarelar*, *aliviar/desaliviar*. [a] metáfora etimológica, presente no prefixo *des-*, essa partícula [nos remete ao] do *entre-lugar*.

Essa suposta submissão de Maria ao marido nos remete ao conceito de termo “entre-lugar” na história das mulheres. Constituído teoricamente no trabalho de Silviano Santiago (1978), ou seja:

A dispersão permite entender a ideia de *entre-lugar* não como *fixidez*, mas como *possibilidade estratégica* que permite a *ativação* de temas *incompatíveis*,

ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos, situações, diferentes (Souza, 2008, p. 11).

Evidencia-se na biografia de Maria o entre-lugar entre a suposta submissão aos costumes e a vontade de potência que se tornou ação pela sua determinação, autonomia e estratégia, táticas para inventar a si mesma, mantendo o seu casamento, cuidando dos filhos com o apoio do seu marido e dos seus pais e conquistando, segundo ela mesma, degrau por degrau, a sua qualificação profissional e carreira. O grande valor ao conhecimento, ao estudo que proporciona discernimento para as escolhas e estratégias, fez Maria estampar a palavra “cérebro” e a frase: “As oportunidades começam no cérebro”, isto é, no desejo de potência de criar as possibilidades/estratégias de ação-realização.

Somente o estudo que dá autoria à fala da gente. Hoje eu sou quem eu sou graças ao meu estudo. É o estudo que faz a gente melhorar de vida e é ouvido na sociedade. Com o estudo, a gente sabe o que é certo e o que é errado, isso tudo através do estudo. Sem estudo, a gente não tem oportunidade. Com isso, eu consegui me libertar; consegui meu espaço na sociedade. Sou feliz.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo principal biografar o processo formativo pessoal e acadêmico de Maria Rodrigues entre os anos de 1974 (curso normal) e 1996 com ênfase no ensino superior e pós-graduação (especialização), considerando o entre-lugar de ser mulher educadora entre a suposta submissão e a autonomia, construído no seu retalho-bor-dados, nas dimensões das narrativas

pictórica, oral e escrita. A Colcha de Retalhos, dispositivo formativo e investigativo, apresentou-se como uma metodologia que assume um enfoque hermenêutico, contribuindo para a reflexividade da prática docente, com destaque estético e ético de formação, cuja epistemologia se fundamenta na autonomia e na emancipação.

A Colcha de Retalhos, adaptada a um retalho-bor-dados, realizada com a professora Maria Rodrigues, atualmente aposentada, a qual foi professora no distrito de Macaraú, pertencente ao município de Santa Quitéria-CE, vem colaborar para a reflexão sobre memória e formação docente acerca da reflexividade (auto)biográfica de professoras. A narrativa biográfica provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si e os outros e, por esta razão, são também relevantes estratégias de formação docente, principalmente em uma perspectiva crítica e emancipatória. Na imersão de lembrar, narrar e bordar o retalho-bor-dados, percebemos concepções e comportamentos de Maria que nos remetem aos nossos próprios, como pesquisadoras e de várias Marias pelo Brasil e pelo mundo!

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, C. L. S. A universidade da hermenêutica. *Veritas: Revista de Filosofia*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 33-59, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário*

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out. 1997.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, 2009.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Experiência estética e sentidos da arte de costurar narrativas autobiográficas. *In*: MONTEIRO, F. A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA,

H. A. (org.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016. p. 125-142.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 48, p. 52-65, 2014.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOSSO, M. C. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. *Horizontes*, Itatiba, v. 26, n. 2, p. 9-20, 2008.

LACAN, J. *O Seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na sociedade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (org.). *Invenções de vida*: compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

SANTOS, C. A.; ASTIGARRAGA, A. A. A invenção de si através da metodologia da colcha de retalhos como pesquisa formação na universidade. *Revista Cocar*, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

SOUZA, M. A. S. O entre-lugar e os estudos culturais. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 1, p. 1-12, 2008.

STASCXAK, F. M. *Biografia da educadora Alba de Mesquita Frota e sua atuação na Cidade da Criança (1937-1954)*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

UVA. *Site da UVA*. Sobral: UVA, 2021. Disponível em: <https://www.uva.ce.gov.br/institucional/institucional-sobre/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VASCONCELOS, A. P. M. F. *Memória e formação docente*: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narra-

tivas escritas de professoras: uma dimensão da Colcha de Retalhos. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

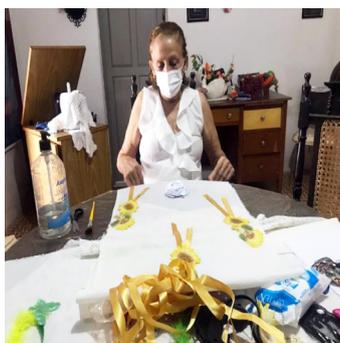
Anexos - Fotos da pesquisa

Foto 1



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2021).

Foto 2



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2021).

4 QUEM FOI JÚLIA ALENQUER FONTENELE? HISTÓRIA DE UMA EDUCADORA CEARENSE MARCADA PELA AUSÊNCIA DE MEMÓRIAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap4>

FRANCISCA GENIFER ANDRADE DE SOUSA

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2017). Pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades da Universidade Estadual do Ceará (PEMO/UECE). Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: geniferandrade@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904576198000368>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8280-3250>

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-presidente da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da Revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Pesquisadora produtividade CNPq. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE).

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/461489419113114>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

HUGO HEREDIA PONCE

Doctor y profesor sustituto interino del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz. Las investigaciones se centran en la lectura entre los adolescentes y el uso de las nuevas tecnologías.

E-mail: hugo.heredia@uca.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>

Introdução

A história das mulheres é marcada pela ausência de preservação das memórias desse grupo, principalmente quando se trata da mulher comum, não pertencente a uma família de elite econômica, professora e interiorana, como era o caso da biografada aqui abordada (Priore, 1997). Assim, escrever sobre a vida e trajetória de mulheres, do tempo presente ou do tempo passado, que nem estão vivas, apesar de ser importante, é uma tarefa dificultada pelas marcas do tempo, que passou sem deixar vestígios da sua existência, especialmente, quando já não há mais pessoas que conviveram com elas (Cortês, 2013).

Especialmente no que toca ao estudo sobre mulheres educadoras, esse feito contribui para alargar o conhecimento da história educativa local, uma vez que as histórias individuais são marcadas pelo coletivo que as situa (Avelar, 2007), bem como para preservar a memória das mulheres, que são alvos de esquecimentos constantes. Além da história da educação, a escrita sobre mulheres professoras é crucial para auxiliar a história global, pois a vida singular não acontece dissociada do todo que a rodeia, ao contrário, as relações estabelecidas no âm-

bito micro revelam aspectos do macro que podem até então estar em condição de anonimato (Carvalho, 2019).

Por isso, como explica Fialho (2017), a abordagem da figura feminina se torna indispensável para a escrita histórica pelo fato de esse grupo ter sido invisibilizado e reprimido durante a maior parte da História, que só considerava os interesses masculinos há até pouco tempo. Ela tem muito a revelar sobre fatos e acontecimentos que sequer chegaram a conhecimento público por fazerem referência às trajetórias das mulheres (Priore, 1997). Nessa perspectiva, a escrita biográfica de mulheres desvela não apenas as suas vivências e particularidades, mas também os seus saberes, as suas lutas, a sua marca na História, explicitando as contribuições femininas para os variados âmbitos, como o cultural, o político, o econômico e o educativo (Fialho; Díaz, 2020).

Considerando que todo indivíduo tem a sua trajetória influenciada pelo meio onde vive e interage e que tais sujeitos também influenciam e produzem história, entende-se que a vida de toda pessoa é importante para o entendimento da história (Rodrigues, 2015). Nessa perspectiva, a escrita biográfica de Júlia Alenquer Fontenele permite a compreensão não somente da sua trajetória no sentido singular, mas o entendimento do lugar social onde ela esteve inserida e estabeleceu relações com os seus pares. E, assim, a *publicização* e a discussão de particularidades da docência dessa educadora, até então relativamente anônima, vem contribuir para a compreensão da história da educação local.

Júlia Alenquer Fontenele foi uma mulher e educadora cearense que nasceu no século XIX e lecionou nas décadas iniciais do século XX, em Pindoretama, Ce-

rá, cidade localizada ao litoral leste do estado, a 235,3 quilômetros de Fortaleza, ainda quando o mencionado lugarejo era considerado interior (hoje é região metropolitana da capital). Embora não tenha nascido em Pindoretama, Júlia Alenquer ficou conhecida como uma professora importante para o desenvolvimento educativo da cidade em um tempo no qual poucos eram os letrados e o acesso à educação formal era elitizado e não abarcava parcela considerável da população (Saviani, 2011). Pela sua relevância como educadora, mesmo após falecida, Júlia Alenquer foi homenageada duas vezes: quando teve o seu nome associado a uma escola e quando foi referenciada como nome de rua. Conquanto, atualmente, a população pindoretamense pouco ou nada sabe sobre Júlia Alenquer Fontenele, motivo por que, em razão dessa lacuna, se questiona: quem foi Júlia Alenquer Fontenele? Qual o seu diferencial como educadora de Pindoretama?

Ante tais questionamentos, o objetivo do estudo foi tecer um escrito biográfico de Júlia Alenquer Fontenele, com foco no imbricamento entre a sua história de vida e a história educativa de Pindoretama, com vistas à reconstituição da memória da biografada e da história da educação local. A apreciação da sua trajetória particular faz emergir aspectos do coletivo docente ainda velados referentes à sua época e contexto. Através desse feito, preservar-se-á o registro no tempo e no espaço de uma mulher comum, que não tem a sua trajetória de vida no âmbito da educação disseminada para conhecimento público.

Esta proposta faz parte do projeto liderado pela professora doutora Lia Machado Fiuza Fialho, intitulado

“Educação e educadores(as) no Ceará do século XX: práticas, leituras e representações”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que tem como objetivo desenvolver estudos biográficos sobre mulheres professoras cearenses no século XX.

Biografar a professora Júlia Alenquer Fontenele corrobora para alargar a compreensão histórica e educativa de Pindoretama e, por conseguinte, da história da educação cearense, valorizando a regionalidade e preservando a memória da educação do Ceará, além de ensinar visibilidade ao público feminino, que foi historicamente desprestigiado socialmente, mas que muito tem a desvelar sobre a história macro e microsocial (Perrot, 2005).

Percurso metodológico afetado pela falta de preservação da memória

Este estudo ampara-se teoricamente nos pressupostos da História Cultural, a qual é basilar para que contextos e conjunturas sejam pensados e interpretados a partir de variados aspectos e percursos metodológicos, possibilitando a escrita da história pelo viés micro, como é o caso do escrito biográfico (Loriga, 2011). Tal perspectiva historiográfica emergiu com a revolução da história decorrente da Escola dos Annales, fundada em 1929, na França, que em sua terceira geração questionou a primazia da escrita histórica pelo viés econômico e social e corroborou para alargar, pela primeira vez, a compreensão de fonte histórica. Então, emerge a História Cultural e a sua conseqüente renovada histórica, abarcando sujeitos comuns e as suas variadas formas de registro no tempo,

até então desprestigiadas, como narrativas orais, vestimentas, fotografias e qualquer vestígio do homem no tempo (Burke, 1992).

Consubstanciada pelos pressupostos da História Cultural, a biografia hermenêutica vem incrementar o registro do homem das classes menos abastadas economicamente (Machado, 2006), substituindo as escritas heroica e modal que marcaram a biografia de outrora (Dosse, 2015). Assim, a escrita sobre a vida, considerando a inter-relação entre o singular e o coletivo, corrobora o registro histórico nos âmbitos micro e macrossocial, pois:

[...] a história em nada se aparta da vida e a vida só é acessível por intermédio dos indivíduos que concentram em si as interações entre o mundo da natureza e o mundo do espírito (Dosse, 2015, p. 341).

Foi seguindo os preceitos da História Cultural, da biografia hermenêutica e da biografia histórica compromissada com o desenvolvimento científico que foi articulado o intuito de biografar Júlia Alenquer Fontenele, por intermédio dos registros que essa educadora deixou no tempo, bem como de narrativas orais daqueles que detivessem insumos de memória herdada sobre a sua passagem por Pindoretama. Pensou-se em fazer uso de memórias herdadas porque, como Júlia havia nascido no final do século XIX, tornou-se impossível localizar pessoas ainda vivas que haviam convivido com ela.

Assim, recorreu-se à escola estadual de ensino médio Júlia Alenquer Fontenele, localizada no Centro de Pindoretama, para buscar algum registro sobre a educadora referenciada. No entanto, nesse primeiro local, somente foi obtida a informação de que, entre 2006 e

2007, uma exposição do colégio fez o resgate da história de Júlia, mas que nada foi preservado, e que hoje os funcionários da escola não sabem quem foi a educadora. O núcleo gestor sugeriu, então, que fossem buscadas informações na biblioteca pública de Pindoretama, mas, ao se chegar a esse segundo espaço, a bibliotecária responsável informou que a biblioteca havia mudado de espaço, que muitas obras haviam se perdido e que, se tinha havido algo sobre Júlia Alenquer Fontenele (informação que nem ela sabia ao certo) na biblioteca, tais registros já não existiam mais. Tanto na escola quanto na biblioteca, sondaram-se nomes de pessoas que poderiam ter alguma informação sobre Júlia, alguém que guardasse memórias sobre a educadora, mas ninguém soube informar.

A problemática da ausência de fontes orais inviabilizou o desenvolvimento do estudo através do uso da memória, como era o escopo primeiro. Esse é um enfrentamento comum quando se envereda pela escrita sobre mulheres, que têm as suas marcas na história apagadas com facilidade (Perrot, 2005). Com efeito, por Júlia Alenquer Fontenele ser uma mulher que tem o seu nome exposto em dois locais públicos de Pindoretama, o objetivo de realizar o estudo não foi abandonado, pois acreditou-se que em algum local seria possível localizar alguma informação sobre ela. Foi, então, que, ao fazer buscas na internet, localizou-se um memorial da escola Júlia Alenquer Fontenele, informação não obtida na visita à escola.

O memorial foi criado em 2014 para comemorar os 65 anos da escola, sendo integrado ao *Blog* denominado

“JAF 65 anos: construindo sonhos e transformando vidas”. O *blog* apresenta a escola, guarda registros fotográficos de projetos realizados por alunos ao longo dos anos e tem uma aba dedicada à memória da escola, onde tem as fotos dos professores, bem como uma nota biográfica e uma foto de Júlia Alenquer Fontenele. Foi, portanto, a partir dos registros biográficos localizados no *blog* da referida escola que a biografia de Júlia Alenquer Fontenele foi traçada. A incipiência de fontes, ainda que dificultasse o entendimento aprofundado sobre a vida da educadora, não foi impedimento para a realização do estudo, pois não era o intuito dar conta de toda a vida de Júlia nas suas variadas nuances, uma vez que, “[...] na operação biográfica, o horizonte de totalidade escapa inexoravelmente: no campo da biografia não podemos, é claro, saber ‘tudo’ a respeito de uma pessoa nem dizer ‘tudo’” (Dosse, 2015, p. 121).

Conquanto, resta claro que a presente biografia é apenas um esforço para registrar cientificamente a vida de Júlia Alenquer Fontenele e que lacunas permanecerão abertas na história em virtude de um percurso metodológico afetado pela ausência de preservação da memória da referida professora interiorana cearense.

Quem foi Júlia Alenquer Fontenele?

Antes de discutir acerca de sua vida, apresenta-se, adiante, a única imagem fotográfica existente de Júlia Alenquer, registrada na década de 1930.

Imagem 1 – Foto de Júlia Alenquer Fontenele



Fonte: Memorial JAF (2014).

Conforme registro, verifica-se que Júlia Alenquer Fontenele era uma mulher de pele clara e cabelos curtos e pretos, que nesse registro posava olhando fixamente para o fotógrafo, usando um vestido de cor branca comprido e sem decotes, o qual cobre o colo e os braços até a altura do cotovelo, em conformidade com os costumes da época, que pregava à mulher o recato, não sendo aconselhado o uso de trajes curtos para não manchar a sua reputação (Hahner, 2013). Pelo relógio de pulso que Júlia exibe no braço esquerdo, presume-se que ela detinha alguma posse, pois somente pessoas cujas famílias eram mais abastadas conseguiam ter acesso a tal adereço àquela época, principalmente no interior do Ceará (Sousa, 2023).

Júlia Alenquer Fontenele nasceu no dia 26 de outubro de 1898, século XIX, mas a sua trajetória na educação

inicia no século seguinte, quando ela chega à cidade de Pindoretama, localizada a 235,3 quilômetros da capital, Fortaleza. Não há registros sobre a sua descendência, mas ela veio para Pindoretama em 1915, aos 16 anos, recém-formada, junto à mãe adotiva, conhecida somente por Dona Mariquinha, que também era professora e lecionava em um salão que funcionava como escola ao lado da igreja matriz de Pindoretama.

Caso Júlia Alenquer tivesse obtido formação em nível de curso normal, o que não se comprova pela ausência de registros biográficos acerca dessa professora, entende-se que ela teria estudado na escola normal Justiniano de Serpa, em Fortaleza, que era o único estabelecimento educativo voltado para moças no Ceará, fundado em 1837 com vistas à formação de professoras de primeiras letras (Castelo, 1970). Embora público, estudar o curso normal implicava altos investimentos, como fardamento e material didático; caso Júlia Alenquer tenha obtido tal formação, isso significa que ela contava com boas condições financeiras. Outra possibilidade é que ela tenha aprendido a ler com a própria mãe, que também era professora, e tenha passado a atuar como professora leiga, isto é, sem formação específica para o magistério, realidade comum no interior não somente do Ceará, mas de todo o país no século passado (Fernandes; Sousa; Santos, 2022).

Independentemente do seu nível de instrução, Júlia Alenquer se enquadra em uma exceção à época, pois poucos eram aqueles residentes do interior que tinham acesso à escolarização formal ou que conseguiam ser alfabetizados e letrados o suficiente para atuar como docentes. A Constituição de 1824, a primeira brasileira,

versou em seu artigo 179 que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos, mas, dada a incapacidade do poder central de garantir esse direito, em 1827, o Ato Adicional descentralizou essa incumbência e deixou a matéria educativa sob o domínio das províncias (Gondra; Schueler, 2008). Dessa maneira, cada chefe de Estado foi responsabilizado por legislar e executar a educação da sua província, o que desencadeou um desastre na instrução pública brasileira, pois alguns estados até conseguiram se manter, como é o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, mas a maioria, devido às condições precárias, não deu conta da universalização da educação primária (Gondra; Schueler, 2008). Nesse segundo grupo encontra-se o Ceará, estado nordestino com poucos recursos, que sofria com a seca recorrentemente (Vieira, 2002).

De acordo com Freitas e Biccás (2009), nesse período o corte iniciava logo nas primeiras letras: 40% das crianças brasileiras estavam fora da escola e, das que iniciavam o ensino primário, somente 17,5% conseguiam concluí-lo, de tal modo que a:

[...] função da escola brasileira estava completamente desvirtuada, subordinada de forma perversa a um caráter excludente, seletivo, que possibilitava apenas a uma pequena elite as condições de frequentar os 4 anos da escola primária [...] [e], [...] se manter o filho na escola era um desafio para a maioria das famílias brasileiras, permanecer na escola até obter dela a certificação conclusiva era um desafio ainda mais expressivo para a maior parte das crianças, especialmente as mais pobres (Freitas; Biccás, 2009, p. 54; 186).

Acerca da naturalidade de Júlia Alenquer, sabe-se apenas que, antes de ela mudar-se para Pindoretama,

atuou como professora, junto com a mãe, no distrito de Caiçara, em Canindé-CE, a 117,4 quilômetros de Fortaleza e 158 quilômetros de Pindoretama, no entanto não há certeza de que ela seja natural daquela cidade nem há informações acerca da sua condição financeira. O que se pode afirmar é que ela chegou em Pindoretama somente com a mãe e passou a morar próximo da igreja matriz da cidade, onde a mãe dava aulas num salão. Quanto a Júlia, esta não lecionava no mesmo ambiente que a mãe, mas na primeira escola pública de Baixinha, primeiro nome de Pindoretama, quando a região ainda pertencia geograficamente a Cascavel-CE. A citada escola foi fundada em 5 de outubro de 1898, antes de Júlia chegar à cidade, pela Lei Estadual nº 479, de 1897, que autorizou o chefe do estado do Ceará a firmar contrato de alugueis de casas para atuarem como escolas pelo período de cinco anos (Sousa, 1955).

Acerca da docência de Júlia Alenquer Fontenele, de acordo com a nota biográfica consultada, o seu público-alvo eram moças e crianças pobres, que com a professora aprendiam não somente as letras, mas também as lides domésticas, isto é, as prendas do lar. Essa prática era usual na formação das moças desse período, das quais se esperava que se tornassem mulheres prontas para gerir o lar e cuidar dos filhos, pois esse era o principal papel social da mulher até boa parte do século XX (Araújo, 2015). Diferentemente do executado pela biografada, esse modelo formativo era direcionado às moças descendentes da elite econômica que estudavam o curso normal em instituições de prestígio social, e não voltado para aquelas das classes mais baixas, que, muitas vezes, não obtinham nenhuma formação e aprendiam somen-

te o saber passado pela mãe, na prática cotidiana dentro de casa (Matos; Borelli, 2013).

Tendo chegado em 1915 e já iniciado a sua carreira docente em território pindoretamense em virtude da nomeação pelo prefeito de Cascavel à época, Júlia Alenquer permaneceu na cidade até 1920, quando se mudou para Fortaleza. Em seu lugar ficou outra professora, chamada Maria Liberalina Guimarães. Na capital, Júlia Alenquer permaneceu durante 10 anos, até que retornou a Pindoretama no início de 1932, já casada com Joaquim Fontenele, passando a assinar como Júlia Alenquer Fontenele, conforme o costume da época, que obrigava as mulheres, ao se casarem, a incorporarem o nome do marido em alusão ao pertencimento ao esposo (Prado; Franco, 2013).

Quando voltou para a região interiorana junto com o esposo, Júlia Alenquer Fontenele já tinha um filho e estava grávida do segundo; mesmo assim, deu continuidade à sua trajetória docente. Tal feito não era o usual à época, afinal, de acordo com Scott (2013), não era de bom-tom que mulheres casadas exercessem algum ofício fora do lar, para não afetar a imagem de provedor do marido, mas, ao que parece, o marido de Júlia não se incomodava com o exercício docente da esposa, que continuou dando aulas mesmo grávida. De modo semelhante, estudo de Sousa (2023) demonstrou que outra professora do interior de Pacajus-CE, mesmo casada, atuava como professora entre 1936 e 1972 e, por conseguinte, tinha consentimento do marido, pois, de acordo com o Código Civil vigente no período, o de 1916, “[...] o marido é o representante legal da família e a esposa, sem plena capacidade civil, precisa de autorização do cônjuge para trabalhar e negociar” (Pinsky, 2013, p. 236). Amparado nos

conhecimentos médicos de então, esse documento preceituava que a mulher, por razões biológicas, era frágil e dependente do sexo oposto, devendo ser submissa e obediente ao patriarca.

Segundo registro de sua nota biográfica (2014), pela segunda vez em Pindoretama, “[...] por amor a essa terra, a Sra. Júlia decidiu não mais sair desta localidade que acolheu com amor. Sempre comentava que era filha desta terra de adoção e que seria enterrada aqui”. No entanto, no ano seguinte ao de sua chegada, Júlia Alenquer Fontenele faleceu, no dia 31 de julho de 1933, aos 34 anos de idade, em ocasião do nascimento do filho que trazia no ventre. A causa: “morte de parto”, como era conhecido e justificado o fim da vida de mulheres que tinham complicações na hora de parir e acabavam perdendo a vida por motivos variados, como hemorragia, falta de passagem da criança que possibilitasse o parto natural, etc. (Cortês, 2013). Desfecho como o de Júlia era comum numa época em que não havia um sistema público de saúde e as mulheres pariam em casa, sem nenhuma assistência médica; quando muito, contavam com uma parteira, que não era garantia de que tudo ocorreria bem, principalmente quando se tratava de uma mulher pobre e interiorana.

O falecimento de Júlia Alenquer Fontenele foi motivo de grande comoção para o povo pindoretamense, que era afeiçoado à professora desde a sua primeira estada na cidade. Atendendo ao seu desejo de ser sepultada naquela terra que chamava de terra natal, foi enterrada no cemitério São Sebastião, localizado no Centro de Pindoretama. O seu túmulo, inclusive, é um dos mais antigos do cemitério, tendo em vista que este foi criado

em 20 de janeiro de 1932, e Júlia faleceu em 31 de julho de 1933.

Mesmo após falecida, Júlia Alenquer Fontenele permaneceu viva no imaginário da sociedade pindo-retamense, por ter deixado a sua marca na história da educação formal do município. A primeira homenagem à professora aconteceu em 1949, já passados 17 anos de sua morte, quando foi inaugurada uma escola em Pindo-retama que levava o nome de Júlia Alenquer Fontenele. A escola foi construída com recursos do governo federal, no mandato do presidente da república general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), através do Ministério da Educação e Saúde (MEC), que tinha à frente Clemente Mariane, ministro da educação entre 1946 e 1950, portanto durante quase toda a presidência de Gaspar Dutra.

Esse período da história brasileira foi marcado pela república populista, também conhecido por “quarta república”, que iniciou em 1946, com a eleição de Gaspar Dutra, e findou em 1964, em virtude do golpe militar que deu início à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). A república populista foi palco de fortes tensões políticas e, durante as quatro eleições presidenciais desse íterim (1945, 1950, 1955 e 1960), foram nove presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961), Ranieri Mazzilli (1961) e João Goulart (1961-1964). Além da movimentação do cargo presidencial, a república populista foi marcada também pela intensificação da política desenvolvimentista no Brasil, que respingou sobre a educação de maneira positiva, pois a matéria educativa foi alvo de investimento público por entender-se

que o desenvolvimento econômico do país estava atrelado ao seu desenvolvimento educativo (Saviani, 2011).

No Ceará, Sousa (1961) registra em documento escrito a pedido do MEC que prédios escolares começaram a ser construídos nas regiões mais afastadas da capital, havendo também investimentos na contratação de professores (Vieira, 2002). Nessa perspectiva, a escola construída em Pindoretama no ano de 1949 se tratava de um prédio de apenas dois cômodos – uma sala de aula e outra que funcionava como residência do(a) professor(a), onde funcionava a escola ruralista cujo escopo era o ensino agrícola, em conformidade ao Plano Federal do MEC, que visava à formação do povo interiorano levando em consideração as suas particularidades locais (Nogueira, 2011).

Registros do memorial da cidade de Pindoretama informam que a primeira professora da escola agrícola foi Leniuce Leite Barbosa e, em seguida, as irmãs Adelha e Carmem Holanda Gondim, as quais eram mulheres descendentes de uma família abastada economicamente da região. Em 1979, a escola passou a ser grupo escolar, monumento cuja origem remonta à Proclamação da República, em 1889, quando se apresentou a necessidade de adequar o Brasil ao novo regime político e ao mundo moderno, o que implicava sua integração ao panorama dos países civilizados e desenvolvidos, e a instrução pública deveria passar por reformas, espelhando-se na escola francesa e implantando escolas graduadas por meio da criação dos grupos escolares. “A organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio” (Bencostta, 2001, p. 106), o que viabilizou o agrupamento de

estudantes com idades e níveis de aprendizagem semelhantes em uma mesma turma.

Então, com a evolução de escola agrícola para grupo escolar, o estabelecimento precisaria de um nome. Foi então que o corpo docente sugeriu homenagear Júlia Alenquer Fontenele, fato consolidado em 4 de abril de 1979, quando o então prefeito de Cascavel, José Vale Albino, junto à Câmara de Vereadores, criou legalmente a escola de 1º grau Júlia Alenquer Fontenele. Surpreende o fato de a biografada ter sido lembrada e homenageada com o nome da escola já transcorridos 46 anos desde a sua morte, e não outra professora da escola agrícola, ou até mesmo Raimundo Costa Silva Filho, homem de posses que havia doado o terreno para a construção da escola.

Inclusive, o comum era que figuras masculinas fossem homenageadas com nomes de prédios públicos, enquanto as mulheres permaneciam esquecidas (Soihet, 2013), como aconteceu com Marieta Benício, professora de Caponguinha, localidade de Pindoretama, que, embora tenha sido a pioneira a se dedicar à escolarização formal naquela região, não teve o seu nome associado ao da escola, mas sim o do seu pai, que foi quem doou o terreno para a construção do prédio, no final do século XX (Sousa, 2023).

Atualmente a escola Júlia Alenquer Fontenele ainda permanece ativa, sendo que não é mais grupo escolar, porque esses foram extintos em todo o país, mas se trata de uma escola mantida pelo estado, a única a ofertar o ensino médio em Pindoretama. Adiante, na Imagem 2, o registro da fachada da escola de ensino médio Júlia Alenquer Fontenele.

Imagem 2 – Escola Júlia Alenquer Fontenele



Fonte: Arquivos da autora (2023).

Trata-se de um prédio que passou por várias transformações ao longo dos anos com vistas à sua expansão, mas, segundo funcionários mais antigos, a fachada da entrada, onde fica o nome do colégio, ainda é preservada desde que foi fundado o grupo escolar. Além desse estabelecimento, Júlia Alenquer Fontenele foi homenageada pela segunda vez em 1976, dessa vez sendo associada ao nome da rua localizada ao lado da igreja matriz, próximo de onde ela morou com a mãe.

Mesmo não homenageada em vida, a biografada foi lembrada anos mais tarde, sendo vinculada a nomes de rua e de escola, o que demonstra a sua importância para o desenvolvimento educativo de Pindoretama. No entanto, apesar de o seu nome estar exposto publicamente, a sua memória não é mais viva na cidade, já que poucos sabem quem foi Júlia Alenquer Fontenele atualmente e não há muitas informações preservadas a seu respeito. De tal modo, não foram localizados documentos ou fontes orais que respaldassem a sua escrita biográfica

ou dessem maiores informações sobre a sua prática docente, ainda que considerando a memória herdada. Júlia Alenquer Fontenele, portanto, é mais uma, dentre tantas outras mulheres interioranas cearenses e brasileiras, que não tiveram a sua memória preservada ao longo dos anos, embora ela ainda apareça referenciada em nomes de rua e de escola.

Considerações finais

O presente escrito biográfico, amparado teoricamente pela História Cultural, partiu dos questionamentos: quem foi Júlia Alenquer Fontenele? Qual o seu diferencial como educadora de Pindoretama? O objetivo, portanto, foi biografar Júlia Alenquer Fontenele, com foco no imbricamento entre a sua história de vida e a história educativa de Pindoretama, com vistas à reconstituição da memória da biografada e da história da educação local, o que possibilita preservar o registro no tempo e no espaço de uma mulher comum, que tem as suas contribuições desconhecidas no campo da história da educação. Através do registro biográfico acessado em um memorial eletrônico, foi possível tecer o presente estudo científico sobre Júlia Alenquer Fontenele, que não havia sido abordada academicamente até então.

Apurou-se que Júlia Alenquer Fontenele foi uma mulher cearense que chegou a Pindoretama aos 16 anos acompanhada da mãe adotiva, que também era professora, e, a convite do prefeito de Cascavel, atuou como professora no início do século XX. Não há certeza de que Júlia tenha sido formada em curso normal, mas, independentemente do grau de instrução, o seu conhecimento sobre

as letras a diferenciava da maior parte da população interiorana local, o que permitiu o entendimento de que ela galgou trajetória privilegiada. Em Pindoretama, lecionou as primeiras letras, bem como o trabalho doméstico para as moças daquela região, conforme se apregoava como ideal educativo para o público feminino à época.

Após estada em Fortaleza, já casada, com um filho pequeno e grávida de outro, retornou a Pindoretama, lugarejo carinhosamente por ela adotado como cidade natal, para dar continuidade à trajetória no magistério, mas faleceu aos 34 anos de idade, por ocasião do parto do segundo filho. Júlia foi lembrada anos mais tarde, quando foi fundada uma escola agrícola em Pindoretama que recebeu o seu nome, e também foi referenciada com o nome de uma rua no centro da cidade, o que poderia implicar que a sua memória continua viva no imaginário da sociedade, mas, em contrapartida, o estudo revela que não há preservação da memória dessa professora, que tem a sua trajetória desconhecida pelo povo pindoretamense.

A escrita biográfica de Júlia Alenquer Fontenele, marcada pela falta de fontes orais e documentais, exemplifica a situação de esquecimento que afeta a história de várias outras mulheres educadoras do Ceará e do Brasil e demonstra com precisão o enfrentamento e as dificuldades vivenciadas por estudiosos que enveredam por esse campo de estudo. Tal cenário aponta para a necessidade de preservação da memória feminina, principalmente de mulheres educadoras, que corroboram o estudo da história da educação e seguem desprestigiadas socialmente, pois as suas trajetórias particulares e profissionais têm muito a revelar sobre o feito educativo local.

É preciso reconhecer, nessa perspectiva, que a biografia de Júlia Alenquer Fontenele não finda aqui, pois o que se articulou foi um registro biográfico cujas maiores características são as lacunas persistentes sobre a sua identidade e sobre as suas práticas em sala de aula. Possivelmente tais lacunas nunca sejam preenchidas, dada a dificuldade de localizar registros sobre a educadora em questão, o que implica dizer que uma parte da história da educação de Pindoretama e do Ceará permanecerá obscura. Esse desfecho desanimador sinaliza, uma vez mais, para a necessidade de registro histórico sobre mulheres educadoras em caráter de urgência, para que não acabem esquecidas e se percam no tempo, como Júlia Alenquer Fontenele, porque as memórias femininas são facilmente apagadas. Como lembra a poetisa cearense Ana Miranda (2004), “Corre o sonho / Corre o instante / E tão depressa se escorre / Que tudo o que era antes / Já deixou de existir”.

Referências

ARAÚJO, H. L. M. R. *A tradicional Escola Normal Rural Cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1950)*. Fortaleza: UFC, 2015.

AVELAR, A. S. A. A retomada da biografia histórica. *Oralidade*: Revista de História Oral, São Paulo, n. 2, p. 45-60, 2007.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros

grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.

BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

CARVALHO, S. O. Formação docente e práxis pedagógica narrativa de uma professora. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2019.

CASTELO, P. A. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CORTÊS, L. R. Direito: a trilha legislativa da mulher. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 127-138.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: USP, 2015.

FERNANDES, F. R. F.; SOUSA, F. G. A.; SANTOS, F. M. B. Docência de Maria Fernandes em Quixadá-CE na década de 1970. *Recei*, Mossoró, v. 8, n. 28, p. 1099-1115, 2022.

FIALHO, L. M. F. Prefácio. In: NUNES, M. L. S. *et al.* (org.). *Eu conto, você conta leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: UECE, 2017. p. 21-30.

FIALHO, L. M. F.; DÍAZ, J. M. H. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 775-796, 2020.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HAHNER, J. E. Mulheres da elite honra e distinção das famílias. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 23-33.

LORIGA, S. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, C. J. S. *Mulher e educação: histórias, práticas e representações*. João Pessoa: UFPB, 2006.

MATOS, M. I.; BORELLI, A. Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 63-73.

NOGUEIRA, D. L. *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*: registros sob a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Fortaleza: IMEPH, 2011.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.

PINSKY, C. B. Imagens e representações: a era dos modelos rígidos. *In*: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 229-248.

PRADO, M. L.; FRANCO, S. S. Cultura e política: participação feminina no debate brasileiro. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-105.

PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RODRIGUES, R. M. Biografia e gênero. *In*: FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, R. J. (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: UECE, 2015. p. 54-70.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCOTT, A. S. Família: o caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-22.

SOIHET, R. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 106-115.

SOUSA, F. G. A. *Reminiscências sobre as condições educativas no interior cearense a partir das docências de Marieta Benício e Maria José de Sousa (1936-1984)*. 2023. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

SOUSA, J. M. *Estudo sobre o Ceará*. Fortaleza: Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, 1955.

SOUSA, J. M. *Sistema educacional cearense*. Recife: MEC/ INEP, 1961.

VIEIRA, S. L. *História da educação no Ceará*: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

5 ORFANATO FEMININO EM SANTARÉM: HISTÓRIA E MEMÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap5>

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Ufopa). Membro do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/Ufopa). Membro do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO-UECE).

E-mail: elitapajos@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7256646406736257>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1709>

ANSELMO ALENCAR COLARES

Professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Ufopa) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/Ufopa). Bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: anselmo.colares@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Introdução

As primeiras instituições destinadas a educar mulheres, no Brasil, remontam à primeira metade do século XIX, quando a sociedade brasileira começou a apresentar mudanças em sua organização. Entre essas mudanças, podemos mencionar a vinda da Família Real em 1808 e a Independência em 1822, cujo vínculo entre a Metrópole e a Colônia ficou desafeiçoado (Fausto, 1995). É importante destacar que essas transformações ocorreram de forma lenta, uma vez que as relações de poder na sociedade patriarcal eram reforçadas pela Igreja, através da proposta educativa dos padres jesuítas e pelo próprio Estado. Por muitos séculos, coube à mulher ocupar apenas o papel de boa esposa, mãe exemplar e zeladora do lar:

[...] como esposa, era considerada propriedade do marido, vivendo inteiramente submissa ao seu domínio. Enclausurada em casa, dedicava-se aos cuidados dos filhos e aos afazeres domésticos em geral (Azzi, 2008, p. 38).

A preocupação com a mulher restringia-se ao caráter religioso de ser transmissora da fé católica e esteio da família no molde patriarcal.

Com as mudanças advindas do período republicano, estabeleceu-se o ensino primário extensivo às mulheres (já iniciado no período do Império, porém com o mínimo de adesão pelas famílias), resultando em novas exigências sociais ao papel feminino, como saber ler e escrever, ter acesso ao mínimo conhecimento (Manoel, 1996), todavia ainda mantendo um ensino dual:

[...] com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta (Beltrão; Alves, 2009, p. 128).

Esta concepção social de exclusão representa a insignificância da mulher no contexto educacional, bem como a concepção social e seu acesso à educação, assim como a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação de colégios religiosos, que, apesar das dificuldades encontradas, se tornou uma conquista. Tem-se aqui aspectos da educação feminina no Brasil que se configuraram em um grande desafio, uma vez que, no processo de organização escolar, não era um direito das mulheres (Lage, 2016).

Foi somente a partir do final do século XIX e início do século XX que surgiram as instituições confessionais femininas:

A igreja desenvolvia, portanto, uma estratégia que podemos denominar de teoria dos círculos concêntricos: da mãe cristã para os filhos cristãos; de filhos cristãos para famílias cristãs; das famílias cristãs para a sociedade cristã (Manoel, 1996, p. 27).

Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar. A única alternativa para mulheres escaparem do analfabetismo radicava-se nos conventos.

Enquanto o país vivia um momento de reorganização a partir dos ideários republicanos, combatendo focos de revoltas e manifestações espalhadas por todo o território, a igreja católica avançava em seu projeto de expansão. No contexto histórico local, as famílias abastadas da região amazônica construíram suas riquezas em função dos ciclos econômicos vividos na região e os filhos dessas famílias eram mandados para a capital da província (Belém, Pará – PA) ou para fora do país a fim de prosseguirem nos estudos. Com a instalação das congregações religiosas, tornou-se muito mais prático e econômico manter os filhos estudando aqui mesmo no município, tendo em vista que essas famílias abastadas tinham enorme respeito pela religião católica (Couto, 2019).

É dentro desse contexto que nascem o orfanato e a escola, mantidos pela Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição como parte do projeto de missão em terras amazônicas. Dessa forma, entendemos ser relevante o presente estudo, que trata da memória e da história do Orfanato Feminino no município de Santarém-PA, do contexto de sua idealização e construção, assim como a sua importância no contexto histórico da época e o processo educativo direcionado para um público.

É uma pesquisa que está amparada teoricamente nos pressupostos da História Cultural (Burke, 2004) e metodologicamente na História Oral e Biográfica (Alberti, 2013), uma vez que compreender o discurso supõe considerá-lo como representação de uma realidade social e

de seus sujeitos e estratégias daquele dado tempo histórico. Ao mesmo tempo, não desconsideramos os aspectos econômicos e políticos que são apontados no materialismo histórico-dialético como imprescindíveis para a compreensão das contradições entre o que é idealizado e o que efetivamente acontece. Nesse percurso, procuramos desvelar os vestígios deixados pelas mulheres, das formas que registraram materialmente sua existência e produção social (Perrot, 2005), valorizando as memórias como manifestação da subjetividade, que carregam o processo de apropriação do conhecimento construído e desenvolvido ao longo da existência histórica (Saviani, 2005). A pesquisa está entrecruzada com aportes documentais (Severino, 2007), tais como livros, documentos pessoais e fotografias. São fontes históricas que permitem acesso não ao mundo social diretamente, mas às visões contemporâneas daquele mundo. Além disso, o testemunho das imagens necessita ser colocado em uma série de contextos, como o cultural, econômico, político, material, etc. As análises dos acontecimentos mais específicos foram sustentadas nos escritos de Colares (2011), Couto (2019), Graim (1991), Lage (2006) e Oliveira (2015) e em arquivos da Congregação que discorrem sobre a história e atuação da mulher na sociedade.

O ponto de partida

Erigida em 1903, a imensa Prelazia¹ de Santarém, criada pelo Decreto Apostólico de 21 de setembro de 1903,

¹ Prelazia – “A diocese/prelazia é uma porção do povo de Deus confiada ao pastoreio do bispo com a cooperação do presbitério [clero], de modo tal que [...] constitua uma Igreja particular, na qual está verdadeiramente presente e operante a Igreja de Cristo, una, santa, católica e apostólica” (CIC, 2005).

abrangia cerca da metade do estado do Pará. Diante de tal extensão territorial e da ausência de sacerdotes e missionários, a Santa Sé recorreu aos frades menores² para lançar o desafio de cuidar da nova Prelazia. Do ponto de vista histórico e educacional, coube aos franciscanos organizar, promover e impulsionar a educação na região escolhida para este estudo. As relações da igreja com a política de desenvolvimento se tornaram bem mais visíveis com a ação dos franciscanos.

Nessa empreitada dos missionários, destaca-se Frei Amando Bahlmann, um dos primeiros a chegar ao Brasil, no final do século XIX, mais precisamente em 1891; a Santarém chegou no dia 3 de agosto de 1907 e logo tomou posse da Prelazia. Em 1910, antes de Dom Amando visitar o Papa Pio X, foi ao Convento das Concepcionistas da Ajuda, no Rio de Janeiro, e fez o convite às Irmãs:

As Irmãs pensam que devem somente rezar. Por que não querem trabalhar na salvação das almas, ensinando crianças, educando meninas abandonadas e levando assim as almas para Deus? (Graim, 1991, p. 75).

O convite foi aceito por quatro Irmãs que viviam uma vida contemplativa e aceitaram vir fazer missão em terras amazônicas. Em sua visita ao Papa Pio X em Roma, solicitou a licença para que essas Irmãs pudessem viajar. Ao chegar a Alemanha, Dom Amando foi à procura de uma professora que tivesse disponibilidade de lecionar na Ordem que tinha em mente fundar em Santarém.

² Frades Menores – “Um homem desejoso de viver o seu compromisso baptismal; que se consagra a Deus, professando os conselhos evangélicos de pobreza, castidade e obediência, a partir dos princípios de São Francisco de Assis” (Custódia São Benedito da Amazônia, 2023).

Em Münster, Alemanha, fez o convite à jovem professora Elizabeth Tombrock, que estava às vésperas de sua “vestimenta religiosa”, ocorrida em 15 de agosto de 1910, quem, logo em seguida, no dia 8 de setembro de 1910, embarcou com Dom Amando para o Brasil. Em 5 de dezembro, a casa das Irmãs (próxima à igreja matriz) foi declarada oficialmente um convento, oficializando o nascimento da Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição.

Figura 1 – Primeira casa das Irmãs em Santarém – 1910



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

Era uma casa alugada que pertencia ao Barão do Tapajós. Pouco tempo depois, Dom Amando providenciou a construção de uma casa nova para as Irmãs. No dia 7 de dezembro de 1910, Elizabeth Tombrock, com 23 anos, que havia recebido o nome de Madre Imaculada, chegava à Congregação; em 1911, chegaram mais três jovens para entrar no noviciado, que se chamavam: Theresia, Klara e Ignês (Tereza, Clara e Inês), sendo que as duas primeiras faleceram sete meses depois de sua chegada, por infecção causada pela febre amarela, doença que assolava a região à época.

Figura 2 – Primeira órfã recebida pelas Irmãs – 1910



Fonte: Acervo da Biblioteca do Colégio Santa Clara.

A criança que temos acima é Marta, chamada carinhosamente pelas Irmãs de “Martinha”, que, de acordo com documentos da Congregação, foi a primeira menina acolhida na primeira casa, assim que as Irmãs se estabeleceram na cidade, porém não há registro do seu nome no livro das órfãs.

Analisando o livro das órfãs, o primeiro nome que aparece é o de Antônia, de 5 anos, filha de D. Geralda, sem registro do nome do pai, da comunidade do Tapará (área de várzea do município de Santarém-PA), com data de entrada em 20 de novembro de 1910, sendo que em 1920 foi para Monte Alegre-PA, depois para Óbidos-PA, retornando em 1921, tendo se casado em 1931 em Belém/PA.

De acordo com os escritos das Irmãs, Dom Amando conseguiu verba para construir uma outra casa para receber as jovens que chegavam da Alemanha para ingressar na Congregação, porém as aulas de formação eram ministradas na casa perto da igreja da matriz (primeira casa das Irmãs – Figura 1). Nesse período, Madre Coleta, que veio ajudar Dom Amando na fundação da Congrega-

ção, foi com mais duas noviças para uma missão entre os índios Mundurucus, no Cururu, Alto Tapajós³.

O projeto avançou e, em 15 de agosto de 1913, Dom Amando tomou a iniciativa de lançar a pedra fundamental do convento de Nossa Senhora de Lourdes, onde mais tarde passou a ser referência de serviço social pelas Irmãs que atendiam lecionando, nos trabalhos de catequese, nas capelas, no orfanato, no hospital (que mais adiante será construído pela Congregação). Nesse período, o número de vocações teve um aumento expressivo e a Congregação se expandiu pela região do Baixo Amazonas, do Nordeste do Brasil, da Alemanha e dos Estados Unidos (Graim, 1991).

Ergue-se o orfanato...

O crescente número de Irmãs e de órfãs não cabia mais no convento de origem, pequeno demais e compro-

³ “Missão Cururu – Alto Tapajós, que fica na terra indígena Munduruku, município de Jacareacanga-PA, localizada à margem esquerda do rio Cururu, afluente direito do rio Tapajós, foi iniciada em julho de 1911, quando Fr. Hugo Mense e Fr. Luís Wand, OFM, após viagem de sessenta dias, aportaram na região da Missão Velha. Ao chegarem não entraram logo na aldeia, mas construíram um barraco à beira do rio, esperando que os nativos se aproximassem, o que aconteceu uma semana depois, quando eles resolveram tocar flauta e cantar. Imediatamente, os indígenas, bastante curiosos, começaram a se aproximar: primeiramente os homens, depois as mulheres e as crianças. Nesse primeiro contato, o então chefe da aldeia, João Wakapã, convidou os dois frades para que fossem com eles. Lá chegando, encontraram indígenas vestidos com farrapos de pano [...]. Os frades, sozinhos, sentiam muitas dificuldades missionárias, por isso pediram ao bispo D. Amando Bahlmann que enviasse algumas Irmãs da Congregação recém-fundada em Santarém e foram logo atendidos. No dia 01/05/1912, três religiosas, ‘pioneiras da Missão’ (Madre Coleta, superiora, Irs. Cecília e Ágata, noviças) viajaram de Santarém para a Missão, onde chegaram em 05/07/1912. Lá chegando, abriram logo uma escola e começaram a cuidar dos doentes. Isso fez com que Fr. Hugo afirmasse que a Missão somente foi fundada quando as Irmãs chegaram” (Itaituba, s.d.).

vadamente insalubre. Madre Imaculada e Dom Amando adquiriram um terreno para erguer um grande edifício. Dom Amando e Madre Imaculada recorreram aos franciscanos da Alemanha para arranjar fundos, uma vez que eles por si mesmos não tinham meios. Chegou um telegrama a Santarém com data de 3 de junho de 1913, o qual fora endereçado à Madre Imaculada e assinado pelo procurador da missão franciscana em Dusseldorf, Frei Anacleto Brogsitter, que dizia: “Construir imediatamente”.

O lançamento da pedra fundamental para o orfanato, convento e escola tornou-se uma celebração pública e o acontecimento foi divulgado nos principais jornais do Pará. Ocorria ali a fundação histórica da comunidade religiosa e o erguimento do orfanato por Madre Imaculada, com apoio de Dom Amando e do povo da cidade, que se envolveu na ação da construção. O orfanato foi erguido oficialmente no ano de 1913 e, quando estavam esgotados todos os recursos financeiros e a obra prestes a paralisar, Irmã Imaculada, com aprovação de Dom Amando, decidiu viajar para a Alemanha, a fim de conseguir recursos para o prosseguimento da obra. No dia 31 de maio de 1915, religiosas e órfãs mudaram-se para o novo convento, ainda não concluído, mas com capacidade de abrigar as freiras e órfãs então existentes, o qual, mais tarde, passou a se chamar Colégio Santa Clara. É importante destacar que nesse período o mundo vivia a Primeira Guerra Mundial, que estourou em 1914. Somente em novembro de 1915, a Irmã Imaculada, de origem alemã, conseguiu regressar ao Brasil, acompanhada de mais seis jovens postulantes, chegando a Santarém no dia 2 de janeiro de 1916.

É válido dizer que nesse contexto o potencial econômico da região do Baixo Amazonas recebeu um número expressivo de imigrantes nesse período, atraídos pela riqueza proveniente da extração do látex nas florestas da região. Diante disso, a igreja reorganizou seu projeto de ação, visto que não bastava ser apenas de cunho religioso, mas educacional, com elementos de controle e organização social. É importante destacar que a Prelazia de Santarém estava em processo de reestruturação em todos os aspectos, do religioso ao econômico, e, para atender às demandas que perpassavam a sociedade santarena, naquele momento, era fundamental ter uma liderança que mantivesse o diálogo em todas as frentes e assegurasse os interesses.

A vinda de Dom Amando com ideários educacionais representa o poder que a igreja procurava manter, bem como a harmonia com os vários segmentos, o que nos faz compreender a escolha de Dom Amando, um homem de alta capacidade intelectual, com viés político, de ampla visão.

[...] fazia-se necessária a presença de alguém com capacidade política e que pudesse captar recursos para efetivar as benfeitorias necessárias para o devido conforto e segurança dessa elite, como os hospitais e as escolas. Dessa forma, controlando a burguesia, Dom Amando assegurava também a hegemonia do catolicismo na região, o que demonstrava seu poderio tanto no plano religioso quanto no público (Couto, 2019, p. 44).

Figura 3 – Orfanato na construção inicial – 1914



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

A construção teve início em 1913, com recursos advindos da Alemanha conseguidos por Dom Amando e Madre Imaculada, com o apoio das missões franciscanas e algumas famílias de posses da cidade de Santarém (conhecidos como benfeitores) e foi concluída em 1915, continuando e ampliando os atendimentos realizados pelas religiosas desde 1910 no município e região. Nascia o primeiro local voltado exclusivamente para a formação escolar e espiritual da juventude feminina da região. Inicialmente o Orfanato recebeu o nome de Orphanato do Convento de Nossa Senhora de Lourdes, em homenagem à cura de Madre Imaculada, e depois passou a se chamar de Orfanato Santa Clara. Erguia-se a primeira instituição educativa feminina no município e região.

Figura 4 – Orfanato em 1915



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

O registro a seguir fez parte do relatório de Madre Imaculada enviado para os benfeitores na Alemanha (em 1915), uma forma de prestação de contas para os que enviaram recursos financeiros para a construção do orfanato. Tem-se, então, oficialmente a primeira turma de meninas órfãs que passaram a ser atendidas pelas Irmãs que deram início ao projeto.

Figura 5 – Primeira turma de meninas do orfanato – 1915



Fonte: Acervo digital da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Do orfanato ao ensino do magistério

Em 1915, o prédio funcionava apenas como orfanato e, a partir de 1920, passou a funcionar também como internato e externato, recebendo um enorme número de meninas das famílias com mais recursos da cidade e áreas próximas ao município.

No início da República, as reivindicações femininas e os novos hábitos causavam preocupação em todas as camadas sociais, principalmente à oligarquia e ao Clero, rejeitando a sua profissionalização feminina e as escolas mistas. Várias ordens religiosas vieram ao Brasil dedicar-se à educação feminina e fundaram colégios para funcionar como escolas em regime de internato, externato ou orfanato, com o apoio da oligarquia e do próprio povo [...] (Oliveira, 2015, p. 4).

Era uma nova alternativa encontrada pelas Irmãs para ajudar a manter as despesas do orfanato, que só aumentavam, com o número de órfãs que chegava. É importante destacar que as aulas eram de acesso igual tanto para as meninas órfãs quanto para as meninas internas, no entanto, os uniformes e os serviços realizados diferenciavam as meninas no que diz respeito às condições socioeconômicas. No registro a seguir, verifica-se a diferenciação feita através do uniforme: as que estão à frente são as internas e as que estão atrás são as órfãs.

Figura 6 – Grupo de mulheres internas e órfãs



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara

As diferenças entre as alunas órfãs e internas eram perceptíveis e incontestáveis em todos os âmbitos, como o trabalho que realizavam, o espaço que ocupavam, as normas e o uniforme usado para diferenciar a classe social. O trabalho realizado pelas Irmãs encheu os olhos não só daqueles que admiravam o trabalho social realizado por elas como também os das famílias abastadas, visto que era uma novidade ter um local destinado à educação de mulheres, o que passou a despertar o interesse da sociedade santarena.

[...] nessas escolas havia uma constante vigilância sobre as meninas e moças e era seguido o método pedagógico baseado no *Ratio Studiorum* dos jesuítas, com ensino de matérias que reforçassem ‘a cultura, a sociabilidade e a religiosidade das alunas, do que matérias voltadas para o conhecimento científico’ com ensino de línguas estrangeiras, envolvendo doutrinação religiosa e de conceitos morais. Não vi-

savam, por conseguinte, à profissionalização feminina, mesmo quando passaram a incluir matérias relacionadas às Ciências Biológicas e Físicas, a fim de exames de aprovação na Escola Normal, exceto para aquelas que eram órfãs, devendo aprender desde cedo ofícios de costura e prendas domésticas (Oliveira, 2014, p. 4).

No início do século XX, o currículo relativo à educação feminina não primava pelo ensino de álgebra, gramática ou geometria, uma vez que estava atrelado à doutrina cristã voltada para leitura, escrita, cálculo elementar, necessidades do lar e da família, acrescidos das aulas de agulha, costura, bordado e boas maneiras, visto que a preocupação era que as mulheres soubessem cuidar do lar e, quando aparecessem em público, não causassem vergonha ao marido ou aos pais, em razão de que a vida pública era reservada aos homens, cujo modelo de educação típico da época reforçava o lugar de filha, esposa e mãe e os espaços estreitos que cabiam à mulher na época. A organização do ensino proposto para mulheres deveria ajudar na formação de requinte das meninas, uma espécie de polimento cultural.

A partir do funcionamento do prédio como convento, orfanato e internato, era crescente o número de órfãs e famílias que buscavam as Irmãs com interesse de colocar as meninas sob orientação da proposta educacional oferecida por elas, uma vez que era novidade um estabelecimento de ensino exclusivo para mulheres na região. Vendo as Irmãs que não tinham condições financeiras para manter o novo prédio e as despesas existentes, dado que dependiam da ajuda que vinha da Alemanha e de algumas doações de famílias da cidade,

começaram a ver possibilidades para ajudar a manter as despesas, foi quando Madre Imaculada e Dom Amando avançaram até a região do Planalto, onde fundaram uma nova missão de atendimento às crianças pobres.

Conseguiram adquirir para o orfanato um grande sítio, que era abundante em algodão, macaxeira, mandioca e milho e era terreno propício para o plantio do feijão e da cana, sendo tal propriedade chamada de Sítio São José⁴. O objetivo era prover alimentos para o orfanato em Santarém e para ofertar um novo centro de vida religiosa para os colonos que moravam dispersos na mata (Flood, 2010). A alternativa foi bem-sucedida, a ponto de as Irmãs conseguirem manter o orfanato na cidade e fundar um novo orfanato na região do Planalto.

Todo empenho nas articulações financeiras colaborou para que se criasse um suporte para as aulas práticas das órfãs e internas no desenvolvimento de atividades que lhes trariam algum tipo de aprendizagem no modelo de educação permitido para mulheres no início do século XX.

A base curricular em que se pautava o ensinamento dos saberes educadores da boa cristã, mãe e esposa, enfim, da mulher ideal a essa sociedade foi nomeada pelas próprias alunas de sociabilidade. A sociabilidade diz respeito às práticas educativas que fundamentavam a educação para a vida no lar e na comunidade. Eram formadas pelas disciplinas: Religião,

⁴ O Sítio São José foi inaugurado em 10 de outubro de 1919. Em princípio, o sítio tinha como função prover alimentos para o orfanato Santa Clara. Com o tempo, a comunidade aumentou, o número de casas cresceu e Dom Amando e Madre Imaculada sentiram a necessidade de ampliar as atividades, surgindo o orfanato São José. O orfanato e escola foram implantados nas terras adquiridas pelas Irmãs junto ao governo do estado do Pará (Flood, 2010).

Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Educação Moral (Barros, 2010, p. 145).

A seguir, tem-se uma imagem das órfãs ajudando as Irmãs na tipografia chamada de Santa Clara, onde se imprimia *O Mariano*, jornal oficial da Prelazia; na outra imagem, há as órfãs tendo aula de corte e costura.

Figura 7 – Meninas aprendendo seu ofício: aula de corte e costura e tipografia



Fonte: Acervo da biblioteca do Colégio Santa Clara.

Saber costurar era um ofício a ser aprendido, uma vez que as mulheres que estavam no orfanato ou internato não eram direcionadas exclusivamente à vida religiosa, mas almejavam um casamento, visto que esse era um grande propósito das famílias de posses: preparar as futuras moças para contrair casamento com homens respeitáveis da sociedade. Para as órfãs que não entravam na vida religiosa, ao completarem a idade de sair do orfanato, o propósito seria de que conseguissem se manter por meio de uma atividade remunerada.

A base curricular formada pela sociabilidade estava voltada para ensinamentos e aprendizagens de valores considerados importantes e necessários à for-

mação da mulher. Dentre quais: a) Procedimentos/comportamentos, que compreendia um amplo leque de práticas (silêncio, castigos, andar, sentar, vestir, comer e saber receber e servir convidados); b) Educação Doméstica: cozinhar e costurar; c) Educação Religiosa: aprender, respeitar e praticar os ensinamentos cristãos; d) Educação Moral e Cívica: amar, respeitar e servir à pátria e, por fim, e) Educação Física (Barros, 2010, p. 145-146).

As órfãs realizavam os mais variados trabalhos, como limpeza dos dormitórios e ajuda na cozinha, confecção de roupas de uso próprio, horta, galinheiro e tipografia, o que constituía uma forma de manutenção do orfanato e uma maneira de recompensar a sua estada.

A seguir, temos o relato de uma das órfãs, que se encontra exposto em um dos arquivos do Porão Centenário⁵, projeto realizado por uma professora de História⁶ do colégio, no ano de 2008, pela passagem dos 100 anos da Congregação, cujo objetivo era a busca dos relatos daquelas que foram as protagonistas dessa história no interior da Amazônia, a partir de entrevistas e documentos.

Dentre as antigas internas, Blanco (2010) cita alguns relatos da senhora Joaquina Maria de Oliveira, que nasceu em 16 de outubro de 1922 e faleceu em 5 de junho de 2020 de Covid-19. Natural de Capanema, cidade do in-

⁵ Porão Centenário – Espaço de pesquisa cujo objetivo é compreender a história de Santarém e da relação da cidade com a Congregação das Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. O acervo da Congregação fica exposto permanentemente e dispõe de peças variadas: materiais litúrgicos de Dom Amândeo, pertences de Madre Imaculada, fotografias históricas e peças usadas pela Congregação há décadas.

⁶ Projeto realizado pela professora Daniela Rebelo Blanco com alunos do Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Santa Clara no ano de 2010 pela passagem do centenário da Congregação.

terior do estado do Pará, ainda muito criança perdeu a mãe. Sem opção, o pai decidiu trazê-la para o orfanato, junto com sua irmã mais nova, onde viveu e morou no período de 1937 a 1940. Seu registro revelou detalhes de um cotidiano há muito esquecido no tempo. Viveu no orfanato dos 13 aos 17 anos e relata como foi impactante deixar a sua cidade natal e a sua cultura e vir se adaptar a uma nova realidade em Santarém.

Aí nós chegamos aqui. Aí eu achei esquisito. Eu olhava. Até as músicas que aquela gente cantava eu achava esquisitas. A gente acha mesmo, né? Saindo de um lugar 'pro' outro a gente fica assim, um pouco desorientada. E achava tudo diferente, eu achava muito diferente. E nós fomos. Meu Deus do céu! Eu não quero que volte mais aquele tempo. Aí nós ficamos lá e eu observando aquele povo. E eu achava um povo assim diferente do que a gente deixou para trás. (Blanco, 2010, informação verbal).

Dona Joaquina revelou nesse trecho, a partir de seu olhar de criança, que havia deixado a sua cultura, parte de sua história e o seu olhar de espanto com a realidade tão diferente da vida que levava na capital do estado. Não é difícil imaginar o tamanho do desafio e a dificuldade para a compreensão daquela menina ante a realidade encontrada aqui, em uma nova terra, para quem havia sido tirada do seio de sua família, com a dor da ausência da mãe e da separação de familiares, tendo que conviver com outras tantas meninas de realidades diferentes. Em seu próximo relato, a Dona Joaquina fala com detalhes da organização do orfanato e da classificação existente na escola. Descreve que na escola tanto órfãs como internas estavam submetidas às mesmas regras, porém no orfanato as regras eram diferentes.

No orfanato, as regras eram diferentes e estavam ali mais sujeitas (as meninas); as Irmãs dominavam mais, porque estava tudo sob a responsabilidade delas, né? Aí tinha a separação. As órfãs ficavam, tinham a separação delas, porque não podiam misturar; só na escola, mas no resto eram separadas (Blanco, 2010, informação verbal).

Em outro relato, registrou também uma rotina do cotidiano das órfãs, que, logo pela manhã, ao serem acordadas com uma palma de uma das Irmãs, todas as meninas deveriam rezar ao pé da cama. Logo que se trocavam e desciam as escadas, deveriam realizar mais uma “reza”, de onde seguiam para a igreja. Destacou também que havia aulas de música e de teatro e que, ao voltar das atividades para a sala, todas tinham que formar fila no corredor e cantar um hino “patriótico”. Enfatizou que as órfãs ficavam separadas das meninas do internato e externato, pois não podiam se misturar, apenas na escola; em sala ficavam juntas, no restante das atividades eram separadas, visto que o contato entre externas e internas era totalmente restrito aos estudos.

A organização do convento, que funcionava como orfanato, escola, internato e externato, dava-se da seguinte forma: a modalidade de orfanato atendia às órfãs que moravam no convento; na modalidade de internato, as meninas eram de classe social elevada, cujas famílias pagavam para que elas estudassem, as quais só podiam sair em dia de feriado e finais de semana, de acordo com a autorização dos pais; e, por fim, na modalidade externato, as alunas iam apenas para estudar e seus pais iam buscá-las diariamente.

A partir de 1930, as Irmãs conseguiram, por meio da Congregação, a autorização do Curso Normal com

o intuito de ampliar os estudos oferecidos no colégio. O principal objetivo era o atendimento das jovens que não podiam deslocar-se para a capital (Belém-PA), a fim de completar seus estudos e atender aos desígnios tanto das mulheres que tinham interesse em continuar seus estudos quanto das famílias que tinham condições para custear. “[...] fato esse que ampliou as oportunidades da mulher no mercado de trabalho, contudo, a formação para o lar continuou fazendo parte do currículo pelas décadas seguintes” (Couto, 2019, p. 45).

No fluxo das autorizações, em 1946, foi concedido pelo MEC o funcionamento do Curso Ginásial e, em 1951, foi iniciado o Curso Normal (2º ciclo), visando ao preparo de professores primários que pudessem atuar nas escolas. Em 1976, o colégio foi autorizado a funcionar em nível de 2º Grau com habilitação em Magistério e Comércio e, em 1981, foi reconhecido o curso de 2º Grau, hoje Ensino Médio, sendo o curso de Magistério encerrado no ano de 1996. De acordo com o livro de registro das órfãs, o colégio atendeu a 783 mulheres entre orfanato, internato e externato.

Evidencia-se aqui um interesse por parte das mulheres em ocupar espaços na sociedade, apesar do contexto social, em que eram constantemente submissas e validadas, seja por sua religiosidade, por seus valores morais, por seu grau de conhecimento ou por suas habilidades domésticas. Nota-se que a profissão do magistério reunia requisitos necessários para que elas fossem absorvidas pelo mercado de trabalho, o que lhes garantia uma certa independência, além de dar um grande passo na realização pessoal (Arruda, 2011).

Essa representação que procurou associar a condição de mãe-esposa-educadora construída no meio social foi paulatinamente incorporada pela mulher – não sem resistência – que, ao buscar construir identidades, desenvolveu estratégias alternativas para ocupar novas posições no tecido social. Uma delas se refere à possibilidade de receber uma remuneração que permitisse sustentar-se com dignidade e, ainda que parcialmente, libertar-se da tutela masculina, que poderia ser compreendida, de certa forma, como uma tática de subversão a uma ordem disciplinar imposta por meio de discursos produzidos acerca da mulher no século XIX e consolidado no século XX. Nesse sentido, é possível sugerir que a profissão se adaptou àquilo que as mulheres desejaram naquele momento, aliando o desempenho de um trabalho remunerado às aspirações humanas e afetivas definidas pela sociedade (Arruda, 2011, p. 198).

As propostas educativas que foram sendo construídas ao longo da história da educação nada mais eram do que intencionalidades que atendiam a determinados interesses. Desse modo, a educação feminina proposta pelas instituições confessionais teve um papel decisivo na organização da sociedade brasileira. Diante de tal contexto, a educação feminina é, portanto, um fator marcante na sociedade contemporânea, embora as mulheres tenham sido alijadas do processo educacional por séculos e terem ingressado muito tardiamente na escolarização.

Considerações finais

No auge das mudanças ocorridas no período republicano, em especial o impulso dado pela ciência, o panorama social do país se transformou e a educação passou

a fazer parte fundamental do projeto civilizatório, uma vez que o catolicismo estava sendo fortemente ameaçado com o avanço do protestantismo.

Naquele contexto, as mulheres foram as principais destinatárias da fé e dos valores morais. O papel de educadora do lar criou a possibilidade de inserção da mulher no espaço de trabalho como professoras nas escolas públicas e privadas, cujo objetivo do ideário republicano era permitir o acesso de mulheres à educação, para assumir com maestria o papel de esposa dedicada, mãe exemplar, guardiã de um lar cristão e formadora dos futuros cidadãos que iriam governar a sociedade.

No que se refere à realidade local do Colégio Santa Clara, inicialmente como orfanato – internato/externato – e depois como uma instituição escolar feminina, ressaltamos a sua contribuição na formação de mulheres vindas de diferentes estratos sociais, sejam órfãs ou filhas de famílias de posses da região. Ademais, possibilitou o acesso à formação, ampliando, desse modo, a quantidade de pessoas com maior formação intelectual, o que gerou mais oportunidades de acesso aos postos de trabalho que a prosperidade econômica demandava. O município de Santarém foi pioneiro em toda a região oeste do Pará na criação de instituições escolares, passando a atender aos demais municípios, conformando a relevância da instituição, cuja base foi o orfanato feminino.

Referências

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ARRUDA, M. A. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades*: o projeto educacional das Filhas de Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

AZZI, R. *A igreja católica na formação da sociedade brasileira*. Aparecida: Santuário, 2008.

BARROS, M. M. A. C. *O farol que guia*: a educação de mulheres no Colégio São José / Óbidos-PA (1950 a 1962). Belém: Universidade do Estado do Pará, 2010.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-126, 2009.

BLANCO, D. R. *Projeto Porão Centenário*. Santarém, 2010.

BURKE, P. História como memória social. *In*: BURKE, P. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 67-89.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Loyola, 2005.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. *Revista Histedbr*, Campinas, n. esp., p. 187-202, 2011.

COUTO, R. J. C. *Os franciscanos alemães no Baixo Amazonas (1907-1962): o protagonismo político-educacional de Dom Amando Bahlmann*. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

CUSTÓDIA SÃO BENEDITO DA AMAZÔNIA. *Ser um frade menor na Amazônia e no mundo de hoje?*. 2023. Disponível em: <https://franciscanosamazonia.org.br/seja-um-frade/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

FLOOD, D. O. F. M. *Lugar para mais alguém*. Tradução de Irmã Luci Fontenele. Fortaleza: Decifra, 2010.

GRAIM, G. *Dom Amando Bahlmann O. F. M.: o indomável sacerdote – o ardoroso missionário*. Belém: Supercores, 1991.

ITAITUBA. *Prelazia de Itaituba*. [S.l.]: s.d. Disponível em: <http://www.prelaziadeitaituba.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LAGE, A. C. P. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 47-69, 2016.

MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, T. P. *Estado, igreja católica e a educação feminina*: o papel estratégico da escola doméstica no território federal do Amapá (1951-1964). Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2015.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da História*. Bauru: Universidade de Caxias do Sul, 2005.

SAVIANI, D. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, A. *História da educação brasileira*: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais. São Paulo: Salta, 2015.

6 ENSINO EM SAÚDE PÚBLICA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE E COM MULHERES A PARTIR DO ACERVO ACADÊMICO DA ENSP/FIOCRUZ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap6>

ADRIANA COIMBRA BUIN LINS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestrado profissional em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde. Analista de Gestão em Saúde, graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, pós-graduada em Supervisão Escolar; Gestão em Recursos Humanos; Gestão, Implementação e Planejamento de Educação a Distância e Direito e Legislação Educacional.

E-mail: adriana.lins@fiocruz.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439536666108544>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4720-5786>

LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e em Ciência Política pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Filosofia da Educação pelo Instituto de Ensino Superior Albert Einstein / Fundação Getúlio Vargas (Iesae / FGV). Bacharel e licenciada em História pela UFRJ. Graduada em Jornalismo pela UFRJ. Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação da UERJ (PROPEd).

E-mail: liafolia11@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2897590944180460>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9172-9934>

Introdução

Personagens, profissões, práticas e instituições permeiam o acervo acadêmico da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Lins (2021), ao delinear a história arquivística de documentos de 1926 a 1954, preservados no Serviço de Gestão Acadêmica (SECA) da ENSP, esclareceu que a Escola criada oficialmente pela Lei nº 2.312, de 1954, além do seu acervo, custodiou documentos relacionados a cursos, no âmbito da saúde pública, de instituições que a antecederam, como do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), da Faculdade Nacional de Medicina (FNM), do Instituto Oswaldo Cruz (IOC) e do Departamento Nacional de Saúde (DNS) (Lins, 2021).

A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 315, de 4 de abril de 2018, que dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, define acervo acadêmico como:

O conjunto de documentos produzidos e recebidos por instituições públicas ou privadas que ofertam

educação superior, pertencentes ao sistema federal de ensino, referentes à vida acadêmica dos estudantes e necessários para comprovar seus estudos (Brasil, 2018b).

Considerando essa definição, discorreremos sobre a temática “acervo acadêmico”, apresentando contribuições a partir dos arquivos da ENSP/Fiocruz que preservam documentos acadêmicos, na compreensão sobre as alterações organizacionais e de vinculação que a Escola passou ao longo dos anos e o lugar do arquivo, tido como acadêmico, na estrutura da Fiocruz. Ponderamos sobre as contribuições da documentação acadêmica para além de seu atributo probatório, ou seja, como fontes para pesquisas em história da educação.

O arquivo do SECA da ENSP guarda documentos relacionados à vida acadêmica de estudantes desde 1926, dentre outros complementares às informações. Problematicamos a normativa do MEC que determina sobre a não mais produção de documentos acadêmicos no formato físico (Brasil, 2022a). De acordo com Pimenta (2017, p. 36):

[...] crer na perenidade da informação em meio digital é arriscado se não houver meios constantes de acompanhamento tecnológico e atualização dos suportes e migração dos dados e informações para estes mais modernos.

Documentos produzidos em função das atividades educacionais e acadêmicas, por vezes, são complementares e, quando preservados, podem servir no futuro como fontes para histórias e memórias da educação em saúde, observada a preservação de dados sensíveis. Menezes (1998, p. 95) esclarece que um documento pode apre-

sentar informações não previstas em sua concepção: “É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental”.

Segundo Cambi (1999, p. 24), “Desde os anos 50, e cada vez mais nitidamente desde os anos 60 e 70, desenvolveu-se assim um modo radicalmente novo de fazer história de eventos pedagógico-educativos”. Desse modo, apresentamos reflexões, em diálogo com a proposta do livro que aborda “educação de mulheres” e com a pesquisa em andamento¹, na qual investigamos em e a partir de documentos acadêmicos elementos que possam contribuir para a história da educação em saúde pública, em especial, sobre personagens e práticas do ensino especializado em saúde pública, com foco na redemocratização.

Em 2024, a ENSP completará 70 anos. A nomenclatura “escola” não esteve sempre na composição do seu nome. O órgão foi denominado “Instituto Presidente Castello Branco” no período de 13 de agosto de 1970 a 4 de maio de 1976 e sua inserção na estrutura da Fiocruz ocorreu a partir de 1970. Os documentos carregam identidades visuais dessas mudanças.

De acordo com a Base Jurídica da Fiocruz (2020):

Em 22 de maio de 1970, por meio do Decreto nº 66.624, com a finalidade de realizar pesquisas científicas nos campos da medicina experimental, da biologia e da patologia; formar e aperfeiçoar pesquisadores em ciências biomédicas, sanitaristas e demais profissionais de saúde; elaborar e fabricar produtos biológicos, profiláticos e medicamentosos, para as atividades da Fundação e do Ministério da Saúde, a

¹ Vinculado à linha de pesquisa Instituições, Práticas Educativas e História, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – 2023/2026.

Fundação de Recursos Humanos para a Saúde foi transformada em Fundação Instituto Oswaldo Cruz, incorporando, inicialmente o então Instituto Oswaldo Cruz, a Fundação de Recursos Humanos para a Saúde (posteriormente denominada Escola Nacional de Saúde Pública – Ensp) e o Instituto Fernandes Figueira (IFF).

A história da Escola está atrelada à formação especializada em saúde pública, aos sanitaristas, a Sergio Arouca² como uma marca de democracia e de gestão participativa. Entretanto, perguntamo-nos sobre as mulheres que protagonizaram o exercício da docência no âmbito dos cursos ofertados no período de 1960 a 1979, cujos registros tenham sido preservados no acervo acadêmico da ENSP. Observamos vestígios do pensamento cultural e político que tenham cooperado para a formação da identidade delas como professoras/sanitaristas.

Considerando Certeau (1998, p. 27): “[...] uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Em 2023, temos a primeira mulher a frente do Ministério da Saúde (MS), Nísia Trindade Lima. Seu nome aparece registrado em documentos acadêmicos da ENSP. Ela exerceu a função de presidenta da Fiocruz de 2017 a 2022. Graduada no ano de 1980 em Ciências Sociais pela UERJ e doutora em Sociologia pelo antigo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), Nísia é servidora da Fiocruz desde 1987 (Peres; Stevanim, 2023). Segundo o portal da instituição, Nísia “[...] lecionou

² “O sanitarista Sergio Arouca foi um dos principais teóricos e líderes do chamado ‘movimento sanitarista’, que mudou o tratamento da saúde pública no Brasil” (Fiocruz, s.d.).

e orientou gerações de alunos em todos os níveis de formação, do ensino básico ao pós-doutorado, como docente na UERJ e na Fiocruz” (Fiocruz, 2022).

E por que falar de mulheres? Gênero e sexo são duas categorias discutidas na contemporaneidade. Instituições de ensino operam com alterações de modelos de formulários acadêmicos para colherem informações sobre a identificação de cor/raça/gênero/sexo, relevantes para as políticas públicas, de forma que contemplem a sociedade. Chamou-nos a atenção a informação sobre o “sexo” nas fichas de matrícula, nos documentos analisados entre as décadas de 1940 e 1960 e nas turmas predominantemente com sujeitos do sexo masculino.

Acervos acadêmicos

Farge (2009, p. 73), sobre os gestos da coleta, alerta-nos para não cairmos em armadilhas e tentações nos arquivos:

É preciso se livrar pacientemente da ‘simpatia natural’ que se sente por ele e considerá-lo como um adversário a ser combatido, um pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba. Não é simples abrir mão da facilidade excessiva de encontrar sentido para ele; para poder conhecê-lo, é preciso desaprendê-lo, e não imaginar reconhecê-lo logo na primeira leitura.

Buscamos investigar no acervo acadêmico da ENSP desta forma: a partir dele e/ou retornando a ele. O professor Fonseca (2018), na palestra “Imigração italiana: bastidores da pesquisa, arquivos e documentos”, esclarece que, quando se faz pesquisa em arquivo, é fundamen-

tal saber aonde se pretende chegar, além de conhecer certos limites, para que se possa “[...] aproveitar de toda a riqueza informativa”.

Conseguimos identificar personagens, por vezes, aparentemente invisibilizados e localizamos pistas que nos direcionam a outros acervos institucionais e/ou pessoais, internos e externos à Fiocruz. Entretanto, o uso dessa documentação como fonte deve observar a Lei de Acesso à Informação (Brasil, 2011) e a Lei Geral de Proteção de Dados (2018a), no que diz respeito aos dados sensíveis, como informações pessoais. Pesquisas em História da Educação podem contribuir evidenciando eventos que fizeram parte da engrenagem acadêmica institucional, a fim de ampliar conhecimentos para tomadas de decisões.

Os acervos institucionais são múltiplos, fragmentados (partes, não raro, são avaliadas e recolhidas ao arquivo permanente; outras são mantidas junto aos produtores – caso da documentação das professoras/pesquisadoras, por exemplo; e outras ainda são mantidas em diferentes instâncias administrativas por razões diversas).

Santos (2012, p. 317), ao abordar conceitos e métodos arquivísticos, a partir de uma pesquisa de campo realizada em um laboratório, apresenta algumas das justificativas apresentadas pelos cientistas e pontua sobre os limites entre os documentos institucionais e pessoais:

Segundo Silva (2007), três delas merecem destaque: são frutos de esforço pessoal; inexistente norma institucional que os regule; não serão disponibilizados. Por outro lado, alguns cientistas conseguem definir os documentos de caráter institucional e os de caráter pessoal. Há também aqueles que identificam em

alguns documentos a convivência das dimensões pessoal e institucional, a exemplo dos artigos científicos e das patentes.

A maior parte dos documentos de atividades relacionadas ao ensino da ENSP/Fiocruz encontra-se nos arquivos da secretaria acadêmica. Alguns preservados, outros ainda acumulados, mas há ainda documentos de ensino em outros espaços. Observamos que a preocupação com a guarda dos documentos é de longa data na instituição. Conforme Guimarães (2008, p. 24): “[...] ao risco de uma amnésia contra-atacamos com uma inflação de memória. Tudo pode e deve ser arquivado como condição para a produção de uma super memória”.

Mogarro (2012) aponta que no silêncio dos arquivos escolares estão depositados documentos, fontes tradicionalmente consagradas, mas também consideradas tradicionalmente menores pela história, que, com o cruzamento de dados, revelam um elevado índice de coerência e lógica internas do fundo arquivístico.

Destacamos a importância de conhecermos e nos mantermos inseridos em discussões sobre políticas de gestão documental, de acesso às informações públicas relacionadas ao campo educacional. Consoante Paes (1997, p. 20 *apud* Carvalho, 2012, p. 17), a Arquivologia torna “[...] disponível as informações contidas no acervo documental sob sua guarda” e, para chegar a esse nível, dispõe de metodologia de arquivamento, que, ao se aliar aos sistemas de recuperação da informação, cumpre a sua finalidade de “[...] servir à administração, constituindo-se, com o correr do tempo, em base do conhecimento da história” (Paes, 1997, p. 20), ou a sua finalidade comprobatória” (Carvalho, 2012, p. 17).

Identificamos a *Política de preservação dos acervos científicos e culturais da Fiocruz* (Fiocruz, 2018) e temos recorrido, inclusive, a documentos do acervo arquivístico audiovisual da instituição. Reutilizamos entrevistas com as personagens ou profissionais da saúde que tiveram algum tipo de relação com as personagens e/ou os contextos dos processos formativos mapeados nos documentos, quando realizadas e preservadas, como as do âmbito do Projeto Memórias de Manguinhos (Fiocruz, 1985-1989) e do Projeto Memórias da ENSP (Fiocruz, 2003-2004).

Heymann e Alberti (2018, p. 16) fazem ponderações sobre a reutilização de entrevistas, para quem:

O uso de quaisquer entrevistas, seja em sua primeira utilização, seja em um eventual reuso, demanda a ampliação do foco: do entrevistado e seu enunciado, para a entrevista e as condições de enunciação – não apenas o encontro entre entrevistado e entrevistador, mas todo o percurso de produção e conservação do depoimento.

Documentos probatórios e memórias coletivas no âmbito da educação em saúde, fontes que cabe ao historiador e ao pesquisador desvendar nas múltiplas possibilidades de pesquisas e memórias preservadas.

A normativa sobre acervos acadêmicos do MEC (Brasil, 2022b) possibilita o descarte documental na fase intermediária, no caso da digitalização de documentos não destinados à guarda permanente, ainda que possuam uma temporalidade longa. Sobre o descarte documental, Lima e Flores (2016, p. 77) chamam a atenção para as legislações arquivísticas e, dentre elas, a Resolução nº 20, de 16 de julho de 2004, publicada pelo Conselho Nacional de Arquivos (Conarq):

Nessa normativa, fica demonstrado que os documentos digitais são suscetíveis à degradação física e à obsolescência tecnológica de *hardware*, *software* e formatos que podem colocar em risco o patrimônio arquivístico digital e que, somente com a participação efetiva das instituições e dos profissionais de arquivo no processo de gestão arquivística, serão assegurados a preservação em longo prazo de documentos em formato digital e o acesso contínuo a esses documentos.

Preservar não é acumular e compreendemos que, no domínio da avaliação documental, não é possível guardar tudo:

Preservar significa conservar preventivamente a documentação, independentemente do seu suporte. E, aqui, recuperamos novamente a necessidade do diálogo trazida por Vidal entre arquivistas, historiadores da educação e informatas. Para esse diálogo, devem ser convidados também os profissionais da educação e os responsáveis pelas políticas públicas de proteção ao patrimônio documental, tendo em vista os arquivos escolares (Bonato, 2012, p. 212).

Concordando com Vidal (2005, p. 18), “[...] o mero acúmulo de documentos não pode salvar o homem do esquecimento”. Entretanto, buscamos problematizar o quê e por que preservamos e descartamos, além das relações de poder, dentro e fora das instituições, em relação à gestão dos documentos. Assim, aprendemos a pensar o arquivo também como algo construído, que segue regras e é objeto de interferências.

Bonato (2012) afirma a importância do diálogo para evitar a perda de documentos de valor inestimável. Ainda que a autora se refira especificamente a ações de preservação, entendemos que sua observação – quanto

à necessidade de diálogo entre diferentes profissionais visando à salvaguarda dos arquivos – pode ser válida também para pensarmos a história das mulheres, das estudantes, das professoras, das técnicas administrativas, das gestoras, dentre outras tantas personagens que fazem parte do contexto acadêmico educacional no âmbito do ensino em saúde pública.

Acervo acadêmico como fonte para a produção e divulgação de memórias, construção de histórias, conhecimentos, saberes e práticas que fazem parte das instituições. Registros de e sobre professoras, estudantes, gestoras, dentre outras personagens, que, quando preservados, podem ser relevantes, para além do valor probatório.

Histórias e memórias de e com mulheres no ensino em saúde

Azevedo, Ferreira e Rossi (2020, p. 167) esclarecem, considerando *Os arquivos de uma instituição científica e a história das mulheres nas ciências*, que “Escrever a história das mulheres, assinala Michelle Perrot (2017), significa retirar as mulheres do silêncio imposto pelo devir das sociedades e pelo próprio relato historiográfico”.

Considerando as fontes documentais preservadas no Serviço de Gestão Acadêmica da ENSP de 1926 a 1954, identificamos estudantes que se tornaram docentes anos depois. Dentre elas, destacamos Sylvia Hasselmann, única mulher em uma turma predominantemente de estudantes do sexo masculino, que foi diplomada no curso de Higiene e Saúde Pública de 1937/1938³.

³ Acervo do Serviço de Gestão Acadêmica (1926-1954 – Caixa 3/ pasta 1) – Ofício de 23 de junho de 1950 da Universidade do Brasil ao diretor substituto

Localizamos em outros arquivos algumas histórias e memórias dessa personagem. Ela concedeu uma entrevista de história oral ao projeto Memória de Manguinhos no ano de 1987 (Fiocruz, 1987).

Sylvia Hasselmann aparece destacada na fotografia adiante.

Imagem 1 – Sylvia Hasselmann



Fonte: Fiocruz (1987).

Segundo a resenha biográfica desta personagem do ensino em saúde:

Na década de 40, dedicou-se também ao ensino. Foi professora assistente dos cursos de estatísticas vitais e registro estatístico de organização hospitalar do Departamento Nacional de Saúde, onde também ensinou técnicas de laboratório. Foi professora de

dos cursos do Departamento Nacional de Saúde enviando a relação dos médicos que concluíram o curso de Higiene e Saúde Pública, anexo à faculdade, relativo aos anos de 1926 a 1938 (Fiocruz, s.d.).

estatísticas vitais na Escola de Saúde Pública de Belo Horizonte (Fiocruz, 1987).

As informações sobre Sylvia Hasselmann podem ser confrontadas através dos documentos acadêmicos.

Também destacamos Lenita Peixoto Vasconcelos, personagem identificada pela sua atuação como coordenadora do “Treinamento de professores das áreas de Estudos Sociais, Ciências e Educação Física visando à integração de Programas de Saúde – Currículo do 1º Grau e Normal”, que ocorreu no ano de 1972.

Lenita Peixoto Vasconcelos (Fiocruz, 2003), no ano de 2003, aos seus 78 anos, concedeu uma entrevista para o Projeto de História Oral, coordenado por Nísia Trindade, em comemoração aos 50 anos da ENSP. Na entrevista, a professora relata algumas das suas experiências, dentre elas com Paulo Freire e com a educação popular.

Destacamos ainda a série “Mulheres na Fiocruz: Trajetórias”. Rachel Niskier, egressa da ENSP na década de 1980, relata sua trajetória na Medicina, no Ensino e na Gestão.

Interessava-nos apontar a relevância das fontes documentais para pesquisas em história da educação e temos nos deparado com interessantes personagens do ensino especializado em saúde pública. Algumas delas cujas histórias não foram ainda evocadas. Considerando o escopo da pesquisa, seguimos na etapa da coleta, em que buscamos levantar as fontes documentais daquelas que exerceram a docência, seja por profissão ou por ocupação, no período de 1960 a 1979.

Considerações

Concordamos com Onocko-Campos, Pinto e Barreto (2023, p. 1), ao afirmarem que “Há momentos na história de um povo em que o recurso ao passado se torna fundamental para iluminar o futuro”. Desse modo, destacamos os acervos acadêmicos como fontes para pesquisas, histórias e memórias no âmbito da educação em saúde, mais especificamente para as histórias das mulheres que protagonizaram a docência no ensino em saúde pública.

Dialogamos a partir de um projeto, no âmbito da história da educação, que usa, sobretudo, a pesquisa em e a partir de fontes documentais acadêmicas, documentos físicos produzidos e recebidos no âmbito das atividades de ensino da ENSP com valor histórico.

Apontamos a relevância de olharmos para os documentos produzidos e recebidos a partir de processos acadêmicos também na perspectiva da história da educação. O acervo acadêmico da ENSP vem mostrando-se, em uma análise mais acurada, ser portador de indícios que contribuem para pesquisas, memórias, construção e revisitação de histórias no âmbito da educação em saúde. Identificamos mulheres como sanitaristas, docentes, intelectuais e cientistas. Algumas personagens morreram e outras já se aposentaram, profissionais que responderam por atividades educacionais em saúde em diferentes contextos.

Ao compreendermos a trajetória acadêmica e profissional de cada uma das mulheres, as suas práticas, tornamo-nos mais alinhados às identidades e às lutas,

reconhecendo e respeitando, acima de tudo, suas pluralidades e singularidades, bem como as mudanças de perspectivas, lutas e “bandeiras” ao longo do tempo.

Referências

AZEVEDO, N.; FERREIRA, L. O.; ROSSI, D. S. Mulheres no acervo de uma instituição científica: o Instituto Oswaldo Cruz (1930-1970). *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 164-185, 2020.

BONATO, N. M. C. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 5, n. 2, p. 193-220, 2012.

BRASIL. Lei nº 2.312, de 3 de setembro de 1954. Normas Gerais sobre Defesa e Proteção da Saúde. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 4 set. 1954.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). *Diário*

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 ago. 2018a.

BRASIL. Portaria nº 315, de 4 de abril de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2018b.

BRASIL. Portaria nº 360, de 18 de maio de 2022. Dispõe sobre a conversão do acervo acadêmico para o meio digital. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2022a.

BRASIL. Portaria nº 613, de 18 de agosto de 2022. regulamenta procedimentos gerais para conversão e preservação dos documentos do acervo acadêmico digital das IES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 ago. 2022b.

CAMBI, F. Três revoluções em historiografia. In: CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, W. P. *Arquivos universitários de entidades públicas de ensino superior do Rio de Janeiro*: estudo de caso dos arquivos da UFRJ e Unirio. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FARGE, A. Os gestos da coleta. In: FARGE, A. *O sabor do arquivo*. São Paulo: USP, 2009. p. 51-78.

FIOCRUZ. *Acervo do Serviço de Gestão Acadêmica (1926 a 1979)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, s.d.

FIOCRUZ. *Amilcar Vianna Martins*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1988. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/amilcar-vianna-martins-2>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP): 50 anos de história*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003-2004. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/depoimentos-orais-do-projeto-escola-nacional-de-saude-publica-ensp-50-anos-de-historia>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Lenita Peixoto Vasconcelos*: entrevista. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. Disponível em: https://basearch.coc.fiocruz.br/uploads/r/fundacao-oswaldo-cruz-casa-de-oswaldo-cruz/5/2/b/52ba8f02506cd708b77cdb63dae-a59b18a4edc11507bfc5ff588951ec4dd6ed6/Lenita_Peixoto_Vasconcelos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Memória de Manguinhos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1985-1989. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/depoimentos-orais-do-projeto-memoria-de-manguinhos>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Nísia Trindade Lima*: conheça a trajetória da presidente da Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/nisia-trindade-de-lima>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FIOCRUZ. *Sergio Arouca*. Rio de Janeiro: Fiocruz, s.d. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sergio-arouca>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Série 'Mulheres na Fiocruz: trajetórias' tem novos episódios*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/serie-mulheres-na-fiocruz-trajetorias-tem-novos-episodios>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIOCRUZ. *Sylvia Hasselmann*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1987. Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/sylvia-hasselmann-2>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FONSECA, V. M. M. Imigração italiana: bastidores da pesquisa, arquivos e documentos. *In*: SEMINÁRIO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA EM MINAS GERAIS, 8., 2018, Belo Horizonte. *Palestra* [...]. Belo Horizonte, 2018.

GUIMARÃES, M. L. S. História, memória e patrimônio. *In*: OLIVEIRA, A. J. B. (org.). *Universidade e lugares de memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p. 17-40.

HEYMANN, L.; ALBERTI, V. Acervos de história oral: um patrimônio silencioso?. *In*: BAUER, L.; BORGES, V. T. (org.). *História oral e patrimônio cultural*: potencialidades e transformações. São Paulo: Letra & Voz, 2018. p. 11-29.

LIMA, E. S.; FLORES, D. A evolução da legislação relacionada à digitalização e aos documentos digitais no âmbito da administração pública federal. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 75-91, 2016.

LINS, A. C. B. *Reflexões sobre um acervo documental (1926-1954) custodiado pela ENSP: uma documentação “fora de lugar”?*. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

MENESES, U. B. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2012.

ONOCKO-CAMPOS, R. T.; PINTO, I. C. M.; BARRETO, M. L. Saúde é democracia: diversidade, equidade e justiça social. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 1-4, 2023.

PERES, A. C.; STEVANIM, L. F. Uma mulher à frente do SUS. *Radis*, Rio de Janeiro, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/entrevista/uma-mulher-a-frente-do-sus/#:~:text=Nísia é a primeira mulher,à pandemia de covid-19. Acesso em: 20 ago. 2023.>

PIMENTA, R. O desafio contemporâneo a Tântatos: a dialética entre acumular e preservar a informação. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, João Pessoa, v. 12, p. 34-45, 2017.

SANTOS, P. R. E. Uma abordagem arquivística: os documentos de um laboratório das ciências biomédicas. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 303-323, 2012.

VIDAL, D. G. Culturas e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

7 NARRATIVAS DE UMA MULHER- PROFESSORA ALFABETIZADORA “BEM-SUCEDIDA”: ASPECTOS DE VIDA- FORMAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap7>

MARLY SOUZA BRITO FARIAS

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Membro do Grupo de Pesquisa Investigação (UFR). Experiência na área da Educação como professora e formadora de professores, com ênfase na Alfabetização, da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED/MT).

E-mail: souzabritofarias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7116042098075378>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5601-1038>

ROSANA MARIA MARTINS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Investigação (UFR).

E-mail: rosana.martins@ufr.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0099631864718875>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4140-8830>

ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES

Pós-doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio de doutoramento na Universidade do Minho (UMinho), em Portugal. Membro do Grupo de Pesquisa Investigação (UFR). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) – Graduação e Pós-Graduação.

E-mail: scarlati@ufj.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2642625278261119>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4155-8719>

Introdução

Este capítulo foca o processo de constituição docente, ou seja, a história de vida-formação de uma professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso (MT). Essa professora é experiente, considerada “bem-sucedida”, referência pelos seus pares e comunidade escolar. Para nós, a história, no caso de vida em formação (Nóvoa; Finger, 2010), é articulada pela dimensão individual, isto é, a vida experienciada por determinadas pessoas e pelos fenômenos sociais mais amplos.

Os apontamentos e dados que traremos é parte de uma pesquisa realizada por participantes do grupo de pesquisa InvestigAção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Para o estudo da pesquisa, selecionamos duas escolas públicas municipais e três professoras alfabetizadoras em final de carreira. Nesta discussão, optamos por trazer os dados apenas de uma professora alfabetizadora, cujo nome fictício é Emília.

Por meio de narrativas autobiográficas, nosso interesse perpassa pelos percursos formativos percorridos pela referida professora, incluindo a sua escolarização,

incorporando o processo de desenvolvimento profissional (Marcelo, 1999), a fim de compreender por que foi considerada professora alfabetizadora bem-sucedida.

Entendemos ser vista e denominada bem-sucedida a alfabetizadora que objetiva o alcance da aprendizagem com êxito, aprimorando os recursos intelectuais dos alunos, proporcionando-lhes novos desafios, em conformidade com o pensamento de Monteiro (2006, p. 20), para quem o termo “bem-sucedido” é entendido quando “[...] a prática pedagógica do professor é considerada como um fator decisivo para obtenção de bons desempenhos escolares”. Ainda de acordo com a autora, professores alfabetizadores bem-sucedidos no decorrer da sua profissionalização docente conseguem desenvolver com seus alunos atividades desafiadoras que levam à reflexão da leitura e escrita e ainda possibilitam práticas capazes de ampliar os conhecimentos discentes e torná-los autônomos em seu processo de ensino e aprendizagens.

Diante desse cenário, nosso objetivo principal é discutir os caminhos trilhados pela professora para compreender como se constituiu alfabetizadora bem-sucedida ao longo da sua profissionalização docente.

O cenário desta pesquisa (auto)biográfica (Nóvoa; Finger, 2010)¹ é de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 1986), sendo assumidas as narrativas autobiográficas (Ferrarotti, 2014; Martins, 2015;

¹ É artifício linguístico que deixa em aberto múltiplas possibilidades de interpretação, a saber: “[...] sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns, ou o colocam em evidência, para outros”; afirma-se que esse recurso, no Brasil, “[...] pode sugerir uma certa timidez para se assumir o eu (auto) como marca fundante da pesquisa (auto)biográfica” (Passeggi; Souza, 2017, p. 16).

Passeggi, 2012, entre outros), a fim de coletar dados, visando responder à seguinte questão: ao longo da carreira docente de uma alfabetizadora bem-sucedida, foi possível perceber, em suas narrativas, que aspectos da vida-formação que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional?

Farias e Martins (2022, p. 31) destacam que a competência específica do professor bem-sucedido se centra no domínio “[...] de determinados conhecimentos relativos a uma área específica da realidade e, além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar”. Para as autoras, a fim de ser considerado competente, é preciso ser mais do que criativo; é necessário buscar uma construção coletiva de engajamento político, com o intuito de alcançar a qualidade social da educação.

Os dados foram analisados de forma interpretativo-compreensiva, que, conforme expõe Souza (2014), busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de pesquisa-formação (Josso, 2002), tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas que partiram da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais das participantes da pesquisa, em especial de Emília.

A professora experiente e os desafios ao longo da carreira de alfabetizadora

A respeito da compreensão do conceito de professor experiente, Marcelo (2006) afirma ser entendido como aquele profissional que tem mais de dez anos de

magistério, que consegue mobilizar vários saberes ao mesmo tempo para atender às diferentes situações que a prática lhe impõe. É ainda aquele docente que, além dos anos de experiência, tem um trabalho significativo junto aos seus pares, conhece bem sua profissão, mobiliza o grupo para estudos, discussões e reflexões sobre a própria prática, ou seja, tem experiência, boas práticas, possui amplo conhecimento acerca das práticas educacionais e das relações educativas estabelecidas com alunos e educadores. Sob a perspectiva de uma professora alfabetizadora, pode-se dizer que, além dos conhecimentos mencionados acima, essa profissional caracteriza-se pela busca incansável por resultados bem-sucedidos. O entusiasmo pela conquista do êxito constante determina a organização de práticas que possibilitem a continuidade de resultados positivos, melhorando o desempenho escolar em todos os momentos (Monteiro, 2006).

O fator “experiência”, relacionado à formação profissional de educadores, é tema de vários estudos e pesquisas no âmbito educacional. Sarmento, Rocha e Martins (2016) fazem parte do grupo de estudiosos dessa temática e, para elas, a experiência é importante para a docência, sendo vários os aspectos que compõem e se relacionam a esse termo. Dentre eles, destacam os episódios passados em sala de aula, na relação direta com as crianças, que, após processos de reflexão por parte dos educadores, passam a ser recuperados em novas situações, como também aquelas que vêm da trajetória familiar e afetam a prática docente, o fazer pedagógico no cotidiano.

Há ainda outras experiências relevantes que constituem identitariamente o professor, começando pela

própria experiência de aluno, conforme citam Sarmento, Rocha e Martins (2016, p. 11):

[...] entre elas, as vividas entre os pares e amigos as quais também incorporam o ideário do professor, entre outras tantas que acontecem em situações de imprevisto, esporádicas e inesperadas, em outros e outros lugares e com outros componentes formativos.

Nesse sentido, as concepções, as crenças e as atitudes dos professores se constituem por meio de experiências e vivências muito antes das formações escolares e têm grande influência na prática de sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento profissional, o professor vai adquirindo experiências as quais são significativas para a sua constituição docente, cujas marcas em sua história de vida e de formação tornam-se um processo constante de desenvolvimento profissional, dentro de um *continuum*. Com base nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012), afirmamos que o desenvolvimento profissional está relacionado a todas as aprendizagens, sejam as adquiridas como alunos da escola básica, sejam as adquiridas desde a formação inicial, seja as adquiridas durante todo o tempo em que o profissional atua no meio educacional. Nesse percurso, as aprendizagens, pessoal ou profissional, vão se constituindo como a base de seu conhecimento profissional.

Segundo Shulman (2005), a base de conhecimento refere-se a um repertório profissional que contém categorias subjacentes ao entendimento de que o professor necessita para promover a compreensão e a aprendizagem dos alunos. Esses conhecimentos da base, que se relacionam e se integram, podem ser agrupados, conforme Shulman (1986, 1987 *apud* Domingues, 2013, p. 19-20), em:

1. Conhecimento de conteúdo específico: se refere aos conhecimentos básicos de uma área de conhecimento (matéria que o professor leciona: matemática, história, português etc.). O conhecimento do conteúdo específico: não garante que o mesmo [sic] seja aprendido pelos alunos. Conhecimento pedagógico geral: se refere ao conhecimento sobre o processo de ensinar e aprender, que transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento (saber os objetivos do ensino de tais disciplinas, saber as diferentes concepções que envolvem o ensino etc.).
3. Conhecimento pedagógico do conteúdo: se refere à intersecção entre o conhecimento específico e pedagógico. Inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino, ou seja, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas eficazes de ação pedagógicas. De todos os conhecimentos, esse é o que ganha maior destaque por ser construído pela interação de outros conhecimentos, sendo o único pelo qual o professor pode assumir o papel de protagonista.

Em suma, para compreender, pela narrativa da professora Emília, sua construção como alfabetizadora denominada de bem-sucedida, fez-se necessária uma imersão nas teorias sobre a formação de professores, expostas anteriormente.

As narrativas como ferramenta num diálogo com a professora alfabetizadora

As narrativas autobiográficas (Ferrarotti, 2014; Passegi, 2012) permitem analisar histórias de vida de professores, oferecem a possibilidade de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura sob seu ponto de vista e

ainda tornar públicas essas vozes. Uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal fazem emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de construção/transformação que relata.

As narrativas como processo de investigação são um disparador que permite conhecer:

[...] o pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (Galvão, 2005, p. 343).

Nesse transcurso, as narrativas possibilitam, ao que passam pelo ato de narrar, expor as experiências adquiridas pelas vivências, de modo que se tornem ações formadoras para si e possivelmente para aqueles que dialogarem com as lembranças narradas. Quanto às ações formadoras de si, Josso (2002, p. 574) esclarece que, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Isso implica dizer que a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, ou seja, as percepções do que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (Souza, 2004).

No decorrer da escrita, buscamos, nas narrativas autobiográficas da professora Emília, os dados e informações que a ajudaram a compreender como tem se

constituído professora ao longo do seu desenvolvimento profissional como alfabetizadora, sendo considerada, por seus pares e comunidade escolar, como bem-sucedida.

Durante a pesquisa, foram trocadas com as participantes várias correspondências (memoriais, narrativas de formação e casos de ensino), no sentido de coletar as histórias de vida-formação dessas professoras. Os documentos são frutos de narrativas socializadas por outros professores, como um disparador de memórias.

Os casos de ensino são narrativas que envolvem o cotidiano escolar. Podem ser utilizados em processos formativos e investigativos sobre a docência. Por envolver processo formativo, os casos de ensino podem ser narrativas reais ou fictícias. Não existe um modelo de caso de ensino. Às vezes, retratam situações que envolvem diferentes espaços e tempos; outras vezes, retratam uma situação bem específica da sala de aula, etc. Uma característica comum a todos os casos de ensino é a possibilidade de reflexão sobre a prática docente, não existindo resposta certa ou errada. Domingues (2008, 2013) denomina as perguntas que acompanham os casos de ensino de “questões indagadoras”. Vale destacar também que o uso de casos de ensino (leitura de casos disponíveis na literatura e/ou escrita dos próprios casos de ensino) em processos formativos ocorre de formas diferentes, a depender dos objetivos, período de utilização, quantidade de participantes, temas, etc.

Para este trabalho, escolhemos o eixo de análise que se refere aos percursos formativos desde as primeiras experiências escolares, formação inicial e desenvolvimento profissional, em especial os aspectos vivenciados nos anos iniciais da docência, determinantes para que

Emília permanecesse na profissão como alfabetizadora bem-sucedida. Assim, apresentamos três narrativas extraídas dos memoriais da professora Emília, os quais foram construídos a partir da leitura de outras narrativas.

Narrativas da professora Emília: percursos que marcam a história de uma professora alfabetizadora bem-sucedida

No momento da coleta de dados, Emília estava com 21 anos de carreira docente. Em um de seus memoriais, relatou ter optado por este nome pela paixão que nutre pelo *Sítio do Picapau Amarelo*, obra de Monteiro Lobato. Explicou que, na infância, amava a boneca Emília, a ponto de sair correndo da escola, após o término da aula, para assistir aos episódios do *Sítio do Picapau Amarelo*, que começava às 17h30, em uma emissora de televisão brasileira. Expõe que o *Sítio* teve e ainda tem grande contribuição para a sua formação como pessoa e hoje profissional – especialmente como alfabetizadora. Todos os anos trabalha com a obra de Monteiro Lobato, destacando a sua importância para a literatura infantil, especialmente a brasileira.

Em sua primeira e segunda narrativas – primeira parte do percurso (trajetória pessoal e primeiras experiências escolares) –, evidencia o período da infância em Goiás, o lugar onde nasceu, a convivência e experiência em família, os momentos de dificuldades (entre as quais, financeira) na vida, o reconhecimento dos esforços dos pais, as lutas, os sentimentos, o interesse pela licenciatura, a admiração e desejo pela profissão; como se pode constatar, a mãe foi sua referência profissional:

[...] me lembro também com muita alegria da minha mãe exercendo a função de professora. Foi a partir das experiências vividas juntamente com minha mãe no exercício da sua docência que minha admiração pela profissão de professor iniciou-se (Primeira narrativa, reflexões sobre “Trajetória de vida e de formação”, abril de 2018).

A leitura das narrativas autobiográficas dessa professora alfabetizadora bem-sucedida vai deixando transparecer várias nuances do seu percurso de vida-formação e exercício profissional, tendo sempre sua mãe como destaque. Retrata que tinha admiração ao ver sua mãe no exercício profissional e que, ainda menina, dizia que seria professora. Em seu movimento de narrar-se, relata como chegou à licenciatura, perpassando o envolvimento da mãe com livros e cadernos e com a paixão pela leitura, como ato cotidiano e prazeroso.

[...] a memória que tenho da minha mãe sempre foi vê-la lendo, ou por prazer, ou para os estudos. Este ato rotineiro de minha mãe fez nascer em mim o prazer pela leitura. Aprendi a ler pelo exemplo, mas também pela vontade de conhecer o mundo; aos 6 anos, comecei a ler. Foi através do exemplo de minha mãe demonstrando gosto pela leitura que despertou em mim o desejo de ser como ela; queria muito ser professora (Segunda narrativa, reflexões sobre o memorial “Minha trajetória de escolarização e formação”, maio de 2018).

Ao buscar compor os primeiros fragmentos da história de Emília, percebemos o quanto a experiência com o mundo da leitura e a convivência com o exercício profissional de sua mãe, especialmente convivendo com livros e escritas, vão despertando nela o desejo e o gosto pela docência e podem ter contribuído para a sua prática

alfabetizadora, que pressupõe mediações com a escrita e com as obras literárias.

Vemos nesses excertos de Emília uma aproximação com o que foi constatado por Cunha (1997), quando reconhece a influência familiar na escolha profissional. A autora assegura que o professor constrói sua identidade profissional por meio de inúmeras referências, melhor dizendo: sua história familiar e sua trajetória escolar e acadêmica.

Ao relatar sobre sua escolarização, diz que sua ida à escola foi tranquila e muito esperada por ela. Iniciou seus estudos no Serviço Social da Indústria (SESI), escola muito conceituada na cidade, frequentada por filhos de pais que trabalhavam na indústria. Ela fala com carinho da sua primeira professora e o quanto a carrega em sua história de vida-formação:

Minha primeira professora foi a Zélia. [...] tenho na memória até hoje o crachá de mesa que ela fez com letra cursiva, sua letra era linda; acho que a minha letra é bonita por conta da letra da professora Zélia (Segunda narrativa, reflexões sobre o memorial “Minha trajetória de escolarização e formação”, maio de 2018).

Sobre a narrativa de si, especificamente sobre a infância, o processo inicial de escolarização e a alfabetização, de acordo com Souza (2013), inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vivenciados. Souza (2013, p. 30) entende que:

[...] As formas eleitas por cada um para falar de si, da infância, da entrada na escola, da alfabetização e das diferentes lembranças revelam aprendizagens

experienciais e experiências formadoras das/sobre as trajetórias.

Esse movimento de narrar-se leva o sujeito ao mergulho interior, possibilitando-lhe construir sentidos ao vivido, ou seja, às aprendizagens construídas ao longo da vida, na perspectiva do que denominamos vida-formação.

Quanto à terceira e quarta narrativas – segundo percurso (formação inicial e trajetória profissional) –, evidenciam o universo acadêmico e sua “consolidação” como alfabetizadora; pela análise empreendida por nós, pesquisadoras, é possível atestar a motivação e a vontade em prosseguir os estudos, principalmente pelo incentivo de professores e colegas. Emília iniciou seus estudos no magistério, ainda nos anos de 1980, século passado, na cidade de Goiânia, Goiás, no Instituto de Educação de Goiás (IEG), porém o concluiu na escola Sagrado Coração de Jesus, de Rondonópolis, por motivo de mudança domiciliar. Em 1993, ingressou no curso de Letras, exaltando a importância do curso, pois foi possível:

[...] compreender melhor a linguagem humana articulada [...] e, após o término da graduação em Letras em 1996, a vontade de seguir uma trajetória de estudos, motivada por aqueles que acreditavam em mim, passei por um processo seletivo para o curso de pós-graduação em Literatura, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Rondonópolis, concluindo este em 1999 (Segunda narrativa, reflexões sobre o memorial “Minha trajetória de escolarização e formação”, maio de 2018).

Ao discorrer sobre sua trajetória, deixa pistas sobre a importância de se compreender melhor a lingua-

gem humana e destaca o valor da leitura para a sua escolarização. Seria essa consciência que a encaminhou às salas de alfabetização?

As narrativas de Emília trazem à discussão os estudos de Souza (2013, p. 2), quando esclarece que “[...] a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela lembranças e aprendizagens sobre a formação construídas nos espaços familiar e escolar”. Ainda segundo o autor:

[...] as referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida, são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à ‘aprendizagem experiencial’ da vida de cada sujeito (Souza, 2013, p. 2, grifos do autor).

Assim, é possível nos remeter às palavras de Larrosa (2011, p. 14), quando expõe sobre a importância do saber da experiência para a ação docente, entendendo por experiência “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é”.

Quanto ao início da docência, vê-se que as aprendizagens docentes acontecem desde o início da carreira e prolongam-se durante a sua trajetória profissional, sendo que as experiências e vivências adquiridas no início da docência são importantes e colaboram na constituição profissional. Alguns excertos nos ajudam na compreensão de como Emília se encaminha para o contexto da alfabetização. Ela nos conta que iniciou o trabalho profissional como professora em uma escola particular, em 1992, como regente de sala de aula, tendo oportunidade de ser orientada e observada pela experiente educadora

professora Elza: “Onde aprendi muito no início da minha docência” (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

Em 1997, iniciou a carreira docente na rede municipal de Rondonópolis como professora concursada. Inicialmente teve a oportunidade de trabalhar numa escola da zona rural, com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Já no ano seguinte, retornou à escola da zona urbana e, nessa oportunidade, foi convidada a assumir a coordenação pedagógica. Ela deixa registrado que:

Foi uma experiência diferente no início da minha carreira: observei a complexa tarefa que é de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como no preparo da formação continuada da unidade escolar (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

O fato de o iniciante assumir a coordenação pedagógica, num momento tão delicado que é a entrada na carreira profissional, é reverberado atualmente, ao menos, na cidade de Rondonópolis. Castro (2021), em sua dissertação, discorreu que, de acordo com a normativa da Secretaria Municipal de Rondonópolis, não há restrição quanto ao tempo de experiência docente para exercer a função de coordenador pedagógico, tampouco a necessidade de formação específica. Essa situação também foi verificada por Oliveira (2020) para a função da coordenação pedagógica nas instituições educativas do estado de Mato Grosso.

Em outro trecho desse memorial, Emília vai dando pistas de como vai se estabelecendo na docência, enfatizando que as experiências vividas:

[...] serviram para sustentar aquilo que eu sempre ponho em prática, não deixar os alunos abandonados a seus próprios meios. Muitas vezes, fui motivada por mim mesma a seguir e construir meus caminhos, que, por vezes, foram de trocas, mas também por superações que despertam e nos movem aos interesses em seguir a carreira de docente (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

As marcas deixadas desde o início da escolaridade da professora Emília colaboraram na reflexão e nos encaminhamentos da ação docente que deveria assumir, possibilitando novas situações de aprendizagens e a disponibilidade em ajudar as crianças na superação de suas dificuldades de aprendizagens.

Ao longo de suas reflexões, percebemos que Emília se coloca em constante movimento de aprendizagem, num processo configurado como contínuo, marcado pela busca pelo novo, pelas necessidades formativas provenientes das experiências vivenciadas durante sua trajetória profissional. Dialogamos com Mizukami e Reali (2012, p. 246) ao discorrerem que o processo da aprendizagem à docência acontece durante toda a trajetória de vida profissional, “[...] visto como um *continuum*” e, dentro desse transcurso, situa-se a iniciação à docência, prolongando-se por toda a vida.

No seu percurso de vida-formação, que dentro do seu desenvolvimento profissional é um momento em que podemos pensar sobre a consolidação da sua docência, a professora Emília assume um compromisso político com a educação pública. Por meio das vivências/experiências da sua quinta narrativa, tendo em vista sua vivência profissional, é possível observar que a busca pela aqui-

sição de conhecimentos próprios, a função exercida e as experiências vivenciadas na tarefa de alfabetizadora lhe propiciaram reflexões teóricas essenciais à sua prática e corroboraram para que, ano após ano, firmasse seu compromisso com a escola pública e com a aprendizagem de seus alunos.

É importante destacar que as experiências vividas por Emília no início da carreira e no decorrer da sua trajetória profissional reforçaram ainda mais suas convicções acerca do querer exercer a docência, em especial, como professora alfabetizadora.

Quanto à sua prática pedagógica, Emília sempre relata que:

[...] no dia a dia da sala de aula, busco trabalhar sempre com diagnóstico de aprendizagem com os alunos, dessa maneira, identifico as fases em que se encontram as aprendizagens, para definir e criar estratégias de ensino para que dê conta de atender a todos, ou quase todos na sua maioria (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

Compreendemos que a professora demonstra preocupação em aperfeiçoar sua ação docente, por isso busca contemplar, em seu planejamento, atividades significativas e desafiadoras que vão ao encontro de um ambiente permanentemente alfabetizador e acolhedor.

No tocante ao conhecimento e à prática do professor, Sarmiento (2017) afirma que este só ensina o que é capaz de ensinar, isto é, só se efetiva uma prática docente de fato se o professor detém conhecimento com relação ao objeto com o qual trabalha. Assim sendo, entendemos que esses saberes são advindos de processo de formação

que o professor realiza durante sua trajetória profissional; não é qualquer formação. Nesse sentido, concordamos com Sarmiento (2017) quando se coloca a favor de uma formação em que o professor seja capaz de questionar e posicionar-se quanto aos pressupostos educativos vigentes e ainda, juntamente com os pares, pesquisar novos saberes e novas estratégias de ensino, buscando, dessa forma, respostas para suas dificuldades.

É nessa perspectiva que a professora Emília vem se destacando como alfabetizadora. Durante a pesquisa, pudemos observar o desejo e o interesse dos pais e da comunidade escolar por um perfil como o da professora Emília, pois esta demonstra um diferencial perante os demais colegas, visto que, em sua atuação docente, sempre apresenta resultados positivos no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Destacamos ainda que, na sua trajetória profissional, sua formação deu-se de forma individual e coletiva, sempre aberta a novas aprendizagens e a trocas de experiências, pois acredita que o sujeito não constitui sua história sozinho, precisa do outro para tecer novas histórias e, assim, entrelaçar um caminho de possibilidades na educação.

Emília garante que:

[...] compromisso e responsabilidade não podem faltar para com o ensino público. [...] compreendo que a escola é um espaço político democrático em que todos possam aprender, ser cidadão e assumir compromissos sociais enquanto sujeitos da própria história, isto é, ser e estar no mundo (Quinta narrativa, reflexões sobre o caso de ensino “Entre espelhos”, julho de 2018).

Essa consciência político-formativa de Emília nos remete às reflexões de Freire (2001), ao alertar que a vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, e sim de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio. Como Freire (2001), Emília deixa pistas de acreditar que cada sujeito na sua existência cria sua história de vida e é capaz de transformá-la, num movimento que prevê um encontro com o mundo, na relação dialógica com outros sujeitos. A professora considera que todos são capazes de aprender; para além disso, vê a escola como uma possibilidade de ascensão social e crê nessa possibilidade de construção de novas aprendizagens e de compreensão da realidade.

Assim, Emília deixa exposto ser possível inferir no movimento de reflexões e vai deixando pistas de que o saber da experiência é construído no caminhar e acredita ser preciso compartilhar aprendizagens e colaborar com os colegas para que possa haver melhoria na aprendizagem dos alunos. A professora relata que é sempre solicitada para exemplificar como procede para alcançar a aprendizagem exitosa com os alunos e enfatiza que, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os professores conversam sobre suas:

[...] experiências, trocam atividades e informações sobre os procedimentos pedagógicos, sempre sou convidada a contribuir com os colegas relatando minha experiência com a alfabetização e minha prática docente (Quarta narrativa, reflexões sobre o caso de ensino “Conhecimentos específicos: trabalhando com a diversidade na alfabetização”, julho de 2018).

Emília vai se formando em um ambiente colaborativo, dando sentido à sua ação docente e ao seu compro-

misso com a docência. Nesse sentido, estabelecemos um diálogo com Sarmento (2017, p. 296), ao afirmar que:

[...] a formação ganha sentido quando é promovida pelos próprios professores enquanto agentes capazes de identificar as suas necessidades e potencialidades de construção de conhecimento e, ainda, quando se realiza nos seus espaços de atuação, no sentido de construção de escolas aprendentes, ou seja, de ações coletivas, sem ignorar o valor de cada indivíduo e o seu próprio desenvolvimento.

Ao descrever suas memórias, Emília afirma que, para alcançar bons resultados junto aos alunos, faz-se necessária a efetivação de um trabalho que dê conta do acompanhamento individual e colaborativo dos avanços e dificuldades discentes. Ela também descreve suas dificuldades, mudanças de rotas, o voltar e iniciar um novo modo de interagir com as crianças e desabafa:

[...] é claro que, somados ao sucesso, tem alguns entaves por não conseguir atingir a todos, e isso considero como dificuldades e fracassos não só docentes, mas da escola pública, que deveria atender a todos (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

Ao rememorar suas experiências acerca da avaliação da aprendizagem, a professora Emília registra que a avaliação é um ato extremamente importante para a organização do trabalho docente e que parte sempre de diagnósticos individuais para, ao identificar dificuldades e avanços, possibilidades de sucessos e de insucessos, poder ter condições de rever e melhorar suas ações e de replanejar os caminhos de modo a redimensionar a ação pedagógica e a buscar a garantia da aprendizagem de

todos os alunos. Ao registrar sua experiência e compreensão acerca da avaliação, Emília concretiza, na prática, o processo de olhar para o que está fazendo, num movimento crítico e constante. Como exposto por Monteiro (2006), a prática avaliativa apresenta-se como recurso decisivo para a organização das práticas de leitura e escrita e para as intervenções pedagógicas, visando ao sucesso escolar dos alunos.

Emília tem consciência de seu papel na educação. Até 2019, eram 21 anos dedicados à educação. Por meio de suas memórias, registra a disposição em ensinar os meninos e as meninas em seus processos de aprendizagens, considerando que todos são capazes de aprender. Farias e Martins (2022, p. 28) corrobora essa ideia:

[...] o alfabetizador que organiza situações educativas bem-sucedidas reconhece o aluno como o sujeito principal no processo ensino-aprendizagem, respeita a origem de todas as crianças, atende suas características, condições e seus ritmos de aprendizagem, procurando manter uma relação com os educandos de maneira a aproveitar suas peculiaridades, experiências e formas de expressão, para a diversificação do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Os excertos de Emília demonstram sua consciência como sujeito histórico e cultural, sua busca por uma formação individual e coletiva, mostrando-se aberta às novas aprendizagens, às trocas de experiências, entre outras formas de dividir com o outro o saber por ela construído ao longo de anos de trabalho, estudo e dedicação. Assim, deixa na sua narração:

Durante toda essa caminhada, fiz-me sujeito da história. Pude contribuir com meus pares numa rela-

ção de troca e de aprendizagem. Por fim, são relatos da travessia da aprendizagem, num processo de pesquisa e investigação que passamos a nos constituir sujeitos da própria prática. Esse é o melhor reconhecimento que o profissional da educação pode ter, o de contribuir para que o outro seja autor da sua história (Terceira narrativa, reflexões sobre o memorial “Trajetória profissional: batismo de fogo”, junho de 2018).

Os processos de vida-formação vividos pela menina-adolescente-mulher-professora-alfabetizadora Emília, colocando-se em relação com o outro, configuraram-se essenciais e fundamentais para que essa professora pudesse ser considerada bem-sucedida. É assim que vemos Emília se desenvolvendo profissionalmente.

Considerações de um processo aberto às novas aprendizagens da docência

As leituras e análises interpretativo-compreensivas das narrativas autobiográficas da alfabetizadora Emília, as experiências familiares, de escolarização e de formação inicial, bem como as lembranças rememoradas da passagem de professora iniciante a experiente, possibilitam-nos afirmar que o seu desenvolvimento profissional é marcado pelas experiências e conhecimentos construídos durante sua vida-formação, em que a reflexão e o reconhecimento do seu histórico político e cultural colaboram sobremaneira para a superação das dificuldades encontradas no fazer diário da sala de aula, para a defesa da escola pública, em especial, para garantir a alfabetização das crianças, bem como o diálogo com seus pares e comunidade escolar.

No decorrer do processo de trabalho escolar, a professora adquiriu vasta experiência com as práticas alfabetizadoras. Dessa forma, consideramos que essas experiências colaboram decisivamente com suas práticas pedagógicas bem-sucedidas, destacando os resultados positivos nas aprendizagens dos alunos no contexto da sala de aula.

Suas narrativas deixam claro ser possível construir um caminho capaz de colocar o sujeito em ação, de modo que possa refletir sobre seu fazer e, nesse processo, colaborar com a formação de outros sujeitos, assim como tem feito ao longo da sua vida profissional. Apesar da evidência de sentimentos que denotam dificuldades, dúvidas e incertezas, a professora tem trilhado um caminho de conquistas e sucessos, os quais fazem parte de sua trajetória pessoal e profissional e a tornam uma educadora realizada e feliz com a profissão.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CASTRO, J. A. M. *Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica*. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DOMINGUES, I. M. C. S. *Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem*: contribuições de casos de ensino. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DOMINGUES, I. M. C. S. *Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

FARIAS, M. S.; MARTINS, R. M. Professoras bem-sucedidas: narrativas da constituição dos saberes e das práticas alfabetizadoras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, n. 17, p. 27-39, 2022.

FREIRE, P. *Política e educação*: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida*: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: UFRN, 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciências & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, C. G. *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Universidad de Bogotá, 2006.

MARTINS, R. M. *Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora*. 2015. 285 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas*. São Carlos: UFSCar, 2012.

MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas*. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, F. L. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação. *In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). Pandemia e pandemônios no Brasil*. São Paulo: Tirant Io Blanch, 2020. p. 247-260.

PASSEGGI, M. C. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4., 2012, Porto Alegre. Mesa-Redonda [...]*. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa, [S.l.]*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

SARMENTO, M. T. J. Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Revista de Educação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297, 2017.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; MARTINS, R. M. O que fazemos com os que fazem conosco? Como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2016, 2016. Anais [...]*. Águas de Lindóia, 2016. p. 1-12.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp). Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

SOUZA, E. C. Narrativas de infância e formação de professores: memórias, histórias de vida e acompanhamento. *In*: SEMANA DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E CULTURA DA PAZ, 5., 2013, Brasília. *Ciclo* [...]. Brasília, DF: Senado, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

8 A CONTRIBUIÇÃO DA BIOGRAFIA DE EDUCADORAS PARA A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap8>

ROBERTA LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela UECE. Pesquisadora do grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora de educação básica da Prefeitura Municipal de Maracanaú, lotada na Secretaria de Educação, exercendo cargo de chefe do setor de Estatística Educacional.

E-mail: profa.robertaoliveira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2134360559112136>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4101-1438>

VITÓRIA CHÉRIDA COSTA FREIRE

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Licenciada em Pedagogia pela UECE. Pesquisadora do grupo Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora da Rede Municipal de Fortaleza/Ceará.

E-mail: vitoriacherida91@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973477219174231>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8029-5907>

KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professora em cursos a distância e presenciais, de modo respectivo, nos níveis de graduação e pós-graduação da Unichristus. Editora adjunta da *Revista Educação & Formação*.

E-mail: karla.asn@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5267121220942302>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6103-2397>

Introdução



presente trabalho versa sobre as interlocuções acerca do uso da pesquisa biográfica, mais especificamente da biografia de educadoras, como aporte formativo para a educação. Lira Neto (2022, p. 66) afirma que, “A rigor, ao se biografar alguém, biografa-se também seu contexto [...]”. E é justamente nesse aspecto que nos embasamos para acreditar que o tipo de estudo biográfico pode colaborar com a formação de professores, já que, a partir da história de vida de um(a) educador(a), se revelam nuances da vida privada e pública, na inter-relação indissociável entre o individual e o coletivo, contribuindo para a melhor compreensão dos contextos educacionais, com suas mudanças e permanências históricas. Dosse (2020, p. 16) pontua que a biografia “[...] é um gênero antigo que se propagou com a noção de *bioi* (bios), a qual não remete somente ao fato de retratar ‘a vida’, mas uma ‘maneira de viver’ [...]”.

As autoras deste ensaio científico são pesquisadoras da área de história da educação e trabalham com o registro de biografias de educadoras cearenses na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa ressalva sobre nosso lugar de investigação revela nossas escolhas e

aproximações com as temáticas sobre biografia, gênero e história da educação, que motivam nossa atuação no grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO).

A pesquisa biográfica e a história de mulheres só ganharam visibilidade no campo científico após as mudanças historiográficas e a abertura de novas abordagens impulsionadas pela História Cultural. De acordo com Menezes, Fialho e Machado (2022), o movimento de inclusão das teorias da Nova História Cultural às pesquisas históricas possibilitou o aumento de temas, abordagens e fontes ao agregar objetos da cultura. Com isso, os sujeitos históricos e suas subjetividades foram valorizados e, partir daí, passaram a ser consideradas fontes históricas suas oralidades, documentos pessoais, imagens, dentre outros.

O termo “biografia” tem origem na etimologia grega e se refere à escrita de uma vida, que pode ser de si ou de outra pessoa. O registro histórico da vida de uma pessoa, que é a biografia (Borges, 2008), passou por muitas transformações ao longo dos anos no que se refere aos modelos e objetivos, mas aqui a utilizamos como um tipo de pesquisa científica ancorada na perspectiva histórica que valoriza os aspectos históricos e sociais, “[...] não da vida em si, ou de vidas, mas de uma dada vida, particular e irrepetível” (Carino, 2000, p. 163). Dessa forma, a biografia não se restringe a uma fonte historiográfica, abrangendo principalmente uma nova narrativa histórica, que proporciona diversas compreensões e interpretações para a história da educação.

Nessa mesma perspectiva, compreendeu-se que a história de mulheres, em especial as educadoras, merecia

devida visibilidade, pois elas, ao longo do tempo, foram silenciadas. Por esse motivo, importa pesquisarmos com mais afincos a história de docentes. Ancoramo-nos nas palavras de Menezes, Fialho e Machado (2022, p. 1094), quando declaram que:

A relevância da pesquisa consiste justamente no fato de que o sexismo é estrutural na sociedade, logo, as mudanças de paradigmas relativos ao assunto são lentas, precisando ser identificadas e trabalhadas cotidianamente em seu tempo histórico. Conhecer as percepções masculinas, discutir as questões de gênero na escola e empreender uma educação que não apenas reconhece as diversidades, mas as respeita, resulta em atitudes positivas em prol da igualdade entre os gêneros, sem endossar qualquer discriminação em decorrência do sexo ou da orientação sexual.

Com o passar dos séculos, as mulheres encararam diversos obstáculos para se estabelecerem na academia. Suas ideias, pesquisas e teorias foram desqualificadas e até mesmo usurpadas por homens sem a devida autorização e reconhecimento. Essa omissão histórica afetou não somente as mulheres, mas a sociedade como um todo, subtraindo-nos a competência e as visões de mundo abrangentes que elas seriam capazes de trazer à educação.

Burke (2009, p. 30) afirma que “[...] a biografia é um gênero que inclui diferentes variedades e pode ser adaptada a diversos propósitos [...]”. Apoiamo-nos nessa informação para dizer que a pesquisa sobre biografias de mulheres tem potencial formativo, crítico e emancipatório.

Ao evidenciarmos as histórias de mulheres, somos capazes de influenciar as próximas gerações de educa-

doras, instigando-as a prosseguirem com a batalha por uma educação mais inclusiva e igualitária. Scott (2011, p. 78) assevera que “[...] As mulheres estão ao mesmo tempo adicionadas à história e provocam sua reescrita; elas proporcionam algo extra e são necessárias à contemplação, são supérfluas e indispensáveis”.

Os debates educacionais tecidos acerca da formação de professores e da pertinência de preservar a história e memória da educação no Ceará levaram-nos a questionar: como os estudos sobre a pesquisa biográfica e a educação de mulheres constituem conhecimentos para a área da Educação? Para responder a essa indagação, realizamos uma pesquisa científica com o objetivo de compreender as contribuições do uso da biografia de educadoras para a Educação, a partir de produções que resultaram do método do Estado da Questão.

A justificativa para a elaboração da pesquisa se sustenta em três pilares: a importância de pesquisar biografia de educadoras na história da educação; a viabilidade científica da pesquisa, pois o tema é relativamente recente e existem fontes para a sua realização que podem contribuir para ampliar a compreensão acerca da temática em tela; e a importância social e educacional deste estudo, já que contribuirá para a valorização da preservação da história e memória da educação a partir de estudos biográficos.

O presente texto está estruturado da seguinte maneira: Introdução, Metodologia, Resultados e discussões, Considerações finais e Referências. Na Introdução, discorreremos sobre nossas escolhas temáticas e apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo e a justificativa desta investigação. Na Metodologia, discorreremos sobre os cami-

nhos percorridos para a efetivação deste estudo qualitativo e a realização do Estado da Questão fundamentado em Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018). Os três últimos tópicos são: Resultado e discussões, com a apresentação dos trabalhos que resultaram da pesquisa na base de dados Scopus¹; as Considerações finais e as Referências.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, que, além de apresentar fundamentação para as discussões pertinentes acerca da temática trabalhada, utilizou também o Estado da Questão como método para evidenciar o conhecimento que está disponível na atualidade sobre nossa pesquisa, apontando brechas e entraves vigentes. Esse exame crítico da literatura é primordial para respaldar e contextualizar o estudo em foco, possibilitando ao pesquisador reconhecer os componentes significativos que podem colaborar com sua investigação.

Para Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018, p. 138):

O EQ [Estado da Questão] contribui, portanto, para a elaboração de um texto consistente, porquanto norteado por um estudo criterioso que excede o levantamento bibliográfico e permite ao pesquisador situar a abrangência de seu objeto de investigação na produção científica à sua disposição.

O Estado da Questão se constitui como um subsídio na elaboração da pesquisa científica que salienta o cuidado que o pesquisador tem com a sua produção. Menezes, Nóbrega-Therrien e Luz (2018, p. 139) declaram que:

¹ Endereço eletrônico: <https://www-scopus.ez76.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic#basic>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ é um instrumento que delimita e caracteriza o objeto específico de estudo, identificando e definindo também as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica, fazendo o levantamento bibliográfico de forma seletiva, a fim de identificar, situar e definir o objeto de pesquisa e suas respectivas categorias, por meio de consulta direta a fontes, tais como teses, dissertações e afins. Com essas características, tal recurso subsidiário tem a capacidade de clarear e delimitar a contribuição original sobre o estudo que se intenciona fazer.

Não se pode falar de pesquisa científica sem se falar dos princípios éticos que devem nortear o caminho trilhado pelo pesquisador. Estes se destinam a preservar os direitos e o bem-estar dos partícipes do estudo, assegurando a integridade científica, a privacidade e a confidencialidade das informações prestadas, proporcionando a lisura e a seriedade na disseminação dos resultados obtidos.

Para realizar esta pesquisa, utilizamos a base de dados Scopus, que é uma das maiores bases de informações de resumos e citações de obras literárias revista por pares. A busca foi feita no dia 16 de junho de 2023 utilizando como critério de busca as palavras “biografia” (*biography*), “história da educação” (*history of education*) e “mulher” (*woman*). Como a Scopus é uma base internacional, a procura se deu utilizando as palavras-chave em inglês. Usamos tais termos como critério de consulta porque são as palavras-chave do nosso trabalho.

Resultados e discussões

Depois de escolhermos a base de dados onde efetuaríamos nossas buscas, que foi a Scopus, realizamos a

pesquisa, ocasião em que encontramos nove artigos que atenderam aos critérios por nós estabelecidos. A seguir, detalharemos o resultado em um quadro para uma melhor visualização do resultado.

Quadro 1 – Artigos selecionados

Artigo	Autor(es)	Ano de publicação	Nome da publicação	Tipo de publicação
Breakers of glass ceilings: the professional careers of women in Finland and the graduates of three girls' upper secondary schools (1890s-1910s)	Nieminen, M.	2022	Paedagogica Historica	Artigo em revista
Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources	May, J.	2021	History of Education Review	Artigo em revista
História da Educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta	Fialho, L. M. F.; Díaz, J. M. H.; Freire, V. C. C.	2021	Foro de Educación	Artigo em revista
Irmã Maria Montenegro como gestora escolar: da escolarização elitista à educação dos pobres no Ceará (1969-1987)	Carvalho, S. O. C.; Fialho, L. M. F.; Lima, A. M. S.	2021	Acta Scientiarum: Education	Artigo em revista
Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)	Velasco, M. S.	2019	Revista História da Educação	Artigo em revista
The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies	Carli, S.	2019	History of Education and Children's Literature	Artigo em revista

(continua)

(conclusão)

Interpreting biography in the History of Education: past and present	Martin, J.	2012	History of Education	Artigo em revista
The history of education: a curious case?	Goodman, J.; Grosvenor, I.	2011	Disciplines of education: their role in the future of education research	Capítulo de livro
Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women's movements in London, 1900s to 1960s	Martin, J.	2007	History of Education	Artigo em revista

Fonte: Elaboração própria das autoras (2023).

Ao analisar as publicações, é possível verificar que dois artigos se referem a biografias de mulheres cearenses. Nessas publicações averiguamos que quase todos os autores fazem parte do grupo de pesquisa PEMO, grupo do qual fazem parte as autoras deste capítulo.

De todo o material coletado, apenas dois artigos não puderam ser baixados na íntegra e, com isso, só foi possível ler os seus resumos, são eles: “The history of education: a curious case?” e “The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies”.

No artigo “Breakers of gloss ceilings: the professional careers of women in Finland and the graduates of three girls upper secondary schools (1890s-1910s)”, Marjo Nieminen (2022) analisa os percursos escolares e profissionais de mulheres que concluíram o ensino secundário em três escolas femininas de Turku, cidade no sudoeste da Finlândia, durante o período de 1890 a 1910. Nessa

publicação, a autora procurou responder à seguinte pergunta: que tipo de percursos educativos e carreiras profissionais tiveram as mulheres diplomadas durante sua vida após a conclusão do ensino secundário?

No decorrer do texto, a autora destaca que as carreiras profissionais das mulheres pesquisadas, na virada do século XIX para o século XX, poderiam ser centradas em ocupações típicas para mulheres de classe média alta e da classe média, tais como: ensino, cuidados de saúde, trabalho de escritório em áreas administrativas, serviços postais, telefônicos e telegráficos, dentre outros. Já as carreiras denominadas como atípicas e excepcionais pela autora podem ser definidas como áreas em que havia um predomínio masculino e/ou aquelas em que as mulheres participavam ativamente nos processos de decisão da sociedade, como, por exemplo, deputadas (Nieminen, 2022).

A autora conclui que as primeiras licenciadas abriram caminho para outras e que as primeiras universitárias criaram uma nova categoria feminina: as mulheres com formação acadêmica (Nieminen, 2022). Também se verificou, com base nas fontes consultadas, que as mulheres que concluíram o ensino superior trabalharam como professoras, médicas, dentre outras funções.

No artigo “Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources”, Josephine May (2021) vai narrar a história de Lucy Arabella Stocks Garvin (1851-1938). Ela foi a primeira diretora da Sydney Girls High School (SGHS), uma escola secundária pública para meninas. Conforme a autora, Garvin ficou na função durante 35 anos, desde sua nomeação, aos 32 anos, em 8 de

outubro de 1883, até sua aposentadoria, aos 68 anos, em 15 de novembro de 1919 (May, 2021).

Em seus escritos, May (2021) debruçou-se sobre a biografia expandida de Garvin e sobre o uso de fontes digitais. A autora afirma que a democratização da informação disponível por meio da digitalização de fontes facilita o aprofundamento sobre os objetos de pesquisa. Ademais, com o crescimento do número de fontes digitais, houve também a expansão dos relatos históricos e da busca por novas formas de apresentar o passado. À medida que um maior número de fontes se torna disponível no formato *on-line*, biografias educacionais como a de Lucy Garvin exigirão revisão e expansão (May, 2021).

Fialho, Díaz e Freire (2021), em seu artigo “História da Educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta”, narram a história de vida de uma educadora transexual em formação, dando destaque à educação institucional recebida por ela. O objetivo do estudo foi compreender paradigmas presentes no contexto das instituições educativas que endossam preconceitos instituídos historicamente às transexuais, especialmente, pobres e negras.

Após entrevistarem José Neta com o intuito de organizarem sua narrativa histórica, foi enfatizada a educação de uma transexual, pobre, negra e interiorana, que finalizou a educação básica e ingressou no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior pública e gratuita. Os autores afirmam que:

José Neta passou anos de sua vida sendo violentada em silêncio. Tal contexto só foi passível de transformação com a apropriação teórica dos ideais de

Paulo Freire, que pregavam uma educação emancipatória, voltada para a liberdade, associada ao apoio dos movimentos sociais, em especial o Movimento Popular da Juventude e MST, que trabalhavam o desenvolvimento do conhecimento crítico em práticas formativas contextualizadas. Foi no seio desses movimentos que José Neta aprendeu a valorizar as diferenças, empoderando-se como mulher transexual e ingressando na militância LGBT (Fialho; Díaz; Freire, 2021, p. 288).

No artigo “Irmã Maria Montenegro como gestora escolar: da escolarização elitista à educação dos pobres no Ceará (1969-1987)”, Carvalho, Fialho e Lima (2021) escrevem a biografia de uma freira e educadora cearense conhecida como irmã Maria Montenegro.

A pesquisa tem como objetivo compreender a atuação profissional da Irmã Maria Montenegro como gestora no cenário educativo da segunda metade do século XX na cidade de Fortaleza, Ceará (1969-1987) (Carvalho; Fialho; Lima, 2021, p. 1).

As autoras discorrem sobre a carreira profissional da irmã Maria Montenegro, que não se restringiu à atuação religiosa, mas contou também com sua colaboração educacional como professora e diretora tanto de escolas de elite da época quanto em comunidades carentes da periferia de Fortaleza – capital do Ceará (Carvalho; Fialho; Lima, 2021).

Irmã Maria Montenegro nasceu em Quixadá, sertão central cearense, e começou a estudar aos 7 anos. Em 1934, após se mudar para Fortaleza, ingressou na escola normal Justiniano de Serpa, então denominada de escola normal Pedro II. Em 1941, aos 18 anos, concluiu o curso normal e disse aos pais que queria ser irmã de caridade.

Durante sua vida, cursou a faculdade de Letras Neolatinas, na Faculdade de Filosofia do Ceará.

As autoras concluem que:

O trabalho diferenciado e comprometido de Irmã Maria não apenas conseguiu reerguer e triplicar o número de estudantes atendidos no CIC como também lhe conferiu prestígio social junto às famílias da elite de Fortaleza. Tal distinção foi utilizada pela religiosa para investir na educação dos pobres periféricos, nos bairros do Pirambu e Antônio Bezerra, na gestão dos Colégios Cristo Redentor e Patronato Sagrada Família, respectivamente (Carvalho; Fialho; Lima, 2021, p. 10).

O artigo “Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)”, de Miriam Sonlleve Velasco (2019), busca conhecer a maneira pela qual a disciplina escolar foi vivida pelos alunos das escolas públicas de Franco, na Espanha. A autora ouviu a narrativa de história de vida de quatro pessoas, dois homens e duas mulheres, que eram alunos dessas escolas no período de 1938 a 1951.

Pelos fatos narrados, o professor era apontado como figura principal na doutrinação dos discentes e contava com o apoio da família, da Igreja e do Estado. Segundo Velasco (2019), os castigos, tanto físicos quanto psicológicos, que eram aplicados nos discentes marcaram sua vida adulta e continuavam vivos em sua memória, revelando a maneira pela qual a educação autoritária influencia negativamente as memórias sobre a vida dos que sofreram tais castigos durante a infância. Para demonstrar a forma como esses castigos marcaram essas pessoas, selecionamos alguns depoimentos do trabalho supracitado (Velasco, 2019, p. 17; 21; 27, tradução nossa):

Batiam-nos e castigavam-nos, tínhamos de respeitar os professores, os padres e a autoridade, embora houvesse rapazes muito traquinas; [...] Aprendemos a ler com uma cartilha [...] sentados ao lado da senhora, que nos batia na cabeça com uma cartilha se não conseguíssemos ler as letras... Ela batia-te na cabeça com a cartilha... Não te fazia muito mal, mas... sim, batia-te; [...] A família e a escola eram dois ambientes separados. Os pais não iam à escola, não se envolviam no que fazíamos lá (Felisa).

A autora observa, após a análise dos dados, que o docente, durante a ditadura de Franco, era considerado uma autoridade dentro e fora de sala de aula. Por meio de métodos repressivos, os professores galgaram o respeito que a profissão merecia. Segundo Velasco (2019), o disciplinamento nas escolas só era possível por conta da rotina diária fixada no horário escolar, que se destinava a doutrinar os discentes consoante os valores patrióticos e religiosos que eram impostos pelo regime ditatorial do período.

O artigo “The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies”, de autoria de Carli (2019), foi uma das publicações a que não tivemos acesso ao texto na íntegra, somente ao resumo.

A pesquisa analisa a circunstância dos jovens universitários argentinos no período de 1950 a 1970. O texto examina o elo entre o legado da Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e a repercussão de maio de 1968 em Paris, por meio da caracterização da “Argentina de 69”, centrada nas lutas operárias nas províncias argentinas. Aborda também o desempenho dos estudantes nas instituições universitárias e no campo da política, por inter-

médio de várias interpretações da proibição do Personalismo. Por último, reconstrói a prática de conceituados acadêmicos da Universidade de Buenos Aires durante sua juventude como estudantes.

“The history of education: a curious case?”, de autoria de Goodman e Grosvenor (2011), foi a outra publicação a que não tivemos acesso ao texto completo. Essa publicação é capítulo do livro *Disciplines of education: their role in the future of education research* (Furlong; Lawn, 2011).

Jane Martin (2012), em seu artigo intitulado “Interpreting biography in the History of Education: past and present”, afirma que a biografia é um dos gêneros editoriais de maior sucesso. Ela mesma sentiu-se atraída por tal gênero, principalmente por causa da sua complexidade. Para Martin (2012), a biografia educacional em História da Educação evoluiu muito nos últimos 40 anos. A história foi sendo escrita com cuidado, levando a sério o desenvolvimento e permitindo pensar em maneiras de superar o “velho” e as “novas” histórias, ofertando uma maneira de explicar que permite ao escritor criar histórias de acontecimentos enlaçados com a análise de estruturas.

Para a autora, observa-se um método que oferta um “prisma” por meio do qual é possível vislumbrar as categorias complexas da sociedade, da cultura e da política, uma maneira de ir do geral ao particular, e vice-versa (Martin, 2012). A biografia pode ser uma maneira incitadora e estimulante de fazer história. O gênero da biografia educacional é importante, mas é necessário fazer mais do que apenas narrar vidas proeminentes, de “heróis”, pois toda história de vida é importante. A nar-

rativa de história de vida deve englobar histórias de ambientes educacionais periféricos, bem como do convencional, consoante Martin (2012).

A última publicação analisada é de autoria também de Jane Martin (2007), cujo título é “Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women’s movements in London, 1900s to 1960s”. O estudo pretende colaborar para a escrita de uma história da educação mais inclusiva e sensível à temática de gênero. Martin (2007) expõe uma investigação dos ativistas educadores no século XX, na Inglaterra, que correlaciona os campos da educação, história do trabalho e política. Outra contribuição deste artigo é uma redefinição da História da Educação, que, no lugar de colocar o gênero à margem dessa história, engloba essa visão em seus quadros conceituais convencionais, pois o intuito é analisar as circunstâncias que tornam viável a política de classe baseada em identidades ocupacionais e de gênero, desvendando o modo como a política do lugar opera ativamente em uma variedade de escalas.

Os artigos analisados acima nos indicaram que a pesquisa biográfica, já consolidada no campo científico educacional (Martin, 2012), possibilita a compreensão de realidades singulares, como a trajetória de mulheres em instituições femininas e o tipo de ensino ofertado ao gênero feminino em períodos históricos específicos. Os estudos reúnem contribuições para a História da Educação, ao sistematizar discussões sobre práticas pedagógicas e instituições formativas. Os trabalhos em análise também dão visibilidade aos aspectos educacionais e culturais de microestruturas que demoraram a integrar a escrita historiográfica (Barros, 2008).

Os artigos que trataram da atuação singular de mulheres em âmbitos particulares – como o estudo sobre o contexto argentino de 1960 e a atuação de uma educadora no cargo de direção por mais de 30 anos – valorizam as experiências, memórias e narrativas que ampliam as concepções sobre os contextos individuais e coletivos que se relacionam e produzem novos conhecimentos (Burke, 1992). A biografia, portanto, é um tipo de pesquisa que produz novas fontes para dois campos distintos, mas interligados: os campos educacional e historiográfico.

Os estudos analisados nesse Estado da Questão também revelaram que as biografias, por narrarem experiências únicas, denunciam aspectos de sofrimento, doutrinação e relações de poder. As biografias analisadas que estão inseridas no campo da História da Educação no Ceará, como as biografias da mulher transexual (Fialho; Díaz; Freire, 2021) e da educadora religiosa (Carvalho; Fialho; Lima, 2021), contribuem com novos saberes no que se refere às instituições de ensino, aos currículos e aos modelos formativos. Assim, o registro das histórias de educadoras relegadas à margem da historiografia tradicional amplia a produção de novos saberes e contribui com a preservação da história local e de memórias individuais e coletivas.

Ao trazer debates acerca de sofrimentos e discriminações vivenciadas nas trajetórias, as biografias são relevantes também para examinar criticamente ideias, contextos sociais e históricos e as estruturas de poder que talharam experiências de mulheres. A partir dessa análise, será possível que as futuras gerações de docentes ponderem e questionem as perspectivas dominantes

e tradicionais, potencializando uma atitude crítica com relação à educação.

A história de vida de cada sujeito é influenciada pela sociedade na qual está inserido, assim como os sujeitos e os grupos coletivos influenciam e constituem a história de sua sociedade (Freire, 2017). Dessa forma, constata-se a importância da ação do indivíduo no processo social, a necessidade de registrar histórias de mulheres que atuaram e influenciaram o lugar social no qual estavam inseridas.

Considerações finais

Com vistas a responder ao questionamento central de como os estudos sobre a pesquisa biográfica e a educação de mulheres constituem conhecimentos para a área da Educação, elaboramos este ensaio com o objetivo de compreender as contribuições do uso da biografia de educadoras para a Educação, a partir de produções que resultaram do método do Estado da Questão.

A pesquisa biográfica se concentra na vida de indivíduos como uma forma de entender questões mais amplas, envolvendo o estudo detalhado e a narrativa de vida mediante imersão nos contextos social, político, cultural e educacional. Ao explorar as experiências das pessoas, suas motivações, escolhas e influências que moldaram suas vidas, a biografia oferece produções formativas, com debates acerca de aspectos individuais e coletivos para o contexto educacional.

Por meio da leitura e análise de biografias de educadoras, é possível apreender novos conhecimentos sobre trajetórias formativas que revelam as inter-relações

entre os aspectos macro e microsociais e as influências dos sujeitos individuais nos contextos sociais.

Pelo resultado deste estudo, verificamos que, na base de dados Scopus, os assuntos: biografia, mulheres e história da educação são bastante procurados. O conteúdo dos artigos analisados fomenta saberes sobre a história de mulheres em contextos formais (instituições escolares) e não formais (movimento estudantil).

Ressaltamos o potencial emancipatório das pesquisas biográficas na Educação. Ao pesquisar as histórias de vida e práticas pedagógicas de educadoras, contribui-se com a multiplicidade de discursos e visões sobre histórias ofuscadas pela historiografia oficial, que normalmente exaltou homens, santos e heróis. Essas produções evidenciam mulheres em protagonismo e suas relações com a educação, a sociedade e a história. Dessa forma, tais estudos colaboram para a edificação de uma prática pedagógica plural e inclusiva.

Referências

BARROS, J. D. *O campo da História: especialidades e abordagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 203-233.

BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, P. *O historiador como colunista: ensaios da Folha*. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CARINO, J. A biografia como fonte para a História da Educação: subsídios para um debate necessário. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 14, n. 27/28, p. 159-173, 2000.

CARLI, S. The university student experience in the long 1960s and the Argentine eruption of 1969. Emergence of youth and feminine biographies. *History of Education & Children's Literature*, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 97-112, 2019.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M. S. Irmã Maria Montenegro como gestora escolar: da escolarização elitista à educação dos pobres no Ceará (1969-1987). *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 43, p. 1-12, 2021.

DOSSE, F. Biografia à prova da identidade narrativa. *Revista Escrita do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 4, p. 7-36, 2020.

FIALHO, L. M. F.; DÍAZ, J. M. H.; FREIRE, V. C. C. História da Educação na biografia da transexual José Honorato Batista Neta. *Foro de Educación*, Salamanca, v. 19, n. 2, p. 289-293, 2021.

FREIRE, V. C. C. *Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

GOODMAN, J.; GROSVENOR, I. The history of education: a curious case?. *In*: FURLONG, J.; LAWN, M. (ed.). *Disciplines of education: their role in the future of education research*. London: Routledge, 2011.

LIRA NETO. *A arte da biografia: como escrever histórias de vida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARTIN, J. Interpreting biography in the History of Education: past and present. *History of Educacion*, [S.l.], v. 41, n. 1, p. 87-102, 2012.

MARTIN, J. Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women's movements in London, 1900s to 1960s. *History of Education*, [S.l.], v. 36, n. 4-5, p. 515-533, 2007.

MAY, J. Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources. *History of Education Review*, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 287-302, 2021.

MENEZES, C. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Relações de gênero na sala de aula: memórias de jovens adultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 16, n. 36, p. 1091-1108, 2022.

MENEZES, E. A. O.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; LUZ, C. N. S. Estudos sobre pesquisa e reflexão na formação docente: o estado da questão. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 137-157, 2018.

NIEMINEN, M. Breakers of gloss ceilings: the professional careers of women in Finland and the graduates of three girls upper secondary schools (1890s-1910s). *Paedagogica Historica*, [S.l.], p. 1-16, 2022.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 62-95.

VELASCO, M. S. Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 23, e87583, 2019.

9 BIOGRAFIAS DE MULHERES PROFESSORAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap9>

FERNANDA IELPO DA CUNHA

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais pela UECE. Especialista em Gerontologia pela Faculdade Ateneu (FATE). Graduada em Serviço Social pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Atualmente, assistente social do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte (TJRN).

E-mail: ferielpo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809915242569664>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4429-5555>

AURINETE ALVES NOGUEIRA

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Especialista em Gestão Educacional pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPa-UFC) e do grupo de estudo e pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. Professora preceptora do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Secretaria de Educação de Fortaleza (SME) / UFC. Secretária Municipal de Educação (SME) / UFC.

E-mail: aurineteanogueira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1214994729048734>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0457-2674>

KARLA ANGÉLICA SILVA DO NASCIMENTO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professora em cursos a distância e presenciais, de modo respectivo, nos níveis de graduação e pós-graduação da Unichristus. Editora adjunta da *Revista Educação & Formação*.

E-mail: karla.asn@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5267121220942302>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6103-2397>

Introdução

A presente pesquisa se situa no campo da revisão sistemática tendo como direcionamento o levantamento de pesquisa que trata da questão de biografia de mulheres professoras. Buscamos relatar a vida de mulheres que tiveram relevância em suas atuações como educadoras e nos grupos sociais em que transitavam, o que nos instiga a acreditar que tais mulheres apresentam trajetórias marcadas por seu pioneirismo, singularidade e luta, que fizeram história e que merecem, portanto, ter seus registros *publicizados* na biografia não só a nível nacional como também internacional, sendo este último o alvo que nos direciona ao seguinte objetivo: analisar de que forma as discussões em torno da biografia de mulheres professoras têm visibilidade no contexto internacional.

Sobre esses aspectos, o estudo em questão visa conhecer quem são essas mulheres biografadas na literatura internacional. Tencionamos ainda compreender o percurso sócio-histórico e cultural dessas mulheres, o modelo pedagógico adotado, os principais dilemas vivenciados por elas e as estratégias de superação.

[...] entender o contexto em que os sujeitos foram e/ou estão inseridos contribui para identificar o fio

condutor das narrativas históricas, das experiências vivenciadas, dos usos e acessos aos bens culturais, das relações tecidas ao longo da vida, das escolhas e decisões profissionais etc. (Silva, 2020, p. 1412).

Falar sobre biografias de mulheres professoras também nos remete a analisar que durante muito tempo essas mulheres não ocupavam lugar de destaque na história oficial, em razão de eixos dominantes no campo do saber histórico e de seus métodos ultrapassados (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018). Assim, o reconhecimento de mulheres professoras que foram ao longo da história invisibilizadas, ignoradas, deu um salto significativo para ampliar o debate da micro-história, contribuindo para tirá-las do anonimato, ao mesmo tempo que assegura conhecermos suas singularidades, os aspectos socioculturais atrelados a suas vidas, bem como suas contribuições para a educação. “Compreende-se que as pesquisas nesse campo vêm em boa hora proporcionar visibilidade a personagens da História da Educação que foram esquecidos no tempo e nos espaços [...]” (Xavier, A.; Vasconcelos; Xavier, L., 2018, p. 1024).

De fato, a micro-história contribui significativamente para legitimar a pesquisa no campo da produção de gêneros biográficos, história de vida, autobiografias e histórias de pessoas e sujeitos comuns (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018). Tal fato hoje é possível devido à micro-história se aproximar e realizar pesquisa com esse apanhado de multiplicidades de mulheres educadoras – mulheres reais, advindas das mais variadas camadas sociais, inclusive populares, negras, quilombolas, indígenas, lésbicas, dentre outras, em contraposição à tradição das pesquisas históricas tradicionais universalizantes,

de longos períodos, que buscavam grandes feitos e personagens heroicos (Xavier; Fialho; Vasconcelos, 2018). Faz-se da micro-história um movimento capaz de dialogar com a pesquisa de gênero biográfico, possibilitando aberturas desses estudos não só a nível nacional como também se estendendo ao cenário da literatura internacional, estreitando as fronteiras entre história e ficção (Oliveira, M.; Oliveira, N., 2015). Ou ainda:

A biografia ganha holofotes no campo da história representando o interesse em recuperar o sujeito nas análises e a capacidade de arbítrio, em especial, de pessoas que fogem ao estereótipo dos grandes homens do século XIX, como mulheres, operários e pessoas comuns (Silva; Costa, 2019, p. 190).

Conhecer a amplitude de pesquisas na área é saber que a biografia é explorada em várias línguas e sob diferentes enfoques na sociedade. Permite nos aproximar ainda mais do nosso objeto de pesquisa, que se vislumbra sobre a biografia de mulheres professoras. Para o senso comum, esse gênero está geralmente ligado a histórias proibidas de pessoas públicas e/ou famosas, mas o gênero biográfico, como escrita científica, marca uma temporalidade histórica e retrata a vida de personagens importantes da sociedade que são descobertos por pesquisadores que tratam a vida dessas pessoas sem incorrer na questão de apresentar seus biografados como heróis e ainda com o zelo de relatar suas vidas da forma mais real e crítica. Segundo Ferrarotti (1983, p. 50 *apud* Malatian, 2008, p. 26):

[...] uma vida é uma prática que se aproxima das relações sociais (as estruturas sociais) as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas por sua atividade de desestruturação-reestruturação.

Com efeito, é preciso desconstruir a ideia das biografias ligadas aos grandes homens e mulheres tidos como heróis e heroínas, santos e santas, cuja qualidade sempre exaltava os grandes feitos históricos ou morais (Dosse, 2020), sendo este modelo o mais comercializado no mercado editorial, principalmente o internacional, representando um grande potencial de vendas (Oliveira, M.; Oliveira, N., 2015).

Dito desse modo, Dosse (2020) afirma que as biografias não podem ser consideradas como algo sem articulação com a vida real, sem identidade própria, dotadas de um modelo rígido, de seres humanos intocáveis, mas, ao contrário, é preciso situar todos os sujeitos sociais como passíveis de mutações, cujas vidas se formam por uma teia de histórias que se conectam às suas relações individuais, mas também coletivas. Para Dosse (2020, p. 80):

[...] A identidade biográfica não é mais considerada como congelada do jeito de uma estátua, mas sempre sujeita a mutações. Ela não pode ser reduzida à simples transcrição das impressões digitais [...].

Assim, a fim de ampliar essas discussões, elegemos metodologicamente a revisão de literatura sistemática, na tipologia exploratório-descritiva, com pesquisa em fontes primárias. A abordagem prevaiente é a qualitativa com coleta de dados obtida através do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na base Scopus. O levantamento dessas informações se deu pela busca de biografias sobre mulheres, com destaque para as mulheres professoras, ocorrido no período de junho de 2022.

Diante do exposto, fica patente a relevância deste estudo, que, ao adentrar no território de buscas interna-

cionais sobre a biografia de mulheres professoras, revela suas grandes contribuições para a educação, dando-lhes o merecido reconhecimento no campo da pesquisa internacional. Os resultados deste trabalho deixam, portanto, uma porta aberta para a ciência, a pesquisa e a sociedade se aproximarem da realidade dessas mulheres, de seu legado histórico, especialmente para a história da educação.

Procedimentos metodológicos

Os caminhos propostos nesta pesquisa seguem pela revisão sistemática com bases de dados do Scopus por compreendermos essa ferramenta na conjuntura atual como sendo uma grande aliada da pesquisa acadêmica, dando possibilidade ao pesquisador de trilhar conhecimentos possíveis, ao se aproximar do cenário dos indexadores internacionais, tal como elucidado o portal Elsevier, ao afirmar:

Scopus é o maior banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e publicações do setor. Oferecendo um panorama abrangente da produção de pesquisas do mundo nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades, a solução Scopus disponibiliza ferramentas inteligentes para monitorar, analisar e visualizar pesquisas.

Desse modo, a revisão de sistemática é um processo que indica as diversas possibilidades que o pesquisador deverá seguir rumo ao seu conhecimento e aos levantamentos de dados necessários ao tema que se propõe a

investigar, podendo ser inclusive em qualquer formato, como livros, sites, revistas, vídeos, dentre outros, além de nortear um caminho que não permite a duplicidade de pesquisa, fazendo dos trabalhos elaborados únicos.

[...] A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisa, ou quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisa em diferentes escalas de contextos (Galvão, 2019, p. 58).

Partindo dessa compreensão, esta pesquisa faz parte da revisão sistemática que teve como referência o portal da Capes, no banco de dados denominado Scopus, percorrido com o auxílio do Google Tradutor para a tradução dos resumos. Para a busca, utilizamos palavras-chave que seriam analisadas pela opção título e palavras-chave que pudessem dar respaldo ao objetivo de nossa pesquisa na perspectiva de biografia de mulheres professoras, sendo utilizados: “*biography women*”, “*biography women educators*” e “*biography women teachers*”. Desse modo, os resumos selecionados obedeceram à ordem descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores de busca na base Scopus

Data do acesso	Pesquisado por	Descritores	Quantidade de artigos
1/6/2022	Article title, abstract, keywords	“ <i>Biography women</i> ”, “ <i>biography women educators</i> ” e “ <i>biography women teachers</i> ”	78 artigos
9/6/2022	Keywords	“ <i>Biography women teachers</i> ” e “ <i>biography and teacher</i> ”	28 artigos
11/6/2022	Article title, abstract, keywords	“ <i>Biography women teachers</i> ”	41 artigos
Total			147

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

De posse dos resultados acima, definimos, durante toda nossa busca, os critérios de inclusão e exclusão por meio dos artigos que pudessem dialogar com nossos objetivos, mediante os filtros e parâmetros definidos, bem como tivemos todo o cuidado de analisarmos os riscos de exclusão, no sentido de minimizar estudos que porventura pudessem ser importantes, como elencado no Quadro 2.

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Artigos que correspondem aos nossos objetivos.	Estudos que não correspondem aos objetivos da pesquisa.
Trabalhos publicados entre a periodização definida.	Artigos que não estavam disponíveis gratuitamente para consulta.
Trabalhos com resumos disponibilizados.	Artigos em duplicidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A delimitação do nosso estudo seguiu alguns critérios preestabelecidos, dentre eles a prioridade da língua inglesa, apesar de um deles estar em francês, dada a sua relevância para a nossa pesquisa. Após toda a triagem da amostragem de 147 artigos, consideramos apenas 12 que se articulavam ao nosso objetivo. Sendo estes selecionados ainda nas áreas de: Ciências Sociais (*Social Sciences*), Artes e Humanidades (*Arts and Humanities*), Engenharia (*Engineering*), Saúde (*Health Professions*) e Medicina (*Mediciner*).

Para o alcance do objetivo proposto, realizamos o mapeamento com base nos descritores selecionados, a partir de leitura cuidadosa do resumo de alguns textos, especificamente a leitura por completo dos 12 arti-

gos selecionados da nossa área de interesse. Para isso, construímos dois quadros com as principais informações sobre os artigos e as biografias. O primeiro quadro retrata o panorama geral dos artigos indexados (título, autor, ano, ISSN, DOI e citações). O segundo quadro se destina a extrair os principais elementos dos resumos sobre as biografias (nome, perfis e palavras-chaves). É importante ressaltar que a escolha desses 12 artigos se deu exatamente por considerarmos que, direta ou indiretamente, se articulam com o nosso objeto de estudo, unindo temáticas valiosas e únicas que discorrem sobre mulheres professoras, os quais servirão como referência para aprofundamento dessa questão no campo internacional.

O descarte da maior parte da busca (135) ocorreu por tais artigos tratarem de assuntos que se distanciaram do nosso interesse ou que abordavam em seus resumos estudos mistos (homens e mulheres, apenas homens, temas dos mais variados assuntos, violência, estudos de gênero, feminismo, etc.), sem se articularem com nossa especificidade: as biografias de mulheres professoras.

Pelo exposto, fica a relevância da realização da revisão sistemática, que, ao ampliar a possibilidade de traçarmos o levantamento de dados em indexadores internacionais, nos dá outros subsídios para analisar a população a ser estudada, o problema em torno da questão e o tipo de intervenção que será analisado e para comparar as diversas intervenções e desfechos dos estudos (Galvão; Ricarte, 2019). Tais questões serão mais bem detalhadas nos próximos tópicos, como veremos adiante.

Resultados obtidos e discussões

Seguindo os protocolos específicos da revisão de sistemática como parte de um trabalho acadêmico e com base nas informações contidas na base de dados do Scopus, realizamos o nosso levantamento sobre o tema biografia de mulheres professoras em três momentos, os quais foram realizados nos dias 1, 9 e 11 de junho de 2022.

No primeiro dia (1/6/2023), iniciamos nossa pesquisa pela opção de título e palavras-chave (*Article title*, *abstract* e *keywords*), considerando a periodização dos últimos dez anos (2013-2022). Para a busca por título, utilizamos os descritores: “*biography women*”, “*biography women educators*”, “*biography women teachers*”. Como resultado dessa busca, obtivemos 78 resultados para o descritor “*biography women*”, o qual consideramos de grande amplitude, com temas gerais relacionados a biografias de mulheres ao situá-las nas áreas da Ciência, Medicina e algumas voltadas para a História. Não obtivemos respostas para os demais descritores.

No segundo dia (9/6/2023), fizemos a busca apenas elegendo palavras-chave (*keywords*) e periodização dos últimos dez anos (2013-2022), além do descritor “*biography women and teacher*”. Para tal, obtivemos 28 artigos para “*biography and teacher*”. Observamos nesse dado que os resumos se reportavam mais a (auto)biografias e/ou biografias de educadores homens nas áreas de Linguística, Música, Física, Matemática, dentre outras. Tais estudos se distanciaram totalmente dos interesses de nossa pesquisa. Além disso, sete dessas revistas não estavam disponíveis para consultas.

No terceiro dia (11/6/2022), demos continuidade a nossas buscas através da opção título e palavras-chave (*article title, abstract e keywords*), considerando apenas o descritor “*biography women teachers*”, com a periodização que apontou do ano de 2015 à atualidade. O resultado apresentado foi de 41 artigos, dos quais selecionamos 12 por se aproximarem do objeto de nosso estudo (biografia de mulheres professoras em indexadores internacionais), sendo 11 deles em inglês e apenas um em francês. As biografias abordam sobre professoras que atuaram em diversas áreas do conhecimento, a considerar: cristalografia, educação, educação infantil, física, cargos de direção, economia, arte, filosofia, dentre outros.

No tocante a esse processo, observamos que a organização e o planejamento precisam caminhar juntos, a fim de otimizar o tempo e análise do material na base de dados (Scopus). Essa, portanto, seria a primeira etapa, que exige ainda a clareza da problematização e dos objetivos da pesquisa, para só depois se debruçar sobre as bases de dados, tendo essa a função de oferecer um universo enorme de resultados que exigirá ainda habilidade no manejo do material coletado, um olhar clínico capaz de filtrar as informações selecionadas, leitura, paciência e disponibilidade, já que o nosso universo de resultado obtido chegou a 147, todavia apenas 12 foram capazes de dialogar com o nosso objeto de estudo.

Para fins de uma maior compreensão dos descritores mencionados, tivemos todo o cuidado de fazer a leitura dos resumos, bem como analisar sua articulação com a temática biografia de mulheres, que pudessem contribuir relativamente para nossas pesquisas e ampliação do nosso olhar, das discussões a nível internacional, no que envolve o trato dessa questão, como veremos

no panorama geral dos temas abordados pelos descritores elencados na pesquisa (*biography and teacher*).

Quadro 3 – Principais revistas e descritores “*biography and teacher*”

Título do artigo	Autores	Revista	Citação
Black woman, teacher and historian: the work of Maria Eremita de Souza (1913-2003) in Serro, MG, 1913 to 2003	Briskievicz, D. A.	<i>Cadernos Pagu</i> , v. 61, e216106, 2021 ISSN 01048333 DOI 10.1590/18094449202100610006	0
Mabel Elizabeth Tomlinson and Isabel Ellie Knaggs: two overlooked early female fellows of the geological society	Burek, C. V.	<i>Geological Society</i> , v. 506, n. 1, p. 135-156, 2021 ISSN 03058719 DOI 10.1144/SP506-2019-235	1
Imagined sisterhoods: the impact of reading about significant women on the construction of feminist subjectivities on British women school teachers	Fritz Horzella, H.	<i>Women's Studies International Forum</i> , v. 79, 102331, 2020 ISSN 02775395 DOI 10.1016/j.wsif.2019.102331	2
Nathalie Gal-Petitfaux, a pioneer in school swimming instruction in terms of didactics and pedagogy (1964-2016)	Auvray, E.	<i>Staps</i> , v. 1, p. 37-50, 2019 ISSN 0247106X DOI 10.3917/sta.123.0037	0
Teresa de Jesús the contemplative in action	McGinn, B.	<i>English Language Notes</i> , v. 56, n. 1, p. 53-56, 2018 ISSN 00138282 DOI 10.1215/00138282-4337444	0
No ordinary woman: the life of Edith Penrose	Penrose, A.	Book, 2017 ISBN 978-019875394-0 DOI 1093/oso/9780198753940.001.0001	0
A collective biography: women pioneers of Physical Education at anstey physical training college, United Kingdom	Benn, T.	<i>International Journal of the History of Sport</i> , v. 34, n. 16, p. 1739-1759, 2017 ISSN 09523367 DOI 10.1080/09523367.2018.1492555	2

(continua)

(conclusão)

Mabel D'Amico (1909-1998): reminiscences from the Past Abel D'Amico (1909-1998): reminiscences from the past	Kantawala, A.	<i>Studies in Art Education</i> , v. 58, n. 2, p. 141-154, 2017 ISSN 00393541 DOI 10.1080/00393541.2017.1292386	4
Dorothy's wars: school leadership during the Birmingham Blitz	Rousmaniere, K.	<i>Journal of Educational Administration and History</i> , v. 48, n. 3, p. 211-224, 2016 ISSN 00220620 DOI 10.1080/00220620.2016.114801	2
Stein the educator in autobiography, writing, and biography	Fitzpatrick, P.	<i>Boston Studies in Philosophy, Religion and Public Life</i> , v. 4, p. 267-272, 2016 ISSN 23528206 DOI 10.1007/978-3-319-21124-4_21	1
Ethel A. Stephens' "at home": art education for girls and women	Kummerfeld, R.	<i>History of Education Review</i> , v. 44, v. 2, p. 20, 2015 ISSN 03113248 DOI 10.1108/HER-04-2013-0013	2
A feisty woman in nineteenth-century Mexico: Laura Méndez de Cuenca (1853-1928)	Bazant, M.	<i>Journal of Women's History</i> , v. 27, n. 1, p. 13-37, 2015 ISSN 03113248 DOI 10.1108/HER-04-2013-0013	1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Importante enfatizar que, no Quadro 3, foram destacados os artigos que mais se aproximam da nossa pesquisa. Selecionamos artigos com e sem citações, analisando as revistas indexadas e o número de registro (ISSN e DOI). Observamos que apenas duas dessas revistas permitiam a leitura na íntegra dos artigos: *Cadernos Pagu* – “Black woman, teacher and historian: the work of Maria Eremita de Souza (1913-2003) in Serro, MG, 1913 to 2003” – e revista *Staps* – “Nathalie Gal-Petitfaux, a pioneer in school swimming instruction in terms of didactics and pedagogy (1964–2016)”. Os demais estudos limitavam-se apenas à leitura dos resumos, o que, de certa

forma, impactou a compreensão de como o estudo foi desenvolvido por inteiro, se existiam possíveis falhas, se realmente poderíamos extrair outros elementos necessário aos nossos estudos sobre biografia de mulheres. Ao mesmo tempo, é uma ferramenta que viabiliza ter acesso a um número imenso de obras por temas específicos e permite avaliar o número de citações desses artigos e seus indexadores. Além disso, possibilita que esses trabalhos estejam também disponíveis no portal que deu acesso à nossa pesquisa (Capes), o qual conta com vários indexadores em seus Qualis avaliando essas revistas, no sentido de combater as predatórias. Assim, apesar das limitações do acesso por inteiro das revistas indexadas na base do Scopus, foi possível ter uma visão da dimensão dos artigos publicados no nosso campo de estudo (biografia de mulheres professoras), o que poderá contribuir na busca por uma produção de qualidade.

Assim sendo, trilhamos os nossos objetivos ao encontro dos resumos que pudessem dar respaldo ao objeto de nossos estudos no cenário internacional e suas contribuições para nossa pesquisa. Fizemos a leitura das palavras-chave presentes nos resumos e dos elementos que melhor definem as características de atuação profissional dessas educadoras, como explicitado no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais aspectos dos resumos das biografias professoras

Nome	Características	Palavras-chave
Maria Eremita de Souza, nasceu em MG-Brasil (1913-2003)	Mulher negra, professora e historiadora.	Resistência, movimento feminista; lugar de fala interseccionada; dinâmica da miscigenação.
Mabel Tomlinson e Isabel Knaggs	Professora e geóloga do Pleistoceno e cientistas de cristalografia.	Primeiras bolsistas; bicentenário da Geological Society.
Artigo fala sobre professoras britânicas, mas não enfatiza o nome no resumo (duas do pós-guerra – 1945-1979 –, e uma da geração neoliberal – 1980-2015)	Professoras britânicas.	Subjetividades feministas; mulheres significativas; irmandades imaginadas; patriarcado.
Nathalie Gal-Petitfaux	Primeira mulher a trabalhar a didática da natação escolar.	Dominação masculina; gênero.
Teresa de Ávila	Santa Tereza de Ávila – influente figura mística cristã. Fundou 17 casas da ordem carmelita.	Ação; contemplação; arrebatamento; união.
Edith Penrose	Professora, economista inovadora, escritora de mais de 100 livros sobre gestão empresarial.	Crescimento da empresa; empresas multinacionais; indústria petrolífera; teoria da empresa.
Rhoda Anstey, Marion Squire e Muriel Webster	Diretoras e pioneiras na Educação Física.	História da mulher no esporte; formação de professores; Educação Física feminina.
Mabel D'Amico	Artista e arte-educadora.	Arte-Educação; filosofia; autoexpressão.
Dorothy Walker	Professora de escola infantil em Birmingham, com experiência de liderança durante a guerra.	Gênero; guerra; educação progressiva.
Edith Stein	Professora de Filosofia. Pregava uma educação com foco no indivíduo.	Aprendiz ao longo da vida; filosofia pedagógica; educação religiosa.

(continua)

(conclusão)

Ethel A. Stephens	Identificada como artista, professora e uma respeitável mulher de classe média.	Educação artística australiana; história da educação australiana; artista feminina; arte do século XIX e XX; educação do século XIX e XX.
Laura Méndez de Cuenca	Professora, pedagoga, escritora mexicana e primeira feminista do país.	Feminismo; narrativa factual.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Difícil não se sensibilizar com a história dessas mulheres, que, na contramão do seu tempo, ousaram desafiar o modelo socialmente imposto de mulher (frágil, delicada e destinada unicamente ao casamento, cuidados dos filhos e maridos). É, pois, na história dessas biografadas professoras que o movimento contrário dá um novo rumo a suas vidas e projetos profissionais. Elas resistiram e acreditaram que as mulheres poderiam ocupar outros espaços, como veremos nos resumos que foram lidos.

Iniciando pelos estudos do pesquisador Briskievicz (2021), que discorre que Maria Eremita de Souza, nascida em Minas Gerais em 1913, foi a primeira professora negra e historiadora do referido estado, quem resistiu e lutou contra os padrões culturais provincianos, patriarcais, religiosos, sexistas, raciais e profissionais, possibilitando, na trajetória de sua biografia, discussões com elementos fundamentais, bem como reflexões e desconstruções do modelo elucidado, como movimento feminista, o lugar de falar, “a miscigenação” no Brasil colonial (Briskievicz, 2021).

A autora Rousmaniere (2016) apresenta a obra de Dorothy Walker como sendo diretora de uma escola infantil em Birmingham, Inglaterra, uma professora que

incrementa em suas práticas ações educacionais progressistas, lutando contra a hierarquia masculina tradicional do sistema de ensino conservador no contexto da Segunda Guerra Mundial. O estudo toma como base as cartas de Dorothy, a qual é um forte elemento de revelações durante a Segunda Guerra Mundial, chamando a atenção para o sistema de privação escolar e seus impactos na vida doméstica, levando suas ações a ficarem conhecidas como as “Guerras de Dorothy”, registrando os desafios e lutas que disputara como mulher e educadora nesse período.

Para a autora Burek (2021), as carreiras de Mabel Tomlinson e Isabel Ellie Knaggs se sobressaem por terem sido eleitas em 1919 como as primeiras bolsistas da Geological Society of London, todavia o reconhecimento de suas trajetórias profissionais foi esquecido ao longo do tempo. Burek (2021) acrescenta que Mabel teve duas carreiras, uma como professora extraordinária e outra como geóloga do Pleistoceno, o que lhe rendeu o prêmio do Lyell Fund em 1937 e o Prêmio R.H. Worth em 1961, sendo uma das poucas entre as 13 mulheres a receber dois prêmios da Geological Society. No caso de Isabel Knaggs, nasceu na África do Sul, mas passou todos os seus anos de escola na universidade e trabalhando na Inglaterra. As contribuições de Knaggs são significativas para a cristalografia, trabalhando com eminentes cientistas de cristalografia ao longo da vida. As vidas dessas duas professoras são consideradas relevantes, todavia ainda continuam com pouca visibilidade histórica (Burek, 2021).

No tocante à professora Tereza de Ávila, seus estudos são apresentados pelo autor McGinn (2018) ao descrevê-la como uma das professoras místicas mais

influentes do seu tempo, a qual usava na sua pedagogia “união com Deus” para colocar em prática seu projeto de reforma da Ordem Carmelita, combinando contemplação com ação. Segundo o pesquisador do estudo em questão, a principal obra de relevância escrita pela professora Tereza de Ávila teria sido *Vida e o castelo interior*, a qual sobrevoa os tempos desde o século XVI até a presente data (McGinn, 2018).

Os estudos apontados pelo autor Fritz Horzella (2020) não destacam em seu resumo o nome das professoras objeto de seu estudo, apenas abordam como sendo professoras britânicas (duas do pós-guerra – 1945-1979 – e uma da geração neoliberal – 1980-2015). O conceito de “irmandade imaginada” apresentado pelo autor trata da subjetividade como parte do processo de construção das feministas. Com base nisso, Fritz Horzella (2020) avalia que as Irmandades imaginadas foram importantes recursos utilizados pelas mulheres para se tornarem feministas, mulheres escritoras, “mulheres significativas”, cujos recursos extraídos rumo ao feminismo são o diálogo imaginário, a leitura, a narração de suas histórias de vida, o sentimento de laços de pertencimento entre elas, sendo esses elementos apontados como necessários na luta contra o patriarcado.

A Educação Física ganha destaque na pesquisa de Auvray (2019), tendo como inspiração a professora de Educação Física e especialista Nathalie Gal-Petitfaux, que fundou a formalização didática das atividades esportivas, artísticas e físicas, sendo ainda a primeira mulher a trabalhar a didática na natação escolar no século XX, cuja sociedade da época era marcada pela dominação masculina em diversas áreas do saber, o que faz,

portanto, segundo Auvray (2019), o trabalho de Nathalie Gal-Petitfaux algo inspirador para outras mulheres, levando-as a transitarem no mundo do esporte, da educação física, propiciando, através do seu exemplo, que outras mulheres pudessem transitar nesses espaços, provocando mudanças nas relações de gênero e poder no campo esportivo.

Na mesma linha do trabalho da Educação Física, tivemos os estudos de Benn (2017), que expõe as trajetórias das professoras Rhoda Anstey, Marion Squire e Muriel Webster como sendo pioneiras e líderes responsáveis por moldarem a profissão de ensinar educação física de diferentes formas. Todas as três eram diretoras do Anstey College of Physical Training, em Birmingham, na Inglaterra, instituição que abriu em 1897 e foi fechada em 1984.

O mundo do negócio é elemento fundamental nos estudos de Penrose (2017), que contempla a história de Edith Penrose, professora e economista que desafiou a ortodoxia das relações presentes na microeconomia, nos estudos de negócios da economia, rompendo as convenções, além de se sobressair em vários campos. Penrose (2017) aborda ainda que Edith Penrose teve uma trajetória brilhante, publicando mais de 100 artigos e livros, com destaque para sua maior contribuição ao campo da economia: *The theory of the growth of the firm* (1959), obra clássica que trabalha a estratégia, o empreendedorismo, a criação de conhecimento e a inovação, fazendo dela uma grande mulher de negócios.

A discussão em torno da relação entre esfera pública e privada é discorrida nos estudos da autora Kummerfeld (2015), tomando como base a história de Ethel A. Stephens, professora, artista, dona da casa de classe mé-

dia alta. O assunto debatido pela pesquisadora traz vários elementos, desde vivência cotidiana de Ethel, suas experiências pessoais e os meios que ela negociou sua carreira, servindo de inspiração para seus alunos, além da forma como ela negociou com a cena artística de Sydney fora dos modelos estabelecidos (Kummerfeld, 2015).

Kantawala (2017) discorre sobre a exposição de Mabel D'Amico, uma mulher artista e arte-educadora, esposa do educador do Museu de Arte Moderna Victor D'Amico. Kantawala (2017) elucida ainda que a história da Mabel serve como uma poderosa ferramenta para a compreensão de questões que não foram reveladas pela história de artistas-professoras, mulheres líderes, servindo sua história para desvendar as lacunas históricas, especialmente da educação artística.

Fitzpatrick (2016) aborda a biografia de Edith Stein partindo da base filosófica de educação e práxis defendida por Stein, a qual via na filosofia da educação um caminho que deveria se concentrar no aluno, sendo este dotado de alma que merecia um professor empático, qualificado e comprometido.

Por fim, os estudos de Bazant (2015) descrevem Laura Méndez de Cuenca, professora, pedagoga, escritora e representante mexicana nos diversos encontros de cunho internacional sobre educação. Sua obra se destaca por ela ter sido uma das primeiras feministas do país. Os elementos que descrevem sua biografia vão desde a metodologia da história da vida cotidiana, a narrativa fluida e literária armada de *insight* psicológico e um pouco de ficção.

É importante ressaltar que foram lidos apenas os resumos dos artigos selecionados com base nos autores

supracitados, até porque o nosso intuito era catalogar e tomar conhecimento da amplitude das pesquisas a respeito do nosso tema, que é, como já citado, biografia de mulheres professoras nos indexadores internacionais.

Considerações finais

A biografia dessas mulheres, mesmo que feita apenas a partir da leitura dos resumos dos artigos pesquisados, permite considerar a relevância de se fazer pesquisas, de irmos atrás de suas pegadas e experiências profissionais. Faz-nos questionar até que ponto há interesse pelo tema gerado em torno de dois “personagens” que ainda sofrem algum tipo de discriminação na sociedade contemporânea e na *publicização* de suas trajetórias, que são as mulheres e professoras.

Explorar bases de dados como a Scopus, por exemplo, não era algo comum nas nossas buscas a fim de produzir um artigo científico. A vivência dessa experiência a cada dia nos propiciava uma nova descoberta e – por que não dizer – um novo encantamento com a possibilidade de pesquisas que encontrávamos na referida base de dados. No primeiro dia, foi uma percepção com muitos desafios, muitas informações, posto que ainda não éramos familiarizadas com a plataforma. No segundo dia, novas descobertas: já começávamos a entender os caminhos que deveríamos percorrer rumo às nossas inquietações. No terceiro dia, estávamos mais tranquilas, pois sabíamos qual seria o melhor descritor e que periodização utilizar, ocasião em que as buscas foram se aproximando mais ainda do nosso centro de interesse.

Ao utilizar a base de dados Scopus para a realização da revisão sistemática, apresentamos nossas dificuldades para realizar a pesquisa como também os êxitos ao encontrar o descritor que mais se aproximava do nosso objetivo. Interessou-nos pôr em diálogo a relevância da biografia de mulheres professoras e a amplitude que esse tema pode tomar em se tratar de mulheres professoras que em alguns momentos históricos foram refutadas socialmente, mas que constroem histórias que merecem destaques. A biografia se apresenta como esse meio para evidenciar a trajetória de vida de algumas mulheres que, ligadas ao contexto educacional, exercem seu protagonismo.

É notório que uma pesquisa de gênero biográfico exige uma profunda pesquisa para que se apresente de modo fiel e coerente com a realidade do biografado. Para tanto, a revisão sistemática assume esse caráter de revisão, como o próprio nome elucida, e nos permite conhecer a nível também internacional a abrangência do interesse pelo tema pesquisado.

Concluimos, assim, como sendo de grande relevância os resultados obtidos e apresentados, os quais evidenciam a visibilidade das mulheres professoras nas discussões das biografias internacionais. Todavia, dentro do universo levantado nos indexadores, é perceptível que o número de publicação ainda é considerado pequeno, dado o universo de 147 trabalhos localizados com apenas 12 possíveis de dialogar com nosso objeto de estudo, ficando uma lacuna enorme para legitimar uma maior notoriedade dessas professoras a nível internacional. Assim, fica uma porta aberta para que outros/as pesquisadores/as possam dar continuidade a este estu-

do, fortalecendo a bandeira de luta na produção de biografias de mulheres, especialmente de mulheres professoras, dadas suas contribuições sociais e educacionais, especialmente para a história da educação.

Referências

AUVRAY, E. Nathalie Gal-Petitfaux: a pioneer in school swimming instruction in terms of didactics and pedagogy (1964-2016). *Staps*, [S.l.], v. 123, n. 1, p. 37-50, 2019.

BAZANT, M. A feisty woman in nineteenth-century Mexico: Laura Méndez de Cuenca (1853-1928). *Journal of Women's History*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 13-37, 2015.

BENN, T. A collective biography: Women pioneers of physical education at anstey physical training college, United Kingdom. *International Journal of the History of Sport*, [S.l.], v. 34, n. 16, p. 1739-1759, 2017.

BRISKIEVICZ, D. A. Black woman, teacher and historian: the work of Maria Eremita de Souza (1913-2003) in Serro, MG, 1913 to 2003. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 61, e216106, 2021.

BUREK, C. V. Mabel Elizabeth Tomlinson and Isabel Ellie Knaggs: two overlooked early female fellows of the geological society. *Geological Society*, [S.l.], v. 506, n. 1, p. 135-156, 2021.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

ELSERVIER. *Sobre a solução Scopus*. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>. Acesso em: 5 jun. 2022.

FITZPATRICK, P. *Stein the educator in autobiography, writing, and biography*. *Boston Studies in Philosophy, Religion and Public Life*, Boston, v. 4, p. 267-272, 2016.

FRITZ HORZELLA, H. Imagined sisterhoods: the impact of reading about significant women on the construction of feminist subjectivities on British women school teachers. *Women's Studies International Forum*, [S.l.], v. 79, e102331, 2020.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

KANTAWALA, A. Mabel D'Amico (1909-1998): reminiscences from the past Abel D'Amico (1909-1998): reminiscences from the past. *Studies in Art Education*, [S.l.], v. 58, n. 2, p. 141-154, 2017.

KUMMERFELD, R. Ethel A. Stephens' "at home": art education for girls and women. *History of Education Review*, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 20, 2015.

MALATIAN, T. M. A biografia e a história. *Cadernos Cedom*, Marília, v. 1, p. 16-32, 2008.

MCGINN, B. Teresa de Jesús: the contemplative in action. *English Language Notes*, [S.l.], v. 56, n. 1, p. 53-56, 2018.

OLIVEIRA, M. R. D.; OLIVEIRA, N. S. S. Classes multisseriadas: práticas, memórias e formação docente. *Revista Margens Interdisciplinar*, Abaetetuba, v. 9, n. 12, p. 224-238, 2015.

PENROSE, A. No ordinary woman: the life of Edith Penrose. Oxford: Oxford University, 2017.

ROUSMANIERE, K. Dorothy's wars: school leadership during the Birmingham Blitz. *Journal of Educational Administration and History*, [S.l.], v. 48, n. 3, p. 211-224, 2016.

SILVA, M. B. Memórias de vida-formação de mulheres professoras. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1407-1420, 2020.

XAVIER, A. R.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, L. C. V. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 1016-1028, 2018.

XAVIER, A. R.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018.

10 BIOGRAFIAS DE GESTORAS ESCOLARES: O ESTADO DA QUESTÃO NA BASE INTERNACIONAL ERIC

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap10>

LIMÁRIA ARAÚJO MOUTA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em História e Culturas pela UECE. Membro do grupo de estudo e pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora da rede estadual de educação do Ceará.

E-mail: limariamouta@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6035071300013937>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9161-8927>

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-presidente da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil). Líder do grupo de estudo e pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades (PEMO). Editora da revista *Educação & Formação* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Pesquisadora produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora do Centro de Educação da UECE. Professora permanente do PPGE da UECE e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP), ambos vinculados à UECE.

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4614894191113114>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA

Professor universitário do Departamento de Didática da Língua e Literatura da Universidade de Cádiz (Espanha) e chefe do grupo de investigação e inovação educacional HUM-1041 em Didática da Língua e Literatura. Suas linhas de pesquisa concentram-se na educação linguística e literária numa perspectiva interdisciplinar, em que convergem diferentes áreas do conhecimento. Tem participado em diversas publicações nacionais e internacionais e atualmente o seu trabalho centra-se no Projeto I&D Desafios de Investigação Capacitar Leitores na sociedade digital a partir de livros de não ficção (RTI-2018-093825-B-I00), do Ministério da Ciência e Inovação, e na formação de professores, bem como em conferências e cursos. É membro do Conselho de Administração da Sociedade Espanhola de Didática da Língua e da Literatura (SEDLL) e membro da comissão permanente da Rede Internacional de Universidades de Leitura (RIUL) da Universidade de Cádiz. Editor da revista *Hachetetepé*.

E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Introdução

Cada mês do século XX contou tanto para a formação de mulheres quanto todos os séculos anteriores deste milênio. À luz dessas mutações, as discussões dos séculos anteriores sobre a educação a ser dada às mulheres se assemelham a antecipações monstruosas, mesquinhas e desajeitadas: máquinas voadoras de Leonardo ao lado de Concorde (Rosemberg, 2018, p. 333).

O século XX para a educação feminina foi um grande “divisor de águas”. Ele assentou direitos que vinham sendo exigidos havia algumas décadas e que foram conquistados de forma árdua pela luta constante do movimento feminista iniciado no século XIX (Almeida, 1998), direitos como o sufrágio e o direito de serem votadas e, portanto, eleitas, a licença-maternidade, o divórcio, assim como também a educação e o direito de estarem no mercado de trabalho, mesmo que em profissões inicialmente ligadas ao cuidado de outros indivíduos, como a docência e a enfermagem, por exemplo.

Sendo uma das principais reivindicações, a educação foi uma das maneiras pelas quais as mulheres conseguiram acessar o mundo do trabalho, através, principalmente, da docência primária. Vista como uma extensão da maternidade, a docência foi a oportunidade que muitas mulheres viram de sair do espaço doméstico

e trabalhar fora de casa. Com o início do século XX, essas mulheres começam também a dirigir escolas, ocupando cargos de liderança que antes eram destinados apenas aos homens.

Este capítulo objetiva entender as atuais contribuições de autores internacionais para os estudos sobre a educação de mulheres e sua formação como professoras no século XX, partindo principalmente das suas histórias de vida, com foco em mulheres que se tornaram gestoras de escolas. Dessa forma, elaborou-se o seguinte questionamento: qual a perspectiva atual das pesquisas na base internacional Educational Resources Information Center (ERIC)¹ acerca da educação feminina e sua formação como docentes e posterior ocupação como diretoras de escolas no século XX, a partir do viés biográfico? Sendo assim, fez-se necessário entender a conceituação usada acerca do gênero biográfico, bem como a importância que esse tipo de pesquisa acarreta sobre os estudos a respeito das histórias de vida de educadoras gestoras (Fialho; Santos; Sales, 2019).

Metodologicamente esta pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa (Johnson; Onwuegbuzie, 2004), que teve como método a pesquisa bibliográfica (Oliveira, 2016), viabilizada pelo estudo do tipo Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). A partir disso, foi realizada uma busca na base internacional ERIC.

O capítulo está dividido em quatro tópicos, sendo eles: introdução, onde apresentamos a temática, a problemática, o objetivo e a justificativa do estudo; percurso metodológico da investigação, no caso o Estado da Questão sobre educadoras gestoras, no qual traçamos

¹ Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

a sistemática do caminho adotado para a realização da investigação; resultados e discussão, onde os textos selecionados foram analisados conforme o tipo de estudo, a metodologia e as fontes utilizadas; e, por fim, as considerações finais, nas quais retomamos o objetivo para respondê-lo a partir das discussões mais significativas emergentes dos produtos analisados.

Percurso metodológico

A investigação aqui proposta se faz através da abordagem qualitativa, que tem como principal objetivo estudar um número limitado de casos em profundidade, descrever fenômenos complexos, realizar análises e comparações de casos variados, dentre outras (Johnson; Onwuegbuzie, 2004). Desse modo, o que nos importava não era a quantidade de produtos que o ERIC iria fornecer, mas a profundidade da análise considerando todas as minúcias que possibilitassem ampliar o conhecimento sobre mulheres gestoras do século XX.

A ERIC é uma base de dados específica da área de Educação, patrocinada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América. Ela é atualizada mensalmente e fornece acesso a milhares de artigos de periódicos, além de anais de congressos, documentos governamentais, conferências, teses, dissertações, mídia audiovisual, relatórios, livros e monografias.

Optamos por considerar a pesquisa bibliográfica, que usa “[...] fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2016, p. 69), porque acreditamos que é importante conhecer o que já há publicado sobre o assunto

para que se possa desenvolver pesquisas inovadoras e qualificadas, considerando o árduo trabalho de pesquisadores progressos e suas contribuições científicas.

O levantamento dos dados foi realizado no site da base internacional ERIC, no dia 24 de junho de 2023, no qual foi estabelecida a busca por descritores no campo “Assunto”, quais sejam: “*Women’s Education*” and “*Biography*” and “*Principal*”². Os termos foram utilizados no idioma inglês porque a ERIC é uma base internacional e utiliza o inglês como língua principal, inclusive os artigos ali depositados majoritariamente possuem título, resumo, palavras-chave e texto em inglês.

Inserimos os descritores de busca intercalados com o booleano “and” pela necessidade de localizar pesquisas que tratassem concomitantemente da educação de mulheres diretoras escolares numa perspectiva biográfica, lançando luz às suas vidas formativas e atuações profissionais. O refinamento foi realizado com a seleção de dois aspectos: “*Peer reviewed only*”, a priori, em caixa assinalada logo abaixo do campo de inclusão dos descritores, o que resultou em 32 produtos; e “*Since 2018 (last 5 years)*”, o que diminuiu o quantitativo para nove produtos. O objetivo de selecionar artigos em acesso aberto era a possibilidade de acessá-los sem custo para a leitura e estudo na íntegra; já a delimitação temporal dos últimos cinco anos (2018 a 2022) visou incluir apenas a literatura atual.

Dessa maneira, os nove produtos localizados, descritos no Quadro 1, foram analisados considerando os títulos, resumos e palavras-chave para averiguar a pertinência para nossa pesquisa.

² Os descritores em português seriam: “Educação de mulheres” e “Biografia” e “Diretor”.

Quadro 1 – Artigos resultantes da busca

	Títulos	Autor	Ano	Nacionalidade
1º	Professional identity formation of female school principals: gender and emotionality connections	Sánchez-Moreno; López-Yáñez; Tous-saint-Banville	2023	Espanha
2º	Learning from the flight of the geese: the life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts	González; Rodríguez; Segovia	2023	Espanha
3º	Culture and education with Alice Rigney (1942-2017). Australia's First Aboriginal Woman School Principal	MacGill; Whitehead; Rigney	2022	Austrália
4º	Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources	May	2021	Austrália
5º	School heads' construction and understanding of instructional leadership for inclusive secondary schools: taking context out of the shadows of school leadership narratives	Muresherwa; Jita	2021	Zimbábue
6º	Researching professional biographies of educational professionals in "new" dark times	Hughes; Courtney; Gunter	2020	Inglaterra
7º	After study abroad: the maintenance of multilingual identity among anglophone languages graduates	Mitchell; Tracy-Ventura; Huensch	2020	África do Sul
8º	An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico	Loya; Balles-teros	2019	México
9º	The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: context, personal cost, and coping	Arar	2019	Israel

Fonte: ERIC³.

³ Link da plataforma ERIC para os nove artigos encontrados: <https://eric.ed.gov/?q=%e2%80%9cwomen%e2%80%99s+education%e2%80%9d+and+%e2%80%9cbiology%e2%80%9d+and+%e2%80%9cprincipal%e2%80%9d>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Após a análise criteriosa dos nove artigos, chegamos aos artigos que compuseram o *corpus* de estudo para a pesquisa, como se explicita na seção dos resultados, a seguir.

Resultados e discussões

A missão do biógrafo seduziu minha imaginação: a ideia de compreender um ser humano tão completamente como uma pessoa poderia compreender outra, de afundar-me numa vida que não minha, de ver o mundo por meio de olhos novos, de seguir alguém pela infância e por seus sonhos, trilhando a variedade de seus gostos (Botton, 2000).

Como infere Botton (2000), os estudos biográficos possibilitam compreender a história dos biografados de maneira mais aprofundada, desse modo pesquisamos os estudos sobre a educação de mulheres para entender sua formação educacional e como se tornaram gestoras escolares no século XX, partindo das suas histórias de vida. Nessa direção, após a devida leitura e análise inicial, entendemos que apenas cinco dos nove artigos inseriam-se nessa perspectiva.

Os quatro artigos excluídos tratavam de temáticas que não compreendiam as biografias de mulheres gestoras, por esse motivo foram descartados por este Estado da Questão. O artigo intitulado “Researching professional biographies of educational professionals in ‘new’ dark times” analisa como a reforma educacional na Inglaterra significou uma restauração do ensino privado e o declínio do ensino público. Essas reformas, segundo os autores, trouxeram “novos tempos sombrios” para a educação inglesa. Já o artigo “After study abroad: the maintenance of multilingual identity among Anglophone languages graduates” estuda a entrada na carreira e o

desenvolvimento contínuo da identidade linguística entre os licenciados em línguas anglófonas, incluindo o impacto contínuo das influências relacionadas com a África do Sul. O artigo “School heads’ construction and understanding of instructional leadership for inclusive secondary schools: taking context out of the shadows of school leadership narratives” explora a construção e o entendimento dos diretores de escola sobre a liderança instrucional em escolas secundárias inclusivas. Por fim, o artigo “An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico” pesquisa como o sistema educativo no México tem permitido que professores sem preparação e formação em liderança possam ocupar posições de liderança.

Após as exclusões, podemos, então, visualizar, com maiores detalhes, os artigos selecionados para compor o Estado da Questão, no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados para o Estado da Questão

	Título	Autor	Ano	Nacionalidade
1º	Professional identity formation of female school principals: gender and emotionality connections	Sánchez-Moreno; López-Yáñez; Toussaint-Banville	2023	Espanha
2º	Learning from the flight of the geese: the life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts	González; Rodríguez; Segovia	2023	Espanha
3º	Culture and education with Alice Rigney (1942-2017), Australia's First Aboriginal Woman School Principal	MacGill; Whitehead; Rigney	2022	Austrália
4º	Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources	May	2021	Austrália
5º	The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: context, personal cost, and coping	Arar	2019	Israel

Como podemos observar a partir do Quadro 2, o artigo mais antigo foi publicado em 2019 e os mais novos em 2023, não havendo biografia de mulheres gestoras educacionais em 2018 e 2020. É interessante observar também a nacionalidade diversa dos artigos, o que demonstra que, apesar de esse assunto ter sido pouco desenvolvido nos últimos tempos, ele foi pensado por pesquisadores dos mais diversos continentes: Oceania, África e Europa.

De acordo com o Quadro 2, temos como primeiro artigo “Professional identity formation of female school principals: gender and emotionality connections”, de Marita Sánchez-Moreno, Julián López-Yáñez e Manon Toussaint-Banville (2023). Esse estudo analisa de forma comparativa a biografia de três diretoras de escolas que trabalham em locais desfavorecidos da Espanha. O estudo adota uma postura qualitativo-interpretativa com um enfoque metodológico narrativo, em que foi possível distinguir uma diversidade de padrões, desde a gestão até o ativismo comunitário de cada uma das biografadas. As principais análises realizadas pelo estudo foram a forma como as emoções de gênero tiveram impacto nas biografias dos casos escolhidos e como são sugeridas implicações para a conceção e o desenvolvimento de programas de formação centrados na identidade profissional das líderes (Sánchez-Moreno; López-Yáñez; Toussaint-Banville, 2023).

O segundo artigo listado também é escrito em espanhol e se intitula “Learning from the flight of the geese: the life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts”, escrito por Cristina Cruz González, Carmen Lucena Rodríguez e Jesús Domingo Segovia,

para contar a história de vida de duas diretoras escolares que desenvolvem seus trabalhos em escolas desafiantes dentro do contexto educacional espanhol. O título deste artigo nos chamou a atenção, pois ficamos inquietos em entender o que seria o “voo dos gansos”. A partir do objetivo geral, entendemos que ele busca analisar a construção de uma identidade de liderança perante os desafios de trabalhar num contexto escolar difícil e a importância de identificar as principais estratégias adotadas pelas diretoras para alcançar a melhoria educativa nas situações adversas encontradas em suas escolas.

Os resultados deste estudo revelaram que liderar com os outros – e não sobre os outros – foi fundamental para alcançar mudanças significativas. As diretoras participantes desenvolveram um estilo de liderança distribuído e orientado para valores de justiça social, numa tentativa de erradicar a desigualdade e a discriminação nas suas escolas. Segundo os autores, o fato de as referidas diretoras serem mulheres foi também um aspecto determinante para esse desempenho profissional, pois aprender com “o voo dos gansos” foi a essência de suas histórias profissionais, enfrentando desafios com valores profissionais de empatia, escuta ativa, companheirismo e compromisso (González; Rodríguez; Segovia, 2023).

Os dois artigos supramencionados fazem parte de um projeto chamado International Successful School Principalship Project (ISSPP)⁴. O ISSPP (Projeto Internacional de Direção Escolar Bem-Sucedida) é a maior e mais ampla rede de pesquisa sobre diretores escolares

⁴ Informações retiradas do site do ISSPP: <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

bem-sucedidos da atualidade, que começou em 2001 com uma reunião convocada por seu fundador e atual coordenador, o professor Christopher Day, da Universidade de Nottingham, no Reino Unido. Recentemente havia representantes de oito nações, que concordaram em criar uma série de estudos de caso que examinariam diretores escolares bem-sucedidos na Austrália, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia e Estados Unidos. Todavia, a rede agora envolve 27 países, incluindo a Espanha, que estão em constante pesquisa ativa e continuando a crescer. O objetivo do ISSPP é ter dados recolhidos a partir de múltiplas perspectivas, ou seja, de diretores, vice-diretores, governadores, pais, alunos, pessoal de apoio e professores. A partir disso, comparam-se as lideranças eficazes em diversos contextos, desde pequenas escolas primárias até grandes escolas secundárias urbanas, identificando as qualidades pessoais e as competências para os líderes de escolas eficazes (Day; Harris; Hadfield, 2000).

Pensar sobre essas experiências e como elas de fato impactam a vida da sociedade é também pensar sobre a desigualdade de gênero e sobre como isso infere na vida e na educação das mulheres. Na Espanha, assim como em grande parte da Europa e do mundo ocidental, as mulheres foram colocadas em segundo plano; almejavam-se para elas apenas os cuidados com a casa e com a prole (Scott, 2002). Apenas a partir do fim do século XIX, com a primeira onda do feminismo, inicia-se a luta pelo direito ao voto, à educação e aos direitos civis de forma igualitária (Telles, 1993), fazendo com que as mulheres adentrem a sociedade patriarcal de forma mais efetiva e com mais contribuições.

O terceiro artigo, “Culture and education with Alice Rigney (1942-2017), Australia’s First Aboriginal Woman School Principal”, foi publicado em 2022 por Belinda MacGill, Kay Whitehead e Lester Rigney. Ele explora a infância, a vida profissional e o ativismo social de Alice Rigney (1942-2017), que se tornou a primeira diretora aborígine da Austrália em 1986. A abordagem metodológica é baseada em entrevistas com Alice Rigney, bem como em excertos de jornais, correspondência do departamento de educação e relatórios de organizações relevantes, que são lidos a contragosto para elevar a autodeterminação e a agência dos aborígenes.

O artigo ilustra o envolvimento de Alice Rigney com a educação e a cultura, desde a sua infância até o seu trabalho como assistente de professores aborígenes, professora, diretora inaugural da escola aborígine Kaurna Plains, em Adelaide, no Sul da Austrália. Fala também do seu ativismo como anciã Narungga e Kaurna. Além disso, o artigo destaca os seus desafios e a discriminação racial e de gênero no sistema escolar público australiano. Por fim, destaca que, embora exista um corpo crescente de investigação histórica sobre os estudantes aborígenes, ele centra-se nas experiências de uma educadora aborígine que são também essenciais para desconstruir as histórias da educação australiana (Macgill; Whitehead; Rigney, 2022).

O quarto artigo, de May Josephine (2021), “Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources”, tem como objetivo preencher algumas lacunas na biografia de Lucy Arabella Stocks Garvin (1851-1938), primeira diretora da Sydney Girls High School. O

estudo ainda possui um segundo objetivo, explorar o trabalho transformador das fontes digitais sobre os processos de pesquisa do pesquisador que, por sua vez, geram possibilidades para estudos biográficos ampliados na história da educação. Vamos nos deter, porém, no primeiro escopo, já que é ele quem possui aderência à nossa investigação.

O artigo apresenta novas informações biográficas sobre uma importante líder educacional feminina na Austrália, Lucy Arabella Stocks Garvin. Ele utiliza métodos históricos tradicionais nas fontes digitais para fornecer uma biografia expandida de Lucy Garvin. As novas tecnologias digitais abriram mais evidências sobre a vida da biografada, o que permitiu uma compreensão mais completa dentro e fora dos portões da escola sobre essa gestora. As fontes digitais ajudaram a preencher lacunas importantes em sua história de vida que desafiam os atuais entendimentos historiográficos sobre ela, por exemplo: em relação à sua viagem inicial à Austrália; sua carreira anterior como professora na Austrália e as circunstâncias de sua nomeação como diretora; sua vida privada e familiar; e seu envolvimento em atividades extraescolares (May, 2021).

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Austrália é um dos países com uma das melhores qualidades de vida do mundo. Um grande destaque para esse dado é a maior igualdade de gênero encontrada no país, principalmente no que diz respeito à educação (Machado, 2019). O avanço das mulheres na luta por direitos e maior igualdade socioeconômica faz com que elas também se destaquem em outros campos em que por muito tempo foram vis-

tas como coadjuvantes, como na educação, na pesquisa e nos cargos de lideranças em escolas, por exemplo.

Assim como as mulheres, a população aborígine australiana, após séculos de preconceito e silenciamento, vem com o tempo ganhando mais espaço, não apenas na sociedade como também nas pesquisas, fato que fica evidente com o terceiro artigo, que faz a biografia da primeira gestora aborígine da Austrália em 1986. As biografias dessas diretoras nos fazem:

[...] enxergar mais longe, mais profundo, mais densamente, de maneira mais complexa, ou porque o estudo desta vida permite enxergar a vida social em sua dinamicidade própria, não excluindo seus aspectos caóticos e contraditórios (Barros, 2013, p. 191).

O último artigo selecionado para este Estado da Questão foi intitulado “The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: context, personal cost, and coping”, publicado em 2019 por Khalid Husny Arar. Ele trata dos desafios enfrentados por seis mulheres árabes para a nomeação como diretoras de escolas em três diferentes localidades árabes: a sociedade árabe palestina em Israel, os territórios da Autoridade Palestina e a Jordânia. Utilizou-se a metodologia qualitativa de entrevistas para elucidar a história de vida dessas mulheres em seu caminho para se tornarem lideranças em uma sociedade patriarcal.

Segundo Arar (2019), as carreiras profissionais das mulheres foram fortalecidas pelo apoio da família. Muitas relataram várias dificuldades e obstáculos que tiveram de ultrapassar, especialmente porque se espera que continuem a desempenhar o seu papel de donas de casa ao mesmo tempo que cumpram os requisitos da sua exi-

gente profissão. Arar (2019) conclui que as mulheres árabes que alcançam cargos de liderança no setor da educação utilizam as suas características fortes, o seu poder de ação e os valores que adquiriram e representam para melhorar o seu estatuto social, transformar a sua identidade pessoal e profissional e melhorar os seus recursos, apesar das normas culturais restritivas. Recorrendo ao apoio das suas famílias e a outros recursos, ultrapassam barreiras no caminho para o cargo de diretora. Para o autor, é importante que a política governamental nas sociedades estudadas encoraje as mulheres a assumirem funções de chefia no sector da educação e forneça a orientação e o apoio necessários para garantir o seu sucesso.

Se pensar educação e atuação das mulheres no mundo ocidental já é algo complexo, pensá-las no mundo árabe é ainda mais, pois, no mundo ocidental, as mulheres precisam se esforçar muito para alcançarem cargos de liderança, todavia, no mundo árabe, essa realidade é ainda mais restritiva e exige maior esforço feminino, inclusive as mulheres árabes só conseguem esse feito se tiverem o apoio da família, porque:

[...] a análise da temática do direito à educação, notadamente para mulheres nos países árabes, deve considerar aspectos tais como a emergência de tensões e os conflitos históricos, religiosos e culturais entre as diversas nações do Ocidente e do Oriente (Lacerda; Lustosa, 2017, p. 210).

É interessante notar que todos os artigos trazem uma análise de fontes documentais e de entrevistas para biografar as mulheres gestoras que se destacaram na educação dos diversos países e assumiram a liderança de

escolas. Cabe salientar que essas fontes históricas – orais e documentais – foram ampliadas substantivamente a partir do século XX, resultando da compreensão de que “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79). Dessa forma, para biografar vidas femininas, as mais diversas fontes podem ser usadas, desde as digitais, utilizadas no quarto artigo analisado, passando pelos documentos arquivísticos e pelas entrevistas usadas nos outros quatro estudos.

Nos cinco artigos analisados neste Estado da Questão, temos o viés biográfico como principal foco de embasamento para o estudo e a compreensão da educação das mulheres no século XX, assim como sua posterior atuação profissional em cargos de liderança. Muitas dessas mulheres foram pioneiras em suas cidades, estados e até países, conseguindo quebrar barreiras que foram intransponíveis por muito tempo. Trabalhar com a história através da biografia possibilita dar visibilidade a essas mulheres; é valorizar o qualitativo e o singular, pois saber sobre uma pessoa é também conhecer uma época e a organização da sociedade em que ela viveu (Borges, 2021).

Entender como essas mulheres viveram, educaram-se, atuaram profissionalmente, a partir dos vestígios que foram deixados por elas e sobre elas, é uma forma de compreender um pouco sobre a história das mulheres e da educação desses países, pois é analisando o homem comum em sua subjetividade, por vezes incoerente e conflituosa, que entendemos a formação de várias práticas culturais da nossa sociedade (Loriga, 1998).

Considerações finais

O Estado da Questão desenvolvido propiciou entender um pouco mais sobre o panorama internacional dos estudos acerca da educação de mulheres e sua posterior atuação em cargos de liderança escolar, a partir da perspectiva biográfica. O inventário realizado nesta pesquisa possibilitou sistematizar a produção científica internacional sobre as biografias de mulheres gestoras a partir da base de dados ERIC.

Nessa perspectiva, identificamos os objetos dos artigos, os nomes das educadoras biografadas, as metodologias utilizadas nas pesquisas, as fontes mobilizadas e a nacionalidade das mulheres retratadas. Dentre as publicações, elencam-se as perspectivas da formação, da docência e da atuação em gestão escolar das biografias *publicizadas* nos periódicos. Conforme as cinco pesquisas selecionadas, infere-se que tratam, em linhas gerais, sobre as diversas nuances de abordagem que perfazem a temática da educação feminina e a atuação de liderança como gestoras.

Destaca-se, nesse contexto, que as metodologias das pesquisas se centraram na análise documental entrecruzada com fontes orais, coletadas mediante entrevistas, nos cinco estudos analisados. Observa-se que as fontes exerceram papel preponderante, pois guardavam em si os registros da ação humana das mulheres que contribuem para tecer reflexões sobre a historiografia da educação. Apesar de reduzidos em quantidade numérica, os trabalhos encontrados apontam uma diversidade de países, demonstrando que esse tipo de estudo, o biográfico, é amplamente utilizado.

Considera-se a pesquisa do tipo Estado da Questão uma forma oportuna de conhecer como certa temática se encontra disseminada na produção do conhecimento. E, nessa dinâmica, podem-se compreender as questões que já foram pesquisadas, lacunas no conhecimento desde um panorama das pesquisas *publicizadas* e disponibilizadas, no caso, no ERIC. Sobre a educação de mulheres e sua formação como professoras no século XX, partindo principalmente das suas histórias de vida, com foco em mulheres que se tornaram gestoras de escolas, interessa inserir estudos brasileiros na circulação internacional, inclusive dando destaque à contribuição feminina para a educação no Brasil.

Referências

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação*: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ARAR, K. H. The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: Context, personal cost, and coping. *Educational Management Administration & Leadership*, [S.l.], v. 47, n. 5, p. 749-765, 2019.

BARROS, J. D'A. *O campo da História*: especialidades e abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 203-233.

BOTTON, A. *Nos mínimos detalhes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DAY, C.; HARRIS, A.; HADFIELD, M. *Leading schools in times of change*. Reino Unido: Mcgraw-hill Education, 2000.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. M. Pesquisas biográficas na História da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 26, p. 11-29, 2019.

GONZÁLEZ, C. C.; RODRÍGUEZ, C. L.; SEGOVIA, J. D. Learning from the flight of the geese: the life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 25-36, 2023.

HUGHES, B. C.; COURTNEY, S. J.; GUNTER, H. M. Researching professional biographies of educational professionals in *new* dark times. *British Journal of Educational Studies*, [S.l.], v. 68, n. 3, 275-293, 2020.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, [S.l.], v. 33, v. 7, p. 14-26, 2004.

LACERDA, A. F.; LUSTOSA, F. G. Educação e direitos humanos para mulheres muçulmanas. *Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 13, n. 25, p. 207-232, 2018.

LOYA, C. A. E.; BALLESTEROS, V. A. C. An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico. *Research in*

Educational Administration & Leadership, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 348-373, 2019.

LORIGA, S. A biografia como problema. *In*: REVEL, J. (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 225-249.

MACGILL, B.; WHITEHEAD, K.; RIGNEY, L. Culture and education with Alice Rigney (1942–2017), Australia's first Aboriginal woman school principal. *History of Education Review*, [S.l.], v. 51 n. 1, p. 1-15, 2022.

MACHADO, C. Aqui e lá: mulheres na ciência no Brasil e na Austrália. *Academia Brasileira de Ciências*, Rio de Janeiro, 2019.

MAY, J. Revisiting the life of Lucy Garvin, first principal of Sydney Girls High School: expanded biography and use of digital sources. *History of Education Review*, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 287-302, 2021.

MITCHELL, R.; TRACY-VENTURA, N.; HUENSCH, A. After study abroad: the maintenance of multilingual identity among Anglophone languages graduates. *The Modern Language Journal*, [S.l.], v. 104, p. 327-344, 2020.

MURESHERWA, E.; JITA, L. C. School heads construction and understanding of instructional leadership for inclusive secondary schools: taking context out of the shadows of school leadership narratives. *International Journal of Whole Schooling*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 1-37, 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 333-359.

SÁNCHEZ-MORENO, M.; LÓPEZ-YÁÑEZ, J.; TOUSSAINT-BANVILLE, M. Professional identity formation of female school principals: gender and emotionality connections. *Management in Education*, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 13-24, 2023.

SCOTT, J. W. Relendo a história do feminismo. In: SCOTT, J. W. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Tradução de Élvio Antônio Funk. Florianópolis: Mulheres, 2002. p. 23-48.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 401-442.

11 EXPERIENCIAR, CRIAR E PRODUZIR MEMÓRIAS: CONSTRUIR BIOGRAFIAS E A VISIBILIDADE DE MULHERES NA E PARA A HISTÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap11>

SAMARA MENDES ARAÚJO SILVA

Pós-Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em História Sociocultural pela UFPI. Graduada em: História pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), Comunicação Social-Jornalismo pela UFPI e Teologia também pela UFPI. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (Gpfophe), vinculado à UFC. Integrante de grupos e núcleos de pesquisa destacando: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Formação e das Práticas Educativas (Nuhfope/UFPR), grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE), Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime-UFC - Ceará). Coordenadora do curso de Pedagogia EaD/UFPR. Docente da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

E-mail: samaramendes1977@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3803195631743386>

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-2340-015X>

TANIA MARIA RODRIGUES LOPES

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com experiência na área de Educação, atuando como investigadora e assessora, principalmente, nos seguintes temas: coordenação pedagógica, formação de professores, instituições escolares e educação comparada.

E-mail: tania.lobes@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648110299176748>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5204-9207>

Considerações iniciais

Como pesquisadores, experienciar a *construção de biografias* é também vivenciar a *produção de memórias* dos sujeitos históricos, posto que a *memória histórica* é uma fonte histórica *construída* pelo indivíduo à medida que este é mobilizado a revisitar sua própria História e “[...] pensar, investigar, produzir e divulgar a história de uma ou de várias pessoas [...]” (Schmidt, 2018, p. 28), atribuindo-lhe significados múltiplos.

A biografia nos possibilita articular e operacionalizar: história e memória, escrevendo e inscrevendo não somente a história de vida de uma pessoa, e sim da sociedade e do momento histórico e eventos históricos vivenciados nos quais o protagonista histórico eleito está imerso, construindo e “[...] tendo por base justamente a noção de regime de historicidade. Com isso busco [busca-se] contextualizar melhor o ambiente cultural que balizou [...]” (Schmidt, 2018, p. 28), as ações, mobilizações e decisões em determinado contexto.

Importante destacar que, ao utilizar a biografia como fonte para a construção de histórias, em nenhum momento os profissionais devem se despojar de alicerçar a produção histórica em outros tipos de fontes históricas,

pois, como alerta Schmidt (2018, p. 7-8), fazendo coro com tantos outros historiadores e demais profissionais que fazem uso da biografia na elaboração de pesquisas, existe:

[...] típica desconflança que acompanhou o gênero biográfico: uma biografia poderá contar, em milhares de páginas, a vida de alguém, mas o seu leitor jamais estará certo de ter conseguido alcançar uma imagem precisa do personagem. Por outro lado, [...], essa narrativa biográfica não deixa de ser verdadeira. Curiosa forma de escrita, a narrativa pode ser, simultaneamente, verdadeira e incapaz de alcançar a vida. O conjunto dos fatos ligados a um indivíduo, por mais corretamente que seja descrito, não é suficiente para explicá-lo. Sem essa capacidade explicativa, para que serviria, então, uma biografia? Não estaríamos aqui diante de uma refutação frontal da dimensão pedagógica e instrutiva que, sob forma mais ou menos explícitas, sempre acompanhou a escrita biográfica?

Esta “lacuna”, a biografia, é também possibilitada para a utilização tanto no que se refere como recurso para a produção de pesquisas quanto como recurso pedagógico. No tocante especificamente ao campo da História da Educação, quando busca-se sistematizar dados e informações relativos aos processos educacionais vivenciados em contextos históricos socioculturais ao século XX, período em que a formação de professores se configurou em demanda para instrumentos de controle do trabalho docente em âmbito mundial e nacional, a biografia se tornou recurso valioso para aprender e aprender as transformações e permanências inerentes aos processos educacionais.

No último século, a História da Educação Brasileira registrou a implementação e ampliação de recursos

tanto no campo da pesquisa quanto no uso de recursos pedagógicos de natureza pragmática e instrumental para o ensino-aprendizagem das disciplinas na área da História da Educação. No âmbito da formação inicial de professores (cursos de ensino médio e graduação), com a expectativa de aliar docência e pesquisa na formação inicial, além de iniciar precocemente a preparação de futuros pesquisadores, sob o espectro da “Revolução dos Annales”, *oportunizaram-se*: diversificação teórico-metodológica, aprofundamento da interdisciplinaridade, expansão da produção historiográfica educacional e multiplicidade das estratégias e recursos pedagógicos.

Sob a perspectiva da História Cultural, nesta produção, estruturou-se a discussão sobre: a relação entre História e Biografia e a possibilidade de visibilidade (social) histórica a partir da construção/inserção das narrativas dos sujeitos; o ensino da disciplina História da Educação Brasileira, considerando a relação teoria-prática dos conteúdos, a produção de conhecimento histórico pelos estudantes e seu desenvolvimento nos cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior públicas. Relatamos a experiência que mobilizou e articulou a compreensão dos conteúdos da História da Educação Brasileira, mediante pesquisa e produção historiográfica sobre trajetórias de formação educacional de mulheres no século XX. Os discentes são orientados a compor acervo sobre História educacional, observando princípios da Historiografia, traçando compreensões articuladas à própria realidade educacional e ao contexto histórico-social-geográfico local, esboçando entendimentos significativos sobre a temática.

Por fim, conseguimos visualizar em nossos estudantes que a elaboração de trajetórias educativas de mulheres mostrou-se rica e complexa, a qual, além de mobilizar conteúdos inerentes à disciplina, fomentou a necessidade de articulação com conteúdos curriculares diversos e de experimentação da pesquisa histórica, indicando possibilidades de compreensão das mudanças ocorridas nos fenômenos educacionais, tanto nos processos de formação educacional quanto nos espaços sociais ocupados pelos sujeitos em variados momentos históricos.

Esta ação pedagógica embasou-se nos referenciais: História da Educação, História das Mulheres, História do Tempo Presente, Memória, Biografia, História Oral, conduzindo práticas de pesquisas que incluíram coleta de fontes junto às mulheres e produção das narrativas biográficas, o que proporcionou aos discentes, além de construir biografias, a possibilidade de visibilidade social às mulheres na e para História.

História e biografias: possibilidades de visibilidades históricas

Contar histórias é um ofício, há tempos nos lembrava Marc Bloch em seu *Apologia da História*, originalmente publicado em 1949, enfatizando que “[...] a História não está no passado, e sim nos sujeitos que fazem história ao longo do tempo”. Tomando o alerta enfático de Bloch (2001), os profissionais da História têm estado cada vez mais atentos aos acontecimentos conflituosos (bélicos ou não) contemporâneos, em relação ao quais são interpelados continuamente a apresentar “as origens” e motivações históricas.

Não é suficiente o esforço intelectual e didático exercido pelos profissionais e docentes de História para explicar, analisar e engendrar com os discentes a compreensão dos conceitos básicos constituintes do fazer do historiador (e demais profissionais que lidam com o ofício do campo historiográfico): tempo histórico, evento histórico, sujeito histórico, memória, historiografia, etc., instrumentais estes que possibilitam o entendimento dos processos e mudanças históricas.

Os historiadores – acadêmicos e professores – são requisitados constantemente para explicar os eventos que estão acontecendo no Brasil e no mundo que geraram tais situações extremistas e caóticas, sob a ótica social, econômica, cultural, religiosa, etc., embora contraditoriamente esses mesmos profissionais da História (e de outras áreas de conhecimentos das Humanidades) estejam sendo atacados incessantemente e de diferentes formas *pelos acusadores*, que se utilizam dos argumentos mais esdrúxulos e os acusam de difundir, através da *manipulação* dos conhecimentos escolares e acadêmicos, conteúdos político-partidários e *distorcer a verdade histórica*.

Nós, Historiadores, adentramos na segunda década do século XXI retomando a mesma tarefa e empreendimento que historiadores enfrentaram no século XIX. Qual? Assegurar o estatuto de ciência da própria História. Temos o compromisso de retornar aos primórdios da constituição dessa área de saber científico:

[...] temos a obrigação de enfrentar e sobrepujar a ignorância, mesmo quando ela se apresenta de forma ameaçadora. A História pode e precisa ser defendida. Especialmente agora, quando as mentiras, que

sempre existiram, ganham uma dimensão diferente, como *fake news* vomitadas por atacado, de forma organizada. Querem mudar a História utilizando a técnica do negacionismo, recusando-se a admitir fatos indiscutíveis [...] (Pinsky, J.; Pinsky, C., 2021, p. 11, grifos nossos).

Reiterando que História é uma ciência que exige formação e adoção de procedimentos científicos, tanto para produção de conhecimentos quanto para ensino desses conhecimentos e saberes, portanto *este fazer* não se configura em seara para “achismos” e “voluntarismos”, sem maior fundamentação teórica. Ao contrário, somos confrontados cotidianamente com desafios e dilemas da docência na área da História, mais especificamente do ensino-aprendizagem. Neste ponto é importante lembrar que, no contexto histórico sociocultural brasileiro, foi somente no século XIX que a formação de professores se configurou como demanda real, bem como se estruturou uma legislação de fato para ordenamento dessa formação em território nacional, gerando instrumentos de controle do trabalho docente em âmbito nacional que tentam acompanhar um movimento que havia muito já se desenvolvia no cenário mundial.

Neste cenário um tanto caótico:

A biografia, uma das primeiras formas de história – depois das dos deuses e de homens célebres – retém cada vez mais a atenção dos historiadores. Todavia, a moda biografia histórica é recente. [...] A reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual. Mas não se tratava mais de fazer simplesmente a história dos grandes nomes em

hagiográfico – quase uma vida de santo, sem problemas nem máculas – mas de examinar os atores (ou o ator), célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. *A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Ele ou eles não eram mais apresentados como heróis, na encruzilhada de fatos, mas como uma espécie de receptáculos de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual.* Segundo Marc Ferro, *a biografia deve ainda aos estudos sobre vida privada dos indivíduos, estudos que permitiram dessacralizar, segundo ele, os papéis estritamente públicos que esses exerceram, revelando as complexas relações entre a vida privada e a vida pública* (Priore, 2018, p. 73; 78-79, grifos nossos).

Acessar a História por meio de biografias, além de diversificar as perspectivas das narrativas históricas, uma vez que possibilitou adicionar “vozes diferentes” ao discurso histórico que por muitos séculos foi “contado por “única ótica”, acrescenta a possibilidade de construir também um pensamento crítico-reflexivo ao demandar que os profissionais e leitores das produções passem a questionar: quais os outros sujeitos e atores históricos estavam presentes e participaram nos momentos e eventos históricos? Quais foram as ações dos outros sujeitos e atores históricos? Quais foram as posturas dos outros sujeitos e atores históricos? Quais foram os pensamentos dos outros sujeitos e atores históricos? Quais foram as trajetórias de vida dos outros sujeitos e atores históricos? Quais eram as trajetórias de formação educacional dos outros sujeitos e atores históricos?

Por isso, Schmidt (2018, p. 27-28, grifo nosso) afirma que, na atualidade, especificamente para aqueles que estão buscando construir conhecimentos (quer seja como pesquisadores, quer seja como formadores de docentes), no campo da História:

A pesquisa histórica depende das biografias. É da vida e com as vidas que se estruturam as sociedades. Sociedade é o todo composto de vidas singulares, mas que se erguem como esteios estruturadores das instituições e construtores de catedrais e capelas de gentes e ideias e costumes.

Assim, a perspectiva da elaboração de narrativas históricas contemplando a sociedade e, ao mesmo tempo, as individualidades é um dos “dilemas do profissional da história”, tanto no exercício da pesquisa (construção de novos conhecimentos) quanto no da docência (transformação de conhecimentos produzidos anteriormente para a formação de novas gerações). A resolução desse “dilema” tem várias possibilidades históricas, uma das quais é a articulação entre História, Memórias e Biografias. Essa possibilidade produz visibilidades na e para a História.

A Biografia também desfez a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O indivíduo não existe só. Ele só existe ‘numa rede de relações sociais diversificadas’. Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como as ideias, representações e imaginário de um indivíduo convergem para o contexto social ao qual pertence (Priore, 2018, p. 79).

Histórias e Histórias da Educação: fundamentos da educação para a formação de profissionais da educação

A disciplina História da Educação Brasileira registra implementação de recursos pedagógicos de natureza pragmática e instrumental para o ensino-aprendizagem, com pouca ou nenhuma mudança didática ao longo dos dois últimos séculos no que se refere aos procedimentos didáticos, mesmo quando observamos a longevidade da trajetória dessa disciplina nos currículos de formação de professores no país, posto que a disciplina História da Educação está presente neste desde a sua implementação, em fins do século XIX.

A chegada das ideias da “Revolução dos Annales” e dos desdobramentos desta – História Cultural e História Social – nos espaços de formação de professores e de centros de pesquisa proporcionou inovações às práticas de produção de pesquisa e conhecimentos acadêmico-científicos, além da difusão de práticas de docência inovadoras, haja vista que:

Sabemos que a educação não se resume na experiência escolar e que também a escola é algo recente na história da sociedade brasileira. Entretanto, uma coisa é certa, sob as mais diferenciadas formas, na relação entre os mais diferenciados sujeitos, em tempos e lugares distintos, como dizia Carlos Rodrigues Brandão: *‘da educação ninguém escapa’*. Dessa maneira, podemos dizer que também ninguém escapa de uma história da educação, uma vez que somos todos sujeitos dela, de uma maneira ou de outra, frequentando ou não a escola, nos cultos, nas igrejas, nas festas, na família, nas ruas, na roça, na cidade,

com amigos... Para nós, historiadores da educação, uma constatação evidente é a de que investigar os processos do aprender é fundamental para ampliar-mos a compreensão de como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram sua vida, seus afazeres e suas ideias, enfim, seu modo de ser e estar no mundo (Veiga; Fonseca, 2003, p. 8).

Pautadas nas diferentes repercussões que a formação docente a partir da implementação da História Cultural proporcionou entre os cursos de licenciaturas, especificamente no tocante ao *fazer e repensar a prática na docência aliando teoria e pesquisa*, circunscrevendo especificamente as experiências executadas na área de História e História da Educação, difundiu-se, incutiu-se, entre os objetivos da formação de professores dessas áreas de ensino, a percepção de que:

[...] Nossos alunos podem e precisam ter orgulho de pertencerem à raça humana e cabe ao professor de História ressaltar esse aspecto, sem deixar de lado o eventual custo social que as grandes obras que construímos tiveram. De resto, é fundamental nos situarmos no tempo e no espaço, é essencial sabermos quem somos e de onde viemos (Pinsky, J.; Pinsky, C., 2021, p. 13, grifos nossos).

A tarefa do historiador da educação é conhecer a experiência do ensino-aprendizagem em qualquer tempo e lugar social, impulsionando-se a compreender os processos e práticas educativas inscritos em contextos socioculturais variados. Pesquisadores e docentes de diferentes campos de saber são cotidianamente exortados a desenvolverem mecanismos de apreensão dos eventos da realidade humana e a obterem o entendimento da construção e constituição da sociedade.

Partindo da convicção de que a História contém as respostas às demandas deste momento histórico repleto de inquietações e interrogações, seja como profissionais docentes, seja como sujeitos inseridos num contexto social com relações intrincadas e complicadas há alguns anos, sob a perspectiva da História Cultural, estruturaram-se recursos pedagógicos para o ensino da disciplina História da Educação Brasileira nos cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior públicas, tendo como foco a relação teoria-prática dos conteúdos, a produção de conhecimento histórico pelos estudantes.

O historiador da educação busca cumprir de forma exemplar os compromissos, na condição de profissional da História, quer quando executa a pesquisa histórica, quer quando ministra aulas nos cursos de formação de professores:

[...] a História exige do professor e do pesquisador uma atitude que pode parecer contraditória, mas que é apenas paradoxal. Mais até do que uma simples atitude, a História exige deles um duplo compromisso. Por um lado, com o passado, o acontecido, nosso ponto de chegada: o passado não pode ser inventado, suprimido, exagerado ou distorcido. Por outro, (como vivemos nas nuvens, mas em presente concreto, que condiciona a forma de percebermos os fenômenos da sociedade), é importante firmarmos um compromisso com o mundo em que vivemos, que é nosso ponto de partida. Nada mais razoável, portanto, do que interrogar o passado a partir de questões que nos afetam atualmente. Temas como meio ambiente, minorias, racismo, identidade nacional e tantos outros não podem ser descartados pelo historiador como se fossem simples modismos. Pelo contrário, faz muito sentido interrogarmos o passado a respeito desses assuntos (e de tantos outros). O que

não quer dizer que possamos atribuir a personagens do passado níveis de consciência social ou política que encontramos em atores sociais dos dias de hoje. Isso também seria anacrônico. Mesmo que gostemos da ideia, mesmo que ela atenda a nossos objetivos de hoje, não podemos (por exemplo) transformar revoltosos que simplesmente tentavam ser livres em revolucionários carregando ideias que consideramos corretas, atualmente. Não podemos, por mais que queiramos. Transformar o passado em presente é atribuir a pessoas de determinado período histórico comportamento incompatível com valores de sua realidade social (Pinsky, J.; Pinsky, C., 2021, p. 14-15, grifos nossos).

Executando o duplo compromisso assumido por todos os historiadores, o grupo de profissionais onde estão incluídos os historiadores da educação, conjugado ao complexo e complicado cenário político-social brasileiro na atualidade, configurado na última década, com a crescente onda ultraconservadora, inclusive na progressiva polarização político-partidária no último quadriênio, é incumbência e responsabilidade social:

E, o que é interessante, fatos e questões de mil anos atrás se revelam, para um historiador, a partir de perguntas que fazemos motivados por questões atuais, como feminismo e desigualdade social. Também por isso a História é fascinante! Isso tudo quer dizer que os acontecimentos de mil anos mudaram? Ou, ainda, significa que temos o direito de 'inventar' acontecimentos para que eles sejam adequados às nossas teorias? Não! Significa apenas que somos capazes de lançar olhares diferentes sobre os mesmos acontecimentos e que lançar olhares diferentes pode implicar em obter resultados diferentes. A História pode e precisa ser continuamente reescrita. E não só porque lançamos novos olhares, mas por termos

acesso a documentos que ficaram inéditos por muito tempo, a construções que permaneceram escondidas por séculos, a mecanismos que preconceitos sociais ofuscaram por milênios. *Reescrevemos a História quando damos a atores históricos que só apareciam como figurantes o protagonismo merecido. Reescrevemos a história quando dispomos de técnicas de pesquisa mais sofisticadas. Mas reescrevemos a História também quando nos damos conta que a História está mudando. [...] A História muda, sim, e precisamos acompanhar as mudanças em nossos cursos. [...] Como se vê, historiadores e professores de História têm um papel importante a desempenhar* (Pinsky, J.; Pinsky, C., 2021, p. 17-18, grifos nossos).

Instigados por questões contemporâneas que se encontram nas fronteiras de diversas ciências, sendo as questões mais constantes e próximas às Ciências Humanas e Sociais, “lançamos olhares diferentes” sobre o processo histórico de formação de educadores brasileiros – tema tão caro à área de História da Educação –, buscando novas respostas, como pesquisadores e como docentes, perseguindo a formulação de técnicas variadas para fomentar a aprendizagem crítica entre os educandos dos cursos de licenciaturas, tendo sido gestada, desenvolvida e implementada a produção e análise de biografia de mulheres como ferramenta de análise e contextualização didática para o ensino da História da Educação Brasileira.

O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos [...] silêncio das mulheres [...] ‘seja bela e cale a boca’, aconselha-se às moças casadoiras, para que evitem dizer bobagens ou cometer indiscrições. Evidentemente as mulheres não respeitaram estas injunções. Seus sussurros e seus murmúrios na

casa [...]. Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios de poder, as lacunas da História. Imagina-se, sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente, também, elas fizeram de seu silêncio uma arma. [...] A impossibilidade de falar de si mesma acaba por abolir o seu próprio ser ou ao menos, o que se pode saber dele (Perrot, 2005, p. 9-10, grifos nossos).

Busca-se transpor silêncios, construir Histórias, visibilidades sociais e históricas, além de implementar práticas docentes críticas, produtivas (não produtivistas) e significativas para discentes e docentes. Esta é a proposição da prática educativa que defendemos e empreendemos rotineiramente em nossos espaços de atuação docente em instituições de ensino superior públicas. Estabelecer o diálogo interseccional entre a História da Educação Brasileira e a História das Mulheres é inscrever tal ação pedagógica de forma elucidativa, instruindo os estudantes a estabelecerem conexões e desvendarem possibilidades de articulação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, socialização, construção e produção de novos conhecimentos.

Biografias de mulheres - A narrativa de trajetórias educacionais de mulheres no século XX: possibilidades de construir histórias de mulheres e de novas formas de atuar para a formação de conhecimentos para a história da educação e formação docente

Articular a individualidade do sujeito histórico e a coletividade do movimento do contexto histórico é a “virtude histórica” contida na biografia histórica.

A biografia permitiu a abordagem histórica pelo foco num indivíduo que não é necessariamente ilustre ou conhecido, exatamente porque ele não é ilustre ou conhecido. [...] pois os destinos individuais estão situados em diversas redes que se cruzam: a casa e a família, o espaço regional, o universo espiritual, a utensilagem mental de uma época. 'O singular se abre para o geral, na medida em que é recuperado em sua inesgotável riqueza' (Watchel, 2001) (Priore, 2018, p. 80, grifos nossos).

Ao inserir a biografia como instrumental pedagógico para o desenvolvimento da formação de professores, proporciona-se a resolução de problemas práticos para a área de História (constantemente acusada nestes cursos de distanciamento do cotidiano do discente e de adotar linguagem hermética e excessivamente rebuscada), pois:

[...] a biografia é centrada num indivíduo, ela coloca o problema da 'representatividade' deste mesmo ator histórico. Mas, com o desenvolvimento da história cultural, as abordagens se concentram nos laços que ligavam o indivíduo à cultura, no sentido mais amplo do termo. [...] a biografia individual ou coletiva (no caso dos estudos de família ou prosopografias) oferece uma solução metodológica a esta pergunta, pois ela implica no estudo de um indivíduo ou de um grupo social de indivíduos que representam uma classe social, uma profissão, uma fé ou crença, desde que se defina previamente a estrutura social a que pertencem. Pode-se igualmente examinar a maneira pela qual as crises pessoais de um indivíduo complexo reflete as tensões de uma época e como as soluções pessoais do conflito fazem eco, se apropriam ou se impregnam às transformações de uma cultura (Priore, 2018, p. 81, grifos nossos).

A experiência didático-pedagógica da biografia como instrumental pedagógico em cursos de graduação na disciplina História da Educação Brasileira, principalmente em cursos de licenciaturas, está sendo desenvolvida há uma década em universidades públicas do Nordeste e Sul do Brasil.

A proposição teórico-prática do empreendimento de pesquisar, *contar* as vivências e experiências de mulheres, bem como as alterações sociais ocorridas em meio a estas e/ou em decorrência destas e que transformaram, (re)modelaram o comportamento e o *ser mulher* na sociedade brasileira durante o século passado (séc. XX), se consolida progressivamente. [...] Com esse procedimento, a História das Mulheres proporciona tornar perceptível em seu cotidiano e contexto social. Em geral, todos são vistos, visíveis, mas não são percebidos social, política e culturalmente, ou seja, até a emergência da História das Mulheres não era creditada importância às mulheres enquanto sujeito e ator social, posto que o sujeito histórico feminino havia sido *diluído* e, conseqüentemente, tornando-se imperceptível na maioria das análises históricas, as quais não divisavam as diferenças nos papéis e atribuições sociais conferidas e determinadas num contexto sócio-histórico. Então, ao se propor produzir História tomando como perspectiva a História das Mulheres, muitas vezes temos que desconstruir certezas, desarticular ideias enraizadas, fundamentadas em imagens idealizadas, supostas. E, esta operação de superação de (pre)conceitos e *imagens idealizadas* se torna mais urgente quando se propõe estudar e compreender a História da Educação tendo como partida histórias de vida – biografias de mulheres – transcorridas durante o século XX, pois, conforme explica Queiroz (2011, p. 282): '[...] abordar transformações na vida das mulheres brasileiras, sobretudo, tentando dialogar com o

gênero feminino, e, sugerindo um balanço provisório e contingente, porque ensaístico, sobre as mutações da condição feminina [na segunda metade do século XX]. Pretendo *refletir acerca desses papéis em transformação, mas igualmente em permanência, e imaginando que os desdobramentos do tema podem nos fazer avivar a memória, acionando desde as fantasias mais sedutoras da expectativa e da espera do 'príncipe encantado', marca secular da cultura que acompanha nossas gerações, até a mais prosaica e, às vezes, dolorosa e infatigável luta pela sobrevivência cotidiana'* (Ribeiro *et al.*, 2022, p. 237, grifos nossos).

Ao ser ministrada a disciplina História da Educação Brasileira em cursos de graduação, os docentes têm, dentre os objetivos da disciplina, a compreensão do processo sócio-histórico de constituição e (trans)formação da educação brasileira. Coadunado a esse objetivo, ao se optar pela utilização da metodologia da biografia histórica para o desenvolvimento da referida disciplina, objetiva-se que os graduandos produzam pesquisa histórica, produção de texto escrito e apresentação oral sobre narrativas biográficas de mulheres que vivenciaram trajetórias educacionais ao longo do século XX.

Ao se imergir para a realização desta prática de pesquisa e produção da historiografia, tendo como perspectiva a História da Educação e a História das Mulheres, constata-se repetidamente que é preciso que os estudantes compreendam:

[...] a constituição ainda mais sutil da Memória, é o resultado de uma sedimentação seletiva produzida pelas relações de força e pelos sistemas de valor. O mesmo ocorre no que concerne à narrativa histórica, outro nível destes silêncios encaixados uns nos outros. É o olhar que a faz a História. No coração de

qualquer relato histórico, há vontade de saber. No que se refere às mulheres, esta vontade foi por muito inexistente. Escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê à relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades. O que não era caso é justamente por parte das próprias mulheres, inclusive as mais importantes '... toda a história das mulheres foi feita pelos homens', escreve Simone de Beauvoir, 'as mulheres nunca disputaram este império com eles'. Até mesmo o feminismo não é, segundo ela, 'um movimento autônomo' (Perrot, 2005, p. 14, grifos nossos).

A intencionalidade durante o desenvolvimento desta estratégia didática é, por meio da introdução ao processo de pesquisa histórica, permitir aos graduandos articular teoria e prática e, de forma mais ampla, induzir os estudantes a compreendê-la. No desenvolvimento das atividades de elaboração das biografias, os estudantes são orientados por docentes e monitores através da análise da realidade social na qual estão inseridas as contradições contemporâneas selecionadas pelos acadêmicos:

Este procedimento didático é desenvolvido ao longo da disciplina História da Educação Brasileira e a conclusão é realizada nas últimas semanas letivas da disciplina, resultando nos seguintes produtos, apresentados pelos grupos, organizados conforme número de alunos matriculados em cada turma/disciplina: a) Coleta de Fontes Históricas sobre a História das Mulheres no Século XX, utilizando recursos da História Oral; b) Produção das Narrativas Biográficas – Trajetórias Educacional de Mulheres no Século XX; c) Apresentação Oral das Narrativas Biográficas – Trajetória Educacional de Mulheres no Século XX; d) Produção do Texto Escrito sobre as Narrativas Biográficas – Trajetória Educacional de

Mulheres no Século XX. Objetivando implementar os objetivos didáticos da própria disciplina e programas para esta atividade, somando-se ao conjunto de referências básicas e complementares da disciplina História da Educação Brasileira, os discentes são orientados a realizar leituras de textos selecionados sobre Memória e Biografia. As referências indicadas variam conforme nível de conhecimento e necessidade dos discentes (Ribeiro *et al.*, 2022, p. 239).

As referências indicadas para o desenvolvimento da atividade de elaboração das biografias podem variar em consonância com as experiências de aprendizagens anteriores dos estudantes matriculados na disciplina História da Educação Brasileira no momento da construção da atividade.

Cabe destacar os já mencionados compromissos do historiador, em razão dos quais é que a narrativa biográfica de *peças comuns e a análise histórica do cotidiano destas* é revelador e de suma importância:

Para o historiador, entretanto, não é o caráter espetacular ou inédito de um fato que define o que é histórico. Eventos cotidianos ou banais podem ser a porta de entrada para o conhecimento histórico. Aliás, raramente falamos em fatos históricos, mas em processos históricos, justamente para sublinhar a natureza paulatina e complexa do conhecimento que produzimos. [...] Que tanto pode o Historiador, esse orador todo-poderoso? Pode muito, realmente. Ele carrega consigo dotes ancestrais, sobretudo estas duas capacidades, por assim dizer, 'mágicas': dar visibilidades às coisas ausentes por meio da potência da palavra ('dispor os fatos diante dos olhos', como diziam os antigos estudiosos da retórica) e garantir a fidedignidade ou confiabilidade de seu testemunho presumidamente verdadeiro. A mensagem da Anti-

guidade vem ao presente afeiçada pelo testemunho do historiador (Fico, 2021, p. 28; 30, grifos nossos).

Ainda que a produção historiográfica resultante desse procedimento didático seja afeiçada pelo conjunto dos referenciais da própria ciência histórica, durante a implementação e desenvolvimento deste se teve que assegurá-la e asseverá-la, para que os processos teóricos e metodológicos da produção do conhecimento acadêmico-científico fossem respeitados e seguidos.

Ainda que os licenciandos estejam em uma experiência inicial de produção e difusão de conhecimentos, ao lidar com a História, “[...] corre o risco de ser parcial, em função de seu eventual envolvimento com os fatos que assevera e busca narrar” (Fico, 2021, p. 30). Portanto, ao observar e seguir os preceitos da produção científica, não somente a aprendizagem de conteúdo específico da disciplina História da Educação Brasileira, cultiva-se entre os estudantes a práxis de observar criticamente a realidade, examinando suas contradições no bojo da totalidade social e, ao estabelecer as interconexões com a base material e econômica da sociedade, buscando validar os conhecimentos de forma crítica, analítica e relacional.

Considerações finais

Relembrando a citação de Schmidt (2018, p. 27), que buscou no texto do voto da ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) Cármen Lúcia Antunes Rocha o argumento e responsabilidade legal dos profissionais da História para:

[...] tirar das sombras grupos e indivíduos tradicionalmente silenciados, a fim de, também como dissemos

antes, transformar-lhes em referências identitárias para o presente: 'As mulheres foram guardadas e silenciadas durante séculos. O seu silêncio fez a história das sombras históricas que lhes foram reservadas. E foram contadas, até mesmo depois de sua passagem. Sem isso, não haveria como por elas e em seu nome lutar'.

Utilizar a construção de biografias de mulheres como recurso pedagógico, ainda que seja uma atividade complexa, por exigir a preparação prévia por parte dos docentes responsáveis pela disciplina História da Educação Brasileira, por terem de buscar referências complementares para dar suporte e suprir as possíveis dúvidas dos estudantes, mostrou-se rica e profícua. A elaboração de trajetórias educativas de mulheres, além de mobilizar conteúdos inerentes à disciplina de História da Educação Brasileira, possibilitou aos discentes articularem conteúdos curriculares diversos apreendidos anteriormente, bem como experienciar a pesquisa histórica, indicando possibilidades de compreensão das mudanças ocorridas nos fenômenos educacionais, tanto nos processos de formação educacional quanto nos espaços e contextos sociais ocupados pelos sujeitos sociais em variados momentos históricos.

As mulheres não estão sozinhas neste silêncio profundo. Ele envolve o continente perdido das vidas tragadas pelo esquecimento em que se aniquila a massa da humanidade. Mas ele pesa mais fortemente sobre elas, em razão da desigualdade dos sexos, esta 'violência diferencial' (François Héritier) que estrutura o passado das sociedades. Esta desigualdade é o primeiro dado sobre o qual se enraíza um segundo dado: a deficiência dos traços relativos às mulheres e que dificulta tanto a sua apreensão no

tempo, ainda que esta deficiência seja diferente dependendo da época (Perrot, 2005, p. 11).

Foi realizada a opção histórica e pedagógica por construir a História da Educação Brasileira a partir da História das Mulheres, posto que é exatamente a partir da biografia das mulheres – presentes nos mais diferentes espaços (públicos e privados), mas silenciadas, como enfatizou com veemência Perrot (2005) –, buscando construir também para estes sujeitos históricos visibilidade social e histórica.

Os futuros profissionais da Educação descortinaram e construíram, no decorrer da produção das biografias, conhecimentos inerentes à formação profissional, ampliando a percepção da realidade social na qual estão imersos como sujeitos sociais, pois, ao se “tornarem pesquisadores”, foram instigados a aguçar o compromisso político à sensibilidade social, engendrando empatia em decorrência do processo de escuta durante as entrevistas e transcrições para a coleta de fontes históricas.

Esses alunos, ao “lidarem” com a elaboração de trajetórias educacionais de mulheres, revelaram uma miríade de conhecimentos e conseqüentemente de aspectos da História da Educação Brasileira, além da necessidade de mobilizar conhecimentos inerentes à formação profissional na/da área docente. Os estudantes foram impedidos a realizarem “operação historiográfica”, conforme preconizava Certeau (2006).

Enfim, experienciar a tessitura de narrativas biográficas de mulheres, tendo como foco as trajetórias educacionais durante o século XX, proporcionou ainda aos estudantes vislumbrar as mudanças geracionais ocorridas, em suas próprias famílias, uma

vez que a grande maioria dos graduandos preferiu selecionar mulheres da própria família para elaboração dos perfis biográficos. E, ao construir a História de suas mães, avós, tias, irmãs, madrinhas, construíram a própria História, tal como afirmou Perrot (2005, p. 11): *‘as mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar, sem saber como elas mesmas as viam e as viviam [...]’* (Ribeiro et al., 2022, p. 240, grifos nossos).

Priore (2018) lembra que, graças ao gênero biográfico, os historiadores conseguiram se tornar acessíveis ao grande público, por ser uma narrativa de:

[...] acontecimentos encadeados e uma intriga codificada por fatos reais, interpretados. [...]. A história, afirmou peremptoriamente Paul Veyne (1971), nada mais é do que ‘uma narrativa verídica’.

Por essa mesma razão, utilizá-la como estratégia de ensino para a formação de professores propiciou entre os estudantes, para além das aprendizagens acadêmicas e científicas em relação aos conteúdos da História da Educação e dos procedimentos da pesquisa histórica, a interação e a inter-relação geracional – seja com integrantes de seu próprio núcleo familiar, seja com outras pessoas –, a motivação para (re)conhecimento da gênese histórica de suas comunidades onde residem, a busca do pertencimento familiar e comunitário e a (re)descoberta de aspectos da identidade.

Referências

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FICO, C. Quem escreve a História: a qualificação do historiador. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). *Novos combates pela História: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 25-47.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da História*. Bauru: Edusc, 2005. p. 9-26.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. A História contra-ataca. *In*: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). *Novos combates pela História: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-21.

PRIORE, M. Biografia, biografados: uma janela para a História. *In*: AVELAR, A. S.; SCHMIDT, B. B. (org.). *O que pode a biografia*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 73-89.

RIBEIRO, L. T. F.; SILVA, S. M. A.; LOPES, T. M. R.; RABELO, J. J. As trajetórias de formação educacional de mulheres no século XX: recursos pedagógicos para ensino-aprendizagem da História da Educação Brasileira. *In*: ENDIPE, 21, 2023, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: UFU, 2023. p. 228-241.

SCHMIDT, B. B. Contar vidas em época presentista: a polêmica sobre a autorização prévia. *In*: AVELAR, A. S.; SCHMIDT, B. B. (org.). *O que pode a biografia*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 17-31.

VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

12 GOLPE DE ESTADO - PROFESORAS VÍCTIMAS DE LA REPRESIÓN EN CHILE: DEL DAÑO IRREPARABLE A LA JUSTICIA DE LO POSIBLE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap12>

SUSANA GAVILANES BRAVO

Doctora en "Estudios de género en Perspectiva Interdisciplinaria", otorgado por la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, en la misma universidad obtiene el grado Magister en "Dirección y Administración de Empresas", su título de pregrado es "Profesora de Estado en Castellano y Filosofía", otorgado por la Universidad de La Serena. Realiza otros diplomas con relación a Uso de Tecnologías, Gestión universitaria, Neurolingüística. En cuanto a su desempeño laboral, trabaja desde el año 1994 hasta la fecha en la Universidad Tecnológica Metropolitana, en la cual ha sido coordinadora de asignatura, directora de carrera, actualmente Consejera Superior. Por otra parte, ha participado en variados Congresos y Seminarios con ponencias relativas a la temática de Género y Educación, fundamentalmente, en países como España, México, Brasil, Perú, Argentina y Chile.

E-mail: susana.gavilanes@utem.cl

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0948-0947>

Introducción

En la perspectiva de fortalecer la memoria respecto de los hechos ocurridos a partir del Golpe Militar en Chile, el 11 de septiembre de 1973, este escrito busca registrar, desde la percepción de una niña de 13 años, parte de un proceso político que termina profundamente violentado por un grupo de militares que se apropian del país para servirse de él no solo económicamente, sino que también hacerse de él en términos ideológicos, como también psicológicos, en tanto se siembra el terror tras un modo de pensar y de sentir que parte en el amedrentamiento, pues una población temerosa de ser torturada, ejecutada y / o desaparecida se ve obligada a guardar silencio, teniendo que someterse a un régimen autoritario, el cual da paso al atropello de los Derechos Humanos de miles de personas y que, tras un velo colocado por la política y la historia, no deja de sorprender cuando aún se pueden conocer relatos cargados de odio y violencia donde nadie quedó fuera; hombres, mujeres, niños y niñas, como también personas mayores y mujeres embarazadas, fueron objeto de represión.

En ese contexto se traen a la luz las figuras de tres mujeres, una Detenida Desaparecida, otra en igual con-

dición que deja de serlo, gracias a que milagrosamente el mar arrojó su cuerpo a la playa, y una sobreviviente de tortura. Las tres comunistas, las tres profesoras, con sueños e ideales de un país con mejores condiciones de las que habían dejado gobiernos anteriores. Sueño frustrado que hoy nuevamente se encuentra lejos de alcanzar, por cuanto 50 años de historia no han sido suficientes para resolver las necesidades más requeridas como son una mejor educación, salud y jubilación, que vuelven a alejarse en medio de una crisis de todo tipo y sobre la cual no podemos predecir sus resultados.

Vivimos un momento de crisis a nivel mundial, en todo orden de cosas, conflictos bélicos, ambientales y económicos, atropello permanente a los Derechos Humanos y más un largo etcétera que permiten darnos cuenta de las consecuencias que tienen nuestros actos, como si nunca lo hubiésemos podido observar, a la vez de constatar lo paradójico que resulta, en tanto nos autodefinimos como la especie superior a partir de la preciada racionalidad que nos distinguía de otros animales. Nos reconocernos como estos últimos dio fuerza a la categoría de seres humanos, que se refuerza en la racionalidad y en tanto sumadas se connotan como condición de superioridad. Se trata así de connotaciones arbitrarias que dan lugar a profundos daños tanto para la naturaleza como para la misma especie.

Hoy somos objeto de desorientaciones a nivel social y, al igual que en otros periodos críticos de la humanidad, nos resituamos en interrogantes básicas sobre si en realidad somos seres superiores, inferiores o iguales, teniendo que extrapolar el criterio de "igualdad en la diferencia", aplicado a la relación hombre-mujer, a otras especies ani-

males, así como a la naturaleza, en tanto considerados seres sintientes, de acuerdo con renovadas miradas.

Cabe señalar que aquel criterio permitió configurar un primer tipo de feminismo, a través del cual se fue demostrando en los inicios el trato inmerecido que habían recibido las mujeres en tanto transcurría la historia. Hoy aquella igualdad sobre la cual aún debemos avanzar de manera insistente nos sitúa nuevamente en las interrogantes relativas a lo que somos capaces de hacernos entre seres humanos, no teniendo necesariamente como punto de partida para ello condición de otra raza u otra clase social, siendo suficiente “otro modo de pensar”, en tanto con aquello un otro u otra se constituye en amenaza que justifica la violencia y el maltrato sobre su persona.

Por otro lado, la especie, en procesos de modelamiento “civilizatorio”, fue colocando especial énfasis en la formación valórica y ético-moral, basándose en planteamientos fundamentalmente de carácter religioso que suponemos estimulan un buen comportamiento entre seres humanos, por ende el amor que se deben profesar excluye la discriminación, por raza, clase social, otros, sin embargo, no fue un problema dejar rezagadas, por un largo periodo, a mujeres y diversidades sexuales, asumiendo como único rango de normalidad, para este último caso, la heterosexualidad.

Hoy, aún se considera como diversidad todo aquello que se encuentra fuera de lo categorizado como “normal”, sin que se comprenda que lo heteronormado es un tipo también de diversidad que erróneamente se instala como única perspectiva, en tanto hay una negación histórica de otras expresiones de sexualidad. Así entonces,

el concepto de diversidad debiera ocuparse como un aglutinador de todas las orientaciones sexuales y no quedar constreñido a un sector de la población, de ese modo comprobaríamos que probablemente hay más diversidad de la que hasta ahora suponemos.

Los regímenes autoritarios niegan aquella posibilidad y la uniformidad se extrapola a todas las variables sociales. Salir del marco regulador de ideas constituye un problema que puede costar la vida, especialmente en países no desarrollados, y pertenecer a un tipo de diversidad sexual puede ser tan grave como formar parte de diversidades ideológicas, como veremos más adelante.

Desarrollo

Interesa, para este caso, traer a la luz la tortura, ejecución y desaparición de personas, acontecidas en Chile, a partir de un 11 de septiembre de 1973, momento a partir del cual pierde valor absoluto la categoría de ser sintiente atribuible a los seres vivos, entre los que destaca por miles de años el ser humano.

Aquella noción básica para el fortalecimiento de la empatía es lo que se transgrede de modo vergonzoso durante la dictadura, reapareciendo así la brutalidad bestial de la cual no está privado ese ser, racional, cargado de ritos y cultos religiosos, como también cargado de un imaginario sociocultural que nunca alcanza, pero que le permite justificar una y otra vez su accionar. En esa lógica, la especie humana va de ciclo en ciclo, pretendiendo ser mejor, sin alcanzar de manera efectiva dicho estado.

De este modo, se recogen en este escrito tres casos que son ejemplos de lucha, de metáfora de sobrevivencia, pero por sobre todo del abandono de un Estado en

desarrollo que, debilitado por la fuerza, tiene que aprender que el “Para que nunca más en Chile” no es mera consigna y por ende fortalecer la urgente necesidad de “no perder la memoria” e ir tras ella las veces que sean necesarias, en tanto se nos aparezca un ser que fue abandonado por dicho Estado, que, si bien no se lava las manos, no logra sanar la herida en tanto sus estrategias de reparación no llegan del todo a la genuina y pronta justicia.

Retroceder 50 años, para muchas personas, será volver a la infancia, a la adolescencia y / o a la juventud, como también a relatos dejados por parte de familiares a las nuevas generaciones, todos en distintos contextos socioeconómicos, socioculturales y, por sobre todo, sociopolíticos, cuando el retroceso es para traer a la luz y no perder la memoria de hechos que constituyen una vergüenza humanitaria, como son los daños colaterales que traen consigo las dictaduras militares.

Todo lo anterior da origen a infinitos otros relatos, que se introducen en una dinámica evidentemente de carácter dialéctico, no siempre del todo comprensible, especialmente para las nuevas generaciones, como tampoco para las miradas que con los años no pueden escapar a la mitificación de los hechos tal cual ocurre a través de la historia o en su defecto sobre-ideologizando las argumentaciones desde el análisis teórico, que no necesariamente coincidirán con las percepciones inmediatas que arroja el día a día, alejándose, de este modo, de aquellos elementos que favorecen la autocrítica y que por ende debieran permitir un aprendizaje que parte en la vivencia, que nos dejan las cotidianidades y respecto de las que las subjetividades se objetivizan para un nuevo reproducirse, llamando la atención que en dicha

reproducción la memoria se va borrando, consciente o inconscientemente, en tanto los componentes se dispersan en subjetividades atomizadas.

Así entonces, es necesario volver al relato doloroso que desde lo individual se va objetivando en el colectivo, además de inducir el urgente y nuevo modo de hacer las cosas. No obstante, por la falta de capacidad recursiva que tiene que ver con la reflexión facilitadora de la no repetición de la conducta, la cual suponemos además como acto privativo solo de la especie humana, estamos en permanente riesgo, como especie, de repetir los hechos, en circunstancias que debería ocurrir todo lo contrario.

Reencontrarnos con la vergüenza que significa la afectación a los Derechos Humanos es también reencontrarnos con la exigencia de no relativizar aquellos hechos que traspasaron no solo la barrera política, sino que, y por sobre todo, la barrera que nos distancia, suponemos, de la categoría de bestias, asumiendo que, históricamente y de modo arrogante, nos hicieron creer que estábamos por sobre aquellas.

De este modo, la multiplicidad de variables que determinan la narrativa sobre la memoria no resta valor al contenido y al relato observado, así como tampoco a los sujetos observadores y relatores, que igualmente no pueden abstraerse de ser partes constitutivas de aquella dialéctica, que hoy nos lleva a detenernos para este escrito en el fatídico 11 de septiembre de 1973 en Chile y que, para este caso, recoge el relato cargado de subjetividades cotidianas que se van construyendo y deconstruyendo, dejando entrever la relevancia que va a tener el conocimiento al momento que las personas se van haciendo protagonistas de su propia historia. Pasamos así al sentir de una niña cuya edad, durante los mil días de

Allende, fluctuaba entre los diez y trece años, cuya experiencia se marca con la frase de su madre, diciendo: “No tienes idea de lo que es un Golpe de Estado; habrá muchos muertos”, en respuesta a su comentario en cuanto a que: “Estaba bien que hubiera un Golpe de Estado”, observando luego que no era “[...] bueno que mataran a las personas y que solo se les debía quitar el poder”. Con aquellas frases, daba cuenta de la latente ingenuidad que pareciera propia de la corta edad, pero que, con los años, comprendió que también estaba latente en un pueblo que no deja de creer que “los otros” lo harán mejor, no permitiéndose con ello dar el salto a la adultez, en tanto y en cuanto se hace cargo de su propia historia, pues sin duda un pueblo que se ciega y no quiere ver es porque acepta, generación tras generación, que le vayan ennegreciendo e induciendo a mantener el orden de las cosas, como ha ocurrido en Chile.

Así, con 13 años no sabía qué era un Golpe de Estado, lo único evidente para la chica es que previo a éste tenía la sensación que ella y su familia lo estaban pasando muy mal; su hermana menor en una fila, a la que en la época se le denominaba “cola”, para la compra del pan, se había desmayado y en otra aquella misma hermana fue golpeada con un tarro para la parafina de parte de una persona adulta, en tanto ésta pensó que intentaba introducirse en la fila sin respetar los turnos. Su hermana contaba con escasos 10 años. Nunca olvidaría ese hecho y su intención de defenderla, más allá de las palabras que le refirió a aquella mujer. No obstante, el miedo pudo más. Tal vez aquello, entre otros hechos, reforzaría la idea de que el país no estaba bien y algo debía ocurrir.

Tomar té con miel en tiempos que lo valorado era el azúcar blanca parecía también algo extraño; ver basura

en las calles resultaba deprimente; y que personas, camino a la compra del pan al amanecer, rompieran el cierre de madera que protegía su casa de modo paulatino, para hacer la fogata que abrigaba la espera en la “cola”, resultaba doloroso y profundamente atemorizante, cuando a ello se podían sumar, durante el día, los insultos de jóvenes de edades similares, que a su vez amenazaban de ir a quitarles la casa, por cuanto ésta en tamaño superaba la media de la cuadra.

Tres años de Unidad Popular no traía buenos recuerdos, que, sumados a la falta de conocimientos, por cuanto aquella familia no tenía experiencia ni práctica política, le hacían concordar con lo referido por los mayores en cuanto a que el país estaba mal y tenía que “ordenarse”. Sin embargo, la no participación no impedía que la madre de manera especial valorara la entrega del medio litro de leche, por lo cual el grupo de hermanas y hermano tenían estrictamente prohibido reventar las bolsas de leche en polvo a la salida de clases y ser partícipe de la guerrilla juvenil cuya arma principal era empolvar con dicho alimento al contrincante.

De joven y ya comprometida en la causa social, comprendería el valor que tenía el “medio litro de leche” en los sectores más necesitados, pero, del mismo modo, lo que implicaba la ignorancia de parte de ese sector necesitado, en tanto no había sido educado para impedir el desatino infantil de jugar y tirar algo tan preciado al momento de constatar como habían disminuido los índices de desnutrición.

Dicha iniciativa:

[...] estuvo a cargo del Dr. Giorgio Solimano, académico de la Escuela de Salud Pública (ESP) de la Facul-

tad de Medicina de la U. de Chile, entonces un joven pediatra en la Casa de Bello que había participado en la elaboración del Programa de Salud del candidato Allende, quien asumió el desafío de distribuir la leche en todo el país. Su alcance fue claro: si en 1970 habían recibido leche gratis 650 mil personas, la mayoría niños, en 1973 los beneficiados fueron 3 millones 600 mil personas, distribuyéndose 49 millones de litros de leche.

Igualmente valoraba lo relevante que había sido el participar en las colonias estudiantiles, que consistían que desde los colegios se llevaba a niñas y niños por una semana a algún balneario cercano, así como a lugares que constituyeran algún tipo de patrimonio cultural. Una mala experiencia en dicho paseo no nubló su mirada optimista de la vida y la sensación de que adultos ajenos a la familia se comprometían en el cuidado de la infancia y que aquella oportunidad era un gran beneficio, por cuanto había conocido y aprendido muchas cosas.

Se trata así de tres años que también estuvieron marcados por actos masivos en el barrio, por cuanto el 4 de marzo de 1973 se realizaban las elecciones parlamentarias (25 senadores y 125 diputados), así también marchas estudiantiles hacia el centro de Santiago. De una de ellas en la que participó recuerda que en su momento valoró el cuidado de jóvenes, dirigentes políticos, que se ocupaban de proteger y dar confianza a la gente más joven, así como también se resintió ante el desprecio masculino cuando, al pasar por un Liceo de hombres, les insultaron de modo especial a las mujeres que iban en dicha marcha, gritándoles: “¡Váyanse, maracas, putas!” y otros epítetos, comprendiendo el alcance ofensivo que sería semilla para su posterior mirada feminista. El patriarcado se ganaba una

enemiga del mismo modo como la violencia, en tanto una vez en la gran alameda observara como grupos de jóvenes de diversas corrientes políticas se enfrentaban de un modo que le pareció salvaje y cuyo enfrentamiento tuvo como resultante el que un joven fuera dañado en uno de sus ojos, con lo cual la experiencia de daño ocular ya existía en Chile, durante la Democracia, pero nunca como la que se produjo durante el Estallido Social de octubre del 2019, también en Democracia.

Aquella marcha nunca se iría de su imaginario, quedando impregnada en su recuerdo una masa de estudiantes con uniformes azules corriendo y tratando de introducirse en las tiendas aledañas a la Alameda (avenida principal de Santiago de Chile) sin ser del todo bien recepcionados por parte de los dueños de dichos locales, así también como no olvidaría que, al tomar el bus que las conduciría hasta su casa junto a su hermana, se encontrarían con la compañera de ésta, cuya familia estaba a cargo de la Junta de Alimentos y Precios (JAP) y en tanto intercambiaron ideas respecto a la escasez de alimentos. Aquella se jactaría de que el azúcar estaba derramada en la bodega que habían destinado en su casa para guardar el alimento.

Tal vez, la chica solo lo hacía por arrogancia adolescente, pero cualquiera hubiera sido la razón. Ella se asombró y se molestó de sobremanera al recordar que el almacenero cuya casa deslindaba con la suya en su parte trasera le negara el azúcar a su madre. No logró comprenderlo del todo y claramente se configura en ella el prejuicio de que quienes están a cargo de la JAP eran “malas” personas. Esa vivencia se la enrostraría con posterioridad a dicho almacenero.

Al otro día del golpe, el almacenero comenzó a sacar el alimento que había guardado en bodega. La chica, aún en la ingenua creencia de que la acción golpista sería un bien para el país, en el lapso de tiempo que dio la Junta Militar para comprar, fue por cigarrillos que luego vendería a sus hermanas mayores. El almacenero, por su parte, al ver las cenizas que transitaban por el cielo, refirió: “Mira las cenizas. Vienen de La Moneda, que se incendió. Que bueno que haya pasado esto”, ante lo cual la joven ya de 13 años le replicó: “¿Qué habla usted si tenía el alimento escondido en su bodega y le negó el azúcar a mi mamá?”. El hombre, angustiado y nervioso, respondió: “Niña, por favor, no diga esas cosas”. La chica, a través del deslinde de alambre que separaba su casa de la del almacenero, había visto como el hombre sacaba el alimento acaparado. Nuevamente su madre le hizo notar que mejor no dijera nada, pues a ese hombre le podría pasar algo. Con el tiempo, sabría que había vecinos dispuestos a denunciar, como también los propios familiares de quienes pudiesen ser activistas políticos. De este modo, se convencía que Chile estaba viviendo escenas de terror que no mostraban por la televisión y en los diarios los titulares eran constantemente distorsionados.

Prontamente, se enteraría del boicot económico que le habían hecho al presidente Salvador Allende Gossens y a su gobierno desde los Estados Unidos, pero, del mismo modo, comprendió que parte de su entorno no lo había hecho bien tampoco, no obstante nada de aquello justificaría la cantidad de personas muertas, sobre las que había hablado su madre, como menos aún el enañoamiento, la tortura y la desaparición de éstas, siendo lo menos concebible que se lanzaran cuerpos al mar, se

enterrarán a personas vivas y luego, ya instalada la Dictadura como régimen, que mujeres fueran violadas por perros, jóvenes fueran quemados y otro largo listado de abusos que en un marco genuinamente civilizatorio son inadmisibles.

Chile socialmente entró en un laberinto donde hubo personas que no pudieron dejar de transitar por pasadizos oscuros, guardando silencio, hasta el día de hoy, por los horrores que les tocó vivir, por miedo o por complicidad desmedida, como es el caso de agentes de la Dirección de Inteligencia Nacional, posterior Central Nacional de Inteligencia, que aún caminan libremente por el mundo.

Las víctimas, a su vez, probablemente fueron atrapadas en un torbellino que saben de su entrada, pero no de su salida, o de su tipo de salida, dada la recreación que impulsa la Dictadura en sus formas de matar y desaparecer personas. Quizás, para el torturador y carcelero, todos los caminos deben llevarle a la muerte de otro, con ensañamiento, como única salida, mientras, para el torturado, la muerte también será única salida, pero como un descanso.

Se trata, de este modo, de laberintos y torbellinos mediante los cuales los protagonistas nunca saldrán de la historia y, pese a que ni siquiera en el horror seremos seres igualmente tratados, aquel o aquella que no se encuentra entre los nombres destacados, tarde o temprano, se mostrará para que alguien lo investigue con mayor preocupación o tome nota del relato, aunque sea para sí mismo.

Se hubiera esperado de un Estado que, preocupado del retroceso democrático que vivió el país, estuviera

atento a una formación sistemática en Derechos Humanos, lo cual implicaba sistematizar en la educación formal mediante el currículo, todo aquello que se había transgredido, por ende la entrega de información relativa a Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos, Presos Políticos como contenido obligatorio, en el contexto histórico respectivo, lo cual tendría que haber implicado, además, el reconocimiento de otras etapas del país, igualmente cargadas de violencia y que, por lo general, se omiten. Las actuaciones autoritarias obedecen a una construcción cultural que parte en la educación entregada por los propios colegios.

Sumado al descuido anterior, nos encontramos que la recuperación de la Democracia se realiza en el marco que Augusto Pinochet impuso, así se firma la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) un día antes de que asumiera Patricio Aylwin Azocar. De ese modo, el dictador colocaba una lápida al desarrollo de la educación, frente a lo cual los gobiernos post dictadura no eliminaron de modo contundente, por el contrario se instala junto a otros factores una condescendiente obediencia y justificación ante lo peor que le pudo pasar a Chile, como es el no hacerse cargo de su historia con la frente en alto, con transparencia, permitiendo así que la “medida de lo posible” empleada por el presidente en referencia se configurara como un modo de ser cultural, que llevaría al país a arrodillarse frente a la economía de mercado.

No hay duda que, en la lógica de la “medida de lo posible”, hubo intentos de hacer justicia, como de reparar el daño causado en Derechos Humanos, pero, pese a esos esfuerzos, aquello no fue suficiente, por cuanto si la amenaza militar estuvo latente, de modo latente, tam-

bién se instaló el que el atropello a los Derechos Humanos se volviera a producir, con lo cual hechos de atropello se seguirán sosteniendo bajo gobiernos democráticos, hasta llegar al ya reconocido Estallido Social, acontecido un 18 de octubre de 2019, lo cual deja demostrado una vez más que, si las fuerzas de orden no son educadas en Derechos Humanos, desde una perspectiva empática, el riesgo de que atropellen dichos derechos no dejará de ser una constante ante cada conflicto social.

Hoy nos encontramos ante graves situaciones de atropello a los Derechos Humanos, derivados de aquel estallido, especialmente en lo que dice relación con daño ocular, cuya práctica llevada a cabo por Carabineros se hizo una costumbre durante aquel periodo, lo cual, además, ha tenido efectos colaterales, como el suicidio por el cual han optado algunas de sus víctimas, en tanto no se observan muestras genuinas de reparación, de tal forma que Chile ha retrocedido de modo significativo y corre riesgo de retroceder aún más si esto no es considerado.

Previo al Estallido Social, todas las movilizaciones que parten con los estudiantes van dando cuenta que el proceso democrático estaba dañado desde sus orígenes, por cuanto un modelo económico fue corrompiendo a la clase política, que, distanciándose paulatinamente de sus principios ideológicos, colocó precio a su quehacer, como del mismo modo a las víctimas, dividiendo a la organización social y atomizándola de modo sistemático, dejando cabida al oportunismo y a la intromisión de miradas fanáticas tanto en lo religioso como en lo político, aquello especialmente en los sectores populares, que, por un extenso periodo, no se movilizan ni apoyan al estudiantado.

La necesidad de salir adelante, educarse, crecer económicamente, entre otros aspectos post dictadura, da origen a una sociedad que se va tornando altamente competitiva, fortaleciendo lo que se define como “meritocracia”, es decir, individuos saliendo adelante como fruto de su esfuerzo y no colectivos de personas formándose para el bien común y fortalecimiento de la Democracia, de tal manera que no hay interés de educar a la población sobre estos aspectos, por el contrario, se deprecian aún más dentro del sistema escolar las asignaturas que abordan estas temáticas, como son Historia y Filosofía, de tal manera que no queda lugar a pensar el país que queremos, menos aún reflexionar sobre los atropellos vividos en Dictadura y la relevancia de tomar conciencia respecto de algo que no puede volver a ocurrir. Así, los Derechos Humanos no son tema de preocupación genuina, explicándose el porqué se vuelven a vulnerar en el trato dado al pueblo mapuche, como en otras expresiones de lucha social.

Por otra parte, un sistema educacional que se viene midiendo en su calidad, ya casi por seis décadas, cuyas orgánicas responsables obedecen a diversas siglas, siendo la última el denominado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), empleado desde el año 2012, da cuenta paulatina de un deterioro significativo en dicha área. Por cada vez que se aplica, se deja al descubierto la gran brecha entre la Educación Pública en manos de las Municipalidades y la Privada, fruto de sociedades y capitales que invaden igualmente el sistema de Educación Superior dejado por la Dictadura y al cual recién hoy en día pareciera que quisiera hacérsele frente, tras estudios y escritos que sacan el velo al mayor triun-

fo de la Dictadura, cual es el macabro daño cultural que se deja a través de la educación formal.

El Estado invierte millones para que una Institución Privada de Educación Superior dé cuenta de la enfermedad, pero no para que, en su calidad de Estado preocupado, llegue a la causa y a la solución. Los últimos resultados postpandemia son igualmente deprimentes, sirviendo ahora dicha pandemia para justificar todo lo mal que le está yendo al país en este ámbito y en todos los relativos al comportamiento sociocultural de la sociedad chilena, sin asumir que el deterioro continúa, desde el momento en que el dictador, un día antes de dejar el poder, marca con su firma el futuro cultural de Chile.

Los resultados de las pruebas Simce se traducen en información fundamental para el ejercicio reflexivo sobre el porqué el estudiantado no alcanza los niveles esperados y el cómo se debe abordar dicha situación. Sin embargo, tras cada aplicación se da cuenta en términos generales de que no hay superación de brechas, de lo que se deduce que es un modo engañoso de hacer creer a la población que se están preocupando, pero sin que efectivamente interese el que va a ocurrir con las nuevas generaciones de jóvenes, donde los niveles de comprensión lectora tanto de lo escrito como de la realidad es preocupantemente pobre, sumado a que algo similar ocurre en las áreas matemáticas.

El cultivo a un modo de ser aparente es una constante histórico-cultural de Chile que bien refleja Nicanor Parra en su poema “El hombre imaginario”, extrapolable a la condición de “país imaginario” con lo cual un territorio que parecía crecer y avanzar, que se configuraba en ejemplo para el resto de sus vecinos, haciéndoles creer

que era el sueño latino, al estilo norteamericano, que cuando se hablaba de sus miserias en otros países podían acusarte de persona ingrata con tu país o persona poco informada, se encuentra en una crisis educacional que exige regresar a lo que podría parecer una antigua propuesta pedagógica en pro de resolver y dar solución a las problemáticas sociales cuyas respuestas se encuentran en el propio seno de éstas, mediante lo que conocemos como “problematización de la realidad”, en tanto a través de la interrogante se induce a la respuesta necesaria para el logro de lo mejor. Problematizar la realidad es un modelo pedagógico que, aplicado de modo genuino, da solución a las problemáticas sociales. Aquella herramienta que favoreció la movilización contra la Dictadura no favoreció del mismo modo el fortalecimiento democrático, porque no hubo interés en aquello, tornándose nuevamente en un quehacer urgente, en tanto las áreas fundamentales para el desarrollo han sido crudamente dañadas, como son la educación, la salud y las jubilaciones, haciendo de Chile nuevamente un país profundamente desigual.

Luego del Golpe Militar y durante el retorno a la Democracia, el país se adaptó a lo que se consideraba “bueno”, sin evaluar que con ello se alejaba de lo “mejor”, de este modo “la medida de lo posible”, como se ha referido, fue buena, pero no lo mejor, por cuanto con ello aún no se logra la justicia que requerían las víctimas de Derechos Humanos, pues a estos se les colocó precio, como se ha referido, lo que sin duda es reparador, por cuanto con el atropello no solo se truncaron vidas, sino que también crianzas, carreras profesionales y tantos otros que implicaban un cambio en la calidad de vida, pero, aun así,

no es suficiente, se necesita saber que quienes no respetaron límites deben ser juzgados y encarcelados al igual que cualquier otro delincuente, como tendría que ser costumbre en países que se jactan de civilizados.

La vorágine represiva deja a miles de víctimas sin que se conozcan aún todos los casos y sin que se haya hecho justicia efectiva, especialmente cuando las personas no contaban con una red de apoyo significativa. Se hubiera esperado que el Estado chileno prestara atención de manera especial a aquellos casos, como uno de los que veremos a continuación y que es parte del objetivo del escrito en cuanto a plasmar el cómo tres profesoras, junto con formar a nuevas generaciones, se formaban a sí mismas, siendo aporte a la lucha política que finalmente les costaría la vida ya sea por perderla o por las secuelas que deja en ella un conjunto de torturas y maltrato, que se traducen en ejemplo de lucha y valentía para las nuevas generaciones, que no pueden olvidar lo ocurrido en Chile, sin temor a que vuelvan a ocurrir hechos que hoy son vergüenza que ayudan a fortalecer sin duda un país para “Nunca Más” .

Julia del Rosario Retamal Sepúlveda

Profesora básica, militante comunista, sin hijos, fue detenida por la Dirección de Inteligencia Nacional la tarde de un 13 de agosto de 1976, en la vía pública, en la Comuna de Independencia, en Santiago de Chile. Presenció el arresto Juana Vicencio Hidalgo, quien declara el 19 de julio de 1979 que, al llegar a Nueva de Matte con Vivaceta, le quitan la venda y le piden reconocer a la profesora, para luego regresar al centro de detención. Con

posterioridad, la profesora fue vista por varios testigos en el centro de detención Villa Grimaldi, lugar donde fue torturada con corriente, manifestando a su amiga, que igualmente había sido torturada en medio del hacinaamiento que tenía el centro de detención, que “deseaba morir”; a la fecha se desconoce su paradero.

Julia trabajaba en la “Escuela Experimental El Salto”, situada en la que entonces se denominaba Comuna de Conchalí, mezcla de urbe popular y barrio antiguo donde destacaba un sector denominado como “Quintas Residenciales El Salto”, por el tamaño de algunos de sus terrenos y por la abundancia de árboles frutales que se encontraban en ellos.

El colegio donde ella impartía sus clases se destacaba por su calidad, por cuanto era parte de un proyecto de educación implementado a nivel nacional, por ende no era extraño que madres y padres hicieran filas para conseguir una vacante. No obstante, el gobierno de Salvador Allende Gossens buscaba profundizar en medidas educacionales a través de la Escuela Nacional Unificada (ENU) con medidas integrales, que partió con un gran debate a nivel nacional el año 1971, teniendo como criterios fundamentales la educación permanente, a lo largo de la vida, democrática, participativa, pluralista, en la cual toda la comunidad estuviese involucrada y acorde a las necesidades económicas del país, entre otros aspectos, no menos relevantes.

Con la llegada de la Dictadura, se produjeron cambios en la educación, pero, lejos de lo planteado por los proyectos anteriores, el sistema se tornó altamente disciplinado y conservador, de ese modo, se buscaba alinear

especialmente a la juventud; cualquier conducta que rompiera con la norma constituía un riesgo para quién la ejecutase, no solo en términos políticos. Profesores y estudiantes que no se adaptaran a ese rigor disciplinario, como, por ejemplo, el marchar o cantar la canción nacional en el acto de inicio de semana, podía ser expulsado del sistema.

La educación se municipalizó y el colegio experimental donde trabajó Julia se transformó en un Liceo con letra, número y nombre de militar (Liceo A – 34 Arturo Pérez Canto, 1864-1882, militar que fallece tempranamente durante la Guerra del Pacífico, 1879-1882). Así se introdujo una nueva barrera clasista, estudiar en colegio con número daba cuenta de una extracción social baja, por lo que, para disimular aquel hecho, se multiplicaron los colegios particulares subvencionados, cuya data es de 1920, con nombres en inglés y que cuentan con aporte económico del Estado, así como también con el aporte de madres, padres y apoderados, creando así el imaginario que se estudiaba en un buen colegio, en tanto se registraba como particular. De ese modo, se configura la primera estafa educacional para las generaciones nuevas, pues jóvenes con excelentes notas luego no rendían del todo bien en las pruebas de ingreso a la universidad o durante el proceso de estudio, puesto que algunos de estos colegios, para mantener las subvenciones, falsificaban asistencia y rendimiento escolar. El constructo de mirada aspiracional que deteriora la imagen de los servicios públicos se expresó rápidamente y nadie puso atajo si con ello se obtenía el recurso económico; la Educación Superior de carácter público sufrió los mismos efectos, así como también la salud y otros servicios de tipo estatal.

De este modo, la Dictadura no solo hizo desaparecer profesoras, también extinguió el contexto en el cual ellas se desempeñaban, buscando no dejar rastro de ellas. El colegio que fue espacio laboral de Julia Retamal Sepúlveda no guarda registro de su paso por allí ni como profesora ni como Detenida Desaparecida.

Marta Lidia Ugarte Román (1934-1973)

Múltiples homenajes se han dedicado a Marta Ugarte, porque probablemente, más allá de su identificación política, su muerte es consecuencia de lo más brutal que nos ha tocado ver, sin embargo, también muestra de la magnanimidad del universo, en tanto se constituye en testimonio vivo por sus ojos abiertos de la crueldad con que actuaron algunos al momento de reprimir, ofendiendo a la naturaleza con su tipo de envío, por cuanto en ella se encuentra plenamente concebido el ciclo de la vida como el de la muerte, que nadie tiene derecho a cambiar. Ellos, los de siempre, lo cambiaron, pero esas aguas hicieron lo que remecería a muchas personas, sin ninguna duda.

Marta fue profesora y militante comunista con una significativa agenda política, encargada de Educación en su partido, además de miembro del Comité Central, por otro lado, secretaria de la diputada Mireya Baltra entre 1970 y 1973 y jefa provincial en Santiago de la Junta de Abastecimientos y Precios, disuelta de inmediato por la Junta Militar.

Un hecho relevante en la ejecución de Marta es que tuvieron oportunidad de rescatarla, dado que detectaron que ella no estaba fallecida al momento de asegurar-

se que estuviera bien atada al riel, por lo que los agentes debieron concluir su trabajo macabro, presionando un alambre en su cuello. Con sus ojos abiertos, Marta nos deja el mirar como distinción del ver, para llegar a la justicia, distinción que a 50 años del Golpe Militar el país no ha hecho con suficiencia.

Patricio Guzmán, en su calidad de cineasta, en su documental *El botón de Nacar*, poetiza con el horror y nos abre una ventana al mar para contarnos mediante otro relator que Marta fue encontrada en la playa La Ballena, sector de Los Molles, en el centro-norte de Chile, quien refiere extrañado que tenía los ojos abiertos, como ya se ha referido, haciéndonos pensar que ella miró en todo momento a su ejecutor y que tal vez se prometió a sí misma salir de allí como testigo ineludible de lo que ellos creyeron que ocultarían para siempre. La naturaleza bendijo a Chile con aquello, probablemente en pro de la justicia para todas las personas a quienes les mermaron sus vidas, personas que aún esperan ver desde donde sea que se hace justicia.

Es la paradoja de la existencia y de la vida que nunca nos deja en pro de enseñarnos, pero sobre la cual nunca aprendemos, pues el cuerpo de Marta se transforma en la prueba física innegable de la barbaridad del régimen, que, de no ser por aquel cuerpo, nunca se hubiese confirmado el lanzamiento al mar de seres humanos, como tampoco tal vez nunca quienes lanzaron los cuerpos al mar hubiesen confesado que ella se encontraba viva. La investigación con posterioridad arrojó un riel al cual estaba adosado un botón, ya no había duda de que nuestro hermoso y extenso mar era testigo de lo más bestial que se puede esperar del accionar humano.

Vilma Abarzua Cortes

Hoy con 73 años, ex prisionera política, sobreviviente de tortura, cuya salud se ve afectada por aquella razón, entre otros tantos efectos colaterales, como han sido los dejados por los evidentes atropellos a los Derechos Humanos de miles de personas y que aún no encuentran justicia plena, por cuanto una política “en la medida de lo posible” instaurada por el presidente Patricio Aylwin, en tanto se recupera la Democracia, se instala como una verdadera costra que impide avanzar en un marco regulatorio que excluya en la práctica, y no solo en lo declarativo, acciones de tortura, que no dejaron de aplicarse aún en Democracia.

A Vilma se le truncan además sus estudios universitarios como profesora de Historia y Geografía, iniciados en la Pontificia Universidad Católica, lo cual suponía que, una vez liberada, transcurridos dos años, podría retomarlos, sin embargo, cuando presenta su documentación para reincorporarse, es rechazada. Esta situación logra finalmente revertirla con posterioridad tras realizar cursos de regularización que le permiten finalmente titularse como profesora, logrando insertarse en el sistema educacional, en el cual alcanza cargos de dirección.

Su desempeño docente se focaliza principalmente en el uso de metodologías participativas, que tienen como punto de partida a la persona, en este caso al estudiantado, con los cuales además se intenta, mediante estas metodologías, instalar el desarrollo del pensamiento crítico como criterio fundamental en la adquisición de conocimiento.

Hoy es presidenta del Programa de Reparación y Atención Integral de Salud (Prais Oriente), en el cual se realizan actividades como talleres de formación, de orden teórico-práctico, a las víctimas y familiares de éstas, favoreciendo con ello el fortalecimiento de la memoria, respecto de hechos que no pueden volver a repetirse y de la urgente necesidad de educar en Derechos Humanos, para la superación de la violencia. Como medio terapéutico y también como forma de expresión artística, el bordado en arpilleras es una actividad recurrente en grupos de víctimas de la Dictadura, las cuales se van mostrando de modo itinerante lo que se traduce en un mantener viva la memoria, ésta y otras actividades en la misma línea son los desafíos fundamentales del Prais, que no se pueden perder de vista y más aún deben fortalecerse en pro de dar cumplimiento a la atención integral.

Conclusión

Preservar la memoria debe tener como condicionante el que se encuentre acompañada por otros elementos que se sitúen por sobre lo inmediato o lo explícito, pues esto último sirve para recordar, pero también para revictimizar a las personas sobrevivientes y a quienes sobreviven a la gente caída. Tal vez la condición de víctimas nunca desaparecerá, por que efectivamente lo son, así como la huella traumática dejada por la tortura. El silencio por el cual optan muchas y muchos es quizás una de las formas de huir de aquel dolor, por ello ante todo debemos fomentar el respeto.

Transformar el dolor en creación es la maravilla y legado que han venido dejando las víctimas y familiares

de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Sobrevivientes de tortura, pues se encarnan en aquellas creaciones el cómo se va mirando la sociedad hacia si misma, por lo que en algún momento un Chile que se mira hacia si mismo de modo eufemístico, donde todo se fue disfrazando, tiene el deber de develar lo que parecía ser, pero no era, y eso es responsabilidad de toda la ciudadanía y en tanto se hace cargo de su historia, no es responsabilidad exclusiva de gobernantes. Debemos la justicia a las y los caídos, a las y los que no han sido nombradas ni nombrados; debemos la justicia a las nuevas generaciones para que comprendan que no todo fue en vano, como se los han hecho creer mediante la falta de respuestas a sus necesidades, para que recuperen la confianza y el respeto hacia el accionar de las gentes que se comprometieron en la construcción de un país distinto. Que en tanto no lo logra no puede darse por fracasado.

Dado lo anterior, la formación en Derechos Humanos no puede escolarizarse, puesto que éstos no son solo Programa con determinados contenidos, como tampoco son solo emoción y dato para el dolor, así el volver a nuestra esencia como seres sintientes nos permitirá ver el sentir de las demás personas, que trasciende al colocarse en el lugar del otro es mucho más que la empatía, en definitiva es el amor con el cual nos miramos, por ende debemos aprender y enseñar el cómo cultivamos la mirada generosa para nuestras acciones, tarea nada de fácil, pero no imposible que debe partir fundamentalmente en las familias y reproducirse en las escuelas.

Desmarcarse de un modelo espiritualmente pobre y en el cual la espiritualidad es instrumentalizada como factor de enajenación es el gran desafío que se nos

presenta para conmemorar los 50 años y el modo de enfrentar una vez más las acciones de violencia a las que nos vemos enfrentados en el diario vivir. La educación formal debe apostar por ritualizar más que la acción disciplinaria, la acción de convivencia, del compartir, de la entrega voluntaria en un trabajo colectivo, comunitario, dando valor al fruto que de él se obtenga, pues, mientras no cambiemos nuestros modos de educar, las nuevas generaciones no serán mejor que las anteriores.

Los proyectos de inclusión deben serlo de modo efectivo y no solo obedecer a dictados legales, como ocurre, por ejemplo, con niños del espectro autista. Una sociedad que se forja en el genuino marco valórico que entrega el sentir por y junto a un otro tiene todo el potencial de ser mejor sociedad.

Chile pareciera que debe desandar lo andado, mirarse críticamente, pero con amor, pues, luego de 50 años, debemos saber y sentir que, pese a todo, somos mejores y que el sacrificio de miles de compatriotas o el propio no fue ni será en vano, en tanto veamos aunque sea parte de ese fruto en nuestros propios núcleos, sin olvidar que educar en Derechos Humanos es educar para la paz, es educar en justicia, por cuanto sin justicia no habrá paz...

Referencias

AMORÓS MARIO. *La vida es eterna*: biografía de Víctor Jara. Penguin Random House Grupo, 2023.

GÓMEZ, C. *Rubí de María*: "El feminismo es un humanismo". Barcelona: Anthropos, 2013.

IJEAWELE, A. N. C. Q. *Cómo educar en el feminismo*: todos deberíamos ser feministas.

Monde Diplomatie, selección de artículos Género y desigualdades. *Me Gustas Cuando Hablas*. Aún creemos En Los sueños, 2012.

OLIVIA, M. M. et al. *Universidad Pública Amenazada*: 40 años en el mercado chileno de la educación superior. Universitaria, 2023.

SUSANA, G. B. *Educación en derechos humanos*: una educación para la paz. Tesis de Pregrado para optar al Título de Profesora de Estado en Castellano y Filosofía y Licenciada en Educación, 1990.

THOMAS, K. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2013.

https://es.wikipedia.org/wiki/Marta_Ugarte. Visita en: 28 mayo 2023.

<https://saludpublica.uchile.cl/noticias/152243/-la-historia-detras-del-medio-litro-de-leche-para-todos-los-chilenos>. Visita en: 30 junio 2023.

<https://www.ayudameduc.cl/ficha/simce#:~>. Visita en: 11 jul. 2023.

https://www.bcn.cl/historiapolitica/elecciones/detalle_eleccion?handle=10221.1/63135&periodo=1925-1973. Visita en: 28 mayo 2023.

<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93514.html>. Visita en: 27 jun. 2023.

https://www.researchgate.net/publication/315681870_El_SIMCE_en_Chile_Historia_Problematizacion_y_Resistencia. Visita 28 de mayo.

13 TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA NEGRA NA ZONA RURAL DE CRATO: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NA DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-894-7/cap13>

LUANA RICARTO COSTA

Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Gestão Escolar pela URCA e em Docência do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduada em Pedagogia pela URCA. Professora da Educação Básica do município de Juazeiro do Norte.

E-mail: luanacosta594@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1106890309179909>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9640-7889>

ZULEIDE FERNANDES DE QUEIROZ

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte (FMJ) e dos Programas de Mestrado: Mestrado Profissional em Educação (MPEDU) - Departamento de Educação da URCA, ProfHistória – Departamento de História da URCA e Proder/UFCA.

E-mail: zuleidefqueiroz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3003401690552110>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3174-4750>

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora e mestra em Educação Brasileira pela UFC. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated). Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (Fai-bra). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (Neabi) do IFCE.

E-mail: rafaellaflorencio@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2882-2968>

Introdução

Torna-se cada vez mais relevante focar nas discussões que abrangem as histórias de vida e trajetórias profissionais de mulheres negras nas comunidades rurais. A compreensão de suas subjetividades nos permite entender os processos de construção e desconstrução que enfrentam. Essas mulheres são agentes históricos que assumem sua posição de fala e atribuem significado ao lugar que habitam. Ao refletir sobre suas existências no tempo e espaço, questionamos a ausência de suas histórias nos registros oficiais da educação e da sociedade. A inclusão de suas vivências e experiências na história da educação é fundamental para reconstruir um panorama mais abrangente e inclusivo, desconstruindo preconceitos e estereótipos históricos que marginalizaram essas mulheres e suas contribuições. A valorização e reconhecimento de suas vozes enriquecem nossa compreensão da história e ressaltam a importância de suas trajetórias para construir uma sociedade mais equitativa e justa.

Com base nisso, o propósito deste trabalho é narrar a história marcante que vive na memória de uma professora negra residente na zona rural de Crato, Ceará (CE), revelando a sua jornada na docência. Além disso,

nosso intuito é descrever os desafios enfrentados por essa mulher ao longo de sua trajetória de vida, pois seu contexto histórico apresenta marcadores cruciais que influenciam suas vivências, tanto no âmbito subjetivo quanto no público. Sua identidade como mulher, negra, camponesa e professora desencadeia importantes questões a serem problematizadas, especialmente a luta e a resistência em diferentes cenários da sua carreira profissional.

A docente Maria Josiane Gomes dos Santos, amplamente reconhecida por sua alcunha “tia Jô”, ostenta uma identidade multidimensional, caracterizada por sua condição socioeconômica desfavorecida, sua ascendência negra e suas raízes camponesas. Em suas reminiscências, emergem narrativas marcantes de inúmeras batalhas enfrentadas e um notável sentimento de orgulho inerente à sua atuação na docência.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2001, p. 21):

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse contexto, o estudo visou compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pela professora Maria Josiane Gomes dos Santos em relação à sua história de vida e trajetória profissional.

Para alcançar tal propósito, a metodologia da história oral foi empregada, seguindo a perspectiva de Thompson (1992, p. 337), a “[...] história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar

um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”, ou seja, a história oral se apresenta como uma forma de acesso privilegiada às vivências e memórias individuais, conferindo voz aos sujeitos da pesquisa e revelando aspectos essenciais das suas trajetórias.

Por meio das entrevistas, a história oral permitiu que a tia Jô compartilhasse suas experiências, perspectivas e percepções, contribuindo para a compreensão mais profunda de sua história e de como ela construiu seu caminho na docência. Seguindo a abordagem de Manzine (2010), o uso de entrevistas semiestruturadas consiste em uma abordagem focalizada em um objetivo específico, utilizando perguntas principais e outras complementares que se ajustam às circunstâncias da entrevista. Essa abordagem possibilitou uma investigação aprofundada dos aspectos relevantes da vida da professora, incluindo sua identidade como mulher negra, as dinâmicas presentes na atuação profissional e suas lutas e resistências em diversos âmbitos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa e a história oral se aliaram para revisitar a riqueza das experiências da professora Maria Josiane Gomes dos Santos, enfatizando suas vivências e trajetória de vida de forma mais abrangente e contextualizada. Ao se embasar em métodos que valorizam as narrativas pessoais e subjetivas, a pesquisa pôde enriquecer as discussões sobre a representatividade e a importância das mulheres negras e camponesas no contexto educacional do interior do Ceará, promovendo a valorização das vozes femininas e étnico-raciais e reforçando o combate ao racismo estrutural.

Contextualizando a história de vida de uma professora negra e camponesa

A história do protagonismo negro e feminino é composta por um intrincado conjunto de elementos sociais, culturais, políticos e históricos, que se entrelaçam em um árduo processo de descrição dos sujeitos e do mundo em que estão inseridos, na tentativa de levá-los a reconhecerem-se como únicos e, ao mesmo tempo, diversos. Todavia, essa tarefa não se mostra de simples execução, haja vista que, conforme aponta Santana (2011, p. 56):

As singularidades estão expressas na forma como cada um vivenciou e reagiu ao preconceito e a discriminação racial, e como se deram os processos através dos quais, gradativamente, chegaram a perceber a condição do negro no Brasil.

A professora sujeito de nosso estudo também percorreu tal processo.

Ao discutir o protagonismo negro e feminino, é importante considerar as palavras de hooks (2010), uma das destacadas intelectuais contemporâneas que abordam questões de raça e gênero. Para hooks (2010), o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo é fundamental para uma verdadeira valorização da diversidade, possibilitando a compreensão das diferentes experiências vividas pelos sujeitos marginalizados na sociedade. Nesse sentido, a autora enfatiza que o processo de empoderamento é um caminho para as mulheres negras reivindicarem seus lugares de fala e se emanciparem das amarras das opressões estruturais.

Assim, a narrativa da professora Maria Josiane Gomes dos Santos, ao revelar os desafios e conquistas

em sua trajetória de protagonismo como mulher negra, evidencia a complexidade e a relevância da experiência singular, proporcionando uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais, culturais e históricas que permeiam o seu contexto. Ao abordar sua história por meio de um olhar qualitativo e de escuta ativa, a pesquisa se enriquece ao valorizar as vozes femininas e negras no âmbito da educação rural.

Maria Josiane Gomes dos Santos, mulher negra, camponesa e professora, nasceu em maio de 1991, na cidade de Crato, localizada no sul do Ceará, região metropolitana do Cariri. Ela reside no sítio Monte Alegre, situado na zona rural do município de Crato. Essa comunidade é marcada por profundas desigualdades sociais, onde a maioria da população é composta por pessoas negras, vivendo em condições de pobreza e carentes de políticas públicas e sociais adequadas. Conforme a professora, a região carece de um olhar mais atento e sensível das autoridades e da sociedade em geral.

Filha de Francisco e Inácia, Maria Josiane é formada em Pedagogia e acumula uma experiência de dez anos na educação básica, atuando em dois municípios cearenses: Crato e Farias Brito. Durante sua carreira docente, ela lecionou nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), e atualmente trabalha na educação infantil, apenas no município de Crato, onde conquistou sua efetivação por meio de concurso público.

A infância de Josiane foi marcada por dificuldades financeiras, uma vez que seu pai trabalhava em um forno de cerâmica¹ e sua mãe administrava uma cantina. Os

¹ O forneiro de cerâmica é um trabalhador da indústria cerâmica, envolvido desde a extração da matéria-prima até a fabricação, secagem, queima e ar-

recursos eram escassos para sustentar uma família composta por cinco membros: ela, seus pais, a avó e sua irmã. Josiane passava grande parte do tempo com sua avó, que tinha um papel fundamental em sua vida, sendo uma figura materna e protetora quando necessário, uma história essa que é comum a muitas brasileiras que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza no país.

Diante das experiências difíceis vividas por Josiane, recordar seu passado não foi uma tarefa fácil. Conforme aborda Bergson (2011), quando retomamos memórias, podemos sentir que algo está acontecendo novamente. Por essa razão, optamos por adotar uma escuta sensível, respeitando seus limites durante o processo de pesquisa.

Nesse sentido, a história de vida e profissionalização de Maria Josiane Gomes dos Santos é um testemunho significativo das realidades enfrentadas por mulheres negras e camponesas em comunidades rurais. Sua narrativa é repleta de desafios e superações, refletindo as complexidades e adversidades presentes em sua jornada.

Trajatória acadêmica e profissional

A trajetória educacional da professora Maria Josiane Gomes dos Santos, representativa das experiências de mulheres negras e camponesas, dialoga diretamente com a história da formação de professoras no Brasil. Sua jornada, marcada por desafios e conquistas, reflete as transformações e desigualdades históricas enfrentadas

mazenagem de telhas e tijolos. Sua atuação é comum na região do Cariri, porém frequentemente enfrenta precarização das condições de trabalho e baixa remuneração.

pelas mulheres na busca pelo acesso à educação e pela valorização de sua atuação como educadoras.

Conforme salienta Saviani (2000, p. 30):

[...] a formação de professoras no Brasil foi fortemente marcada por contradições e preconceitos de gênero, que por muito tempo restringiram o papel das mulheres no campo educacional.

Durante períodos históricos distintos, as oportunidades de formação e atuação das mulheres no magistério foram cerceadas, relegando-as a um lugar secundário na sociedade e na profissão docente.

Entretanto, ao analisarmos a trajetória de Maria Josiane, percebemos uma ruptura com esse padrão de desigualdade. Sua decisão de buscar o ensino superior e seguir na carreira docente evidencia o impacto positivo de políticas educacionais voltadas para a inclusão e valorização da formação de mulheres negras e camponesas no Brasil.

A história da formação de professoras no país é uma narrativa em constante transformação, em que as conquistas e desafios das mulheres na educação refletem a evolução social e cultural da nação. O exemplo de Maria Josiane representa um avanço na luta por uma educação mais igualitária e inclusiva, em que as professoras negras são protagonistas de sua própria história e contribuem para a construção de um futuro mais justo e equitativo para a educação brasileira.

Desde a educação infantil até o ensino fundamental I, ela frequentou escolas públicas, com destaque para a escola Quinô de Brito, localizada no sítio Monte Alegre, onde ainda reside. No entanto, a continuidade dos

estudos no ensino fundamental II e ensino médio exigiu que Josiane se deslocasse para escolas situadas na zona urbana de Crato, uma vez que seu local de origem não oferecia esse nível de ensino.

Essa realidade é compartilhada por muitos camponeses e camponesas, demonstrando a persistente desigualdade de acesso à educação no campo, mesmo em meio a avanços no sistema educacional. Apesar das dificuldades enfrentadas para manter-se nos estudos, Josiane concluiu a educação básica de forma regular, vencendo a primeira etapa de sua trajetória educacional.

Após a conclusão da educação básica, Maria Josiane decidiu buscar a formação no ensino superior, tornando-se a primeira mulher de sua comunidade a prestar vestibular. Mesmo ciente das dificuldades que enfrentava, ela escolheu a via acadêmica como caminho para edificar sua vida e realizar o sonho de proporcionar uma condição melhor para seus familiares.

O ano de 2011 marcou um momento decisivo em sua trajetória, quando Maria Josiane foi aprovada no processo seletivo para o curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). Essa conquista foi uma surpresa, pois o universo acadêmico não fazia parte de sua realidade vivenciada anteriormente, levando-a a subestimar sua própria capacidade de formar-se no nível superior.

A história de Maria Josiane ressalta a importância de políticas educacionais inclusivas e de valorização das histórias de mulheres negras e camponesas na busca por uma educação mais justa e igualitária. Sua jornada é um exemplo inspirador de como o acesso à educação e a valorização do conhecimento podem transformar vi-

das e empoderar indivíduos em sua trajetória pessoal e profissional.

A narrativa de Maria Josiane revela um dado significativo, no qual ela destaca que, após sua entrada na URCA, apenas dois rapazes ingressaram na mesma área, porém nenhum deles conseguiu concluir os estudos universitários. A respeito dessa constatação, a professora Josiane, em entrevista concedida em 2021, enfatiza que:

As condições é que permitem você estudar ou não, meu pai [Francisco] disse que não tinha o que deixar para a gente a não ser os estudos, então ele sempre fez muito esforço, mesmo ele tendo estudado só até a 4ª série. Ele dizia para eu estudar e ter uma vida melhor do que a dele, pois ele trabalhou a vida dele toda em cerâmica.

A fala de Maria Josiane evidencia a realidade desafiadora enfrentada por sua família e sua comunidade no contexto rural. As condições sociais adversas e a falta de oportunidades educacionais no campo são aspectos frequentemente presentes na história de vida de muitas pessoas. Nesse contexto, o incentivo paterno para que suas filhas buscassem o conhecimento assume um significado profundo, ao revelar a compreensão do valor intrínseco da educação como uma ferramenta transformadora capaz de oferecer oportunidades e romper com a historicamente arraigada exclusão do ensino, especialmente do ensino superior para aqueles que vivem no campo.

A história da educação no Brasil, marcada por desigualdades, discriminações e preconceitos, reflete a marginalização das populações rurais, incluindo a dificuldade de acesso e permanência no ensino superior.

Conforme destacado por Freire (1996, p. 22), “[...] a exclusão educacional é parte da exclusão social, política e econômica de uma grande parte da população”, o que evidencia a inter-relação desses fatores e a necessidade de uma abordagem holística para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Ao valorizar o conhecimento como um bem precioso a ser legado às suas filhas, o pai de Maria Josiane reconheceu a importância de romper com esse ciclo de exclusão e de lutar por uma educação que alcance todas as camadas da sociedade, especialmente as comunidades rurais.

A trajetória de Maria Josiane foi marcada por desafios e obstáculos que testaram sua determinação e resiliência ao longo do caminho. Embora tenha ingressado na URCA em 2011 para cursar Pedagogia, a conclusão de seu curso só foi possível em 2021, uma década depois. Essa realidade é recebida com pesar por Josiane, que recorda como o cuidado com seus pais e a necessidade de contribuir com a renda familiar a impediram de concluir seus estudos no período estabelecido pelo currículo do curso.

O equilíbrio entre os estudos e as responsabilidades familiares foi um desafio constante para Maria Josiane. Em 2013, mesmo que ainda em processo de formação profissional, ela conquistou seu primeiro emprego como professora no município de Crato, o que a levou a conciliar trabalho e estudo, uma jornada exaustiva e desafiadora.

As dificuldades enfrentadas por Maria Josiane, especialmente após o falecimento de seu pai em 2014, ressaltam a dura realidade vivenciada pelas mulheres negras no contexto brasileiro. Segundo Lélia Gonzalez,

renomada pensadora negra e ativista, as mulheres negras são frequentemente sobrecarregadas com o papel de provedoras e líderes familiares, assumindo responsabilidades que vão além do âmbito privado. Essa condição se encontra interligada à herança histórica de opressão e marginalização enfrentada pela população negra no país (Gonzalez, 1988).

As palavras de Gonzalez (1988) destacam a realidade de inúmeras mulheres negras, que enfrentam o desafio de conciliar o sustento de suas famílias com os estudos, sobretudo em um contexto de desigualdade social e precarização do trabalho. Em muitos casos, a educação é relegada a segundo plano, uma vez que as necessidades imediatas de sobrevivência e sustento se impõem como prioridade.

Diante dessa perspectiva, a trajetória de Maria Josiane ganha relevância, ao demonstrar a força e a resiliência de uma mulher negra que lida com as adversidades e busca a superação por meio da educação. Ao perseverar em seus estudos, mesmo enfrentando condições desfavoráveis, ela rompe com os estereótipos historicamente impostos às mulheres negras, que muitas vezes são desencorajadas a buscar ascensão acadêmica e profissional.

A luta de Maria Josiane, ao equilibrar o trabalho, o cuidado familiar e a busca pelo conhecimento, ilustra o papel fundamental que as mulheres negras desempenham na construção de suas comunidades e na resistência contra as estruturas de opressão. Através de suas vivências, elas reafirmam sua agência e contribuem para a transformação social, desafiando a marginalização e reivindicando seu espaço no campo da educação e do trabalho.

Assim, a narrativa de Maria Josiane se alinha à reflexão de Gonzalez (1988) sobre a realidade das mulheres negras, destacando a importância de políticas inclusivas que reconheçam e valorizem suas vivências e contribuições para a sociedade. Isso fica evidente quando ela menciona que:

Você é quem transforma, você é quem faz, você é agente, você tem que estar em ação, porque se você só observa... Você tem que estar lidando com as coisas que acontecem constantemente nesse mundo e buscando, ao mesmo tempo, transformar. Transformação de ideia, transformação de conceito, todos os dias você pode estar fazendo isso; enquanto você conversa com alguém, você está tentando transformar o pensamento dessa pessoa (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

Embora reconheçamos que a narrativa de Josiane possa ser interpretada como uma idealização, é inegável o significado profundo de sua trajetória de vida como fonte de inspiração para a comunidade em que reside. Ao acreditar que é possível melhorar suas condições de vida, Josiane transmite uma mensagem poderosa à juventude, incentivando-a a sonhar e buscar a transformação de suas realidades. Mesmo que as mudanças ocorram lentamente, ela acredita que sua presença faz a diferença.

Entretanto, a vida de Josiane é marcada por altos e baixos e, no ano de 2020, ela enfrenta um momento particularmente desafiador. Diante da necessidade de sustentar sua família, especialmente diante de situações delicadas, como a doença da irmã e a depressão de sua mãe, ela enfrenta a frustração de não obter uma boa colocação na seleção para professora no município de Cra-

to, justamente quando mais precisava. Esse momento de dificuldade desencadeou problemas de saúde mental para Josiane.

O adoecimento mental das mulheres negras é uma questão que merece atenção e reflexão. De acordo com hooks (2019), essa população é frequentemente sobrecarregada por uma interseção de opressões sociais, enfrentando não apenas o racismo, mas também o sexismo, o classismo e outras formas de discriminação. Essas experiências acumuladas podem levar a um maior risco de desenvolvimento de problemas de saúde mental. A referida autora também destaca que, muitas vezes, as mulheres negras enfrentam dificuldades em buscar ajuda e apoio para suas questões emocionais, devido à estigmatização da saúde mental e à falta de recursos acessíveis (hooks, 2019).

No caso da professora Josiane, mesmo que em condições difíceis, nunca cogitou desistir. Ela decide então fazer a seleção para professora no município de Farias Brito e, mesmo enfrentando a cruel distância entre os municípios, persiste até conseguir retornar para as escolas de Crato, no início de 2022, após ser aprovada e nomeada como servidora pública. Essa conquista representa a realização de um de seus maiores sonhos, e ela não pode deixar de lembrar do incentivo que seu pai sempre lhe proporcionou, acreditando em seu potencial para alcançar esse objetivo.

Durante todo esse período, Josiane não apenas concluiu o curso de Pedagogia na URCA em 2021, mas também obteve uma especialização em Educação Infantil e se dedicou aos estudos para o concurso em Crato, que culminou em sua aprovação em agosto de 2022. Essa tra-

jetória ressalta a importância do acesso à educação e formação para mulheres negras como Josiane, que enfrentaram inúmeras barreiras históricas e estruturais para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais.

Construção de sua identidade

A identidade e a identificação das mulheres negras brasileiras constituem-se em temas fundamentais para a compreensão da vivência dessas mulheres em uma sociedade marcadamente desigual e permeada por relações raciais complexas. De acordo com Gonzalez (1988), a identidade é um processo dinâmico e dialético, construído em meio às experiências cotidianas e às relações sociais. Gonzalez (1988) enfatiza que a identidade negra não é uma essência imutável, mas sim um processo de construção e ressignificação contínua, que se dá em diferentes espaços e tempos. Já para Carneiro (2003), a identificação refere-se à ação de reconhecer-se como parte de um grupo, de assumir-se como negra e de reivindicar sua posição como mulher negra na sociedade brasileira. Carneiro (2003) destaca que a identificação é um ato político, que implica a tomada de consciência das opressões e desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras e a luta por direitos, reconhecimento e valorização de sua cultura e história. Nesse sentido, a identidade e identificação das mulheres negras brasileiras são processos complexos e dinâmicos, permeados por questões de raça, de gênero e de classe.

Quando questionada sobre sua autoidentificação como mulher negra e camponesa, Maria Josiane relatou que somente passou a se perceber como tal quando in-

gressou na universidade. Esse processo de autoidentificação se deu em decorrência do contexto em que vivia: em sua comunidade, a maioria das pessoas eram negras, o que inicialmente não lhe causava uma reflexão profunda sobre sua própria identidade racial. No entanto, ao adentrar o ambiente acadêmico, ela se deparou com situações de racismo e preconceito, além de ser questionada em relação à sua capacidade e mobilidade pelo fato de ser proveniente de uma zona rural. Essa experiência no meio universitário fez emergir sua consciência sobre o significado da identidade racial e camponesa em uma sociedade ainda permeada por desigualdades e estereótipos.

Até esse momento, eu ainda não tinha percebido o grau da maldade humana. Foi saindo aqui desse mundo da comunidade em que vivia para me deparar com isso. Aí começou o 'Artefatos da Cultura Negra'; eu adorava quando era no SESC [Serviço Social do Comércio] e foi aí que conheci muita gente boa, muita gente que tinha muita coisa a agregar e conhecer, a falar do seu cabelo, embora meu cabelo não seja crespo. Tem crianças que sofrem muito mais, mas foi assim que comecei a me perceber enquanto mulher negra; eu tinha que me impor, me valorizar. Nem foto eu tinha; não gostava de mim; eu me achava feia muito tempo da minha vida (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

Ao refletir sobre a importância de representatividade de mulheres negras na docência, Maria Josiane compartilhou sua percepção de que o racismo é uma ferida profunda na alma humana e de que, somente quando ingressou na universidade, passou a reconhecer sua identidade como mulher negra. Ela descreve a cruel soli-

dão enfrentada pelas mulheres negras, que muitas vezes são submetidas a um julgamento implacável em relação aos seus corpos e à sua própria existência. Essa realidade é retratada com maestria por Carolina de Jesus em seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), no qual ela compartilha sua história de vida como mulher negra e favelada, atravessada por opressões e desigualdades sociais.

No contexto da docência, Josiane enfatiza a relevância da representatividade, destacando uma experiência pessoal que ilustra essa importância. Ao presenciar a emoção de encontrar professoras negras, percebeu como a presença e identidade inspiravam e fortaleciam a autoestima. Esse episódio reafirmou para ela a urgência de que mais mulheres negras ocupem posições de destaque na educação, proporcionando referências positivas para as novas gerações e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

Quando eu vi Zuleide lá na URCA, professora, doutora, eu me senti representada, entendeu? Quando eu vi outras professoras falando sobre gênero e identidade, tipo a Iara, eu me senti representada. Precisava de alguém para falar que eu existo e que tenho direitos, representações e que existiram mulheres antes de mim que conseguiram crescer e vencer. Isso para eu ter um incentivo, porque antes eu só via mulheres negras como eu trabalhando nas casas, nas cozinhas, então é necessário (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

Josiane, ao se deparar com as professoras que a representavam, não imaginava que também se tornaria uma referência para as pessoas que a conheciam.

Quando questionada sobre sua identificação como mulher camponesa, Josiane prontamente afirmou que sempre soube de sua origem rural e que enfrentou múltiplos preconceitos ao relatar sua localização de moradia, especialmente na universidade. Ela relembra o medo de se expressar nas aulas, sentindo os olhares de inferiorização por parte dos colegas de sala simplesmente por carregar características camponesas.

A violência vivenciada pelas mulheres camponesas é uma realidade presente em várias esferas de suas vidas, incluindo instituições de ensino. Lorenzoni, Seibert e Collet (2020) destacam que enfrentar essa violência é uma árdua luta e um desafio constante, exigindo a identificação das manifestações cotidianas e a busca por caminhos de superação.

Josiane expressa sua indignação com as diferenças entre a escola do campo e a urbana, enfatizando que a educação deveria ser igual para todos, independentemente do local de residência. Ela defende a necessidade de complementar a realidade com base nas especificidades regionais e locais, proporcionando igualdade de aprendizado e oportunidades de melhoria de vida para todos.

No contexto da educação do campo, Arroyo, Caldart e Molina (2011) apontam que esse direito é frequentemente negado ao povo camponês e enfrenta um silenciamento significativo. As instituições escolares, que deveriam garantir direitos, muitas vezes se tornam excludentes e não respeitam as singularidades da população camponesa, bem como das mulheres e das pessoas negras.

Desafios da mulher negra na docência

Os desafios enfrentados por mulheres negras na docência são multifacetados, e Maria Josiane expõe alguns deles contundentemente. Em primeiro lugar, ela destaca o desafio de ser mulher no ambiente de trabalho, ressaltando como os corpos das mulheres, especialmente das negras, são frequentemente sexualizados e julgados, inclusive em relação às roupas que vestem ou suas preferências pessoais. Essa objetificação e estigmatização são frutos de uma cultura que insiste em impor padrões restritos e preconceituosos. Como ela pontua:

Antes de ser professora, você é uma pessoa, mas tem todos esses estigmas em cima de você. Essa cultura nos foi colocada e está tão incutida na sua cabeça que você acha que é normal, e não é (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

Em suas reflexões, Gonzalez (1988) ressalta como a sociedade impõe representações negativas e preconceituosas às mulheres negras, limitando suas oportunidades de inserção e progressão no mercado de trabalho. Ela aborda como a interseccionalidade de gênero e raça se manifesta nesse contexto, resultando em uma dupla marginalização que afeta a experiência dessas mulheres no ambiente profissional.

O segundo desafio que Josiane destaca diz respeito à dificuldade de se expressar em público, uma habilidade muitas vezes negligenciada ou reprimida em mulheres, sobretudo nas mulheres negras e do campo. A falta de oportunidades e o estigma social podem levar à insegurança e à vergonha de falar em espaços de ensino e aprendizagem. Ela relembra suas próprias experiências,

relatando: “Eu tinha muita vergonha, sofri muito no meu primeiro trabalho. Na faculdade principalmente, eu sabia das coisas e não falava por vergonha” (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021). Essa dificuldade pode perpetuar a marginalização e a invisibilização dessas mulheres em âmbitos profissionais e acadêmicos.

O terceiro desafio apontado por Josiane está centrado na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para as crianças presentes e futuras. Ela almeja um ambiente onde as novas gerações não sejam submetidas às mesmas experiências negativas que ela viveu e ainda enfrenta, relacionadas à sua raça, etnia e localização geográfica. Essa busca por equidade e inclusão é essencial para a promoção de um ambiente educacional mais acolhedor e enriquecedor, que valorize a diversidade e combata as desigualdades sociais presentes na educação e na sociedade como um todo.

As reflexões de Josiane ressaltam a complexidade das questões enfrentadas pelas mulheres negras na docência e na sociedade em geral. A partir de suas vivências, ela se coloca como agente de transformação e inspiração para as gerações futuras, buscando superar os desafios e contribuir para a construção de uma realidade mais inclusiva e igualitária para todos.

Ninguém merece ser destrutado por causa da cor da sua pele, ninguém! E dói, dói muito, principalmente para crianças; para a gente, que é adulta, dói, imagina para a criança. A gente tem que estar desconstruindo isso todos os dias. Por isso, elogio, exalto o trabalho deles, a figura deles. Sempre faço vídeos e os coloco para que percebam que são participantes e que vão construir o seu próprio conhecimento (Ma-

ria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

A visão de Josiane é contundente ao defender a existência de espaços de resistência destinados a edificar a vida das mulheres negras, pobres e camponesas. Dentre esses espaços, ela destaca a relevância da escola, entendendo-a como um ambiente propício para a transformação social por meio da disseminação do conhecimento e da valorização da diversidade étnico-racial. Os movimentos sociais também são apontados como fundamentais, visto que proporcionam uma atuação mais incisiva e coerente na busca por mudanças na sociedade.

Para Josiane, os projetos comunitários têm uma significativa contribuição, ao fortalecerem os laços coletivos, e possibilitam a união das mulheres em prol de objetivos comuns. Além disso, ela ressalta a importância das lutas feministas, as quais empoderam as mulheres e proporcionam o reconhecimento de sua própria força, incentivando-as a reivindicar seus direitos e combater a discriminação de gênero e raça. Para tanto, ela acredita que o currículo das instituições educacionais deve ser coerente com a diversidade que forma a população brasileira, afirmando que:

No currículo é necessário que seja trabalhada essa diferença, pois nós somos diferentes, não vamos querer colocar todo mundo em uma caixa só, não dar para trabalhar esse 'negoço' de igual, que todo mundo é igual. Todo mundo não é igual. Eu gosto de coisas que você não gosta, então nós temos que trabalhar essa diferença e colocar que essa diferença existe e que merece ser respeitada, que ela faz parte da construção de quem nós somos, faz parte da criação dessa diversidade. Isso que faz o povo brasileiro ser um povo diferen-

te, é essa mistura, são essas pessoas que fizeram essa construção, e que as crianças merecem saber que elas são participantes disso tudo (Maria Josiane Gomes dos Santos em entrevista concedida em 2021).

A construção do currículo das instituições educacionais deve refletir a rica diversidade que compõe a população brasileira. Nossa sociedade é marcada por uma multiplicidade de culturas, etnias, línguas, religiões e realidades socioeconômicas, e é imprescindível que o currículo escolar reconheça e valorize essas diferenças.

Ao garantir a representatividade das diferentes identidades e perspectivas presentes em nossa sociedade, o currículo se torna mais inclusivo e relevante para os estudantes. Isso possibilita que os alunos se enxerguem nas narrativas apresentadas, sintam-se respeitados em suas identidades e experiências e, assim, desenvolvam um senso de pertencimento na escola.

Considerações finais

No presente estudo, adentramos na história de vida da professora Maria Josiane, uma mulher negra e camponesa, cuja trajetória acadêmica e profissional foi marcada por desafios e superações. Contextualizando sua história, percebemos que a identificação de Josiane como mulher negra só se consolidou quando ingressou na universidade, momento em que se deparou com situações racistas e questionamentos sobre sua capacidade devido à origem rural.

A trajetória acadêmica de Josiane foi permeada por lutas e obstáculos, uma vez que, como muitas mulheres negras, teve que enfrentar dificuldades financeiras e res-

ponsabilidades familiares, o que a levou a adiar a conclusão de seu curso de Pedagogia por cerca de dez anos. Essa realidade reflete a exclusão histórica enfrentada pelas mulheres negras no acesso ao ensino superior, revelando a persistente desigualdade educacional no Brasil.

A construção de sua identidade como mulher camponesa e negra foi um processo marcado pela resistência às opressões e preconceitos vivenciados, tanto dentro como fora da universidade. O estigma associado às características camponesas muitas vezes lhe custou a autoconfiança para se expressar em público, revelando a invisibilidade e marginalização a que essas mulheres são submetidas.

Os desafios enfrentados por Josiane na docência destacam a necessidade de criar espaços de resistência que promovam a dignidade e valorizem a representatividade das mulheres negras, pobres e camponesas no contexto educacional e profissional. A sexualização de seus corpos e a falta de preparo para falar em público são apenas algumas das barreiras que essas mulheres enfrentam em sua carreira. É fundamental que as instituições educacionais repensem seus currículos, garantindo que sejam coerentes com a diversidade da população brasileira e que promovam a inclusão de perspectivas camponesas e negras. O reconhecimento das histórias e vivências dessas mulheres é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as pessoas possam ter acesso à educação de qualidade e à valorização de sua identidade e cultura.

Assim, ao analisar a história de vida de Josiane e os desafios enfrentados por ela na docência, esperamos que nosso estudo possa contribuir para a reflexão e ação

sobre a importância de promover espaços de resistência e valorização das mulheres negras e camponesas, na busca por uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todas e todos.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERGSON, H. *Memória e vida*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

HOOKS, b. *E eu não sou uma mulher?*: mulheres negras e o feminismo. Tradução de Bhuvli Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, b. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JESUS, C. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LORENZONI, C.; SEIBERT, I. G.; COLLET, Z. Movimentos de mulheres camponesas: veredas de muitas histórias. *In*: MEZADRI, A. M.; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W.; GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. (org.). *Feminismo camponês popular*: reflexões a partir de experiências no movimento de mulheres camponesas. São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 13-31.

MANZINE, L. *A história oral*: teoria e metodologia. Campinas: Unicamp, 2010.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTANA, P. *Professoras negras*: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2000.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 30 de outubro de 2023.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 30 de outubro de 2023.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuzza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EDUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EDUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EDUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EDUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EDUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EDUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janete Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EDUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EDUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EDUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EDUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EDUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EDUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EDUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EDUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Denny Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EDUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EDUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EDUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuzza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EDUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto) Biografias e formação docente*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAUJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EDUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.

31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais*: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas Ille; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá*: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil*: breve contextualização histórica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuele Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio*: políticas educacionais, diversidades, contextos locais. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charlton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social*: uma profissão, distintos olhares. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares*: quebrando o silêncio... Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação*: percursos e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional*: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem*: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades*: aproximações com o contexto escolar. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.

63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação*: afetos e (trans)formações. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias*: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyna Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaços afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaços afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetes sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetes sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveidinhos, vivências libertárias*: a criação de confetes sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos moveidinhos, vivências libertárias*: a criação de confetes sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajayanir Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candômblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candômblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuzo*: Poder e Disputa Local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).

96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EduECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágia Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EduECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EduECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Franksom Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EduECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyna Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EduECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajayanr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EduECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem*: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EduECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadã persi"*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EduECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EduECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EduECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EduECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EduECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EduECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EduECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EduECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenita Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EduECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EduECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Franksom Moura; RODRIGUES, Cicera Sineida Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EduECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EduECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9. (E-book).
115. VIANA, Patricia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EduECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLÍNDIA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EduECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EduECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EduECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EduECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EduECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Franksom Moura (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EduECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EduECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebellyanne Pimentel da. *Uma década de prosa*: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EduECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).

124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antonele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenida Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidador ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUIZ, Maria Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).

151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MELJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belem; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belem; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 p. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 355 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).



 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


F U N C A P



9 788578 268947 >