TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE, ALTAMIRA-PARÁ (1970-1979)

Arlene de Almeida Leal¹
Renato Pinheiro da Costa²

RESUMO

Este artigo aborda sobre a história da educação de mulheres, sua trajetória profissional no Magistério de Altamira-Pará, na linha de pesquisa História da educação básica, como parte de uma pesquisa em andamento. O objetivo é investigar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Com essa temática, abordar no campo da investigação o debate sobre a feminização do magistério. Dar visibilidade para o trabalho desenvolvido em Altamira-Pará. A metodologia História Oral, complementada com fontes documentais como jornais e fotografias, fundamentada na obra de Alberti, (2005). A fonte principal desta pesquisa será a oralidade, coletada mediante entrevista gravada, que, em seguida, faremos a transcrição conforme a metodologia da História Oral.

Palavra-chave. Educação. Formação Educacional. Inserção no magistério.

PROFESSIONAL TRAJECTORY AND TEACHING MEMORY, ALTAMIRA-PARÁ (1970-1979)

ABSTRACT

This article addresses the history of women's education and their professional careers in the teaching profession of Altamira-Pará, in the line of research on the history of basic education as part of an ongoing research project. The objective is to investigate the history of women, with an emphasis on the relationship between their educational background and their professional insertion in teaching. With this theme, we will address the debate on the feminization of teaching in the field of research. We will give visibility to the work developed in Altamira-Pará. The Oral History methodology, complemented by documentary sources such as newspapers and photographs, is based on the work of Alberti (2005). The main source of this research will be oral history, collected through recorded interviews, which we will then transcribe according to the Oral History methodology.

Keyword. Education. Educational Training. Insertion into teaching.

Data de submissão: 05.10.2024

Data de aprovação: 10.12.2024

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos o tema, “A História de Educação de Mulheres” na educação básica de Altamira-Pará, nas décadas de 1970, que constitui o objeto de uma pesquisa em andamento. A investigação visa promover a reflexão e o debate sobre as memórias e os sentidos que povoaram os caminhos e descaminhos das mulheres educadoras do Município de

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Pan Americana. Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Santa Ana, Altamira-Pa. E-mail: arlene.leal@neb.ufpa.br

² Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDBR/SECÇÃO ALTAMIRA-PA. Professor da Faculdade de Educação - Campus UFPA de Altamira/PA, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTORIA/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA. E-mail: renatopc@ufpa.br

Altamira, fazendo um registro da sua jornada de trabalho e das suas contribuições para esta cidade.

O presente estudo tem por finalidade, relatar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Analisar a partir das pesquisas no campo da história da educação como se deu a atuação ao magistério nas instituições escolares altamirenses, aborda sobre a história de educação de mulheres, sua trajetória profissional no magistério deste município. Dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por essas docentes e sua relevância no contexto social, político e educacional. E relatar a história de vida de mulheres, valorizando sua trajetória profissional, características, posicionamentos e práticas numa ligação entre a sua época histórica, seu pensamento e a sua convivência grupal. Com a oportunidade de narrar a trajetória profissional de uma educadora aposentada de uma rápida identificação e interesse em estudar, como se deu o processo formativo educacional e a inserção da mulher na história do magistério de Altamira.

Apresento a seguinte problemática: quais as contribuições das mulheres professoras para a educação básica de Altamira-Pará, considerando as suas trajetórias acadêmicas e profissionais na interface com a conjuntura política, social e educacional que incidiram no magistério? As suas práticas favoreceram o interesse nos processos educativos ao longo do tempo, nas relações do ser humano com seu contexto social e cultural. As suas contribuições acadêmicas foram relevantes para o processo de ensino, em especial acerca de sujeitos históricos e os contextos em que estes estão inseridos, para uma mediação mais eficaz do processo de ensino, aprendizado que não se limita apenas a sala de aula, todos os espaços escolares.

A pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral, relatar a história das mulheres, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Narrar a história das professoras, em especial, sua trajetória pessoal, educacional e de atuação profissional. Com narrativas subjetivas que podem exibir suas percepções, experiências e vivências significativas, produzindo conhecimento individual e refletindo na história coletiva.

Para a realização do objetivo geral, de relatar a história das mulheres, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: 1. Conhecer a trajetória profissional de mulheres, considerando a contextualização histórica dos aspectos familiares, políticos e de formação educacional/ acadêmica. 2. Relacionar as narrativas das mulheres com outras fontes documentais. 3. Destacar os aspectos que influenciaram sua formação para atuação como docente.

Com a discussão desta temática, aspiro trazer para o campo da investigação o debate da feminização do magistério e com isso apresentar as contribuições das professoras no processo de escolarização e desenvolvimento social no município de Altamira-Pará. Desse modo, daremos visibilidade ao trabalho de professoras que atuaram na educação básica de Altamira-PA, demonstrando a contribuição das docentes no desenvolvimento do Município.

1 DESENVOLVIMENTO

Historicamente a mulher faz parte de um agrupamento social que sofreu e ainda vivencia diversas formas de preconceito, exclusão e submissão. O início do sistema educacional brasileiro, foi marcado com a pedagogia autoritária dos Jesuítas no período colonial, priorizando inicialmente os filhos da elite, e evoluiu significativamente ao longo dos séculos, especialmente no século XX, com reformas estruturais e a expansão do acesso à educação, (SAVIANI, 2006).

Com o passar do tempo, a mulher precisou corresponder às exigências da sociedade no que se refere a moral e a boa conduta, sob risco de severas punições. A história feminina no

Brasil foi marcada pela negação de direitos e de cidadania, bem como espaço no mercado de trabalho e no âmbito sociocultural.

As pesquisas sobre mulheres ganharam crédito a partir de revoluções na historiografia decorrentes do movimento de Annales. A Nova História é o movimento que proporcionou a expansão de fontes para a historiografia e a perspectiva de análises nas Ciências Sociais e Humanas, sobre o homem, as suas relações, seu cotidiano e imaginário, dentre outros aspectos da sociedade e seu comportamento. De acordo com Burke. A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, aquele termo útil, embora impreciso (BURKE, 1992, p.10).

O aporte teórico metodológico da História social comporta diversas metodologias para explorar as práticas sociais, ideias e representativas de uma sociedade ou grupo específico. Para a realização dessa pesquisa utilizaremos como metodologia a História Oral. Ressalta-se que a metodologia de pesquisa em história oral e o paradigma da história social estão conectados de várias maneiras, especialmente no contexto da historiografia contemporânea.

Utilizando-se da metodologia da história oral através das narrativas das professoras, com entrevistas estruturadas e semiestruturadas feitas com as docentes aposentadas deste município. Através do apoio teórico de autores da História Oral como metodologia, (ALBERTI, 2005), detectamos a possibilidade de proporcionar maior visibilidade à voz, memórias e às experiências de um sujeito que participou ativamente do processo histórico-social altamirense.

A fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos. Vale mostrar aqui a evolução de uma prática importante que compõe parte da historiografia contemporânea. De acordo com Alberti,

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos (ALBERTI, 1990, p. 46).

A História Oral como metodologia e como prática de conhecimento histórico compreende que as trajetórias individuais e coletivas merecem visibilidade, tendo em vista que expõem as características de cada sociedade. A memória individual não é independente da memória grupal, pelo contrário, estas se conectam.

Com enfoque na abordagem qualitativa da história oral temática, de acordo com as orientações de Thompson (1992, p.17), que acrescenta:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p.17).

Desse modo, ao utilizar a história oral como um método qualitativo de investigação, acrescentamos as vozes das professoras à história da educação básica altamirense, destacando as suas contribuições no contexto educacional e social do Município.

A fonte principal desta pesquisa, é a oralidade, coletada mediante entrevista gravada, que, em seguida, será transcrita e validada de acordo com metodologia da História Oral, complementada com fontes documentais como jornais e fotografias, fundamentada nas obras de Alberti, (2005) e Thompson, (1992).

Decidimos por uma modalidade de pesquisa na abordagem qualitativa, uma modalidade de pesquisa que valoriza a subjetividade do sujeito. Recorrendo à História Oral Biográfica por acreditarmos que é uma metodologia que possibilita uma reflexão sobre a experiência obtida durante a vida acadêmica e profissional de professora, de modo a contribuir com discussões sobre os processos formativos e seus resultados para a sociedade.

O recorte temporal da referida pesquisa compreende os anos 1970, e justifica-se pela necessidade de destacar a contribuição das professoras aposentadas deste Município no cenário educacional, político e social de Altamira, principalmente no processo de escolarização. Esse recorte foi escolhido por ser uma década de grande atuação dessa educadora no processo de autorização e criação das escolas na rodovia Transamazônica.

O fato de ter escolhido mulheres como sujeito da pesquisa se justifica pelo interesse de conhecer a trajetória profissional e as contribuições para o sistema educacional deste Município, foram escolhidas docentes que tiveram seus nomes destacados nessa década na educação básica reconhecidas com nome em escola. A partir dessas compreensões é que foi escolhido o recorte temporal, destacando-se por produzir profundas transformações no setor educacional altamirense, em particular, para a história da educação.

A definição deste período histórico é fundamentada pela trajetória profissional de professora no magistério, nesse período o município estava vivenciando diversas situações no contexto social, político e educacional.

Na década de 1970, aconteceu o fenômeno da migração para a BR-230, rodovia Transamazônica Pará, a luta dos migrantes pela sobrevivência diante da falência do projeto de colonização do governo militar, o qual atraiu homens do Nordeste e Sul com a propaganda de ‘Terras sem homens para homens sem-terra, rumo a terra prometida’ (PORTUGAL, 2021).

A história oficial da abertura da Transamazônica, relacionada ao Projeto de Integração Nacional, foi largamente estampada na mídia, no início da década de 1970,

[...] Art. 2.º A primeira etapa do Programa de Integração Nacional será constituída pela construção imediata das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém. § 1.º Será reservada, para colonização e reforma agrária, faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para, com os recursos do Programa de Integração Nacional, se executar a ocupação da terra e adequada e produtiva exploração econômica. [...] (PEREIRA, 1971, p. 150).

Desse modo, a questão da integração e ocupação de uma parte do território vista ao longo do tempo, contraditoriamente, como um vazio de difícil acesso, o Programa de Integração Nacional anunciado pelo governo vislumbrava resolver uma segunda questão, a situação dos nordestinos que eram fortemente castigados pela seca, e, portanto, estes seriam prioridades no movimento de migração para a colonização as margens da rodovia.

Após o anúncio da construção e colonização da rodovia Transamazônica, o governo disseminou uma forte propaganda acerca do processo, tendo como principal aliada a mídia, e muitas vezes tendo à frente o próprio general-presidente Emílio Garrastazu Médici, que esteve várias vezes *in loco* acompanhando as obras da estrada, como no ato simbólico da derrubada de uma enorme castanheira, que estabelecia o marco inicial dos trabalhos de construção da grande rodovia, mostrando para o mundo os heroísmos das autoridades que a propuseram, como fora noticiado na edição do dia 10 de outubro de 1970 do jornal *Folha de São Paulo*:

O presidente emocionado assistiu à derrubada de uma árvore de 50 metros de altura, no traçado da futura rodovia, e descerrou a placa comemorativa do início da construção. [...] Descendo do carro que o conduzia, o presidente hasteou o pavilhão brasileiro em um mastro improvisado no tronco de uma árvore, enquanto uma banda militar tocava o Hino Nacional. Depois, descerrou uma placa de bronze incrustada no tronco de uma grande castanheira com cerca de dois metros de diâmetro, na qual estava inscrito: “Nestas margens do Xingu, em plena selva amazônica, o Sr.

Presidente da República dá início à construção da Transamazônica, numa arrancada histórica para a conquista deste gigantesco mundo verde" (FOLHA DE SÃO PAULO, 1970).

Pouco se mostrou da bravura e esforços dos migrantes que se empenharam para construir a rodovia, adentrar a mata e ocupar as terras. Nesta oportunidade, narramos as experiências dos migrantes, do ponto de vista daqueles que viveram o projeto, na Amazônia.

No inverno, quando era estrada de chão, sem asfalto, quando chovia praticamente todos os dias, toda a terra virava lama e atoleiro. No verão, os moradores sofriam com a poeira. O percurso, que era realizado em cinco horas em período sem chuva, na estação chuvosa, costumava ser realizado no período de 24 h, contando com os tratores que cobravam caro pelo reboque, sob muitos riscos, custo alto e dificuldades, realidade da Transamazônica descrita por Souza (2019).

De acordo com Souza (2019), o programa de colonização da Transamazônica pretendia transferir populações do Nordeste para a Amazônia e ser o maior projeto de reassentamento já elaborado no mundo, com a transferência de cerca de cem mil famílias de uma região para outra do país, se tornando a expressão de uma suposta grandeza nacional.

Mas, não se tornou o maior projeto de assentamento do mundo, visto que o aumento considerável da população, se deu devido à ida de pessoas espontaneamente para a região. O projeto, apesar de ter seu foco central nos nordestinos, pretendia incluir também os sulistas sem-terra e assim aliviar as tensões no campo por todo o país e, simultaneamente, ocupar estrategicamente a Amazônia com povoamento, visto que os militares afirmavam temer perdê-la para a cobiça internacional.

A execução do projeto aconteceu em um período de regime militar no Brasil, a rodovia tornou-se a terceira maior do país, com quatro mil quilômetros, percorrendo os estados da Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas. A Transamazônica corta o Brasil no sentido Leste-Oeste, sendo considerada uma rodovia transversal, no entanto, atualmente, na maioria do trajeto, é pavimentada. Os extremos da rodovia são respectivamente em Cabedelo, Paraíba e Lábrea, Amazonas.

A Transamazônica surgia como único recurso para solucionar a crise econômica e social brasileira da época. A educação na Transamazônica passa a ser ofertada, posteriormente a inauguração da rodovia com os profissionais de educação que fizeram parte do processo de colonização, como afirma Silva (2008), em meios aos profissionais contratados para ministrar aulas, não havia docentes qualificados a assumirem as séries mais avançadas, (5º a 8º). Após a inauguração da rodovia, a Comissão Pastoral da Terra Prelazia do Xingu – CPT, em nota oficial todos os problemas da estrada estavam sendo mencionados em nível de segurança pública e a educação estava presente nas tentativas projetadas pelos governos para o assessoramento da população na Transamazônica.

Considerando que nosso povo vive sem nenhuma assistência médico-hospitalar, odontológica e sanitária por parte do Governo; Que todas as vicinais que foram construídas estão hoje abandonadas e/ ou intransitáveis; Que a educação na Transamazônica até agora não vem recebendo a devida atenção dos órgãos públicos Que a nossa agricultura é tão rudimentar por falta de recursos e créditos, e que as famílias vivem sem estrutura para produzir e morar na terra; Que os órgãos que atuam na área não têm feito nada para resolver os problemas dos trabalhadores do campo (...) (CPT, 1982, p.2).

As dificuldades atormentavam os habitantes da estrada, mesmo anos posteriores à sua inauguração, muita coisa parecia não se encaixar às expectativas criadas e tomar direções favoráveis. A assistência médica, os travessões, a educação, a agricultura familiar que sofria

por falta de investimento, foram problemas que tornaram desafiadora a vida das famílias assentadas. A questão educacional, assim como foi projetada, é referenciada por Silva (2008):

O INCRA construiu, às margens da rodovia, de dez em dez quilômetros, escolas que deveriam oferecer o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e que eram consideradas escolas-sede, devendo dar apoio às demais escolas que estivessem dentro do perímetro de dez quilômetros, inclusive àquelas das travessões situados nos lados sul e norte da rodovia (SILVA, 2008, p. 265).

Porém, embora essas condições ofertadas pelo governo tenham sido em projeto satisfatórias, conforme os relatos dos pioneiros da Transamazônica, bem como nas demais fontes consultadas, nem tudo funcionou como o previsto. Nesse sentido, Silva (2008) descreve que, na prática, se via uma educação precária em que se faltava tudo, materiais escolares, giz, quadro, carteira e até mesmo professores. Em muitos casos por falta de professores os colonos aprendiam entre eles, quem sabia ler e escrever ensinava os demais.

2 HISTÓRIA E TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO PARÁ

A partir da investigação desenvolvida chegamos ao entendimento que durante um longo período que no Brasil começa com o processo de colonização e se estende até o final do período imperial, as mulheres foram mantidas afastadas do saber intelectual, bem como do trabalho digno e remunerado. Entretanto, segundo Almeida (1998), a instrução esse era um estigma social que estava sendo combatida.

As condições para a escolarização das mulheres no passado do país passaram por estágios, sendo que a princípio esse direito lhe foi negado devido aos preceitos sociais que dizia que na escola não havia espaço para elas. Em um estágio posterior, há uma abertura para sua presença na escola para que fosse preparada para assumir o papel de dona de casa, e dessa forma, tendo as referências de uma boa educação, auxiliava na hora de escolher um bom partido para constituir família. Essas moças deixaram de ser mães de famílias ignorantes para serem mães de famílias educadas, no princípio da moral cristã.

A despeito dessa abertura para a presença feminina na sala de aula, temos a Lei de 15 de outubro de 1827 que tem como título: “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, sobre o ensino de meninas, diz: “Art.11. Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosos, no qual os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (BRASIL, 1827).

Desse modo, para que houvesse a abertura da escola para as meninas estudarem, também o ambiente haveria de ser preparado para recebê-las, sendo que a referida legislação ainda destaca como será a formação das professoras que educarão essas meninas.

O estabelecimento da instrução de meninas por meio da lei imperial, para o período, foi uma grande conquista social, pois, aproximava o país das tendências dos ideais liberais das reformas educacionais, com isso, as províncias do império também eram impelidas a seguirem essa tendência e alterarem suas legislações para criar escolas para as meninas.

No Pará, a fundação da escola normal dedicado a formação para meninas data de 1870, tendo o início de suas atividades em 5 de junho de 1871 e assim como as demais Escolas Normais no país, teve um período curto para ser instaladas novamente anos depois. Sem prédio próprio, atendia alunos do Liceu Paraense e alunas no Colégio Nossa Senhora do Amparo, separação está coerente com o que ditava a moralidade do período.

As mulheres, que não precisavam de tanta formação intelectual, tidas como inferiores, dispunham de currículo e cargas horárias diferenciadas especialmente no que se refere as disciplinas Aritmética, Pedagogia e Gramática, já que os homens tinham mais propensão para

a compreensão das disciplinas lógicas, enquanto elas se ocupavam muito mais com atividades de memorização e com prendas de agulhas (FRANÇA, 2004; COELHO, 2006).

No Pará Republicano foram criadas duas Escolas Normais, pela Lei n.º 29, de 4 de fevereiro de 1890: Uma para mulheres e outra para homens. Essa decisão causou posicionamentos diferenciados, entre os críticos dessa separação, estava José Veríssimo³ que a considerava uma escola antipedagógica.

Favorável à coeducação, Veríssimo, em relatório ao governador, solicita em caráter de urgência a união das escolas, entre os argumentos utilizados para a unificação ressalta-se a contenção de despesas e as condições precárias do Colégio do Amparo.

As considerações de José Veríssimo foram incorporadas pela admissão pública, pela Lei n.º 165, de 23 de julho de 1890, modificando o Decreto n.º. 64, de 4 de fevereiro de 1890, fundindo-se assim ambos os cursos que integraram a Escola Normal do Pará. Em 1990, havia um total de 256 professores normalistas, sendo que, dentre estes, 50 eram do sexo masculino e 179 do sexo feminino (FRANÇA, 2004).

A Escola Normal do Pará foi fundada por meio da Lei n.º 669, de 13 de abril de 1871, visando formar professores para lecionarem na instrução primária da Província Gram Pará, como se pode observar no decreto abaixo que autorizou o presidente da província a reformar a instrução pública primária e secundária e criar uma escola normal.

No livro *Apontamento para História do Instituto de Educação do Pará*, Souza (1972, p 10) informa que, tão logo foi sancionada a Lei n.º 669 que criou a Escola Normal, uma comissão de ilustrados foi designada para pensar o novo regimento da instrução pública. Este ficou pronto no dia 20 de abril de 1871 e trouxe em seu capítulo IV os dispositivos sobre o funcionamento da Escola Normal.

A inauguração da Escola Normal do Pará marcou um importante momento na vida da Província. Isso ocorreu pouco tempo após ficarem prontos os regulamentos da instituição, com uma cerimônia solene e festiva: educacional do país na jovem República, herdeiras de problemas como a recente escravidão, e tantos outros.

Durante o período em que o estado funcionava com estrutura de Província do governo imperial, a criação e a organização da Escola Normal do Pará marcaram um momento de mudança na questão do ensino primário.

O Curso Normal, criado em 1835, tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer ao nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

Em 13 de abril de 1871, o Presidente Joaquim Pimentel Machado Portela criou na capital da Província a Escola Normal, destinada a preparar homens e mulheres para o

³ José Veríssimo Dias de Matos em 1891, foi diretor de instrução do Pará (cargo hoje equivalente a Secretário de Educação). Em Belém colaborou em jornais, além de exercer o magistério. Afiliado ao naturalismo, foi um dos expoentes na crítica literária e na historiografia das letras no Brasil. Como educador teceu importantes análises sobre os problemas do sistema.

magistério público primário. A escola foi imediatamente instalada no Liceu Paraense, localizado na Praça da Bandeira, onde funcionaram as aulas para os alunos e no Colégio Nossa Senhora do Amparo, situado à rua Santo Antônio, as aulas para as alunas.

As escolas normais e os liceus se influenciaram mutuamente. A anexação dos cursos normalistas teria restringido o acesso das mulheres em função dos tradicionais Liceus serem voltados essencialmente para público masculino. Mesmo na eventualidade da restrição do ingresso feminino ao curso normal tenha sido observada em outras provinciais, no Pará se percebeu o contrário, pois a presença feminina na escola normal muito bem aceita. No primeiro ano letivo após a Escola Normal ter sido anexada ao Liceu Paraense, em 1886, a matrícula no curso normalista foi de 109 mulheres e de 16 homens. A Escola Normal do Pará foi desvinculada do Liceu Paraense com a criação de duas instituições normalistas, em 1890, uma voltada para o gênero feminino e outra para o masculino.

Daí em diante, a Escola Normal do Pará se consolidou como independente e continuou sendo frequentada por mais mulheres que homens, a instituição sempre manteve o principal objetivo: formar professores de ambos os sexos para atuarem no ensino primário da província. Nessas reformas percebe-se que as principais mudanças se deram em relação à duração do curso, que figurou em quatro anos, em 1900, e cinco nos anos seguintes; quanto ao objetivo da instituição, que a partir de 1912 passou a ser de ensino secundário e normal.

A feminização do magistério no Pará, exigia da Escola Normal a missão de formar professores para o novo regimento político, o regime republicano. Nesse período, os discursos oficiais pronunciados aos professores eram arrebatadores e objetivavam associar a educação popular com a construção de uma sociedade iluminada pelos valores republicanos.

Nota-se que apesar da Escola Normal do Estado ter a função de formar o professor primário, o número de professores leigos, sem os estudos completos do curso normal na docência primária, era muito alto em todo Brasil e persistiu por um longo tempo. Segundo o Anuário Estatístico, em 1932, de um universo de aproximadamente quase sessenta mil professores primários brasileiros, apenas cinquenta por cento tinha o curso normal completo, enquanto a outra metade eram professores leigos. De um número bem expressivo dos professores primários eram do sexo feminino.

O diretor da instrução pública do Pará, Alexandre Vaz Tavares ainda no de 1824, justificava o afastamento dos homens da lida do magistério primário por dois motivos: O primeiro motivo seria o fato de o curso normal ser o mais elevado grau de ensino para as mulheres, enquanto os homens poderiam seguir estudos que levasse para outras profissões, como, por exemplo, medicina, engenharia ou direito. O segundo motivo era a irrisória retribuição pecuniária ao trabalho do professor primário (MELO; FRANÇA, 2014).

No ponto de vista do diretor-geral a profissão do magistério para a mulher não deveria ser uma profissão para garantir o provimento de suas necessidades, pois a professora auxiliada pelos pais ou pelo marido, apenas complementar com seus vencimentos o orçamento familiar, enquanto ao homem cabia assumir os encargos de manutenção da família. Sendo assim, era “acertadíssima” a medida proposta de aumento de salários dos professores do sexo masculino, até porque a medida era respaldada com base em como acontecia a aplicação orçamentária para a educação em outros países.

Embora a medida salarial apontada por Alexandre Tavares ser favorável ao sexo masculino, não apresentou resultado satisfatório em atrair os homens para a docência das séries iniciais. E cada vez mais, quase que absoluta, a participação das mulheres na docência das séries elementares.

Porém, o processo de feminização da profissão docente, em especial nas séries iniciais da escolarização, não pode apenas ser associada ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente, entre o final do século XIX, em vários países ocidentais, constituiu os estudos no campo da educação e relações de gênero

e suas articulações com o mercado de trabalho, a massificação da educação popular e os significados atribuídos à docência.

No final do século XIX e início do século XX, é notório a evolução da presença feminina no magistério primário e mostra que o Pará ocorreu o mesmo processo de feminização nacional, tanto na frequência às Escolas Normais quanto na ocupação do magistério pelas mulheres, num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos e a mão de obra feminina na educação tornava-se necessária.

A partir do momento que se exigiu maior especialidade para lecionar, os períodos letivos alongaram-se, a população escolar aumentou e passou haver maior controle sobre o ensino, os homens começaram a se afastar do magistério. Além disso, a urbanização e a industrialização ampliaram as oportunidades no mercado de trabalho masculino, inclusive ofertando ocupações vedadas as mulheres e mais bem remuneradas (ALMEIDA, 2014).

No início do século XX, considerando as representações da escola e do alfabetismo, vimos que a feminização do magistério e a saída maciça dos homens do trabalho docente, em especial do nível primário, são fatos distintos. As mudanças ocorridas no interior da escola, quando ela passou a adotar método de ensino que consideravam a psicologia do desenvolvimento infantil e afastavam o uso do castigo físico, exigiram demonstração de maior sensibilidade do professor perante a criança.

O governador do Estado do Pará, Lauro Sodré argumentava que a educação do futuro cidadão da pátria deveria ser entregue a mão femininas, pois para alcançar a harmonia do espírito e do coração nas novas gerações, eram fundamentais os predicados atribuídos à mulher, tais como: sensibilidade abnegação, além da virtude cívica e da idoneidade moral.

Ao perceber que a mulher possuía uma inclinação apropriada ao magistério, Theodoro Braga defendeu uma ideia já levantada por outras vozes: se o destino principal da mulher é a maternidade, à docência é a continuação e a ampliação da maternidade e cada aluno deveria ser visto como filho, ou filha, espiritual. Atividade de amor, paciência, dedicação, o magistério foi articulado às tradições religiosas católicas por muitas décadas, mesmo após a proclamação da República, que separou formalmente o Estado da igreja católica.

Somente no início do século XX, o magistério primário se torna uma profissão com a presença mais efetiva das mulheres, as inovações na organização da escola e as mudanças nas mentalidades e representações sobre o magistério, em discursos que aproximavam o trabalho docente de atividades consideradas femininas. Todos esses acontecimentos revelam os múltiplos e interdependentes fatores e condições que contribuíram para a história da feminização do magistério. Porém, devemos reconhecer que eles estão sempre ligados às relações sociais de poder, sendo seu significado expressivo dessas relações (Melo e França, 2014).

Nas primeiras décadas do século XX os poderes públicos e as elites viam a educação como uma forma de controle e manipulação social, desejosos de construir a identidade republicana, baseados no ideário do positivismo comtiano, que via na figura feminina umas das vias principais para a instituição da moral, da ordem, disciplina e trabalho, assim reforçando a imagem da “Santa Mãezinha”, da mulher como redentora e responsável pela estabilidade e harmonia familiar, a mãe dedicada a salvação do homem, o ser que passa a ser visto como o instrumento privilegiado para desencadear o processo civilizatório, especialmente das massas trabalhadoras, o indivíduo capaz de internalizar e disseminar as práticas higiênicas moralizadoras.

A mulher tinha um papel importante no processo ensino aprendido, a verdadeira educação do caráter poderia ser feita por outros meios além da escola, com as instruções da mulher no exercício das suas atribuições.

A canção denominada “Normalista” composta por Nasser e Lacerda, nos permite iniciar esse diálogo a partir da letra da música interpretada por Néelson Gonçalves. O olhar que

se lançava sobre a mulher como estudante da Escola Normal nem sempre teve esse traço poético. A liberdade para poder se locomover nos espaços públicos foi um processo longo, o que significou, em muitos casos, depender da permissão do pai ou do esposo.

Assim, a inserção feminina na Educação se deu em circunstâncias nada favoráveis. Entranhada em um contexto de lutas, foi inevitável despende grandes esforços a fim de ultrapassar barreiras fortemente embasadas pelos dogmas da Igreja, bem como por protestos e opiniões contrárias para impedi-las de desempenhar um trabalho remunerado.

Por esse motivo, a formação e o trabalho das mulheres foram sempre alvo de uma atenção constante. Contudo, mesmo com seu tempo, suas ações e seus espaços regulados, as mulheres foram encontrando modos de se fazerem presentes, ainda que tivessem tantos agentes limitantes.

Hegemonicamente masculino, o espaço educacional foi se abrindo, ainda que com ressalvas, à atuação das mulheres. Na história da educação no Pará, a mulher foi se fazendo presente no início do século XX, ela surgirá em lugares nunca frequentados, sairá do reduzido espaço privado, processo que vai acontecendo desde o século anterior, para ser vista no espaço público destinado somente aos homens, no mundo do trabalho ou no mundo de lazer, que se traduzia nas lojas, nas praças, nos cafés, nos clubes, nos teatros, nos cinemas ou em atividades esportivas.

Assim, as mulheres vão aventurando-se no mundo da rua é algo novo para as classes médias altas, as chamadas de “boa família”, já que as camadas populares habitavam o mundo da rua desde o início do século XIX. No espaço belemita, por exemplo, vendendo açaí, cheiro, vasilhas de barro, flores, lavando roupas, trabalhando como criadas ou mesmo se prostituindo. Ao vivenciarem com maior liberdade o universo dos espaços públicos, nele atuando e criando suas experiências de vida, essas mulheres sofreram as mais diferentes formas de marginalização e discriminação.

A participação da mulher na vida urbana, e a multiplicação desses espaços de lazer e de oportunidades de trabalho, mesmo que desigual (as profissões tidas como femininas eram de certa forma extensões do mundo do trabalho já desempenhado no lar) provocam apreensões, portanto, se fazia necessário acatar algumas mudanças para a própria manutenção das normas prescritas socialmente quanto ao casamento, como única forma de relação amorosa, a família e o papel de cada sexo. Era necessário afastar os riscos trazidos no bojo da modernidade.

Neste sentido, a educação atualmente, especialmente para as classes populares, com um padrão de comportamento mais flexível, era uma forma de salvaguardar os princípios da moralidade e da “conduta decente”.

Nas primeiras décadas do século XX os poderes públicos e as elites viam a educação como uma forma de controle e manipulação social, desejosos de construir a identidade Republicana, baseados no ideário do positivismo comtiano, que via na figura feminina umas das vias principais para a instituição da moral, da ordem, disciplina e trabalho, assim reforçando a imagem da “Santa Mãezinha”, da mulher como redentora e responsável pela estabilidade e harmonia familiar, a mãe dedicada a salvação do homem, o ser que passa a ser visto como o instrumento privilegiado para desencadear o processo civilizatório, especialmente das massas trabalhadoras, o indivíduo capaz de internalizar e disseminar as práticas higiênicas moralizadoras.

A mulher apresentava um papel importante no processo ensino aprendido, sendo que a verdadeira educação do caráter, poderia ser feita por outros meios além do meio escolar.

É interessante observar que as mulheres a partir do século XX, tenha ocupado massivamente o cargo de professora nas escolas brasileiras especialmente do primário essa educação mais básica, elas dificilmente ocupavam cargo de chefia; direção e supervisão escolar, esses cargos eram destinados aos homens, outro detalhe interessante, essa profissão

passa a ser ligada a uma ideia de sacerdócio de vocação, os salários pago para essas professoras eram mais baixo do que os salários pagos aos homens, isso porque acreditava nesse período que a mulher era rimo de família, então o salário que ela recebia como professora era para pagar seus objetos pessoais e supérfluo.

Esse salário não era importante para sustentar uma família, não era ela a principal renda familiar. A feminização do magistério a criação das escolas normais representou uma grande libertação para muitas mulheres, para as mulheres pobres da classe trabalhadora, estudar e se tornar professora era uma das poucas oportunidades que essa mulher tinha de ter um emprego instável e de ter um salário, essa independência financeira obtida a partir da educação e a partir da profissão foi algo que libertou muitas mulheres, já para as moças da classe mais abastada, estudar no magistério estudar em uma escola normal era umas das poucas oportunidades para que elas continuassem estudando e também para que elas pudessem trabalhar fora de casa já que é uma profissão que era socialmente aceita era tudo bem uma moça rica ser professora, ao contrário de outras profissões que eram estigmatizadas e que eram mais ligadas ao papel masculino.

Esse processo vai acontecendo desde o final do século XIX e início do século XX e permanece até agora. Tem alguma discrepância em relação à distribuição das mulheres nas escolas, podemos observar no censo de 2020 a diferença nas modalidades de ensino; na educação infantil, são 90% dos profissionais, no ensino médio esse número cai para 58%, embora as mulheres ainda sejam a maioria das profissionais da educação isso não impede que ainda soframos desigualdade de gênero, nessa pesquisa de 2020 mostra que os homens ganham 12% a mais que as mulheres, isso era explicado nessa distribuição que a maioria das mulheres está nas séries iniciais que são cargos que ganham menos e a maioria dos homens que estão na educação estão no ensino médio que são espaços onde se ganha mais.

A partir da necessidade de suprir as demandas de alunos nas escolas e também pela quantidade insuficiente de homens na educação básica. As mulheres foram, então, vistas como ideais para suprir essa carência. Tidas como carinhosas e mães em potencial, os alunos seriam tratados como filhos.

Em virtude disso, sobre a questão da crescente manifestação popular favorável ao exercício da docência feminina Louro (2004), salienta que “se trata de habilidade para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadora, dessa forma, nada mais adequado que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2004, p. 450).

De acordo com essa ideia, Perrot (2019) afirma que a feminização é um processo complexo que considera a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a mulher atendia aos principais requisitos para lidar com as crianças, visto que se acreditava que o papel maternal inerentemente feminino se estenderia, por extensão, à professora.

As mulheres vivenciaram diversas situações difíceis no processo de inserção ao magistério, o vice-presidente da Província Abel Graça (1870), informa que uma das principais dificuldades enfrentadas pelas províncias do Império para o desenvolvimento da instrução pública era a diminuta verba aprovada pela Assembleia para esse fim.

O presidente da Província argumentava que com poucos recursos, era possível conseguir ótimos resultados na instrução pública. No entanto, mais adiante declarava que os resultados obtidos na instrução pública não condiziam com recursos nela aplicados, pois eram ínfimos. Isso se devia, segundo ele, à falta de uma escola normal primária, na capital da Província, destinada a preparar os candidatos ao magistério; a influência do patronato e a da política que concorriam para premiar a ignorância e não o mérito; a utilização das verbas da instrução pública em coisas inúteis, quando elas deveriam ser aplicadas para melhorar o salário dos professores (FRANÇA, 2012).

Percebemos que a educação escolar das mulheres passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe de família. Muitas das distâncias entre homens e mulheres diminuem com as transformações urbanas: novas formas de lazer, novos pontos de encontro surgem nas cidades. Modificam-se regras e práticas sociais que vão do convívio nas ruas ao relacionamento familiar.

Desse modo, a formação para o magistério ao longo do percurso histórico teve relação direta com a figura feminina que perpassou o tempo e o espaço. O que significa dizer que em todo território brasileiro essa concepção ficou impregnada, chegando até o estado do Pará, e por isso estamos tratando dessa temática, pois, na região do Xingu, essa realidade se fez presente. Com isso, a pesquisa em andamento tem como meta compreender os sentidos, as características, as mudanças, as permanências e o papel de formadora de sujeitos que a história assumiu no processo formativo. Todo o empenho dessa pesquisa está implicado centralmente na trajetória profissional de mulheres na docência, é essencial estabelecer que se trata de um estudo sobre a contribuição delas para a história do Município.

Esse estudo focará os esforços de investigação na contribuição das mulheres durante a sua trajetória profissional no magistério. Espera-se que essa pesquisa contribua na compreensão da história em sua historicidade, na possibilidade de trazer novos conhecimentos para a pesquisa em história da educação de Altamira.

Seguindo essa linha de raciocínio a presente pesquisa contará com três sessões, sendo a primeira dedicada aos aspectos introdutórios da dissertação, apresentando as intenções da pesquisa, as conceituações gerais do tema a ser abordado e discorrendo sobre a relevância desta investigação para o campo da história da educação, para fazer o registro do trabalho das professoras que ao longo dos tempos contribuíram com o desenvolvimento social, cultural e político de Altamira.

Na segunda sessão realizarei uma investigação sobre a feminilização do magistério a partir das mudanças ocorridas no campo da educação quando as mulheres tiveram a oportunidade de ter acesso à educação escolarizada e em seguida, com a criação da escola normal, elas puderam rumar para o campo da docência dando outra característica para a composição do magistério que até o final do período colonial eram poucas as professoras nesse campo profissional.

Na terceira sessão apresentarei o contexto histórico educacional, político e social do Município de Altamira, dando ênfase as narrativas memoriais da atuação das professoras que atuaram na educação municipal entre o período da década de 1970 a 1990, a fim de registrar o importante trabalho educativo que prestaram para o desenvolvimento social, político e cultural do município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar é recontar a trajetória de vida de um ser inigualável, considerando sua identidade a partir de suas atitudes e ações. Nessa trajetória, o pesquisador tem como objeto de investigação a sua vivência, vista por sua própria abordagem, pela qual interpretará e reconstruir seu percurso. Além do pesquisador, a singularidade e a identidade do biografado também estão sujeitas às circunstâncias históricas.

Este estudo cria oportunidades para o avanço dos conhecimentos sobre as relações entre história e memória, bem como dos imaginários e mentalidades individual e grupal, já que ambas se conectam. A metodologia da história oral proporciona um reconhecimento das trajetórias dos indivíduos e dos grupos, respeitando as especificidades de cada sociedade.

As narrativas de mulheres aqui apresentadas não pretendem reconstituir todos os fatos de sua vida, mas focar na sua formação educacional e atuação docente. Dessa forma, não se pode dar por encerrado o debate sobre o lugar histórico dessa personagem, mas a partir dos relatos dessas professoras, podemos evidenciar e imortalizar sua história e memória, contribuindo para a educação e a história social local. Consideramos pertinente a elaboração de um acervo com estudos biográficos no âmbito educacional, a produção de novas fontes e o incentivo para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

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

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA PRELAZIA DO XINGU – ano de 1982.

DELGADO, Lucília. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Arrancada para conquistar o gigantesco mundo verde**. São Paulo, 10 de outubro de 1970.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica – prós e contras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Unicamp, 2006.

SILVA, MARIA IVONETE COUTINHO DA. Mulheres migrantes na Transamazônica: construção da ocupação e do fazer político, 2008. 374 f. **Tese (Doutorado em Ciências Sociais)** - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SOUZA, César Martins de. Memórias da ditadura nas memórias da Transamazônica (1970-1990). In: Seminário Internacional História Contemporânea: Memória, Trauma e Reparação. **Anais**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2012). Disponível em: <https://www.atlasdochao.org/ponto/transamazonica/>. Acesso em: 12 set 2024.

THOMPSON, PAUL. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.