



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

MAYRA SILVA DOS SANTOS

**O ENREDO DO MAGISTÉRIO EM IMPERATRIZ-MA: MULHERES E DOCÊNCIA
ENTRE OS ANOS DE 1960-1980.**

IMPERATRIZ
2021

MAYRA SILVA DOS SANTOS

**O ENREDO DO MAGISTÉRIO EM IMPERATRIZ-MA: MULHERES E DOCÊNCIA
ENTRE OS ANOS DE 1960-1980.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de
Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Formação Docente em Práticas
Educativas.

Orientador(a): Kelly Lislíe Julíio

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva dos Santos, Mayra.

O ENREDO DO MAGISTÉRIO EM IMPERATRIZ-MA: : MULHERES E
DOCÊNCIA ENTRE OS ANOS DE 1960-1980 / Mayra Silva dos
Santos. - 2021.
109 f.

Orientador(a): Kelly Lislíe Julíio.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccsst,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz:MA, 2021.

1. Feminização. 2. Magistério primário. 3. Mulheres.
4. Normal Regional. I. Lislíe Julíio, Kelly. II. Título.

MAYRA SILVA DOS SANTOS

**O ENREDO DO MAGISTÉRIO EM IMPERATRIZ-MA: MULHERES E DOCÊNCIA
ENTRE OS ANOS DE 1960-1980**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de
Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito obtenção do título
de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador(a): Prof. Dr. Kelly Lislie Julio
Doutora em Educação
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Membro Titular: Diomar das Graças Motta
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almeida
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Por que dele, por meio dele, para ele são todas as coisas. Ao meu eterno Aba Pai e a todos aqueles que contribuíram para a construção desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu eterno Aba Pai, por ter me permitido ultrapassar os desafios durante a realização desse trabalho. Foram grandes as lutas e medos, mas chegamos até aqui: Porque Dele, por meio Dele, para ele, são todas as coisas.

A minha orientadora, Kelly Lislie Julio, pela magnífica orientação. Seu exemplo de dedicação, cuidado e ética foram primordiais para a conclusão dessa etapa. Foi uma companheira em todo esse tempo de construção: Não tenho palavras para expressar a imensa gratidão pela sua vida, amizade e trabalho.

A todos os meus familiares e amigos, pela participação direta e indireta no desenvolvimento desse estudo: Vocês foram significativamente importantes para a construção dessa pesquisa.

Agradeço imensamente à minha vó, que mesmo sem entender muito sobre esse processo, esteve ali, do jeito dela, ao meu lado.

Às minhas amigas Patrícia Alves e Patrícia Matos, pelo apoio que me deram antes e durante esse processo. Não caberiam em linhas o que vocês fizeram por mim.

Ao meu amigo, José Nilson, da Escola Santa Teresinha pela disponibilidade em ajudar. Às minhas entrevistadas e normalistas do Curso Normal Regional Santa Teresinha, professora Evane Santos pela simpatia e o cuidado em ajudar. À estimada professora e advogada Laurência pela graça de me atender. À Raimunda Cortez, pela disponibilidade, mesmo em meio as dificuldades advindas da pandemia.

Agradeço imensamente a todos os amigos e colegas do mestrado pelo apoio, compartilhamento de experiências e pela amizade nesses dois anos de caminhada. A todos os amigos e colegas da igreja, do trabalho e da vida. Vocês são e foram essenciais no percurso e conclusão dessa pesquisa.

[...] Não nascemos mulheres e homens, mas nos tornamos sujeitos de gênero através de práticas sociais feminilizantes e masculinizantes, constituídas em meio àquilo que valoriza, deseja, rejeita e silencia determinada época acerca dos modos de constituir sujeitos mulheres e sujeitos homens (JAEGER, 2009, p.37)

RESUMO

Autor (a): Mayra Silva dos Santos

Título do Trabalho: O enredo do magistério em Imperatriz- MA: Mulheres e docência entre os anos de 1960-1980

Linha de pesquisa: Interculturalidade, Pluriculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

O aumento expressivo das mulheres no magistério se deu a partir do século XIX, com a expansão da escolarização feminina e posteriormente com o aumento das chamadas Escolas Normais. Até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia passado por um processo de feminização tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que exerciam o magistério. Nessa perspectiva, o presente trabalho busca analisar a História do magistério primário especificamente em Imperatriz – MA, entre os anos de 1960-1980, enquanto uma modalidade de formação e exercício profissional, majoritariamente feminino. Em outros termos, a intenção é reconstituir e avaliar o surgimento da primeira escola para o exercício do magistério, o Curso Normal Regional Santa Teresinha, entendendo-a como espaço de formação exclusivo para mulheres. Utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental e elementos da História Oral com entrevistas realizadas com ex-alunas do citado curso. Fizemos uso de fontes primárias e secundárias (documentos manuscritos e impressos) que trazem informações sobre o processo de educação e escolarização no Maranhão, sobretudo na cidade de Imperatriz. Esse estudo nos permitiu compreender o início da História do magistério feminino, entendendo este como um dos primeiros passos para a expansão das instituições para formação de professores, principalmente de professoras na cidade. Estudar e analisar a expansão da escolarização feminina e constituição dos processos formativos para professores, principalmente das professoras contribuiu de forma significativa para os estudos sobre a História das Mulheres e para a continuidade das pesquisas sobre a História da educação feminina aqui na região.

Palavras-chave: Magistério primário. Mulheres. Feminização. Normal Regional.

ABSTRACT

The significant increase of women in teaching occurred from the 19th century on, with the expansion of female schooling and later with the increase in so-called Normal Schools. By the middle of the 20th century, the primary magisterium in Brazil had already undergone a process of feminization both by the number of women who attended the Normal Schools, and by the girls who exercised the magisterium. In this perspective, the present work seeks to analyze the history of primary teaching specifically in Imperatriz - MA, between the years 1960-1980, as a modality of professional training and exercise, mostly female. In other words, the intention is to reconstitute and evaluate the emergence of the first school for the exercise of teaching, the Santa Teresinha Regional Normal Course, understanding it as an exclusive training space for women. We used as data collection technique the documentary analysis and elements of oral history with interviews with former students of the aforementioned course. We made use of primary and secondary sources (handwritten and printed documents) that provide information about the process of education and schooling in Maranhão, especially in the city of Imperatriz. This study allowed us to understand the beginning of the history of female teaching, understanding this as one of the first steps for the expansion of institutions for teacher education, especially teachers in the city. Studying and analyzing the expansion of female schooling and the constitution of training processes for teachers, especially teachers, contributed significantly to studies on women's history and to the continuity of research on the history of women's education here in the region.

Keywords: Primary Magisterium. Women. Feminization. Regional Normal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Movimento da cadeira pública feminina de primeiras letras na Vila de Imperatriz durante o século XIX.....	46
Quadro 2 - Número de alunas que frequentavam o Colégio Santa Teresinha (1930-1943) ...	54
Quadro 3 - Especificação das alunas do Educandário, Externato e Escola Normal Santa Teresinha.....	64
Quadro 4 - Disciplinas ofertadas no Curso Normal Regional.....	65

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola Santa Teresinha em 1950.....	51
Figura 2 - Professora Dolina Chaves de Miranda e seus alunos em foto de 1968.....	53
Figura 3 - Foto emblemática da Formação Feminina (1960)	55
Figura 4 - Alunas desfilando na XV de novembro no final dos anos 1950.....	56
Figura 5 - Primeira Turma de formandas do Normal Regional da Escola Santa Teresinha (1961)	67
Figura 6 - Alunas da Escola Normal em desfile na Rua XV de novembro frente à Igreja de Santa Teresa (1960)	68
Figura 7 - Turma Feminina do Normal Colegial (1979)	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO FEMININA: O TORNAR-SE PROFESSORA	26
2.1 Educação e Escolarização Feminina	26
2.2 A feminização do magistério docente	36
3 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E MAGISTÉRIO: O FAZER-SE PROFESSORA	44
3.1 Mulheres professoras na cidade de Imperatriz: algumas considerações	44
3.2 Escola Santa Teresinha	49
3.3 O contexto histórico de criação das Escolas Normais no Brasil e no Maranhão	57
3.4 Escola Normal Regional Santa Teresinha	63
4 POSSIBILIDADES, VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS: HISTÓRIAS NARRADAS	76
4.1 O entrelaçamento das vivências cotidianas e do exercício do magistério a partir das narrativas das professoras	77
4.2 As relações entre o ser mulher e professora no ensino primário: olhares, concepções e experiências	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Narrar a trajetória é dar visibilidade à caminhada. É fazer nossas experiências de vida importantes. Creio que o narrar nos ajuda a repensar, refletir e fazer história. Somos nós que fazemos o caminho e é nele que nos encontramos, mudamos e transformamos. Nossa história de vida é uma construção contínua onde podemos, a cada dia, refletir em um constante processo de ressignificação de experiências.

Minha caminhada se inicia no ano de 1996, na cidade de Imperatriz – MA, local em que resido até hoje. Criada pela minha avó materna, fui educada dentro de princípios muito rigorosos, resquícios da mesma criação que ela recebeu. Na escola sempre fui muito observadora e aplicada. Assim, as experiências adquiridas em sala de aula contribuíram relevantemente para minha escolha profissional.

O ambiente religioso que eu frequentava em muito contribuiu no fortalecimento dessa certeza. Durante minha adolescência fui, por anos, professora do departamento infantil, da escola bíblica dominical e líder de grupo de dança, além de participar de vocais e outros grupos da igreja. No ambiente religioso, fui influenciada positivamente pelos líderes sobre a escolha deste curso para graduação. Segundo eles, essa decisão iria contribuir na contínua realização das atividades eclesiais. Em casa, minha avó compactuava com o mesmo pensamento. Ela falava, pelo tradicionalismo de sua época, que as profissões de professora e secretária eram as únicas ocupações que as mulheres deveriam seguir.

O discurso conservador da minha avó foi repetido durante toda minha infância e adolescência, sendo fortemente influenciado pela forma como ela, enquanto referência materna, me tratava. A educação dada a mim era diferente daquela dada aos meus irmãos. Meus irmãos não auxiliavam nas atividades domésticas e não participavam dos assuntos considerados “de mulher”, pois essas tarefas eram direcionadas a mim. Para minha avó, o papel de cuidar da casa era exclusivamente feminino.

Na mesma época que adentrei no Curso de Pedagogia, atingi a maioridade, completando 18 dezoito anos. Esta passagem etária rendeu muitos comentários, principalmente dos líderes religiosos, que me questionavam constantemente sobre aspectos relacionados a casamento, com perguntas como “quando vai se casar?” ou “você não acha que está passando da hora?” Alguns teciam comentários como “se continuar assim, vai ficar sozinha”. Eu, frequentemente, era indagada sobre meus relacionamentos e isso me fazia pensar muito sobre a origem desses ideais e discursos até então propagados. Foi nesse momento que, entrelaçada

às minhas vivências pessoais, comecei a pesquisar sobre História das Mulheres durante todo o curso de graduação.

Nesse sentido, uma das minhas inquietações durante os estágios do curso de Pedagogia foi a predominância da mulher no exercício do magistério. Na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, parecia que ser mulher era um pré-requisito para poder lecionar. Quando iniciei o curso, dos 40 (quarenta) acadêmicos matriculados, apenas 1 (um) era do sexo masculino. Nos estágios, observei esse mesmo fato, envolto nos espaços escolares e nos discursos propagados pelas professoras. A coordenadora de um desses espaços sempre falava que não aceitava homens na educação infantil, pois não possuíam o mesmo trato de uma professora para com as crianças pequenas.

A escassa existência do público masculino nos espaços em que trabalhei me instigaram a pesquisar o tema. Ser mulher e ser professora estavam, de certa forma, ligados. Assim, era necessária uma compreensão, uma análise sobre essas relações. Esse tema se apresentou como algo mais forte ao observar os ideais liberais e positivistas do final do século XIX, que propalavam a ideia do magistério como uma profissão majoritariamente feminina. Pesquisando sobre o assunto, descobri que esse fato se consolidou definitivamente no século XX, onde as mulheres iam se inserindo, maciçamente, na educação como professoras e alunas. Entre os diversos fatores desse processo, estava a ideia do magistério como prolongamento das funções domésticas, ou seja, cuidar das crianças na escola seria semelhante a cuidar dos filhos ou de irmãos menores em casa.

Observei que essas concepções são propagadas até hoje, visto que as mulheres atuam como maioria nesta modalidade de educação. Compreender esse processo permite identificar a mulher como ser social na História, possibilitando uma análise da sua condição interpessoal que foi construída ao longo dos séculos mediante as necessidades políticas e econômicas. Assim, como mulher, pesquisadora e profissional da educação, busco aprofundar os estudos pertinentes às concepções que giravam em torno do exercício do magistério e a atuação do público feminino nesse campo profissional. Dessa forma, procuro, por meio deste trabalho, compartilhar conhecimentos e contribuir para os estudos no campo da História da Educação, principalmente sobre o público feminino na região.

Acredito que narrar, descrever e registrar a História é uma maneira de dar visibilidade às experiências e práticas do cotidiano que estão silenciadas e submergidas em memórias desconhecidas. É por meio da História que conhecemos as práticas, os discursos e os questionamentos produzidos pelos seres humanos enquanto seres sociais. Dessa forma, nos ajudando a compreender esse sujeito em seu contexto social, político, econômico e cultural. O

conhecimento histórico nos faz refletir sobre os acontecimentos na perspectiva de compreendermos o ser humano enquanto sujeito que constrói, que modifica e transforma.

Assim, compreender nosso passado é um meio de sair do silêncio. É entender também, que nas mais variadas culturas, os papéis sociais têm sido construídos historicamente nos mais diversos espaços sociais, alimentados por determinados modelos, concepções, visões de mundo e normas de comportamentos.

Tal fato pode ser pensado, inclusive, quando nos atemos aos papéis e características estabelecidas para homens e mulheres no que se refere, por exemplo, às justificativas para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como será destacado mais adiante, esse exercício docente reflete, de certa forma, as relações desiguais de poder que atribui funções masculinas e femininas na sociedade.

No campo da história das mulheres, podemos ver que, entre os séculos XVIII e XX eram propalados alguns comportamentos e posturas ideais para o público feminino. Esses ideais visavam o aperfeiçoamento de papéis e condutas vistas como específicas para as mulheres, tais como serem boas mães, esposas e filhas “virtuosas” que desempenhavam de forma melhor suas funções na sociedade¹.

Esses ideais eram propagados, por exemplo, por meio de tratados, discursos, escritos, obras religiosas, manuais de civilidade e planos educativos que, dentre outros aspectos, buscavam estabelecer diferentes papéis a serem seguidos pelas mulheres. No caso do exercício docente, por exemplo, podemos perceber que a consolidação dessa ocupação enquanto um encargo feminino, se deu, de forma mais significativa, no final do século XIX, quando as mulheres passaram a representar a quase totalidade do ensino primário.

O aumento expressivo das mulheres no magistério, conforme Louro (2004), se deu a partir do século XIX, com a expansão da escolarização feminina e posteriormente com o aumento das chamadas Escolas Normais. Tal fato, segundo a autora, estaria ligado ao processo

¹ Segundo alguns estudos, como o de Algranti (2014) e Julio (2017), é necessário ater-se à ideia de que, mesmo submetida pela legislação civil e eclesiástica e pelos interesses masculinos, no cotidiano, as mulheres exerciam múltiplos papéis, contrariando, em alguma medida, a imagem de submissas, como muitos estudos já mostraram. Para além desses aspectos, cabe ressaltar que as necessidades do cotidiano influenciavam as atribuições das mulheres na sociedade. Nesse caso ocorria uma sobreposição dos papéis incumbidos, ocasionando a admissão de determinadas funções que inicialmente não eram pensadas a elas. No caso das mulheres de elite, por exemplo, elas assumiam os negócios da família quando o marido estava ausente ou já tinha falecido. Consideradas “cabeças da família” essas mulheres agenciavam os bens dos maridos, a economia da casa, cuidava dos filhos e, em alguns casos, sobreviviam do seu próprio trabalho. Além disso, embora excluída da representatividade e da participação política, quando necessário, elas poderiam mover processos de toda ordem, além de legar bens e servir de executora testamentária.

que alocava a responsabilidade educativa das crianças às mulheres, seguindo a ideia de que o magistério seria uma extensão da maternidade².

Desse modo, a presença maciça de mulheres no magistério foi alimentada pelas relações de poder existentes no período que buscavam subordinar a figura feminina a determinadas funções na sociedade. Como destacou Louro (2004), progressivamente, surgiram alguns fatores, inclusive argumentos naturalistas, que defendiam a noção de que as mulheres poderiam exercer melhor a profissão. Consequentemente, a atividade que até então tinha sido exercida por ambos os sexos, foi se constituindo e se transformando numa profissão substancialmente feminina. Em outros termos, cada vez mais, foi atribuída às mulheres a responsabilidade pelo ensino, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se que, até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia sofrido um processo de feminização³ tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que exerciam o magistério. O trabalho feminino se fazia necessário tendo em vista que, as autoridades brasileiras voltaram-se para as mulheres como indivíduos que preenchiam as condições profissionais exigidas para uma escola pública que se expandia no país.

A consolidação do público feminino no exercício do magistério aconteceu em um momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. Assim, com o magistério definitivamente feminizado até a segunda metade do século XX, a possibilidade de pensar o magistério sem pensar no feminino pode ser considerado, de certa forma, inviável. Registrar essa história tem sido um desafio para pesquisadores e estudiosos que buscam um espaço privilegiado para essa discussão.

Nosso trabalho busca de certa forma, trazer uma análise para essa discussão. Para isso, busca analisar a História do Magistério Primário especificamente em Imperatriz – MA, entre

² É importante destacar que em meados do século XVIII e XIX, por exemplo, já vemos a atuação de mulheres como mestras particulares e preceptoras. No caso das mestras particulares estas davam lições “por casas” e ministravam aulas de primeiras letras, entre outros conhecimentos. No caso das preceptoras, ao contrário das professoras particulares, elas residiam juntamente com as famílias e atuavam muitas vezes como governantas da casa. Seu papel também estava vinculado a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Segundo Vasconcelos (2004, p. 39), os mestres ou mestras preceptoras “caracterizam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas casas mais abastadas”.

³ Os estudos sobre a história da docência e seus desdobramentos apresentam em sua bibliografia um estudo preciso sobre a chamada feminização do magistério. Em termos gerais, a chamada feminização do magistério, processo que explicaremos mais adiante, contribuiu para a consolidação de um perfil docente principalmente para o exercício do magistério primário.

os anos de 1960-1980, enquanto uma modalidade de formação e exercício profissional, majoritariamente feminino. Nossa intenção é discutir aspectos ligados à formação para o exercício do magistério das professoras normalistas do Curso Normal Regional na cidade.

Os primeiros traços de povoamento do local onde futuramente seria a cidade de Imperatriz surgiram no final do século XVI e início do século XVII, por iniciativa dos bandeirantes⁴. Dentre as entradas realizadas, podemos citar a visita feita pelos jesuítas Padre Manoel Nunes e Padre Francisco Veloso, em 1658, que teriam utilizado o sítio em que hoje está a cidade de Imperatriz. Porém, a fundação de Imperatriz, se deu apenas em 16 de julho de 1852, três anos depois da partida da expedição que saiu da província do Pará, no ano de 1849.

Foi Manoel Procópio do Coração de Maria, capelão da expedição, que fundou a povoação que inicialmente ficou conhecida como Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins⁵. Depois de quatro anos, a Assembleia do Maranhão “aprovou a Lei Provincial nº 398, de 27 de agosto de 1856, que criou a “Vila Nova da Imperatriz⁶”, sancionada pelo barão de Coroatá, Manuel Gomes da Silva Belfort, então presidente da Assembleia” (FRANKLIN, 2005).

Franklin (2005, p. 57) explicou que a localização geográfica citada na lei não correspondia realmente à região em que se localiza a cidade. Esse fato pode ser constatado ao observarmos seu art. 1, citado por Franklin (2005, p. 57):

Fica criada a Vila Nova da Imperatriz sobre a margem direita do rio Tocantins, no sítio que o governo julgar mais apropriado para o assento da mesma, fronteiro, com pouca diferença, à Vila da Boa Vista da Província de Goiás, logo que haja nele começo de povoação, e casas para funcionarem as respectivas autoridades locais.

Posteriormente, contestaram e pediram a correção da lei. A justificativa foi que essa não era a localização de Santa Tereza, transformada em Vila Nova de Imperatriz, mas na verdade, a localização “de Porto Franco, um incipiente povoado maranhense fronteiro com a

⁴ É importante dizer, que “até a segunda metade do século XIX, o povoamento do Maranhão se resumia à faixa litorânea e a algumas poucas vilas e povoados às margens dos rios Mearim, Pindaré e Itapecuru, sendo Aldeias Altas (atual Caxias) a vila que se localiza mais ao sul e a mais distante da capital da Província”. Os bandeirantes que pela cidade passavam, buscavam geralmente riquezas, natureza e o desconhecido que estavam na imensa região (FRANKLIN, 2005, p. 11)

⁵ Inicialmente, pensava-se que a povoação de Santa Tereza fazia parte do território do Pará. Entretanto, em 1854, percebe-se que a região paraense, na verdade, fazia parte do Maranhão, sendo estabelecido a partir dessa data a divisa das terras (CRUZ, 2013).

⁶ O nome “Vila Nova da Imperatriz” foi dado em homenagem à imperatriz Teresa Cristina, mulher do imperador Dom Pedro II. Foi apenas em 22 de abril de 1924 que Vila Nova de Imperatriz, a atual cidade de Imperatriz, localizada às margens direita do Rio Tocantins, foi elevada à categoria de cidade, por meio da lei nº 1.179 do mesmo ano, tendo como prefeito Gumerindo de Sousa Milhomem e vice-prefeito Domingos José Marinho.

pujante Boa Vista⁷” (FRANKLIN, 2005, p. 57). Assim, nas três últimas décadas do século XIX, firma-se a consolidação de Santa Tereza como sede da vila, passando a ser chamada Vila de Imperatriz. Firmada como território divisor entre Maranhão, Pará e Goiás, a região se desenvolveu como polo de criação bovina e ponto fluvial estratégico para os que navegavam no Rio Tocantins.

Entre os inúmeros acontecimentos ocorridos na cidade de Imperatriz entre os séculos XIX e XX, o que mais nos chamou a atenção foi o fato da inexistência de um curso de formação de professores até o século XX, que ocorreu apenas no ano de 1960, quando foi implantado o primeiro curso normal da cidade, frequentado majoritariamente pelo público feminino.

Nesse sentido, a delimitação da pesquisa nos serve como referência para análise da História do Magistério Primário Feminino no Brasil e no Maranhão, sobretudo na cidade de Imperatriz, entendendo que a criação do primeiro Curso Normal, em 1960, estava em consonância com o contexto da chamada feminização do magistério, processo este, que já ocorria em diversos países, inclusive no Brasil.

Podemos perceber, nos últimos anos, um aumento expressivo dos estudos e pesquisas sobre mulheres, sobretudo na História da Educação⁸. E, das diferentes temáticas, uma que vem se destacando é justamente sobre a História do Magistério Primário Feminino. Tal temática tem mobilizado alguns pesquisadores interessados em compreender a instituição escolar em sua constituição histórica e sua relação com o processo histórico, cultural e social que permitiu a consolidação de um perfil feminino na profissão. Ao mesmo tempo, esses estudiosos têm tentado entender as mudanças e práticas ocorridas na sociedade e na vida das mulheres em torno do exercício do magistério primário como profissão exercida principalmente pelo público feminino.

Porém, apesar desse interesse, ao fazermos um levantamento sobre o número de pesquisas, percebemos que o estado do Maranhão, sobretudo a cidade de Imperatriz, *lócus* da

⁷ Essa controvérsia desencadeou diversos conflitos. Segundo Coutinho (1994) nunca se tinha visto criar uma vila em lugar que não existia e abandonar uma região que estava crescendo. Porém, segundo Franklin (2005) o conflito durou pouco, os moradores do povoado de Porto Franco, conflitaram e conseguiram sob a ordem do presidente da província em 1859, transferir a sede da nova Vila da Imperatriz da Comarca da Carolina para a do Porto Franco, pela Lei nº 524 do mesmo ano. Foi apenas em 1862, sob o art. 2º da Lei 631, que Santa Teresa, a sede da Vila Nova da Imperatriz foi devolvida, estabelecendo aos seus vereadores em exercício a responsabilidade de custear uma casa para as reuniões da Câmara Municipal.

⁸ Segundo Ortiz (2004, p. 121) os estudos culturais, caracterizados por sua dimensão multidisciplinar, se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, dando reconhecimento e a valorização histórica, política e social para os sujeitos que por muito tempo foram invisibilizados nos estudos científicos dentro das academias. É nesse contexto que as mulheres, as crianças, dentre outros, ganham destaques nas investigações. Dos trabalhos interessados em pesquisar as mulheres e, em alguma medida, dedicados à História da educação feminina, destacamos alguns: Algranti (1992), (2014); Julio (2017); Del Priore (2004), (2006); Ribeiro (2002); Butler (2003); Scott (1995); Perrot (2007).

presente pesquisa, apresenta um déficit em relação a essa temática, pois a predominância das investigações se dá principalmente em outras regiões do país⁹. Quando dedicadas a investigar sobre a história do magistério primário feminino e sua relação com as instituições escolares, os estudos estão relacionados a outros aspectos da historiografia, como por exemplo, as pesquisas de Cruz (2012; 2013). Nesses estudos a autora se dedica à história da educação maranhense e imperatrizense no período provincial e republicano, com ênfase na história da escola, cultura escolar e práticas escolares do município de Imperatriz e no estado do Maranhão.

Dessa forma, sentimos a necessidade de contribuirmos para os estudos pertinentes às concepções que giram em torno da História do Magistério Primário Feminino nesse campo na cidade de Imperatriz, tendo em vista a escassez de pesquisas na região. Assim, neste estudo, nos propomos a pensar e evidenciar os aspectos e etapas de surgimento e consolidação da primeira escola para a formação do exercício do magistério na cidade de Imperatriz. Nossa tentativa é analisar o papel dessa escola na afirmação do magistério como uma profissão feminina, tendo em vista que o corpo discente era composto majoritariamente por mulheres. Tal tentativa é baseada no fato de que, em 1960, período de surgimento da escola, já estava consolidada no Brasil a noção de que o exercício da docência, sobretudo, nos anos iniciais, era uma função feminina. Assim, acreditamos que, assim como em outras regiões do país, a presença massiva de mulheres na escola, no período em questão, estava relacionada com fatores econômicos, sociais e, sobretudo, culturais que permeavam o imaginário brasileiro desde o século XIX e que contribuíram para a feminização e feminilização do magistério.

Como já ressaltado, no período colonial, o ensino no Brasil foi um empreendimento masculino, visto que os homens participavam ativamente da esfera pública. Em termos ideais, o papel da mulher ficava restrito ao cuidado da casa e dos filhos. Entretanto, no final do século XIX, com as transformações sociais e econômicas, as mulheres passaram a ingressar progressivamente nas instituições como alunas e professoras, caracterizando uma significativa mudança no campo educacional e profissional feminino. Assim, já no século XX, percebeu-se paulatinamente uma mudança no perfil dos alunos que frequentavam as Escolas Normais, onde a proposta era formar homens e mulheres, passando posteriormente a ser frequentados majoritariamente pelo público feminino.

Com a entrada massiva das mulheres nos cursos normais e no exercício do magistério, os homens foram abandonando as salas em busca de outras oportunidades, fator esse ocasionado

⁹ O estudo demonstrou maior incidência de pesquisas sobre magistério e mulheres nas regiões Sudeste e Nordeste, seguido da Centro Oeste e Sul. Sendo que, na região Norte não foi observado trabalhos envolvendo a temática. Entre os pesquisadores sobre a temática no Maranhão, podemos citar: Santos (2017) e Ataíde (2013).

principalmente pelo desenvolvimento urbano e industrial que, em meados do século XX, pode ser observado em muitos países, inclusive no Brasil.

Assim, a entrada das mulheres nas Escolas Normais e consequentemente no exercício docente principalmente no ensino primário foram fenômenos que mudaram significativamente a história do magistério de forma geral. Especificamente em Imperatriz, lócus da presente pesquisa, a História do Magistério Primário principalmente feminino, é marcada por sucessivos acontecimentos, entre os séculos XIX e XX.

Conforme Cruz (2012) a falta de professores em Imperatriz era muito grande. A criação de duas cadeiras de primeiras letras ocorreu no ano de 1864, ou seja, doze anos depois da fundação da Vila Nova da Imperatriz. Entretanto, a localidade enfrentava uma problemática recorrente de não permanência dos professores no exercício do cargo. No que diz respeito às mulheres, esse problema se mostrava mais presente, pois o número de professoras que desistiam de seus postos era superior ao número de professores. Deduzimos, que o crescimento do número de professores, sobretudo de professoras em Imperatriz foi mudando ao longo do tempo com o desenvolvimento da cidade e sobretudo com a criação do primeiro Curso Normal¹⁰.

Nesse sentido, esse trabalho busca contribuir para o estudo da História do Magistério Primário, sobretudo, como profissão majoritariamente feminina. Acreditamos na relevância desse tema como forma de compreender como se consolidou o primeiro curso para formação de professores na cidade que, desde a sua criação, foi frequentado exclusivamente por mulheres. Procuramos entender como se deu o aumento do número de mulheres no magistério, inclusive em Imperatriz, já que, mesmo atualmente, muitas mulheres ainda procuram essa formação. Ao mesmo tempo, o levantamento de informações referentes a esse tema na cidade contribuirá para o entendimento das relações sociais que permeiam o exercício do magistério em uma perspectiva historiográfica, já que a partir dele será possível identificar e compreender as concepções e os vínculos que conformaram o ser professor na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, nossa problemática gira em torno da seguinte questão: como se deu o surgimento da escola para exercício do magistério na cidade de Imperatriz? A partir desse questionamento, especificamos outras inquietações relevantes, quais sejam: Como a expansão da educação e escolarização feminina contribuiu para o estabelecimento de um perfil feminino para o exercício do magistério? Qual é o papel das Escolas Normais nesse processo? Quais aspectos contribuíram para a inserção e atuação de professores, sobretudo de professoras no

¹⁰ Esse assunto será abordado a seguir.

magistério na cidade de Imperatriz? Quais as contribuições desse processo na vida do professorado da região?

Para fins de realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa. Na perspectiva de alguns autores, como Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa é baseada na descrição e compreensão dos fenômenos, centrando-se na explicação e entendimento das dinâmicas sociais que envolvem a realidade. Segundo os mesmos autores,

as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 32)

Levamos em consideração as discussões e os estudos sobre História e historiografia das mulheres, especialmente os estudos de Louro (1997), Del Priore (2004; 2009) e Michelle Perrot (2007). Além disso selecionamos outros materiais que se inserem no campo da História da Educação, mas que tratam particularmente sobre o magistério primário como profissão feminina, sobretudo Louro (2004) e Almeida (1998); e História da Educação do Maranhão e Imperatriz, sobretudo os estudos de Cruz (2012), Abrantes (2003; 2010) e Santos (2017).

Para responder os objetivos propostos na pesquisa, utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental e elementos da História Oral. Fizemos uso de fontes primárias e secundárias (documentos manuscritos e impressos) que trazem informações sobre o processo de educação e escolarização no Maranhão, sobretudo na cidade de Imperatriz, tais como: documentos da Escola Santa Teresinha e de suas ex-alunas e documentos oficiais da Prefeitura do Município de Imperatriz. Entre eles estão: documentos do Curso Normal Regional da Escola Santa Teresinha dos anos de 1960 a 1979, como: portarias, resoluções, relatórios, atas, certificados e fichas individuais com os dados das alunas; além deles, os relatórios de matrículas e fontes imagéticas que fazem parte do acervo da escola e individual das alunas e de sites específicos que tratam da história da cidade.

A escolha dos documentos se constituiu como uma fase importante desse trabalho, exigindo um estudo cauteloso das fontes encontradas. Sobre isso, Sá-Silva; Almeida e Guindani (2015) afirmam que o recolhimento de documentos de forma criteriosa, contribui para o melhor gerenciamento de tempo e a relevância do material escolhido para a pesquisa. Assim, por meio da análise dessa documentação foi possível entender aspectos sobre a constituição da educação

escolarizada, principalmente sobre o processo de distribuição, organização e manutenção das escolas da cidade, sobretudo da Escola Santa Teresinha.

Fizemos uso também, de elementos da História Oral como a entrevista e sua forma de análise. Para o entendimento da História Oral como técnica de pesquisa, utilizamos os estudos de Matos e Senna (2011) e Santos (2000). A História Oral neste estudo é entendida como uma técnica de coleta de dados, que nos permite a construção de concepções sobre determinados processos históricos. Segundo Santos (2000) a fonte oral pode ser entendida como uma estratégia capaz de construir concepções sobre determinados processos,

Que muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor; é um momento no qual lembranças são ordenadas com o intuito de conferir, com a ajuda da imaginação, ou da saudade, um sentido à vivência do sujeito que narra a sua história. Ao traduzir experiências vividas, relacionadas à situação atual dos sujeitos, a entrevista conforma-se a uma comunicação articulada por associações mais ou menos livres (SANTOS, 2000, p.3).

Porém, convém destacar, assim como cita Matos e Sena (2011, p. 102), que o pesquisador deve ter cautela ao usar a fonte oral. Isso se dá em decorrência da “confiabilidade da fonte, pois muitos dizem que os depoimentos orais são fontes subjetivas, relativas à memória individual, às vezes falível ou fantasiosa”.

Mesmo assim, ela pode ser utilizada em diversos contextos e fatores, permitindo concentrar na “memória humana e sua capacidade de rememorar o passado, [...] Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado” (MATOS e SENA, 2011, p. 96). Dessa forma, a fonte oral pode ser correlacionada com outros tipos de documentos, sendo utilizada como complemento do documento escrito, pois ambos, produzem informações relevantes que podem contribuir no entendimento de determinados contextos.

Diante disso, levando em consideração o contexto da História Oral e sua importância para o entendimento de determinados fatos históricos, escolhemos sua utilização também, como procedimento metodológico para a realização deste estudo. Decidimos então, entrevistar algumas das ex-alunas do Curso Normal Regional com a finalidade de compreendermos, por meio de suas memórias, as representações sobre o contexto vivenciado na época que eram alunas do curso e suas concepções sobre a presença de mulheres principalmente no ensino primário.

Primeiramente, seguimos com o procedimento de busca e escolha das entrevistadas. Fizemos um levantamento das professoras que ainda residiam na cidade, tendo em vista que, a maioria das alunas que frequentavam o Curso Normal Regional e Normal Colegial se dirigiam à cidade apenas em busca de formação e logo após retornavam para suas cidades de origem. Entramos em contato com algumas pessoas que conheciam e/ou residiam próximo a elas e foi por meio dessas pessoas que obtivemos o primeiro contato.

Conseguimos identificar 4 (quatro) professoras, das quais apenas 1 (uma) não se mostrou interessada em participar da pesquisa¹¹. Das 3 (três) que se dispuseram em ser entrevistadas, 1 (uma) optou por fazer a entrevista via e-mail, tendo em vista o contexto vivenciado pela crise sanitária causada pelo coronavírus (COVID-19)¹².

O primeiro contato que tivemos foi por telefone, via WhatsApp. Foi explicado sobre a proposta de pesquisa e elas se dispuseram a participar. Informamos que seria disponibilizado um roteiro inicial com algumas questões para uma leitura prévia do assunto. Enviamos o roteiro para cada uma delas e em seguida marcamos o dia da entrevista.

A primeira entrevistada, Evane dos Santos, nos recebeu em sua residência, no turno da manhã. A segunda, Laurência Maria dos Santos, nos recebeu em seu escritório, onde atualmente exerce a função de advogada. Já Raimunda Cortez Moreira, nos enviou via e-mail sua entrevista, contendo dados de sua biografia e fotos do seu acervo pessoal. As entrevistas, assim como será ressaltado mais adiante, foram uma oportunidade de conhecer as entrevistadas, mais especificamente as vivências e lembranças relacionadas às suas formações e escolhas profissionais. Além disso, permitiram identificar parte de suas atuações no campo da docência, possibilitando compreender, em alguma medida, o processo de inserção e atuação feminina no magistério.

O próximo passo foi a transcrição das entrevistas que nos deu mais clareza, uma vez que permitiu o contato direto com os dados por meio da forma escrita. Fizemos a transcrição da maneira a manter a fidelidade ao discurso realizado pelas entrevistadas. Em seguida, fizemos a releitura das informações, que estavam separadas nas seguintes categorias: trajetória escolar durante a infância na Escola Básica, motivação e forma de ingresso no Curso Normal Regional, trajetória acadêmica no curso, inserção no Magistério e feminização do magistério.

¹¹ Sua justificativa foi a instabilidade emocional vivenciada no período em que entramos em contato.

¹² O Coronavírus é o nome dado a família de vírus já conhecida desde meados de 1960. Todavia, desde o início de janeiro de 2020, esse vírus tem se manifestado trazendo uma série de prejuízos para a população. É importante dizer que as medidas de prevenção, se tornaram essenciais nesse sentido, pois todas as entrevistadas fazem parte do chamado “grupo de risco”, por serem classificadas como pessoas acima de 60 (sessenta) anos.

Diante da problemática proposta no presente estudo, consideramos importante trazer para a nossa análise ainda a categoria “gênero”. Tal fato está relacionado com a perspectiva de que o processo de feminização do magistério está inserido dentro de um contexto maior, manifestado nas relações de poder que marcam os relacionamentos estabelecidos entre homens e mulheres nos diferentes contextos sócio-históricos, não sendo diferente no final do século XIX e início do século XX.

Sobre os estudos de gênero, Scott (1995, p. 85) buscou explicar que, a discussão teórica do gênero “como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX.”. O termo gênero faz parte das discussões teóricas evidenciadas, sobretudo, pelas feministas contemporâneas, para reivindicar certo campo de definição; ao mesmo tempo, por elas insistirem sobre o caráter inadequado das teorias até então existentes que não conseguiam explicar as desigualdades persistentes entre mulheres e homens.

A categoria gênero, conforme cita Scott (1995, p. 86), surgiu por meio de intensos debates e vertentes teóricas que discutem sobre as desigualdades entre homens e mulheres, no sentido de explicar os fatos. A autora esclarece a necessidade de substituição do conceito em que o poder social é unificado, coerente e centralizado, pela ideia de Foucault que diz que a concepção de poder é entendida como “constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos “campos de forças”.

Segundo Scott a definição de gênero tem duas partes. A primeira está fundamentada na ideia de que gênero se constituiu como elemento de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; já a segunda que o gênero é uma maneira de significar as relações de poder. No campo da história das mulheres, implicaria assim, “a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto às atividades públicas e políticas de mulheres” (SCOTT, 1995, p. 73).

Já Louro (1997, p. 14) afirmou que a categoria gênero se constitui como característica identitária dos sujeitos e está ligado diretamente a História do movimento feminista. Segundo ela, a categoria gênero é constituinte desse movimento e está “implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo”. Teorizando sobre as questões relacionadas ao surgimento dos primeiros movimentos feministas e estudos sobre a mulher, Louro (1997) também explicou que os estudos iniciais sobre essa categoria eram caracterizados por descrições das condições de vida do público feminino nas mais diferentes

instâncias e espaços. Mostrou ainda que a compreensão das relações de poder está articulada à construção social sobre os sexos, não apenas ao que se é observado e descrito.

Partindo desse aporte teórico-metodológico, a pesquisa tenta pensar então nas mulheres dentro do mundo educativo. Nessa perspectiva, parte do processo educativo das mulheres, sobretudo sua escolarização, até chegar na parcela de contribuição delas para o educar, tornando-se progressivamente majoritárias na função docente, de maneira particular, nos primeiros anos escolares.

Assim, no primeiro capítulo discutimos algumas questões sobre educação e escolarização feminina, abordando a construção formativa das professoras. Demos enfoque a esses aspectos sobretudo no estado do Maranhão e em seguida na cidade de Imperatriz. Trouxemos algumas teorizações a respeito do processo de escolarização das mulheres na perspectiva de entendermos sua articulação aqui no Brasil, sobretudo no Maranhão. A partir daí, tecemos algumas discussões sobre a feminização docente. Dessa forma, discutindo sobre os termos feminilização e feminização, enfatizamos os motivos pelos quais os homens pararam de se formar para exercer o magistério, principalmente o ensino primário. Explicamos sobre vocação e formação para o exercício do magistério, tecendo considerações sobre a concepção de magistério feminino e a imagem ideal concebida e propagada sobre o exercício do cargo.

No segundo capítulo, apontamos o papel das Escolas Normais nesse processo. Para isso, demos enfoque a esses aspectos sobretudo no Maranhão e Imperatriz. Buscamos evidenciar também, alguns aspectos da inserção e atuação feminina na docência no município de Imperatriz, trazendo alguns elementos sobre a educação escolarizada na cidade. Nesse sentido, demos ênfase a Escola Santa Teresinha, entendendo que ela se constituiu a primeira instituição para a formação de professores na cidade, sobretudo para mulheres. Essa discussão nos permitiu entender como esse espaço educativo contribuiu para história do magistério, sobretudo para o magistério feminino e para a expansão da educação escolarizada no município de Imperatriz.

No terceiro capítulo, a partir das narrativas das ex-alunas do curso Normal Regional buscamos trazer alguns elementos da atuação das mulheres no magistério, sobretudo dessas egressas. Para além disso, trazemos considerações sobre as possibilidades de escolha profissional e as vivências cotidianas dessas ex-alunas na perspectiva de evidenciar como se deu sua inserção e atuação no exercício do magistério. Em seguida, trazemos suas concepções sobre a feminização do magistério docente em busca da compreensão desse fenômeno em uma perspectiva mais particular.

Em anexos, trazemos também, o relatório geral do produto da pesquisa. Considerando a natureza epistemológica dos mestrados profissionais, esse produto se constitui como um livro digital do tipo informativo, que possibilita o acesso às informações de natureza histórica sobre a cidade de Imperatriz, relacionado ao nosso objeto de estudo.

2 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO FEMININA: O TORNAR-SE PROFESSORA

Os caminhos até a atuação massiva das mulheres no exercício docente foram permeados por fatores políticos, econômicos e sociais que contribuíram de forma significativa para a chamada feminização do magistério. Tal processo, que foi provocado pela predominância progressiva das mulheres principalmente no ensino primário, representou uma oportunidade para o despontar do público feminino para a vida pública.

Neste capítulo, buscamos trazer algumas considerações sobre a educação e, sobretudo, a escolarização feminina particularmente no estado do Maranhão. Dessa forma, discutimos a respeito da escolarização das mulheres na tentativa de conhecermos e apresentarmos alguns elementos presentes no processo educativo desenvolvido no Brasil, do qual foi alvo o público feminino. Entendemos que tal fato pode nos ajudar a fundamentar a discussão posterior sobre o processo de crescimento e atuação feminina na profissão docente.

A fim de evidenciarmos o processo de feminização do magistério, discutimos nesse capítulo, também, os aspectos sociais e econômicos que levaram ao crescimento massivo das mulheres nesse campo de atuação e algumas correntes de pensamento que disseminavam a ideia das diferenças “naturais” entre homens e mulheres.

2.1 Educação e Escolarização Feminina

No período colonial, os papéis femininos eram definidos a partir de alguns ideais imaginados que tinham como finalidade preparar a mulher para ser boa dona de casa, esposa, mãe e primeira educadora das crianças. Nesse processo, a Igreja e o Estado ocupavam posição fundamental, costurando características às mulheres, amarrando práticas culturais e representações simbólicas em torno da maternidade, do parto, do corpo feminino e do cuidado com os filhos (DEL PRIORE, 2009).

Nessa perspectiva, a educação feminina era baseada na propagação de modelos e de normas de comportamento fundamentados sobretudo na doutrina cristã. Segundo Algranti (2014), independentemente de qualquer estado¹³ assumido na vida adulta, a ideia de educação

¹³ Por “estado” entende-se a condição social ocupada, ou seja, solteira, viúva ou casada. No caso do grupo feminino, como bem destacou Algranti (2014), as mulheres eram instruídas desde a mais tenra idade para ocuparem a condição de mães, esposas e donas de casa. Todavia, existiam também aquelas que optavam pela vida religiosa. Em qualquer dos casos, a preparação seguia, em termos gerais, as mesmas características, sendo alterada apenas posteriormente quando a opção recaía na vida religiosa.

feminina incluía sempre uma formação na base moral – civil e religiosa –, objetivando a possibilidade de educar e instruir nos ideais de sociedade propostos pelo período.

Essa educação poderia se dar em diferentes espaços, como no ambiente doméstico, nas celebrações civis e religiosas, nas relações sociais, em espaços mais institucionalizados – recolhimentos e escolas –, dentre outros. Em decorrência do fato do projeto educativo acontecer em diferentes espaços e situações, ele tencionava alcançar as mulheres pertencentes aos mais diferentes grupos sociais.

Atentando-se especificamente à escolarização feminina, foi apenas em 1827, com a primeira Lei de Instrução Pública, que a educação escolar para as mulheres mereceu atenção efetiva por parte do Estado, quando foi estabelecida a criação de escolas que atendessem o público feminino. Todavia, é importante ressaltar que essa criação se daria apenas em cidades e vilas mais populosas e, além disso, deveriam ser ofertados conteúdos específicos. Assim, em seu artigo 12, foi estabelecido que, além do ensino de primeiras letras, fossem ensinadas “também as prendas que servem à economia doméstica”¹⁴.

Essa lei se constituiu como um marco para a escolarização feminina. Foi a partir de sua promulgação que houve um crescimento do número de escolas e consequentemente de mulheres que começaram a frequentar essas instituições¹⁵. Nesses termos, podemos dizer que, no Brasil, a educação das meninas só foi confiada, efetivamente, às instituições escolares a partir do século XIX.

Em relação ao número de estabelecimentos institucionais em meados do século XIX, Oliveira (2003, p. 48) destacou que, “dos 4.890 estabelecimentos de instrução primária, que temos, 1.752 pertencem ao sexo feminino, sendo 1.339 públicos e 413 particulares, uns e outros freqüentados por 50.758 alunas”. Como se percebe, apesar de todo o aparato de modo a favorecer a manutenção de escolas públicas destinadas às meninas, o número ainda era desproporcional ao oferecido aos meninos.

No Maranhão, a lei de 15 de outubro de 1827 possibilitou um crescimento do número de escolas. Entretanto, apesar dos esforços para a criação das escolas, o que se pode notar, a partir de alguns estudos, foi a precariedade do ensino. Silva e Cruz (2012, p.18), por exemplo, destacaram que,

¹⁴ A primeira Lei de Instrução Pública foi instituída por Dom Pedro I em 15 de outubro de 1827. Lei disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18 jun. 2020.

¹⁵ É importante dizer, que em meados do XVIII, já se previam escolas para mulheres, mesmo que na prática isso não tenha acontecido. Ademais, as mulheres já recebiam a instrução de primeiras letras, em instituições como os recolhimentos, por exemplo, ou em suas casas, por meio de preceptoras ou mestras particulares. O que a criação da lei de 1827 permitiu foi a institucionalização dessa forma de educação.

[...] na província do Maranhão foram criadas algumas escolas de primeiras letras na capital e no interior, para o ensino de leitura, escrita e elementos de aritmética. Essa época é caracterizada pela emergência de um sistema remunerado e não há fiscalização e comunicação com as localidades do interior.

Segundo os mesmos autores, muitas das aulas eram instaladas em espaços inapropriados e em precárias condições. Além desses espaços estabelecidos pelo Estado, existia no período também uma espécie de rede de educação doméstica. Essas instituições, assim como cita Faria Filho (2016, p. 145), consistiam no decorrer do século XIX, em espaços organizados pelos pais, que em conjunto, se reuniam e pagavam coletivamente um professor ou uma professora. Outro “espaço escolar” presente nesse período, eram locais cedidos e organizados geralmente por fazendeiros, que estabeleciam não apenas o espaço, mas também arcavam com os custos da contratação de um professor. Geralmente nesses espaços, ao lado dos filhos dos pais contratantes, encontravam-se seus vizinhos e parentes. Os docentes não tinham vínculo nenhum com o Estado.

Outra lei importante para a educação maranhense foi o Ato Adicional de 1834¹⁶. A partir dele foi ampliado o número de escolas, pois foram estabelecidas novas escolas de primeiras letras na capital e no interior. No dizer de Viveiros (1953, p. 7),

Das 14 escolas que tínhamos passamos a 24, assim distribuídas, pelo que se lê no livro de anotações do Liceu, escriturado em 1838: duas na capital e uma em Alcântara, Arari, Brejo, Caxias, Guimarães, Icatú, Mearim, Monção, Paço do Lumiar, Pasto-Bons, Pinheiro, Rosário, S. Bento, S. João de Côrtes, S. Antônio das Almas, S. Vicente Férrer, S. Miguel, Tutóia, Vinhais, Viana e Vargem Grande.

Cabral (1983) destacou que o ensino público no Maranhão no período de 1834-1889 foi determinado principalmente pelo processo político e econômico da época. Nas primeiras décadas a situação política se caracterizava sobretudo por um empenho dos fazendeiros – caracterizados por serem detentores do poder – em garantir a ordem e buscar o controle hegemônico. Já as últimas décadas foram caracterizadas por um maior fortalecimento desses

¹⁶ O Ato Adicional de 2 de agosto de 1834 foi uma lei de caráter descentralizador, que estabeleceu que era dever das “assembleias provinciais, que acabava de criar, a incumbência privativa de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excetuadas os cursos de estudos superiores criados no futuro e a instrução da Corte e seu município” (VIVEIROS, 1953, p.8). No caso específico do Maranhão, ele foi um marco importante para a história da educação, pois de acordo com Cabral (1982), com o referido Ato, a instrução pública sofreu algumas mudanças. É nesta perspectiva, que surgem as primeiras escolas criadas pelo legislador maranhense e a Assembleia Provincial, “logo na sua primeira sessão de 1835, reunida quando já ocupava a presidência da Província o Dr. Antônio Pedro da Costa Ferreira, mas tarde Barão de Pindaré, não descuro o magno problema” (VIVEIROS, 1953, p.8).

grupos, porém, com um certo “desequilíbrio econômico”. Segundo a mesma autora, as condições sociais e econômicas nas primeiras décadas favoreceram o surgimento de uma preocupação do Estado pela educação escolar. Nas décadas seguintes, a situação política e econômica “desestimulou um interesse maior do Estado pelo desenvolvimento do ensino público no Maranhão” (CABRAL, 1983, p. 11).

No que tange ao ensino feminino no Maranhão do século XIX, Abrantes (2003, p. 2) afirmou:

O ensino público oferecido às mulheres maranhenses constava apenas das escolas de primeiras letras, as chamadas pedagogias, onde as meninas recebiam uma instrução carregada de ensinamentos morais e religiosos, prendas domésticas e os conhecimentos básicos da leitura, da escrita e das quatro operações. As prendas domésticas, justificadas em nome das funções maternas das mulheres, a isenção do ensino de geometria e a limitação do ensino de aritmética apenas às quatro operações, estabeleciam a diferença na educação escolar entre meninos e meninas.

Os discursos sobre a educação feminina nesse período, não eram diferentes das concepções disseminadas no período colonial. A educação para as mulheres, principalmente na segunda metade do século XIX, não apresentavam mudanças nas concepções estruturais em relação ao ideal feminino, visavam sobretudo, “a manutenção da ordem social vigente e o reforço dos tradicionais papéis femininos de filha, esposa e mãe” (ABRANTES, 2010, p. 20).

A mesma autora cita, que,

A principal mudança, portanto, estava na maneira de encarar o cumprimento desses deveres, especialmente a função materna, sendo necessária uma mulher mais instruída para ser a primeira educadora de seus filhos, preparando os futuros cidadãos para a sociedade e sendo um exemplo para as suas filhas. Como esposa, a instrução mais elevada propiciaria uma companhia mais agradável ao marido e capaz de representá-lo bem socialmente. Como o parâmetro imposto para a mulher era o homem, com todos os seus papéis correspondendo a uma função exercida junto ao sexo masculino (filha, esposa e mãe), a finalidade da sua educação também não visava diretamente a seus próprios anseios e interesses, mas aos interesses dos homens. (ABRANTES, 2010, p. 21)

Todavia, Abrantes (2003) diz que, algumas mudanças são perceptíveis em relação ao comportamento feminino nos principais centros urbanos. Principalmente em relação as mulheres pertencentes aos grupos sociais mais elevados. Segundo ela, já era comum observar o público feminino nos bailes, nos teatros e nos colégios particulares, onde as jovens eram ensinadas nos mais diversos conhecimentos. A justificativa para essas “mudanças” estava relacionada principalmente “ao crescimento urbano com suas novas formas de sociabilidade, quanto às aspirações das elites em adequarem-se aos padrões culturais e civilizatórios europeus” (ABRANTES, 2003, p. 1).

Nesse sentido, podemos citar algumas instituições que foram importantes espaços para educação de mulheres. Primeiramente, temos o conjunto de instituições escolares que tinham como finalidade o recolhimento e prestação de assistência às meninas desvalidas, oferecendo-lhes o ensino de primeiras letras e uma formação para o exercício de suas funções.

Entre elas está a criação do Colégio Nossa Senhora da Glória. Instaurado em 1844, o colégio oferecia o ensino primário e secundário para meninas e classes de alfabetização para senhoras. Sua fundação se deu por “Dona Martinha Abranches, uma fidalga espanhola radicada no Maranhão, esposa do português Garcia de Abranches. Suas três filhas também faziam parte do corpo docente” (ABRANTES, 2010, p. 68).

A legislação da instituição ordenava uma série de atividades para essas meninas. Dentre elas estava o preparo físico, social e moral por meio do bom comportamento. Uma vez por semana as refeições eram servidas como se fossem banquetes. Essa prática tinha a finalidade de “treinar” as educandas por meio das regras de etiqueta. Além disso, toda semana, as alunas recebiam aulas de dança, música, piano, francês e desenho. Abrantes (2010) destaca que algumas dessas atividades eram pagas “por fora”, mensalmente.

Abrantes (2010, p. 71) destacou também que,

Nas escolas femininas particulares era recomendado que as alunas fizessem suas refeições no mesmo ambiente da diretora e das professoras, para aprenderem a se portar à mesa com a polidez exigida de uma educação esmerada. Outro destaque foi o oferecimento da educação física, por meio de regimes alimentares e exercícios saudáveis. O objetivo era cuidar da saúde das alunas, futuras mães de família, para terem igualmente uma prole saudável.

Podemos citar também, o Asilo Santa Thereza localizado em São Luís. Criado através da portaria do Presidente da Província, Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, seu objetivo era abrigar meninas que necessitasse de cuidados, proteção e educação, “especialmente as órfãs sem amparo e as expostas da Santa Casa de Misericórdia”¹⁷ (ABRANTES, 2010, p. 55).

¹⁷ As Santas Casas de Misericórdia foram importantes instituições de missão, tratamento e sustento a enfermos e inválidos. Além disso, serviam de instituições assistenciais a pessoas abandonadas. Chegaram ao Brasil no período colonial e foram instauradas em diversos espaços do país. Em relação às mulheres, Abrantes (2010, p.52) afirmou que essas instituições serviam como medida assistencial que visava dar oportunidade de segurança às moças para que não caíssem na mendicância ou na prostituição. Elas pretendiam também amenizar a “situação das moças pobres e sem dotes para encaminhá-las para um casamento, pois para as mulheres ricas, em regra, havia a certeza de pretendentes e estas podiam aguardar o matrimônio abrigadas em recolhimentos ou na casa paterna. Caso fosse desejo de suas famílias, passariam o resto de suas vidas nesses estabelecimentos pios, livres do que consideravam os perigos e tentações do mundo. Nesse caso podiam seguir a vida religiosa em conventos, embora esta opção não fosse incentivada no Brasil nos dois primeiros séculos da colonização devido ao pequeno número de mulheres brancas”.

Abrantes (2010, p. 56) explicou que, no ano de 1869, o Asilo de Santa Tereza se constituía como

uma instituição meramente civil, destinada a meninas pobres, mas que recebia as filhas de famílias abastadas na condição de pensionistas particulares. A instituição começou com 40 pensionistas da Província, mas esse número cresceu rapidamente, e desde sua fundação até 1869 haviam entrado no asilo 127 menores desvalidas como pensionistas da Província. Destas, 06 faleceram, 10 casaram, 35 foram entregues a seus pais, tutores ou parentes, 76 permaneciam internas. Como pensionistas particulares somaram 23 menores, sendo que 17 já haviam sido entregues a seus pais, tutores ou parentes e 06 permaneciam internas. No total, o asilo havia devolvido à sociedade até aquela data 62 moças educadas, quer solteiras ou casadas.

Segundo Cunha (2011, p. 4), para dirigir o estabelecimento era escolhido um homem. Esse sujeito teria o papel de controlar os gastos e relatar as necessidades das meninas que ali eram atendidas. Em 1856, foi eleita para coadjuvá-lo, a “regente Maria Joaquina de Araújo Bacelar, que atendia aos pré-requisitos dos regulamentos: ‘ser viúva ou solteira, de boa moral e de bons costumes’”. O processo educativo ali ministrado deveria ser feito por pessoas instruídas, de boa moral e costumes, e que tinham como primeira obrigação ensinar as educandas.

Sobre as práticas educativas realizadas na instituição, Abrantes (2010, p. 56) afirma que,

A educação doméstica era a tônica do aprendizado dessas jovens, enquanto a instrução formal era bem elementar, semelhante à que era dada nas escolas públicas de primeiras letras na Província. A educação formal era dividida em três modalidades de ensino: doutrina cristã e deveres morais, com leitura, princípios gerais de gramática, escrita e aritmética; trabalhos de agulha; prática de trabalhos de economia doméstica. Havia também duas aulas de ensino de desenho e música, suprimidas em 1866. (ABRANTES, 2010, p. 56).

No trabalho de Cunha (2011, p. 6) observa-se que muitas das educandas, ao se retirarem da instituição, se tornavam professoras primárias. Esse fato está atestado “no relatório que Sotero dos Reis apresentou ao presidente da Província, quando da transferência das educandas para o Recolhimento de Anunciação e Remédios, em 1870”. Conforme Abrantes (2010, p. 56) “O Asilo de Santa Tereza foi fechado em 1870 e as razões apontadas foram as despesas para os cofres da Província e a falta de um estabelecimento adequado para acolher as educandas”.

Em seguida, vemos a fundação, em 1865, do Colégio de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, que servia para a instrução primária de meninas pensionistas ou semi-pensionistas¹⁸. Segundo Abrantes (2010, p. 52),

¹⁸ A fundação desse colégio se deu a partir do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios. Esse Recolhimento foi criado pelo Alvará Régio de 1751, estando a cargo do missionário jesuíta Frei Gabriel

A notícia da fundação desse colégio foi recebida com entusiasmo pela imprensa, pois dizia que a educação de uma menina em um estabelecimento desta ordem, onde se encontrava debaixo dos “mais rígidos princípios de moral, a prática nunca interrompida de exercícios religiosos, é uma segura garantia de seu bom resultado, e os pais de família, por mais extremos que sejam, aí acharão um seguro asilo para suas meninas”.

Torna-se necessário dizer que, mesmo ampliando-se o nível de ensino e o número de instituições, a educação feminina continuou sendo criticada por “intelectuais, inspirados nas concepções filosóficas e científicas em voga no século XIX”. Eles consideravam superficial a educação doméstica e a instrução cotidiana recebidas nas instituições. Em outros termos, esses “estudiosos” acreditavam que a educação estava “mais literária que científica” e não preparavam as jovens para o bom desempenho da missão de mãe e primeira educadora dos filhos (ABRANTES, 2003, p. 4).

Almeida (1998, p. 56) explicou que, “na época da implantação do regime republicano, do total das mulheres, quase dois terços eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral”. Isso demonstra que, mesmo com o aumento do número de instituições educativas para meninas e uma preocupação com essa educação, muito precisaria ser feito.

Segundo Abrantes (2010, p.115), a passagem do século XIX para o século XX foi movida por um momento de transição, não apenas “política, com a implantação do regime republicano e as mudanças sociais decorrentes da abolição da escravidão e de intensas correntes migratórias”, mas de mudanças que possibilitaram novos costumes, comportamentos e novas ideias que permearam o espaço brasileiro¹⁹.

Contudo, apesar dessas mudanças, muitos dos ideais propalados sobre as mulheres no século XIX foram reforçados no início do século XX, ainda que repaginados, sendo articulados

Malagarida a execução do projeto. Na dada época, interessados em usufruir dos benefícios da instituição, autoridades e a própria população, além de contribuírem financeiramente no levantar da obra, auxiliaram na construção do espaço que ali seria erguido. Em relação às primeiras mulheres recolhidas nesse espaço, foram identificadas um total de quinze, sendo possível encontrar referências sobre quatro delas. Apesar de não termos conhecimentos sobre as outras onze mulheres que se tornaram reclusas quando da fundação da casa, acreditamos terem sido filhas das famílias que contribuíram com doações para a construção do edifício da instituição. Esse aspecto contrariava em parte seu objetivo inicial, que era abrigar moças recaídas e jovens sem recursos das camadas subalternas da sociedade, em especial as órfãs. Como o sucesso do empreendimento dependia das doações dos moradores, Malagarida deve ter, a princípio, aceitado que as primeiras recolhidas fossem descendentes das famílias de posse da Capitania e que pretendiam dar estado de vida religiosas às suas filhas. (RODRIGUES, 2012, p. 52).

¹⁹ De acordo com Abrantes (2010, p. 116), no início do século XX, “as principais capitais brasileiras passaram por mudanças significativas, que visavam sanear o espaço urbano a fim de combater as epidemias e endemias, bem como modificar seu traçado e arquitetura para adequá-las às exigências da vida moderna. Com esse propósito estético e higienista surgiam ruas e avenidas mais espaçosas, novas construções urbanas, destruição de antigos prédios que serviam para as moradias coletivas, os cortiços, considerados pelas autoridades públicas como sendo prejudiciais ao melhoramento estético e sanitário da cidade”.

nas relações e nos mais diversos espaços sociais. Dentre eles destacava-se a função de educadora. Com as diversas mudanças advindas principalmente do processo de urbanização e das transformações políticas e sociais, o público feminino, de maneira particular dos grupos sociais mais elevados, deveria dar sua parcela de contribuição, atuando com esmero nesse encargo. Assim recebeu uma importante missão: ser a disseminadora das regras de civilidade, importante para os novos ares que surgiam no solo brasileiro, e do progresso da humanidade. Com relação a isso, Alves (2010, p.283) explicou:

A mãe do núcleo familiar moderno teria sob sua responsabilidade atribuições com a nação que hasteava na bandeira o lema ‘Ordem e Progresso’, pois a mesma almejava, com certa urgência, a formação de cidadãos (leia-se elite) amplamente capacitados para exercer cargos de dirigentes políticos. É por preocupações idênticas que os casais passaram a ter uma preocupação maior com os filhos, com a interferência constante de médicos e uma ordem social que delimitou as formas corretas de cuidar para que a criança tivesse uma infância sadia. Algumas atenções também foram voltadas para as famílias mais pobres e sem instrução/educação suficientes para desenvolver uma criação adequada. No caso das famílias pobres ou menos afortunadas, os idealizadores do regime republicano solicitavam capacitação para se tornarem trabalhadores decentes, com preceitos morais e higiênicos, afugentando a tão miserável figura do pobre-livre-vagabundo que, por vezes, atormentou as elites agrárias e administrativas do Brasil.

Nesse contexto se consolidava a “ideia de que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, visto que a preocupação e ênfase dessa maior instrução recaíam sobre a sua formação moral, sob a constituição de seu caráter²⁰ (SANTOS, 2017, p. 22).

Além desse aspecto, outro ponto importante ressaltado por Abrantes (2010, p. 13) é referente ao público a quem eram direcionados certos discursos:

No início do século XX no Brasil, grande parte das medidas do poder público e do setor privado bem como os discursos sobre a educação feminina se voltavam mais diretamente para aquelas mulheres das camadas sociais privilegiadas, em que o ensino secundário e superior eram formas de distinção social e cujo comportamento deveria ser o modelo para a sociedade.

Essas transformações percebidas nas concepções e nos discursos do início do século XX buscavam propiciar intensas alterações nos comportamentos dos indivíduos, inclusive nas mulheres, influenciadas pelos costumes europeus. Ao mesmo tempo, segundo Santos (2017, p. 22), é nesse momento que se consolida a classe burguesa com interesses novos, adotando

²⁰ É importante dizer, que os ideais republicanos eram positivistas. Segundo Santos (2017, p. 27) esse ideário foi adotado pela elite intelectual e política, que reformulou o valor da mulher nessa sociedade. “Esse ideal trouxe uma espécie de —missão ao sexo feminino: ser a primeira educadora de seus filhos, além da mantenedora das bases da pátria. Nascia um novo modelo de domesticidade, com objetivos bem claros a partir da constituição da família nuclear, com a pretensão de reorganizar a sociedade a partir da internalização dos princípios moralizadores da classe média”.

comportamentos e costumes que lhes distinguem socialmente. Ademais, Almeida (1998, p. 111) indicou:

No Brasil, no período que vai de 1890 a 1940, após o advento da República, uma certa agitação feminina, representada por reivindicações por educação e instrução, nos moldes do que ocorria no panorama mundial, incomodava os segmentos conservadores da sociedade e as mulheres, assim como o professorado em geral, procuraram organizar-se em associações e para isso o papel dos jornais e revistas foi determinante. Nos anos iniciais do século houve uma proliferação de jornais e revistas escritos e dirigidos por mulheres e foram variadas as publicações periódicas da área da educação dirigidas ao professorado.

No Maranhão, sobretudo na cidade de São Luís, a virada do século foi marcada por um “sentimento decadentista que buscava no passado os momentos de apogeu e glória” (ABRANTES, 2010, p.118). Segundo a autora, a cidade de São Luís estava estruturada sobre “o dilema entre a modernidade e a tradição”. O discurso elitista e de autoridades da época baseava-se na ideia de progresso. Porém, na prática, essas ideias ficaram acanhadas em poucas transformações urbanas e nos serviços públicos. Todavia, como destacou Abrantes (2010, p.233),

Apesar do cenário econômico desfavorável, no campo educacional e cultural esse período foi marcado pela criação, reforma ou reestruturação de várias instituições, a exemplo da criação da Escola Normal (1890), instituições culturais como a Escola de Música (1896), a Academia Maranhense de Letras (1908), faculdades particulares de Direito (1918) e de Farmácia (1922), o Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (1926), a reorganização da Biblioteca Pública (1898) e do Liceu Maranhense (1893). Muitas dessas novas instituições surgiam da iniciativa particular, de intelectuais denominados “novos atenienses”, num esforço de devolver à cidade a glória literária passada e fazer sua “ressurreição espiritual”.

Sobre a educação institucionalizada no Maranhão nesse período, é necessário afirmar que ela foi caracterizada por um processo lento e gradual. Santos (2017, p. 31) afirmou que muitos foram os problemas econômicos e educacionais que acabaram determinando de forma negativa para o desenvolvimento de escolas e dificultando, por exemplo, a questão da formação de professores e a manutenção de instituições escolares, sobretudo no interior do estado.

No que tange ao público feminino de modo geral, Alves (2010) destacou que, no período, conviveram concepções contraditórias. De um lado, temos a permanência de muitas das concepções do ideal oitocentista, por exemplo, no que se refere ao tipo de educação que as mulheres deveriam receber. Por outro, o surgimento de um conjunto de elementos que acabaram contribuindo para a transformação de muitos aspectos ligados à condição feminina. Dentre esses elementos, Almeida (1998) explicou, por exemplo, que foi, a partir desse período, que muitas mulheres passaram a exigir melhores condições de vida, igualdade de direitos, instrução

e preparação profissional para a atuação no espaço público. Essas reivindicações, vinculadas a outros fatores, acabaram ocasionando uma mudança no perfil docente do magistério primário, fato que ocasionou a chamada feminização do magistério, como será evidenciado a seguir.

Muitas dessas questões representavam lutas por uma forma de emancipação feminina e, em alguma medida, faziam parte das reivindicações do movimento feminista e da luta pelo direito ao voto²¹. Sobre isso Almeida (1998, p. 27) destacou que:

Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização. Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

A educação da mulher, nessa perspectiva, até então com menos exigências intelectuais, passou a ter seu programa de estudo, de certa forma, alterado. Assim, segundo Alves (2010, p. 288), ao lado de disciplinas como ciências e prendas domésticas, corte e costura, passaram a fazer parte do currículo das meninas matérias como Química, Geografia, Aritmética, dentre outras. Esse fato se deu por conta do surgimento da coeducação²², “pois esta permitia o compartilhamento entre meninos e meninas do mesmo espaço educacional e praticamente das mesmas disciplinas”.

Sobre a questão do compartilhamento do espaço escolar por ambos os sexos, Santos (2017, p. 30), ressaltou um aspecto importante.

Levando em conta as dificuldades financeiras e estruturais do Estado, podemos considerar alguns dados. No que se refere às matrículas de mulheres na instrução pública houve alguns avanços. Se pensarmos na possibilidade das escolas mistas,

²¹É importante dizer que o movimento feminista no Brasil em suas primeiras expressões foi liderado exclusivamente por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico. Segundo Almeida (1998, p. 28) apesar de, no caso brasileiro, o processo ter se desenvolvido de forma um tanto que amena, sem a radicalização das inglesas, por exemplo, as brasileiras, ao seu modo, também desafiaram a estrutura social vigente, sendo muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios políticos e intelectuais. A causa feminista serviu, inclusive, às oligarquias que ditavam e normatizavam as regras sociais desde então.

²² A coeducação se constituiu como uma proposta educacional moderna, que defendeu o ensino de forma conjunta para meninos e meninas. Tal princípio educativo tem suas premissas articuladas a convivência igualitária entre os sexos, nos quais estes dividem o mesmo espaço escolar, possuindo mesmo acesso aos conhecimentos sem distinções. É importante dizer, que, a coeducação não pode ser confundida com a educação mista, pois a coeducação se constitui como a existência comum entre os dois sexos e o respeito mútuo, sem diferenciações entre as potencialidades de cada um. Já a educação mista, por sua vez, pode ser manifestar ou não, de maneira coeducativa. Isso significa que muitas vezes em uma escola mista pode haver a mínima socialização entre meninas e meninos em um mesmo espaço (RODRIGUES, 2016).

temos um ponto positivo para a elevação do número de alunas frequentando as escolas primárias.

Como podemos perceber, o surgimento das escolas mistas era uma oportunidade de aumentar a frequência de meninas nas escolas do Maranhão, ou como a autora destacou, de “maiores chances de escolarização”. Nesse contexto, como ressaltado por Santos (2017), se no início das primeiras décadas do período republicano, o número de matrículas do sexo masculino era quase o dobro se comparado à quantidade de meninas; isso começa a mudar no decorrer da década de 1930, quando o número de meninas passa a ser maior, fato que pode ser observado em todo o país.

Relacionado a esse aspecto, o aumento de meninas escolarizadas permitiu que as mulheres ocupassem, de maneira mais efetiva, alguns cargos profissionais. Assim, nessa época, elas passaram a atuar mais diretamente nos chamados “papéis auxiliares”, como secretária, enfermeira, professora e recepcionista. Todavia, como ressaltou Santos (2017), foi no magistério que o público feminino encontrou “uma forma de emprego que não lhe maculava a reputação, por não lhe expor ao contato com estranhos do sexo oposto, o que facilitou o ingresso das moças da pequena burguesia na atividade docente” (FERREIRA, 1998, p. 50). Tal fato se configurou como um dos aspectos importantes para o processo de feminização do magistério, como demonstraremos a seguir.

2.2 A feminização do magistério docente

Assim como foi falado, no plano educacional, as mulheres só conquistaram mais oportunidades no século XIX, na esteira dos ideais positivistas e republicanos que passaram a defender uma escolarização para o público feminino. Aos poucos, acompanhando a inclusão das meninas na educação e as necessidades de regimento das salas femininas por mulheres, aliado a fatores econômicos e políticos da época, a atividade docente, inicialmente praticada por homens, passou a ser exercida majoritariamente por mulheres, ocasionando o que chamamos hoje, de feminização do magistério.

Para melhor compreensão desse processo gradual de composição do professorado, fazemos análise das ideias de Yannoulas (2011). Segundo a autora, a feminização de uma determinada atividade profissional acontece por meio de dois processos indissociáveis: a *feminilização* e a *feminização*. Nessa perspectiva, a *feminilização* é entendida como o processo de crescimento do número de mulheres em determinadas atividades profissionais. Já a

feminização é compreendida como um fato que transcende a *feminilização*, sendo efetivado verdadeiramente quando ocorre alterações mais práticas nos ofícios a serem realizados.

O primeiro está voltado ao aspecto mais quantitativo. O segundo está vinculado à mudanças simbólicas no significado da profissão, sendo o segundo aspecto, uma ampliação do primeiro, assim como explica a autora,

O segundo significado inclui e expande o primeiro significado, sendo ambos diferentes, porém, complementares. O segundo significado alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional, tenta explicar as razões que permitiram essa entrada. (YANNOULAS, 2011, p. 283)

Yannoulas (2011) declara nesse sentido, que existe uma relação entre o acesso massivo feminino em uma profissão e a progressiva transformação qualitativa da mesma. Em termos gerais, a autora explica que só é possível compreendermos o crescimento quantitativo feminino (feminilização), se analisarmos as razões que ocasionaram a feminização enquanto fenômeno.

No Brasil esse processo foi gradual, sendo efetivado de maneira mais significativa nas primeiras décadas do século XX. Nesses termos, já no final da década de 1920 e início da década de 1930, a maioria das pessoas que exerciam o magistério primário eram mulheres. Pereira (1963) ao apresentar dados do Anuário Estatístico do Brasil (1959), explica que, das 183.056 pessoas que exerciam a atividade docente no Brasil, 93,1% eram mulheres. No ano de 1950, das 140.525 professoras, 104.348 delas, lecionavam em escolas primárias. Isso demonstra que, na segunda metade do século XX, o exercício do magistério, principalmente no ensino primário, já havia passado por um processo de feminização caracterizado, principalmente pela presença massiva de mulheres que ocupavam esses postos.

No território maranhense esse processo foi mais perceptível com a expansão e modernização do ensino no decorrer de todo o século XX, período a partir do qual torna-se possível analisar de maneira mais clara a composição do quadro docente em cada região. Em Imperatriz, por exemplo, locus desta pesquisa, observamos que a consolidação de um perfil feminino no magistério não foi diferente. Isso porque, ao pesquisarmos sobre o perfil do professorado matriculado nas chamadas Escolas Normais, identificamos a mesma realidade. Com a expansão das escolas primárias a partir de 1950, pode-se observar, de maneira mais clara, a predominância feminina nos postos de professorado, principalmente no ensino público da cidade²³.

²³ Segundo Cruz (2013, p. 34) “a ampliação das redes de escolas públicas primárias ocorre de forma mais significativa no período a partir da década de 50, com as escolas rurais, quando o município deixa de ser

Na relação de professores pertencentes ao quadro da prefeitura de Imperatriz (1975), vemos a presença massiva de mulheres que lecionavam nas escolas da cidade. Dos 86 docentes observados, apenas 3 eram do sexo masculino²⁴. Esse número mostra, que o percentual feminino era maior que o masculino, demonstrando assim, a consolidação da feminização do magistério aqui na cidade.

Acerca desse processo de feminização, Almeida (1998), explicou que, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, as mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pela eclosão do processo de urbanização e industrialização, pelas mudanças tecnológicas e pelos primeiros movimentos de mulheres causaram uma reviravolta no cotidiano feminino, configurando mudanças e alterações em várias instâncias, sendo uma delas, a educativa.

Almeida (1998), apontou que as mudanças atreladas à educação tiveram forte influência na mudança de perfis ocorridas no campo docente. Ao discutir sobre um regime político mais democrático, houve uma grande preocupação com a população iletrada que habitava o país. Era necessário um melhor investimento. E isso só seria possível com uma organização mais acentuada do regime de trabalho, principalmente na área educativa.

É nesse dado contexto que se fez necessário a inserção da mulher como educadora²⁵, pois com o aumento do número de escolas, seria fundamental também, o aumento de mão-de-obra para a concretização desse plano educativo. Hahner (2011) explicou que, nesse período, a educação seria um elemento essencial no desenvolvimento do país, por isso seria de suma importância o melhoramento na educação feminina, para que assim, a mulher pudesse possuir instrução para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos contribuindo na formação de bons cidadãos para a Nação.

Segundo Hahner (2011, p. 467), esse processo foi influenciado por fatores econômicos e pelo “discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como

contemplado por escolas apenas na sede e no segundo distrito, atingindo demais povoados”. Porém um fator que a autora ressalta, é o entendimento sobre o número de escolas. Pois na maioria das vezes a abertura de uma escola era antecedida pelo fechamento de uma outra. Ou seja, a expansão do ensino em território imperatrizense consistiu em um processo lento e gradual, que perdurou por todo século XX.

²⁴ FOLHAS DE PAGAMENTO DA PREFEITURA DE IMPERATRIZ, 1975, p. 3-14.

²⁵ Em meados do século XVIII, o papel da mulher da mulher esteve articulado a função de esposa, dona de casa e educadora de seus filhos. Nesse sentido, é importante dizer, que meados do século XVIII, já havia uma preocupação com a educação das mulheres, porém, a preocupação estava ligada principalmente a difusão de determinadas condutas e posturas para as mulheres com vistas à promoção desses papéis. Muitas dessas concepções foram permeadas e acabaram influenciando também, o pensamento no século XIX e XIX, assim como veremos mais adiante.

desculpa para os baixos salários das maestras)”. É também nessa perspectiva, que o autor cita o papel da coeducação no processo de feminização do magistério. Segundo ele, a coeducação,

“desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil. Criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas. E a introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da magistratura”. (HAHNER, 2011, p. 468).

A autora demonstrou que a coeducação teve papel significativo no sistema público de ensino no país, contribuindo para a feminização do magistério. Assim, defende a ideia de que o crescimento feminino na educação se deu pelo aumento quantitativo do campo educacional, aliado aos ideais que buscavam o crescimento do país. Rosa (2011) vem dizer, que nesse sentido, a educação se fazia necessária para alcançar essa meta. Nessa perspectiva, a autora cita o papel das escolas normais nesse processo, em que sua criação permitiu aos poucos a inserção feminina nesses espaços. Sobre as escolas normais ela diz que “sua criação estava articulada à necessidade de formação e preparação de professores para corresponder à expansão do ensino primário” (ROSA, 2011, p. 6). Em relação a isso, Alvarenga (2018, p. 226) diz que,

De 1845 até a instituição da coeducação, a presença das mulheres no magistério era ínfima. Somente no final dos Oitocentos, observamos um crescimento significativo no número de mulheres na docência, impulsionado pela ampliação da quantidade de escolas femininas e pela criação das salas mistas (após a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879). Vale ressaltar que as reformas ocorridas na virada do século XIX para o século XX e a instituição dos ideários republicanos também compunham o quadro que possibilitou a inserção e a consolidação das mulheres no magistério primário.

Sobre o processo de feminização, a autora argumenta que o ingresso de mulheres no magistério esteve vinculado à expansão da instrução básica para ambos os sexos, na medida que para atender a carência de professores normalistas, sua presença foi se constituindo como necessária nas chamadas escolas mistas. Segundo ela,

A incorporação desses ideais na política de instrução pública da época impulsionou um processo: a inserção das mulheres no mundo do trabalho, no caso, no magistério, que foi configurando uma nova concepção não somente da profissão docente, mas também da própria mulher na sociedade patriarcal daquele contexto. Apesar de, até 1920, o número de escolas femininas não ter crescido tanto em relação às masculinas, ampliou-se consideravelmente a quantidade dessas escolas mistas, o que certamente interferiu na ampliação da oferta da educação primária para as meninas e da feminização do magistério, considerando que as mulheres eram preferidas para atuação nessas classes. (ALVARENGA, 2018, p. 172)

Vale ressaltar, que a inserção das mulheres nesse campo profissional foi dotada de conflitos. As relações patriarcais tiveram forte relação nessa inserção, que aconteceu, sendo permeada de controvérsias nas mais diversas instâncias. Almeida (1998, p. 62), cita que muitos homens resistiam às mudanças ocorridas no campo e, continuavam exercendo a profissão. Assim, a autora cita a importância de se atentar as diferentes manifestações frente às mudanças.

Pensar que a profissão o processo de feminização foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revelasse um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno. Ao não apreender as complexidades sociais das quais esse processo foi portador e ignorar que isso fez que houvesse uma transformação da profissão ao longo dos tempos, qualquer análise sobre a educação escolarizada que aborde a questão profissional e da prática docente corre riscos de partir de bases pouco consistentes. (ALMEIDA, 1998, p. 65)

Ainda em relação a inserção da mulher na atividade docente, podemos dizer, que o abandono gradual dos homens no magistério docente foi atrelado também, a exigência na formação específica para atuarem, onde a apresentação de credenciais e certificados de formação se tornou obrigatória para o exercício do cargo. Apple (1988) cita que, esse fator foi caracterizado principalmente pelo “custo alto” que o magistério apresentava aos homens, pois em muitos casos estes lecionavam e se dedicavam à outras atividades, como a agricultura, cuidado com a terra, comércio, dentre outros. Assim, com a exigência de formação específica, esses “professores” acabavam se dedicando exclusivamente ao exercício de outras atividades, consideradas como mais lucrativas. Segundo ele,

Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar período curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou mais alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. (APPLE, 1988, p. 18)

Dessa forma, o autor cita que foram essas “condições de mercado” que acabaram afastando os homens²⁶ pouco a pouco do exercício dessa profissão. Concomitante, as mulheres foram adentrando e garantindo seu espaço no interior dos cursos de formação, que a cada dia apresentavam a um alto índice de mulheres. Todavia, Warde e Rocha (2018, p. 38), citam que,

²⁶Vale ressaltar, que muitos homens permaneceram no sistema educacional, porém, ocupando outros cargos de administração que apresentavam altos postos de remuneração e status. (APPLE, 1988)

mesmo com a predominância das mulheres no exercício, a maioria dos postos de comando e de condução intelectual do campo educativo permaneceu nas mãos dos homens. Segundo eles, “as mulheres que ocuparam lugares de direção escolar ou de autoria foram, em regra, chanceladas por homens em um terreno configurado masculinamente”.

Oliveira (2017), vem dizer que, dentre outros fatores, o crescimento de mulheres na profissão docente estaria vinculado à ideia de que a mulher teria capacidade natural de cuidar e ensinar. Segundo Oliveira (2017) nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, ou seja, aquela que direciona a criança no saber e na moralidade, no qual, na visão de mãe amorosa, transforma a criança por meio da sua capacidade natural de educar. Nesse sentido, Rosa (2011, p. 8) cita que as mulheres,

[...] tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

Dessa maneira, conforme a mesma autora, o magistério foi considerado como uma atividade de entrega e doação, e as moças que exerceriam essa profissão necessitariam de certa “vocação” para o exercício do cargo. Esse discurso vinculado ao magistério teve tanta força que contribuiu substancialmente para justificar a saída dos homens das salas de aula e entrada massiva das mulheres nos cursos normais. Mediante esta legitimação, características supostamente femininas passaram a ser pré-requisito para o exercício da docência: paciência, minuciosidade, afetividade, doação (ROSA, 2011, p. 8).

Segundo Oliveira (2017) o magistério foi também uma forma das mulheres obterem uma chance de sustento. Para elas, a educação e a instrução significaram uma forma de conquista do espaço público e de profissionalização em torno de uma carreira.

A possibilidade de se profissionalizar através do magistério primário foi um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia. Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente (OLIVEIRA, 2017, p.7).

Assim, com as mudanças socioeconômicas aliadas aos estereótipos construídos em torno do exercício da profissão docente, as mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes nas instituições de ensino, obtendo conhecimentos, preparo para a vida no lar e

competências a fim de sobreviver por meio de seu próprio trabalho. Diferentes dos homens que buscavam cargos de chefia e direção, as mulheres ingressavam cada vez mais no magistério e permaneciam nas salas de aulas exercendo a docência como profissão.

Conforme cita Almeida (1998, p. 69) o magistério trouxe contribuições significativas para o público feminino, pois além de “dar espaço” para sua inserção no mundo público e trabalho assalariado,

viabilizavam um cruzamento entre o público e privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível²⁷ para elas dentro do contexto social do período.

Podemos dizer, que o magistério feminino representou um ponto de partida para a inserção social e profissional para o público feminino, pois possibilitou às mulheres, a oportunidade de desenvolver múltiplos papéis, fazendo com que o “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais” (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Entretanto, assim como afirmou Vianna (2013, p. 164),

Mas não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica.

Se atentando aos dias atuais, vemos que as mulheres exercem inúmeros papéis na sociedade. O crescimento profissional feminino é tendência no mundo todo, e hoje sua atuação está evidente em quase todos os setores de atividade produtiva. Entretanto, observa-se que a profissão docente, principalmente para o ensino infantil continua sendo uma escolha profissional preferencialmente de mulheres, e o exercício do magistério “situa-se nas estatísticas como um campo feminino por excelência” (OLIVEIRA, 2017, p.9).

Perrot (2007, p. 126), citando o texto de Rebecca Rogers intitulado *La Mixité dans l'éducation* (2004), ressaltou que, atualmente, as mulheres representam 98% das educadoras do maternal, 78% do primeiro grau, 56,7% do secundário e 34% do ensino superior (sendo 16%

²⁷É importante destacar que para as mulheres ocupavam outros ofícios além do magistério. Porém, para as mulheres das camadas médias da sociedade, o magistério significou um espaço importante e novo de poder.

dos titulares). Esses dados comprovam que a predominância das mulheres no magistério está estreitamente ligada aos anos iniciais e na educação infantil. Assim, podemos perceber que a atuação predominante de mulheres nesse nível de ensino, permite identificar, que as ideias construídas em torno do exercício da mulher no magistério foram perpassadas e até hoje permanecem nas representações práticas no espaço educacional.

3 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E MAGISTÉRIO: O FAZER-SE PROFESSORA

Com as transformações ocorridas no século XIX no campo educativo, as questões que abarcavam a formação de professores no Brasil sofreram mudanças significativas em diversos aspectos. Com grande parte da população analfabeta, um dos discursos que mais permeavam as falas de autoridades brasileiras e pensadores do período era sobre investimentos que melhorassem de alguma forma a instrução dos indivíduos. No Maranhão, não foi diferente. E, nesse contexto, a necessidade de formar professores era manifestada também com bastante frequência, sendo percebida como ponto importante para a formação da população que aqui habitava.

Em Imperatriz, essa proposta demorou um pouco a ser estruturada. Foi apenas na segunda metade do século XX que esse projeto veio se concretizar por meio da criação do primeiro curso de formação de professores, o Curso Normal Regional Santa Teresinha.

É nesse dado contexto, que pretendemos trazer neste capítulo algumas considerações a respeito das chamadas “escolas normais”, pois elas foram espaços de preparação para o exercício da docência, além de tornarem-se progressivamente espaços femininos e contribuírem para a inserção das mulheres no mundo do trabalho. A intenção é trazer para as discussões elementos já elencados por outros estudos relacionados à temática em algumas regiões brasileiras. Ao mesmo tempo, evidenciar, alguns aspectos sobre a inserção e atuação das mulheres no exercício da docência, especificamente, na cidade de Imperatriz, *lócus* da presente pesquisa.

3.1 Mulheres professoras na cidade de Imperatriz: algumas considerações

A educação em Imperatriz pode ser contada a partir da Lei Provincial nº 717, de 11 de julho de 1864, quando foram criadas duas cadeiras de primeiras letras: uma para o sexo feminino e outra para o masculino. Entretanto, o que se observa, durante o século XIX, é a realização de diversos concursos e pedidos de transferências por partes dos professores que eram nomeados. Segundo Silva e Cruz (2012) muitos desses professores não chegavam a se apresentar, pleiteando sempre uma colocação na capital, ou pelo menos, em local próximo. Tal fato, somado à uma série de exonerações marcaram a instrução primária da cidade de Imperatriz.

Cruz (2013) apontou que a primeira turma de primeiras letras da Vila de Imperatriz foi criada em 1869, sob a direção do Padre Domingos Elias da Costa Moraes²⁸. Antes dele já tinham sido realizados três concursos e as respectivas nomeações, mas a vaga permaneceu vazia, em virtude dos aspectos apontados anteriormente. Entre eles, podemos citar, a nomeação de Francelino de Carvalho Sanches, em 3 de março de 1866. Todavia, ele permaneceu pouco tempo no cargo, sendo transferido em 27 de julho do mesmo ano, por pedido próprio. Ademais, vemos a nomeação de Pompílio Antônio Salgado em 1867 e, do mesmo modo, transferido no mesmo. Em 1869, tivemos a seleção de dois professores: Manoel Caetano de Lemos que não foi chamado para tomar posse do cargo e Joaquim Goncalves Lima, transferido no ano de 1870.

Assim, podemos dizer que foi Agostinho José da Costa Cururuca o primeiro professor efetivo custeado pelo Estado a exercer o cargo na Vila Nova de Imperatriz. Após a aprovação em concurso, ele foi nomeado em 24 de junho de 1871 e exerceu suas atividades até o ano de 1875, quando sua transferência foi concedida para a povoação de Macapá.

A partir da remoção de Agostinho José da Costa Cururuca em 1875, Silva e Cruz (2012, p. 26) explica que, entre os anos de 1876 e 1883, nos relatórios de presidentes da província relacionados a instrução primária da cidade consta uma série de movimentações na cadeira para o sexo masculino. Nesses relatórios são citados os seguintes professores interinos: “Alfredo Ribeiro Soares, Francisco José de Sousa, Antônio Brasilino de Oliveira, Aureliano Herênio Alvares Pereira, Francisco C. Jasen de Melo e Frederico dos Santos Pimentel”.

A cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, por sua vez, só foi posta em concurso em 2 de março de 1866, ficando aberta pelo prazo de noventa dias. Logo após, foi posta novamente em concurso por falta de professoras candidatas ao cargo. Da mesma forma que a masculina, a cadeira feminina passou por concursos diversas vezes, porém ela ficou vazia por mais tempo. Somente no ano de 1874, por meio da portaria de 1º de dezembro, que o então presidente da província, Augusto O. Gomes de Castro, nomeou D. Joanna Clotilde de Sousa para a vaga (RIBEIRO e CRUZ, 2012).

Nos Relatórios da Província do Maranhão do período de 1875 a 1894 é possível visualizar o movimento na cadeira pública feminina de primeiras letras na Vila Nova da Imperatriz. Como podemos perceber no quadro abaixo, ocorreram sucessivas nomeações e transferências:

²⁸ Padre Elias da Costa Moraes foi sucessor de Frei Manoel Procópio do Coração de Maria e considerado o percussor do ensino escolar de Imperatriz. Foi o primeiro professor a lecionar à custa do governo provincial na qualidade de professor interino. Segundo Cruz (2013), além de sucessor de Frei Manoel, o Padre foi professor interino até 1871, ano que pediu exoneração do cargo de professor para assumir a vaga de Delegado de Instrução Pública que se encontrava vago na presente época.

Quadro 1

Movimento da cadeira pública feminina de primeiras letras na Vila de Imperatriz durante o século XIX

Professora	Nomeação	Período de permanência
D. Joanna Clotilde de Sousa	Em 1875	Não estabelecido
D. Basília da Cruz Nogueira Rolin	Interinamente em 1883	1883-1885
D. Alzira Martiniana Sodré	Aprovada no concurso de 1885	1885-1886-transferida em 11 de agosto de 1886
D. Izabel Pereira Cortez de Sousa	Interinamente em 21 de agosto de 1886	1886-1888
D. Anna Rodrigues Maria	Provida na cadeira em 11 de fevereiro de 1888	1886-1890- pediu transferência em 7 de julho de 1890
D. Francelina da Rocha Maya Franco	Interinamente em 1890	Não estabelecido
D. Laudestina Carneiro de Magalhães	Interinamente em 1890	1890-1893
D. Josina Herenia Alves Pereira	Interinamente em 25 de fevereiro de 1893	Não assumiu
D. Domingas Pimentel de Aquino	Interinamente em 5 de junho de 1894	Não estabelecido

Fonte: (SILVA; RIBEIRO, CRUZ, 2012. p. 34).

Segundo Silva, Ribeiro e Cruz (2012, p. 34) é perceptível a mudança constante de professores e professoras nos cargos no Maranhão, como constatado nos relatórios de presidentes provinciais do Estado. Isso é justificado principalmente pelo fato de muitos deles residirem na capital e não apresentarem interesse em “atuar profissionalmente em lugares distantes de onde estavam seus familiares e as melhores condições infraestruturais”.

Conforme Cruz e Anjos (2012), o início do século XX foi marcado por um período de transição política e cultural no Brasil que perpassou o campo educacional traduzindo-se em diversas reformas de ensino, fato também observado no Maranhão. Dentre os aspectos levado a cabo pelas reformas destaca-se a tentativa de ampliação das vagas, mas também o esforço para a introdução de “métodos de ensino modernos, materiais didáticos e novas técnicas que

permitissem a superação do modelo escolar de ensino praticado em instituições isoladas²⁹ e de níveis independentes” (CRUZ e ANJOS, 2012, p. 38) que existiam até então.

É a partir desse período que temos a chegada das chamadas escolas modelos³⁰, grupos escolares³¹ e as chamadas escolas isoladas que consistiam na época em importantes instituições educativas. Todavia, a falta de recursos no estado do Maranhão era um dos aspectos que impossibilitava a construção de espaços para abrigar as escolas. Fora da capital, o problema era ainda mais grave, principalmente por conta da inviabilidade de acesso e carência de recursos (CRUZ e ANJOS, 2012).

No início do século XX, em Imperatriz, foi criado o Externato Benedito Leite que deveria funcionar com o método da escola modelo. Ele ofertava o ensino primário gratuito às crianças do sexo masculino e foi instalado no dia 14 de novembro de 1903, segundo proposto pelo promotor Milton Barbosa Lima. Cruz (2013, p. 18) explica que mesmo sendo de caráter particular, a escola “recebeu os recursos estaduais antes direcionados às aulas de primeiras letras, e reuniu entre seus alunos grandes sobrenomes ligados à política e à posse de terras na região”.

Além da implantação desses tipos de escolas em terras maranhenses no período, podemos considerar as práticas de ensino empregadas pelas normalistas, que recebiam qualificação específica desde o final do século XIX, tendo como principal finalidade instruir a população com os mais “modernos” métodos de ensino. Sobre esse fato, Cruz e Anjos (2012, p. 41) demonstraram que, mesmo diante das dificuldades de disseminação das escolas no interior maranhense,

[...] as normalistas representavam um novo impulso para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo assim, percebe-se nas falas dos administradores o empenho em fazer com que as professoras qualificadas pelo curso normal assumissem postos no interior do Estado, como forma de elevação e modernização da qualidade do ensino além dos limites da capital. A chegada de uma professora normalista em um município pode ter significado para o interior do Maranhão, a porta de entrada das primeiras práticas ligadas ao método intuitivo e ao ensino graduado, remodelando a escola do interior mesmo que, por certo, apenas parcialmente.

²⁹ Essas instituições consistiam no tipo escolar mais comum encontrado no interior do Maranhão. Segundo Cruz (2013), ele era caracterizado pela presença de um único professor para alunos de diversos níveis escolares que ficavam reunidos em uma única sala.

³⁰ Consistia em um modelo de instituição organizada no modelo graduado contando, sobretudo, com espaços apropriados, emprego do método intuitivo e professores com boa formação. A primeira escola do Maranhão foi fundada em 1896, sob a lei nº 155, de 6 de maio, anexa à Escola Normal. Porém ela só foi realmente implantada em 1900. Seu principal objetivo era atender crianças de ambos os sexos e também servir de campo de estágio para as alunas normalistas (CRUZ e ANJOS, 2012).

³¹ Os grupos escolares no Maranhão consistiam em instituições que deveriam apresentar o mesmo padrão das escolas modelos. Porém, conforme Cruz e Anjos (2012, p. 38), os grupos escolares maranhenses não tiveram os mesmos privilégios, “ficando à mercê da falta de investimento para a construção de prédios, à falta de atualização da verba disponibilizada para a manutenção dessas escolas, carências de professores e sujeitos à vários problemas”.

Em Imperatriz, vemos a nomeação da primeira professora normalista, Elisa Moreira Ferraz, que iniciou suas atividades como professora estadual, sendo promovida em caráter provisório pela comissão escolar, por meio do decreto-lei nº 63, de 4 de julho de 1915, para ter exercício em uma escola mista criada por meio do decreto nº 4, de 10 de junho de 1914. Contudo, desde o ano de 1910 a normalista já exercia suas atividades, assim como consta em documento escrito a punho, apresentado ao governador do Estado do Maranhão e citado por Cruz e Anjos (2012, p. 42),

Exmo Senr. Governador do Estado do Maranhão
 Elisa Moreira Ferraz tem a honra de comunicar VExcia que nesta data prestou compromisso legal de cargo de professora primaria da cadeira de instrução neste município para o qual foi pela comissão escolar do mesmo município nomeada provisoriamente tanto na mesma data inaugurada a respectiva cadeira.
 Imperatriz 17 de Janeiro de 1910
 Elisa Moreira Ferraz

Além da normalista Eliza Moreira Ferraz, Cruz (2013) apresenta a presença de outras normalistas que estiveram no exercício da docência nas primeiras décadas do século XX. Entre elas está Dilucina Pereira Braga, nomeada em 1938, sem dados de quando foi transferida ou deixou de exercer a docência; e Alair Pinho França contratada e efetivada no mesmo ano. Além delas, consta também as senhoras Zeferina Gomes e Maria Martins Jorge, nomeadas para exercerem o cargo nas classes nas chamadas Escolas Reunidas³².

Outras duas professoras foram contratadas ainda para ministrar aulas na Escola Mista Municipal Humberto de Campos³³. Foram elas: a professora Juvenília Maranhão dos Santos e Zita Gonçalves de Moraes Barros. A última citada foi exonerada em 11 de junho, pelo então prefeito Fortunato Bandeira. Em 1935, foi exonerada também Juvenília, justificando “que a professora não possuía a matrícula nem a frequência exigida pelo regulamento da educação que estava em vigor” (CRUZ, 2013, p. 22). Em seguida, o citado prefeito acrescentou no ofício enviado ao Secretário Geral do Estado, em 28 de agosto do mesmo ano, a justificativa de que a professora não possuía competência suficiente. Ademais, ele ressaltou ainda que a escola havia

³² Cruz (2013, p. 26) explica que as chamadas Escolas Reunidas foi “um tipo intermediário entre o grupo escolar e a escola isolada, e consistia na reunião, em um mesmo prédio, de várias escolas isoladas”. A escola isolada foi um “tipo escolar mais comum no interior maranhense. Era a escola de um professor só para alunos de diversos níveis de aprendizagem e classes, reunidos em uma única sala de aula”.

³³ Criada por meio do decreto nº 2, de 13 de abril de 1935, no mandato do prefeito Martiniano Miranda, essa escola foi a primeira do município de Imperatriz e atendia ambos os sexos. Segundo Cruz (2013, p.22), em agosto, pelo decreto nº 4, do dia 23 do mesmo ano, essa escola foi transformada em duas, uma para cada sexo devendo funcionar em prédios distintos, sendo mantido o mesmo nome para a primeira escola direcionada às meninas e a segunda, com o nome de Coelho Neto, destinada ao ensino dos meninos.

sido desdobrada, pois, “não havia demonstrado ‘nenhuma eficiência, número de alunos insuficientes, incompetência’”. Acrescentou ainda: “cargos atualmente vagos” (CRUZ, 2013, p. 23).

Posteriormente, em junho de 1936, a Escola Humberto de Campos já destinada ao ensino de meninas foi suprimida pelo novo prefeito de Imperatriz, Modesto Rabello Bandeira, que argumentava o fato de a referida instituição não ser mais necessária. Segundo o prefeito, na cidade já existia “o Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus, subvencionado pelo Estado, e outra escola estadual dirigida por uma professora normalista, as quais, segundo ele, comportavam ‘perfeitamente o número de meninas existentes nesta cidade’” (CRUZ, 2013, p. 23).

Criada entre 1926 e 1930, no governo de Magalhães de Almeida, a Escola Estadual Montes Altos, funcionou fora da sede da cidade, no povoado de Montes Altos, à época. Foi criada inicialmente como uma escola para o sexo masculino, sendo posteriormente substituída por uma escola mista primária por meio do Decreto nº 10 de 5 de janeiro de 1936 expedido pelo então prefeito Fortunato Bandeira. A justificativa para a sua supressão foi a falta de professores que pudessem lecionar e investimentos do Estado para o funcionamento da escola, “conforme evidenciado em correspondência de 1933, endereçada ao Governo do Estado” (CRUZ, 2013, p. 33). É importante dizer, que essa escola acabou sendo extinta definitivamente, por meio do decreto nº 15 de 03 de julho de 1937, tendo seu funcionamento por tempo curto na cidade.

Todavia, depois da extinção dessa instituição que funcionava fora do município de Imperatriz, outras escolas passaram a ser estabelecidas na cidade a partir da segunda metade da década de 1930³⁴. Entretanto, nos atentaremos a Escola Santa Teresinha, pois além da oferta do ensino primário misto, a escola foi a primeira instituição na cidade a oferecer formação para o professorado da região, assim como veremos a seguir.

3.2 Escola Santa Teresinha

O Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus se constituiu como um importante espaço educativo na cidade, atuando em regime de internato para meninas e externato para ambos os

³⁴ Entre elas podemos citar: a Escola Dr. Paulo Ramos (1937), Escola Reunida de Imperatriz (1939) e o Grupo Escolar Governador Archer em 1951. Sem falar que a partir da década de 1950, foram articuladas diversas escolas no interior do município.

sexos³⁵. Sua data de criação remonta, apesar de algumas controvérsias, o ano de 1924, como está descrito no livro de comemoração dos 80 anos da Escola Santa Terezinha:

No dia 24 de julho de 1924, a bordo da pequena lancha denominada Boa Nova, chegaram as missionárias capuchinhas [...] inicialmente, as irmãs se instalaram na Rua Grande (atualmente Frei Manoel Procópio), nº190, numa casa desocupada de uma senhora que se encontrava na cidade de Marabá. As aulas começaram a ser ministradas nessa casa no dia 03 de agosto de 1924, com apenas dez dias de presença das irmãs na cidade. Despejadas pela dona da casa, as irmãs mudaram-se para a outra, cedida pelos padres em frente à Igreja de Santa Tereza d'Avila, onde hoje se localiza o Centro Diocesano de Pastoral. (SILVA e CASTRO, 2004, p. 26)

No mesmo livro encontramos o depoimento da Irmã Júlia, de Barra do Corda, uma das fundadoras da escola, que, por sua vez, destacou que o início da instituição seria o ano de 1926. Segundo Silva, Ribeiro e Cruz (2012), esse mesmo registro é encontrado no 1º livro de Tombo da escola. Seja como for, é importante ressaltar que a data de fundação da escola coincide com a data de elevação da chamada Vila Nova da Imperatriz à categoria de cidade em 1924.

Foram as ações das missionárias capuchinhas Judith Maria de Fortaleza, Águeda Maria de São José, Eleonora Maria de Quixeramobim e Júlia Maria de Barra do Corda que possibilitaram a criação da escola. O trabalho dessas missionárias estava articulado à missão dos padres capuchinhos que estiveram presentes na região a partir do ano de 1910. Silva e Castro (2004, p. 35), explicaram que,

A congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas não escolheu Imperatriz por ser uma grande cidade, pois na verdade só possuía duas ruas. Elas tinham uma visão que ia além daquela pequena cidade e perceberam que o local era um ponto estratégico a partir de onde poderiam atender as cidades vizinhas, especialmente as famílias dos fazendeiros locais, por ser um ponto de convergência regional.

A educação era uma área de destaque na ação de missionários. Isso porque, no intuito de ampliar a fé católica, comumente se utilizavam do ensino como um dos meios de disseminação de seus ideais. Em Imperatriz, a missão capuchinha buscou estabelecer um suporte religioso e educativo às famílias que habitavam na região, principalmente às famílias dos grandes fazendeiros, donos de engenho e de grandes autoridades que buscavam dar uma educação de qualidade para os filhos (CUSTÓDIO, 2015). Assim, desenvolveram uma série de atividades, como momentos de reflexão, oração, lazer e estudos. Silva e Castro (2004, p. 30) explicaram também que, para dinamizar o trabalho, as irmãs missionárias capuchinhas “criaram

³⁵ É importante ressaltar que a Escola Santa Teresinha foi implantada desde o início como escola mista, pois aceitava crianças de ambos os sexos. “A coeducação de gêneros era algo que se defendia no Brasil oficialmente desde 1879, conforme consta no Decreto n.724, de Leôncio de Carvalho, e mais tarde nos pareceres de Rui Barbosa (1882-1883)” (CRUZ; ANJOS; RIBEIRO, 2012, p. 53).

grupos de catequese, formados por moças da comunidade. Estas acompanhavam juntamente com as irmãs as ‘desobrigas’ e auxiliam na preparação aos sacramentos”.

A foto abaixo mostra o prédio da Escola Santa Teresinha nos anos 1950. No segundo andar funcionavam os dormitórios das meninas internas que estudavam na escola e das freiras responsáveis pelo funcionamento da escola. No térreo funcionavam as salas de aulas. Atualmente, o prédio ainda conserva sua arquitetura original, funcionando como casa paroquial da Igreja Santa Teresa D’Avila.

Figura 1.

Escola Santa Teresinha em 1950



Foto: Acervo pessoal Família Cortez Moreira

A atual Escola Santa Teresinha recebeu diversos nomes, tais como: Escola Santa Teresinha do Menino Jesus, sendo chamada, a partir do dia 02 de fevereiro de 1929, de Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus. Em 15 de novembro de 1943, passou a se chamar Educandário Santa Teresinha, firmando personalidade jurídica sob o nº 848, em 18 de fevereiro de 1950, em um cartório da região (SILVA e CASTRO, 2004).

No ano de 1961, a escola Santa Teresinha funcionava com os seguintes nomes: Educandário Santa Teresinha, como escola primária e Escola Normal Regional oferecendo o curso de formação de professores, sob o registro oficial, nº 631, de 16 de setembro de 1960. Em 1971, o curso de formação de professores ofertado pela escola passou ser chamar Escola Normal Ginásial Santa Teresinha, ministrando o Curso Normal Secundário, autorizado por

meio do Conselho Estadual de Educação, através da resolução de nº 5 de 1972 (SILVA e CASTRO, 2004).

Segundo Silva e Castro (2004), em 1971, atendendo as disposições da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o curso de formação passou a se chamar Escola Normal Ginásial Santa Teresinha, ministrando o curso normal secundário (formação em primeiro grau). Foi apenas em 1973, que a escola emitiu seus pareceres, levando em consideração as recomendações educacionais da Lei nº 5692³⁶, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, buscando a partir daí, a implantação do Ensino de 2º grau.

É importante dizer que a escola, além de oferecer o ensino primário, anexo a ela existiam o Internato para meninas e a Escola Municipal São Francisco, instituição esta que recebia ajuda direta da prefeitura para pagamento dos professores³⁷.

Cruz, Anjos e Ribeiro (2012, p. 54) explicaram que, nos primeiros anos da Escola Santa Teresinha, a instituição funcionou com apenas duas turmas, uma destinada aos meninos e outra para meninas. Ainda de acordo com os autores a instituição funcionou

[...] conforme o modelo comum no interior do Estado do Maranhão, que era o das Escolas isoladas, onde se ministrava o ensino individual a alunos de níveis e idades diferenciadas. Contudo, nos parece que ainda na sua primeira década a organização escolar tenha progressivamente assumido formas e atividades pertinentes a escolas graduadas. [...] Essa organização em classes, conforme se verifica em escolas graduadas, está registrado no livro de visitas da escola em distintos anos. Em 1973, em visita da Inspeção da Instrução Pública ao Santa Teresinha declara-se que o prédio escolar constava de “casa coberta de telhas, contendo várias salas de aula”. (CRUZ; ANJOS; RIBEIRO, 2012, p. 54)

Em relação ao ensino de meninas na escola, Cruz, Anjos e Ribeiro (2012, p. 53) apontou que, nos vários mapas apresentados pela paróquia “observa-se um progressivo aumento da matrícula para meninas, sobretudo na condição de alunas externas”. Tal fato estava em consonância com o crescimento massivo do número de mulheres que passaram a frequentar as instituições escolares observado em outras regiões do país, a partir do século XX.

Outro ponto ressaltado por Cruz, Anjos e Ribeiro (2012, p. 54) foi que, “ao contrário do que se esperava das escolas religiosas do período, que se posicionavam contra a educação de meninos e meninas na mesma escola”, a escola Santa Teresinha lecionava o ensino para ambos os sexos. Este mesmo fato foi apontado por Silva e Castro (2004) que, baseando no depoimento de uma das fundadoras da escola, destacaram que, entre os anos de 1926 e 1961, o

³⁶ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

³⁷ Sobre essa instituição, falaremos mais adiante.

ensino no Colégio Santa Terezinha era misto. Entretanto, as meninas ficavam separadas dos meninos. Elas frequentavam as aulas pela manhã, e os meninos, à tarde. Cruz, Anjos e Ribeiro (2012, p. 53) esclarece que, “em anos posteriores, a exemplo de 1953 [...]” meninos e meninas começaram a partilhar da “[...] mesma sala, contudo os lugares da frente eram ocupados pelos meninos, enquanto os de trás pertenciam às meninas”. Durante o recreio as crianças também ficavam separadas.

Porém, mesmo existindo turmas mistas, uma das ex-alunas e ex-professora da escola, em depoimento para a presente pesquisa, destacou que, na década de 1960, ainda existiam classes separadas. Todavia, tal prática não perdurou por muito tempo. Segundo ela, o compartilhamento de uma mesma sala por meninos e meninas contribuía e facilitava o convívio. Ao mesmo tempo, ela entende que havia, por parte dos meninos, uma preocupação em “ter uma postura mais decente, porque estavam vendo as meninas”.³⁸

Em relação às turmas que eram oferecidas, uma das entrevistadas explica que, entre as décadas de 1930 e 1950, a escola ofertava até a 5ª série. Porém, conforme o Diário escolar, há indicação da 5ª série somente nos registros de 1949; antes disso, são citadas apenas as primeiras séries do ensino primário. Pode se dizer, nesse sentido, que o Colégio Santa Terezinha ofertou nesse período apenas a educação primária escolarizada para a cidade e região.

Figura 2.

Professora Dolina Chaves de Miranda e seus alunos em foto de 1968



Fonte: Museu Virtual de Imperatriz. Disponível em: <http://museu-virtual.blogspot.com/>

³⁸ Entrevistada 1. Entrevista I. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (54 min).

A foto acima é datada de 1968. Nela estão presentes alunos e alunas da Escola Santa Teresinha e a Professora Dolina Chaves de Miranda, ex-aluna do Curso Normal Regional e então professora da instituição. Como observado, os alunos estão de uniforme padrão e separados entre meninas e meninos, mesmo já estudando nas chamadas turmas mistas. Logo ao fundo está localizado o antigo convento dos padres.

Conforme especificado no quadro abaixo, o aumento progressivo de meninas se intensificou a partir da década de 1940. Deduzimos que esse fato se deu por conta da fundação do Internato da Escola Santa Teresinha, na gestão da irmã Madre Marcela, no ano de 1943. Fundado inicialmente com 60 alunas, o internato abria espaço para internas a partir dos 10 anos de idade e funcionava anexo ao colégio³⁹.

Quadro 2.

Número de alunas que frequentavam o Colégio Santa Teresinha (1930-1943)

Período	Número de alunas
1930-1933	6
1933-1935	7
1935-1936	9
1937	11
1943	60

Fonte: Paróquia Santa Tereza D'Ávila (1920-1937, p.22, p.37, p.42, p.46, p.48, p. 51) (SILVA e CASTRO, 2004, p. 32).

Segundo Silva e Castro (2004), as meninas que frequentavam o internato eram sobretudo filhas de fazendeiros que moravam na cidade e nas regiões próximas. No caso das moças mais pobres, algumas frequentavam o internato pagando sua mensalidade por meio de

³⁹ Vale ressaltar a criação da Escola São Francisco como um outro anexo da escola. Fundada no final da década de 1950, essa escola se constituiu como uma proposta educacional para as famílias mais humildes, que não tinham condições de colocar seus filhos para estudar na Escola Santa Teresinha. As irmãs capuchinhas recebiam uma ajuda da Prefeitura Municipal para pagamento dos professores; as outras despesas ficavam por conta da Congregação. Em 1977, os alunos dessa escola foram integrados à Escola Santa Teresinha, sendo divididos nas turmas em grupo de 10 alunos. Depois desse período a escola deixou de funcionar.

trabalhos internos. O ensino no internato era conhecido pelo alto grau de disciplina aplicada e pelos conhecimentos que eram disseminados. Eram oferecidas às internas:

Prendas domésticas, hábitos e costumes que proporcionavam às alunas uma série de requisitos exigidos pelas famílias, que não tinham oportunidade de oferecê-las em outros locais. Outro aspecto que dava segurança aos familiares era a convivência entre a escola e a família, onde a primeira tinha o poder para interferir na vida das alunas enquanto elas estivessem sob seus cuidados (SILVA e CASTRO, 2004, p. 32).

Por conta disso, nesse contexto, observa-se que os ideais de comportamento ensinados para o público não eram diferentes dos que eram propalados no país. A educação feminina era permeada de resquícios do período colonial, quando a mulher, sobretudo dos grupos mais abastados, era preparada para os cuidados da casa e do marido. Nas fotos abaixo, por exemplo, vemos como eram constituídas as vestimentas das jovens, que seguiam os padrões estabelecidos e utilizados no restante do país: saias no alto do joelho; ombros e braços cobertos, representando a discrição que ainda deveria ser mantida pela mulher, além da postura sempre alinhada traduzindo respeito, comprometimento e ordem.

Figura 3.

Foto emblemática da Formação Feminina (1960)



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Sobre o tipo de educação que as meninas do Colégio e Internato Santa Terezinha recebiam, podemos dizer que determinados ideais se manifestavam tendo em vista principalmente a origem religiosa, mantida desde o início de sua fundação. Assim, as mulheres recebiam uma instrução carregada de ensinamentos morais e religiosos e prendas domésticas, considerados como essenciais para a formação feminina. Além disso, a escola trabalhava com

a comemoração de datas e celebração de momentos cívicos com os alunos, fato esse que pode ser observado na imagem abaixo.

Figura 4.

Alunas desfilando na XV de Novembro no final dos anos 1950



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Sobre esses conhecimentos, as ex-alunas entrevistadas esclarecem que o desenvolvimento dessas atividades de caráter moral – civil e religioso – contribuiu de forma significativa para seu o desenvolvimento humano, social e profissional. Segundo seus depoimentos, tal formação repassada ajudou não apenas elas, mas muitas das meninas que também se formaram nesse espaço. Conforme seus relatos, os caminhos profissionais percorridos por cada uma após a formação tiveram como base os conhecimentos adquiridos na escola, inclusive esses.

Outro ponto importante a ser ressaltado são as atividades culturais da escola que consistiam, em temas de caráter moral e religioso. As apresentações aconteciam geralmente na Igreja Matriz, e em datas especiais, nas casas das famílias tradicionais que residiam na cidade (SILVA e CASTRO, 2004). As irmãs capuchinhas ofereciam também cursos profissionalizantes como datilografia e cursos de prendas domésticas, como tricô, bordado, costura e pintura em tecido. Essas atividades contribuíam na formação dos jovens, além de ajudar no desenvolvimento da região.

A educação formal para as mulheres em Imperatriz, se comparada às iniciativas a nível nacional, demorou muito para ser oferecida. A região, além de sofrer com a falta de professores que pudessem morar na cidade, seja por causa da localização geográfica muito distante da

capital, São Luís, ou por remunerações muito baixas, ainda sofria com a falta de investimentos e infraestrutura nos espaços físicos que abrigavam as escolas. Esse fato só foi modificado, de certa forma, com a construção da rodovia Belém-Brasília⁴⁰, que possibilitou um maior índice de crescimento demográfico a partir da década de 1950, passando a ganhar destaque em nível estadual e nacional (SILVA e CASTRO, 2004).

Nessa perspectiva, podemos dizer também que a Escola Santa Teresinha contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da cidade, pois além da escolarização e da formação de jovens, foi responsável pela criação da primeira escola normal na cidade. Tal fato acabou colaborando para a formação das mulheres para o exercício do magistério em Imperatriz, como veremos adiante.

3.3 O contexto histórico de criação das Escolas Normais no Brasil e no Maranhão

As questões sobre a formação de professores no Brasil surgem a partir do século XIX, ligadas à criação das escolas de primeiras letras, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827⁴¹. Porém, como destacou Villela (2016, p. 104), a menção sobre a formação de professores contida na lei de 1827 não obteve desdobramentos concretos. Foi só com os primeiros decretos de criação das chamadas Escolas Normais, a partir do *Ato Adicional à Constituição* de 12 de agosto de 1834, que se estabeleceram as primeiras escolas, enquanto iniciativas do Estado⁴².

As primeiras instituições para a formação de professores foram criadas no Rio de Janeiro e Minas Gerais (1835), Maranhão (1840) e Bahia (1849). A Escola Normal instaurada em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, por exemplo, foi criada por meio do decreto-lei nº 10, em 10 de abril de 1835. Conforme o art. 1º do citado decreto, a referida escola deveria habilitar as pessoas para o magistério da instrução primária e os professores que não tivessem

⁴⁰ Conforme cita Silva e Castro (2004, p. 49), no início da década de 1960, Imperatriz vivia a maior onda de desenvolvimento de sua história, com o projeto de integração nacional, que possuía como finalidade interligar a região Norte e Nordeste ao Centro-Sul. “No dia 25 de Janeiro de 1961, para inaugurar um trecho da chamada “estrada da integração nacional” desembarcou na cidade o presidente da República, Juscelino Kubitschek”. Esse empreendimento teve como objetivo a modernização e o crescimento de várias regiões do país.

⁴¹ Sobre os professores, a lei de 1827 propunha a contratação de docentes qualificados, a necessidade de seleção para o exercício da docência e, também, que as cadeiras de ensino seriam estabelecidas nas localidades mais populosas. É possível ver ainda uma preocupação quanto à remuneração dos professores. É necessário frisar, todavia, que antes dessa e da fundação de instituições específicas para a formação docente, as primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820, foram espaços não apenas para o ensino das primeiras letras, mas também de preparação docente no método de Lancaster (TANURI, 2000, p. 63). Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 set. 2020.

⁴² Já tratamos sobre o ato adicional de 1834 no capítulo 1, quando foi ressaltado sobre as mudanças no estabelecimento do processo de Instrução Pública.

adquirido a formação necessária nas escolas de ensino mútuo, por meio da lei de 15 de outubro de 1827.

Todavia, apesar dessas iniciativas, as primeiras escolas normais não obtiveram o sucesso esperado, conforme destacou Tanuri (2000). De acordo com a autora, isso teria sido ocasionado principalmente pela insuficiência didática dos cursos e a falta de interesse da população pela profissão docente, “acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época” (TANURI, 2000, p. 65). Ainda segundo a mesma autora, a consolidação das escolas normais no Brasil só ocorreu nas últimas décadas do século XIX, a partir das intensas transformações de ordem política, econômica, social e cultural ocorridas na sociedade, que acabaram contribuindo para o intenso debate de ideias no campo educacional.

Conforme Tanuri (2000, p. 68), a organização didática nas primeiras escolas normais era simples, apresentando um ou dois professores

para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. A escola seria regida por um diretor e contemplaria um currículo bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, que era dada em uma única disciplina, chamada pedagogia ou métodos de ensino.

Louro (2004) afirmou que as Escolas Normais foram abertas inicialmente para ambos os sexos. Porém, a respeito desse aspecto, Tanuri (2000, p. 66) tem uma posição diferente, ressaltando que “as primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas”.

Todavia, é importante destacar que tal fato não estava relacionado com algum impedimento legal. O *Ato Adicional à Constituição* de 1834, que provocou o surgimento das primeiras escolas normais, não trouxe nenhuma informação contrária que representasse um obstáculo a essa iniciativa⁴³.

Foi paralelamente à valorização das escolas normais nas últimas décadas do século XIX, fator esse ocasionado principalmente pela falta de professores do sexo masculino que pudessem lecionar nas instituições de primeiras letras, que se abriu o espaço para a criação das primeiras escolas normais que atendessem o sexo feminino. No tocante à atuação das mulheres

⁴³ Como ressaltado anteriormente, no século XVIII já vemos a atuação de mulheres como preceptoras e mestras particulares, porém, essa prática não estava pautada ainda, em um exercício dito como “mais profissional”.

no exercício docente, as autoridades responsáveis pelo ensino no Brasil acreditavam que as mulheres preenchiam os requisitos exigidos para uma escola pública que se expandia e se alicerçava no país (LOURO, 2004). Portanto a formação da mulher deveria estar sobretudo voltada para a educação dos futuros cidadãos. Era necessária uma instrução que não se atentasse contra as representações acerca da maternidade e da domesticidade, onde o público feminino exerceria atividades de ensino com cuidado e paciência, características consideradas próprias do sexo feminino.

A primeira proposta curricular para ambos os sexos foi apresentada no decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, na chamada Reforma Leôncio Pires Dourado⁴⁴. Nele contava a primeira proposta do Poder Central à formação dos professores, servindo assim como modelo para algumas províncias (TANURI, 2000). Em seu art. 9, a lei dispunha que o ensino nas escolas normais compreenderia as seguintes disciplinas:

Língua Nacional, Língua Francesa, aritmética, álgebra e geometria. Metrologia e escrituração mercantil. Geografia e cosmografia. História Universal. História e Geografia do Brasil. Elementos de ciências físicas e naturais, e de fisiologia e higiene. Filosofia. Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da constituição política do império. Princípios da economia política. Noções de Economia doméstica (para alunas). Pedagogia e prática de ensino primário em geral. Prática do ensino intuitivo ou lições das cousas. Princípios de lavoura e horticultura. Caligrafia e desenho linear. Música vocal. Ginástica. Prática manual de ofícios (para os alunos) trabalhos de agulha (para as alunas). Instrução religiosa (não obrigatória para acatólicos). Latim. Inglês. Alemão. Italiano. Retórica.

O Governo Central não chegou a criar ou subsidiar nenhuma escola normal (TANURI, 2000). Entretanto, entendemos que o referido decreto foi um marco importante na questão do ensino, inclusive, na formação de professores. Isso porque, ele trouxe elementos específicos, direcionados ao público feminino, evidenciando um processo de abertura das instituições de formação de professores para as mulheres. Desses elementos destacamos os chamados “trabalhos femininos”, percebidos no período como essenciais para a formação da mulher, tais como: costura simples, noções de economia doméstica e os chamados trabalhos de agulha⁴⁵.

⁴⁴ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 ficou conhecido como a *Reforma Leôncio de Carvalho* ou *Reforma do Ensino Livre*. O decreto objetivava, de modo geral, “articular os saberes elementares com os anseios sociais modernos. O que se buscava era a formação do cidadão moderno”. Assim, tal lei “inaugura e oficializa tal pensamento pedagógico para a escola primária, sobretudo” (OLIVEIRA, 2015, p.1). O decreto está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

⁴⁵ A reforma Leôncio de Carvalho trouxe algumas propostas para a formação de professores no Brasil, entre elas podemos citar: uma política de organização das escolas normais, onde ficou definido um currículo mínimo, além disso, estabelecia a questão da nomeação de professores bem como sua remuneração, dentre outros aspectos (OLIVEIRA, 2015).

Em relação a formação de professores na província maranhense, as primeiras discussões e ações voltadas para a instituição de uma escola de formação de professores se deu apenas a partir do *Ato Adicional à Constituição* de 1834, quando houve uma preocupação maior para a instauração de uma Escola Normal. Para concretizar tal intento foi criada a Lei n. 76, de 24 de julho de 1838 que autorizava o envio de Felipe Benício Conduru⁴⁶ para a França. Ele deveria aprender o método lancasteriano⁴⁷ e, ao retornar, seria obrigado a reger a Escola Normal na Capital da Província – São Luís. Apesar dessa iniciativa e do trabalho desenvolvido pelo professor quando retornou em 1840, a referida escola foi substituída, em 1844, por uma escola de primeiras letras, devido à falta de alunos mestres interessados em se matricular (VIVEIROS, 1953).

Somente trinta anos depois é que temos a informação de outra iniciativa institucionalizada voltada para a formação de professores no Maranhão, por meio de um projeto da Sociedade Onze de Agosto⁴⁸. Ela foi autorizada pela Lei Provincial nº 1089 de 17 de julho de 1874, apesar de já existir antes desse período, conforme o regulamento de 29 de julho de 1871 (CASTRO, 2009). Na mesma lei de 1874, consta que o governo provincial aprovou a quantia de 4:800\$000 réis, anualmente, para a manutenção e sustentação do empreendimento.

O curso deveria ter a duração de dois anos. No primeiro ano seria ofertada a gramática e língua portuguesa; aritmética teórica e aplicada aos problemas usuais da vida; geometria prática com aplicação a agrimensura, nivelamento e levantamento de plantas; moral; doutrina cristã e pedagogia; curso elementar de geografia física e cosmografia e desenho linear aplicado as artes. Já no segundo ano, além do ensino da gramática, deveria ser ministrado o curso elementar de história santa antiga, da idade média e moderna; noções de física; química; história natural acompanhada de alguns conhecimentos relativos à indústria, às máquinas; rudimentos

⁴⁶ Felipe Benício de Oliveira Conduru nasceu em 23 de agosto de 1818 e faleceu em 12 de novembro de 1878, em São Bentos do Peris, então Província Maranhense (Hoje atual São Bento). Em 1838, foi estudar Pedagogia na França com a previsão de término em 2 anos. Conduru ministrava disciplinas como didática, ensinando assim, os mais modernos conhecimentos pedagógicos da época. Escreveu o livro que logrou mais de 20 edições, chamado *A Gramatica Elementar de Língua Portuguesa* (VIVEIROS, 1953)

⁴⁷ Conhecido também como método *lancaster*, ele consistia em colocar um aluno considerado “mais adiantado” no ensino dos demais alunos, sob a orientação de um supervisor. Esse método teve origem na Inglaterra no século XVIII e chegou na América Latina no século XIX, se constituindo como um importante ideia para suprir a falta de professores no Brasil, já que muitas escolas tinham apenas um professor (FERREIRA e SCHWARTZ, 2016)

⁴⁸ A sociedade Onze de Agosto foi fundada em 11 de agosto de 1870 e tinha como proposta promover aulas de primeiras letras, gramática portuguesa, aritmética, álgebra, geografia e desenho para as classes de operários da capital. Inaugurada em 2 de dezembro desse mesmo ano, a escola foi dirigida pelos diretores, Almeida Oliveira, J.A Coqueiro, Roberto Hall, Manuel Jânsen Pereira, João José Ferreira Silva, Mendes Pereira. Inicialmente a escola contou com 150 alunos, distribuídos nos cursos que eram ofertados para os operários. Em 1873, o número mais que dobrou, contando com 390, se elevando a 449 no ano seguinte (VIVEIROS, 1953).

de direito natural; público e de economia política e desenho linear e lavis⁴⁹ aplicado às artes (CASTRO, 2009, p. 440).

Em relação a matrículas para mulheres, no regulamento da escola não havia nenhuma proibição. Porém, considerando as disciplinas e a ausência feminina no quadro de professores, deduzimos que o curso era exclusivamente para o sexo masculino. Esse fato pode ser aproximado da ideia de Tanuri (2000) e das informações apresentadas anteriormente, quando destacamos que as mulheres só tiveram acesso às escolas normais, de maneira efetiva, nas últimas décadas do século XIX.

Porém, conforme indicaram Ribeiro e Cruz (2012, p. 70):

Consta que o Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto não tenha diplomado nenhum professor. Contudo, mesmo assim sua contribuição para a história da formação docente no Maranhão é indiscutível, dado principalmente ao fato de ter sido elaborado pela primeira vez um programa do Curso de Pedagogia, o qual foi aprovado pelo governo em 21 de agosto de 1874, seguido dos demais programas das cadeiras.

Ainda que as iniciativas apresentadas até aqui referentes ao Maranhão não tenham se consolidado, podemos dizer que a questão da formação de professores na província era algo que preocupava as autoridades maranhenses da época. Segundo Cabral (1984, p. 29), a fundação de uma Escola Normal era uma ideia que se levantava frequentemente, pois se fazia importante para o desenvolvimento da instrução provincial. Nesses termos, “comentava o presidente Sá Benevides em 1877, que, de todas as medidas de que mais carecia a instrução primária, a mais importante e a mais urgente era a criação de uma escola normal”.

A primeira escola normal que atendeu ambos os sexos foi instalada apenas na república, no ano de 1890, no Governo de José Tomás Porciúncula, na cidade de São Luís. Regulamentada em 22 de junho e funcionando anexa ao Liceu Maranhense⁵⁰, a Escola Normal Republicana oferecia 10 cadeiras, sendo que 6 eram disciplinas comuns ao currículo do Liceu. As disciplinas do Curso Normal eram: Gramática da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa, Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria, Elementos de Física, Química e Mineralogia, Elementos de Botânica, Zoologia e Geologia, Geografia Geral e Brasil,

⁴⁹ De origem francesa, Lavis é uma denominação dada a uma técnica de pintura ao livre, que utiliza um suporte com superfície de desenho removível que permite armazenamento dos materiais básicos para a prática. Esse suporte portátil acompanha uma bolsa produzida especialmente para o armazenamento da mesma e do tripé, podendo ser carregada para qualquer tipo de lugar (SANTOS, 2018).

⁵⁰ Criado pela Lei N. 77, de 24 de julho de 1838, o Liceu Maranhense se constitui como o primeiro colégio de ensino secundário público da Província Maranhense. Seu ensino inicialmente foi destinado apenas para o sexo masculino. A proposta da instituição era preparar os filhos das famílias de classes mais abastadas para o ingresso no nível superior.

História Geral e Brasil, Pedagogia, Desenho, Música e Ginástica (SALDANHA *apud* RIBEIRO e CRUZ, 2012, p. 70).

Ao observamos a proposta do currículo apresentado acima, percebemos a ausência de disciplinas específicas para o sexo feminino. Esse fato foi mudado no ano de 1894, quando passou a ser ofertada disciplinas como *Costura, Bordados e Princípios de Economia Doméstica*, consideradas essenciais para o ensino das futuras professoras.

Em 1905, vemos a alteração do regulamento da Escola Normal pelo decreto n. 55, de 27 de junho⁵¹. Dentre as mudanças estabelecidas, vemos a alteração do tempo de duração do curso, que passou de três para quatro anos. Por outro lado, foi mantido, por exemplo, o ensino diferenciado destinado às mulheres que, além do currículo comum, deveriam aprender “as prendas femininas e economia doméstica (2 horas por semana), além do estudo de desenho de ornato, aplicado a prendas femininas, anexo à cadeira de caligrafia”⁵².

Até o final das primeiras décadas do século XX, não houve a implantação de nenhuma instituição para formação de professores na cidade de Imperatriz, segundo Ribeiro e Cruz (2012). Para atender as demandas da localidade, era necessário o deslocamento de professores de outras regiões, sobretudo da capital do estado. Em outros casos, os moradores precisavam sair da cidade para buscar formação em outras localidades, principalmente em São Luís e em cidades como Grajaú e Barra do Corda (SILVA e CASTRO, 2004). Finalmente, havia situações em que algumas pessoas, com formação mínima, os chamados professores leigos, passavam a dar aulas por conta da escassez de profissionais na região.

Cruz (2013) destacou que, na cidade de Imperatriz, a necessidade de professores era muito grande. Isso porque, na maioria das vezes, os professores que se deslocavam para a capital e outras cidades em busca de qualificação nos cursos normais, preferiam exercer o magistério onde se formavam.

No que se refere à legislação, é importante dizermos que, até as primeiras décadas do século XX, a formação para professores nas Escolas Normais não tinha uma regularidade, já que cada estado estabelecia seu próprio conjunto de leis. Tal fato foi alterado apenas com a Lei

⁵¹Esse regulamento objetivava dispor novas adequações para as escolas normais e a Escola Modelo Benedito Leite, bem como as escolas primárias e os grupos escolares, inclusive no interior do estado. Sobre a Escola Modelo Benedito Leite, ela foi criada em 1896 e era destinada ao estágio dos alunos normalistas. Nela estudavam menores de ambos os sexos (RIBEIRO E CRUZ, 2012, p. 70). Todavia, como ressaltaram Segadilha e Paiva (2016), em decorrência de algumas dificuldades econômicas, a referida escola só passou a funcionar a partir de 1900.

⁵²Decreto n. 55, de 27 de junho de 1905. Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhes são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedito Leite” e Curso Anexo. art. 12, Parágrafo único. Maranhão: Typografia Frias, 1905, p. 07. Disponível em: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272214071409188447_4011409188447_401.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

Orgânica do Ensino Normal de 1946 que estabeleceu a base de organização do ensino normal no Brasil⁵³.

É necessário destacar que, no mesmo período de implantação dessa lei, já era percebido em todo o país um número maior de meninas em detrimento do número de meninos nas escolas normais (LOURO, 2004). Assim como em todo o país, em terras maranhenses, a inserção feminina nas escolas possibilitou a busca por uma oportunidade de trabalho e de atuação profissional nas instituições escolares que gradativamente surgiram.

Para além desse aspecto, apesar de todas as mudanças propostas pelas leis ligadas ao ensino, a falta de recursos, tanto para a implantação e manutenção de instituições de formação de professores, quanto para escolas de ensino primário ainda se fazia presente no interior do estado do Maranhão, fato ocorrido também na cidade de Imperatriz.

3.4 Escola Normal Regional Santa Teresinha

Apesar da demanda e dos aspectos já ressaltados, foi apenas em 15 de agosto de 1961 que o primeiro curso de formação docente de Imperatriz foi criado. Esse curso ofertado pela Escola Santa Terezinha, não tinha nenhuma objeção da presença masculina. Porém, ele foi frequentado majoritariamente por mulheres ao longo da duração do curso. Segundo relato das primeiras alunas, na primeira turma havia apenas dois homens no primeiro semestre, que acabaram desistindo de frequentar, logo no primeiro ano.

⁵³ “No final do Estado Novo ocorreu a regulamentação nacional de vários ramos do ensino por meio da implantação, pelo executivo federal, das chamadas “Leis Orgânicas”. (BALÃO, 2011, p. 96). Uma delas foi estabelecida pelo decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 e se chamou Lei Orgânica do Ensino Normal. Ela tinha como proposta a organização do ensino em âmbito nacional, pois até esse período, assim como foi falado, o governo central não tinha nenhuma proposta estabelecida em nível nacional. Entre outros aspectos na citada lei, em seu art. 2 era determinado que o “ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos”. Além disso, seu Art. 4 versava que haveria três tipos de estabelecimentos de ensino normal, sendo eles: o curso normal regional, que era a instituição responsável por administrar o primeiro ciclo de ensino normal. Nesse caso, podemos citar o Curso Normal da cidade de Imperatriz. A Escola normal que será destinada a dar o curso “de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário”. Além desses dois tipos de estabelecimentos existia ainda o instituto de educação, que “será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. É importante dizer que antes disso, em 1934, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova já versava a respeito dessa questão. Segundo os escritos presentes no Manifesto era necessária a unificação do ensino, “pois segundo eles essa cultura elevaria o valor dos estudos em todos os graus, daria mais lógica e harmonia às instituições” (RIBEIRO e CRUZ, 2012, p. 71). Esse manifesto se constituiu como um importante movimento de reconstrução educacional, que tinha como principal objetivo a renovação do sistema educacional brasileiro. “A luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, neste últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticos-sociais a solução para os planos escolares”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 189).

Conforme narrativa de uma das ex-alunas da Escola Normal Regional, esse fato foi sendo visto durante toda a sua existência. A egressa relata que na última turma do referido curso, dois alunos iniciaram o curso, porém acabaram não concluindo o semestre. Apesar da não objeção a essa presença, era muito difícil encontrar rapazes que adentravam a esse nível de formação para o exercício do magistério primário. Um das justificativas levantadas por essa ex-aluna era a escolha dos homens por níveis mais “avançados” de ensino⁵⁴.

No quadro abaixo estão evidenciados alguns dados do Relatórios da Escola Normal Regional Santa Teresinha, entre os anos de 1962-1971. Como se percebe há um crescimento progressivo do número de alunas, tanto da Escola Normal quanto do Educandário e Internato, que funcionavam no mesmo prédio. Além disso, consta a situação financeira das alunas na instituição, como forma de prestação de contas para o Estado.

Quadro 3.

Especificação das alunas do Educandário, Externato e Escola Normal Santa Teresinha

Ano	Número de alunas	Situação das Educandas
1962	34	Sendo 6 alunas no internato, apenas 1 pensionista pagando a anuidade de cr\$50.000,00. No externato sendo 11 totalmente grátis e 18 com a mínima anuidade de cr\$4.500,00 cruzeiros.
1963	49	Sendo 14 no internato. 6 destas eram pensionistas pagando anuidade de cr\$80.000 cruzeiros. 24 alunas receberam bolsa da AEC, sendo cr\$6.000,00 por aluna no total de 144.000, 00, 11 pagaram anuidade de 10.000 e 8 são totalmente grátis.
1965	54	Sendo 5 no internato. A frequência tem sido apenas de 52 alunas, destas 12 são totalmente grátis e as outras pagam a anuidade de cr\$20.000 mil cruzeiros.
1966	84	15 externas são totalmente grátis e as outras pagam anuidade de cr\$ 40.000 mil cruzeiros.
1967	75	15 alunas são grátis.
1969	160	Do total 20 externas são grátis.
1970	200	Do total 45 externas são grátis.
1971	203	Do total 48 externas são grátis.

Fonte: Relatórios da Escola Normal Regional Santa Teresinha, período de 1962 a 1971. Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Os dados mostram que a quantidade de mulheres mais que quadruplicou entre os anos de 1962 e 1971. Em termos institucionais, esses números evidenciavam a notoriedade e reconhecimento que a escola paulatinamente adquiria em relação ao seu trabalho e compromisso com a cidade de Imperatriz e região. Ao mesmo tempo, podem ser lidos como

⁵⁴ Entrevistada 1. Entrevista I. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (54 min).

um progressivo atendimento de uma demanda, já que a região carecia de uma instituição voltada para a formação das mulheres em uma profissão condizente com o público feminino.

A predominância feminina nesse curso de formação comungava com um contexto maior, vivenciado no país. Isso porque, progressivamente, os cursos de formação docente foram tomados pelas mulheres. Isso se deu por diferentes motivos, como bem ressaltou Louro (2004), tais como: a propagação no período da ideia de que o magistério seriam uma “extensão da maternidade”; a busca por parte dos homens por ocupações mais rentosas, dentre outros, assim como já demonstrado.

Ainda referente ao quadro 3 acima, é possível perceber uma quantidade de alunas pensionistas, semi-pensionistas e bolsistas da escola. Esse fato demonstra que a instituição mantinha certa preocupação em relação às oportunidades de acesso para as meninas que não possuíam condições financeiras de estudar na escola.

A Escola Normal Regional Santa Terezinha adquiriu personalidade jurídica em 1º de setembro de 1960. Assim como outras instituições do país, a referida escola tomou como base as orientações presentes na Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelecia um currículo único para todos os estados.

A admissão da primeira turma do curso ocorreu em 15 de dezembro de 1960, com a presença de Raimundo de Moraes Barros, fiscal do Educandário Santa Teresa e das irmãs capuchinhas. Estavam presentes também autoridades da cidade e as futuras normalistas. Dentre os conteúdos que faziam parte do currículo do curso, podemos ver as disciplinas para a formação doméstica, como habilidades manuais que envolviam atividades como o bordado e economia doméstica, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 4.
Disciplinas ofertadas no Curso Normal Regional

Série	Disciplinas
1º	Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Desenho, Música, Habilidades Manuais, Atividades Agrícolas, Religião.
2º	Português, Latim, Francês, Matemática, Geografia, História, Ciências, Desenho, Música, Religião e Economia Doméstica.
3º	Religião, Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Anatomia, Psicologia, Desenho, Música, Recreação e Jogos.
4º	Religião, Português, Inglês, Matemática, Psicologia, Metodologia, Prática de Ensino, Higiene, Recreação, Artes Aplicadas e Educação Física.

Fonte: Histórico Escolar de uma ex-aluna do Curso Normal Regional, período de 1961 a 1964.

Assim como estabelecido na Lei Orgânica, ao analisarmos a matriz curricular da Escola Normal Regional, observamos que havia disciplinas pedagógicas e práticas que eram

ministradas sobretudo na última série, como forma de se colocar em exercício os conhecimentos adquiridos. Isso vai de acordo com o que Tanuri (2000, p.76) explicou sobre o currículo de formação de professores desse nível de ensino. Segundo ela, ele permanecia estruturado em “velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais”. Em outros termos, conforme a autora, o currículo contemplava, sobretudo, disciplinas de “cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino”. Como observado, as disciplinas de Português, Matemática e Religião eram ofertadas em todos os anos letivos.

Na Curso Normal Regional, segundo relato das entrevistadas, a diretoria e o corpo docente organizavam o organograma das disciplinas a serem ministradas. Especificamente nas aulas de “trabalhos manuais”, em que eram produzidos bordados, vasos de cerâmica e crochês pelas alunas, as discentes preparavam um caderno com o material que era produzido, para fim avaliativo no final do ano.

Um fato importante registrado nos relatórios de 1962 a 1971 refere-se à questão do ensino dado às educandas, que obedecia especificamente ao programa de superintendência do Ministério da Educação⁵⁵. Conforme citado, a escola promovia atividades de celebração de datas comemorativas, além de reuniões e grêmios. Tudo isso com o objetivo “de melhor servir as educandas” (RELATÓRIOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA, 1962-1971, p.12-21).

Em 1962, tal curso passou a atender as disposições estabelecidas pela lei nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. A citada lei versava, em seu art. 53, que a formação de docentes para o ensino primário deveria ser oferecida em escola normal de grau ginásial e colegial. Tal fato indicava que os diplomas do grau ginásial certificavam regentes do ensino primário, e de grau colegial, diplomavam professores primários⁵⁶.

Vale ressaltar que o curso regional da cidade correspondia ao nível ginásial, sendo assim, ele era destinado principalmente para a formação de regentes do ensino primário, ou

⁵⁵ O Ministério da Educação foi criado em 1930 no Governo de Getúlio Vargas com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Desenvolvia atividades ligadas à saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até a década de 1960 o sistema educacional era centralizado e seguido pelos estados e municípios. Foi só após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que os órgãos municipais e estaduais ganharam mais autonomia. Disponível em: <https://Portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-seuperior/97-conhecamec-1447013193/mec-1749236901/2-historia>.

⁵⁶ Vale ressaltar aqui, as modalidades de ensino presentes nesse período, sendo eles: o ensino primário que correspondia a 1º a 4º série, hoje chamado de anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino ginásial que vai da 5º a 8º série, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental. E o ensino colegial que correspondia ao 1º, 2º e 3º ano, ou 1º, 2º e 3º grau colegial do 2º grau. O 3º grau, correspondia ao ensino superior.

seja, os chamados professores auxiliares. Porém, pela falta de instituições formativas, as professoras formadas no Curso Normal Regional passavam, ao término do curso, a reger as classes como professoras titulares.

A primeira turma criada em 1960, obteve seu diploma de professor regente em 1964. Silva e Castro (2004, p. 42) destacaram que, dessa primeira turma, apenas 4 permaneceram na cidade, sendo nomeadas em 1965, para trabalhar em instituições mantidas pelo Estado. “O restante retornou para seus municípios de origem, como Montes Altos e Grajaú”.

Ainda conforme Silva e Castro (2004), o Curso Normal Regional era voltado especialmente para as pessoas que não tinham condição de continuar os estudos fora da cidade e que anterior à instalação do curso, assumiam o professorado sem a devida formação. Foi inclusive essa uma das questões que motivou as irmãs missionárias a solicitarem autorização de Dom Cesário Alexandre Minali e da superiora geral, Madre Josefa Maria, para o funcionamento do curso na região que foi instalado em 1960.

Cumprindo a rigidez de uma escola dirigida por freiras católicas e sob os ideais femininos de discrição e recato, as alunas do Curso Normal Regional mantinham seus uniformes escolares impecáveis, como apresentado na foto abaixo. Como vemos, as saias deveriam estar abaixo do joelho, além dos sapatos pretos, lacinhos e colarinhos nas blusas. Segundo as ex-alunas entrevistadas, o uniforme utilizado pelas normalistas era especificamente na cor azul e branca, a “bainha” da saia era obrigatoriamente medida do pé até a altura da canela, não podendo medir mais do que 20 (vinte) centímetros. Sapatos e meias brancas, bem como o uso de anáguas eram itens obrigatórios. Ver foto abaixo.

A turma abaixo possuía 24 alunas, constatando a presença massiva das mulheres no curso de formação. Conforme Ribeiro e Cruz (2012, p. 73), “o Curso Normal Regional foi frequentado por muitas cidadãs imperatrizenses. Entre essas cidadãs podemos citar Edelvira Marques M. Barros, Raimunda Cortez Moreira e Evane Santos Ferreira, alunas da primeira turma do Curso Normal Regional Santa Terezinha”⁵⁷.

Figura 5.
Primeira Turma de Formandas do Normal Regional da Escola Santa Teresinha (1961)

⁵⁷As citadas professoras foram alunas da primeira turma do Curso Normal Regional Superior na cidade de Imperatriz, tendo uma grande contribuição na história da educação da cidade. Tentaremos mais adiante, destacar suas falas sobre esse processo histórico de formação de professores na região.



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Além de atividades dentro da escola, as alunas normalistas realizavam ações no espaço público, tanto no período letivo como nas férias. Segundo Ribeiro e Cruz (2012, 75), durante todo o decorrer do ano, as meninas realizavam trabalhos ligados à igreja, participavam das solenidades religiosas, orações e das leituras das novenas, além de atividades cívicas, assim como mostrado na foto abaixo. Podemos perceber, nesse sentido, “que as alunas do Curso Normal gostavam de estar na escola, promoviam eventos e alegravam-se com as festividades e participavam da vida da paróquia”.

Figura 6.
Alunas da Escola Normal em desfile na Rua XV de Novembro frente a Igreja de Santa Teresa (1960)



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

Cabe ressaltar, que a inserção das mulheres nas escolas normais, estava diretamente ligada à questão da democratização da cultura e da preocupação com a alfabetização da população que habitava as terras brasileiras. Isso significa dizer que, a inserção feminina nesse nível de ensino ocorreu concomitante à expansão das escolas primárias que surgiram com o objetivo de sanar determinados problemas educacionais. Em outros termos, a ampliação do número de alunos nos primeiros anos de ensino acabou provocando uma maior necessidade de mão de obra especializada nesse campo educativo e por outro lado, já havia se sedimentado a visão de que a mulher possuía “condições” exigidas para o exercício do magistério, pois a elas, estava designado o papel de responsável pela educação dos filhos ou em outros termos, a formação dos futuros cidadãos do Estado (LOURO, 2004).

Assim, nas escolas normais, inclusive na Escola Normal Santa Teresinha em tela, as mulheres já eram educadas para o cumprimento de seu papel como educadora. Com isso, além de uma formação específica e profissional, a educação perpassava uma conduta ética, religiosa e sobretudo uma formação para o lar, que salientava as virtudes da função natural da mulher: ser mãe-professora.

Para além desses aspectos, acreditamos que a oferta do curso normal na cidade representou um grande passo para o desenvolvimento da cidade de Imperatriz. Assim, além de contribuir para a formação de professores, a inserção desse curso ajudou muitas moças que não tinham condições financeiras de prosseguir com seus estudos. Esse fato pode ser percebido em um dos relatórios da Escola Normal Regional referente ao ano de 1962, especificamente no item *histórico*, onde é narrado que a Escola, “prestou assistência como no ano anterior à mocidade pobre desta cidade tão necessitada de instrução. Devido as inúmeras/dificuldades financeiras e grande carestia deixamos de aceitar várias moças que se nos apresentaram” (RELATÓRIOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA, 1962-1971, p.12-21).

Sobre a questão financeira da Escola, observa-se que, por motivos eclesiásticos⁵⁸ as irmãs missionárias eram as responsáveis direta pela organização administrativa dos bens. Segundo Custódio (2015, p.189), elas dependiam financeiramente de “suas respectivas

⁵⁸ Custódio (2015, p. 189) explicou que, o ano de 1924, se constituiu como um divisor de águas na história das irmãs capuchinhas, pois ocorreu uma parceria entre as missionárias e capuchinhos trazendo autonomia e desenvolvimento à congregação das irmãs. Isso se consolidou quando Frei Roberto, bispo da Prelazia de Grajaú, e frei Estêvão, superior da missão dos capuchinhos no Maranhão, decidiram dar uma oportunidade de emancipação dessas irmãs na perspectiva de dar continuidade de uma “obra” de utilidade eclesial”. Assim, da forma como explica a autora, logo após a eleição de um governo feminino e da realização de uma assembleia para fins de decisão, foi concedida “tutela direta dos capuchinhos e o instituto passou a ser de “direito diocesano”, ou seja: aprovado pela Igreja diocesana, devia prestar obediência ao bispo de São Luís, onde as irmãs estabeleceram sua sede geral na época”. Isso trouxe autonomia as irmãs, trazendo algumas contribuições acima citadas.

superiores locais, e todas da superiora Geral”. Além disso, recebiam ajuda financeira do governo estadual ou municipal para a manutenção dos colégios. Sendo assim, os frades ficavam responsáveis pela assistência espiritual, exceto quando iam trabalhar junto às missionárias. Dessa forma, toda organização administrativa, financeira ou institucional ficava à cargo da Superiora Geral.

Todavia, percebe-se que, mesmo recebendo ajuda financeira para a manutenção dos colégios, as irmãs missionárias passavam por déficits econômicos. Esse fato é narrado em um dos relatórios da Escola Normal Regional datado do ano de 1962. No item *subvenções e auxílios* foi ressaltado que, “apesar da Escola ter sido contemplada com duas subvenções sendo uma para construção de seu prédio de Cr\$ 5.000 000,00 e outra de 100.000, 00 nada recebemos no ano de 1962”⁵⁹.

No mesmo documento especificou-se ainda a quantia gasta com a Escola referente ao ano de 1962, assim com a solicitação de recebimento de auxílio para sua manutenção.

Finanças: Dadas as inúmeras dificuldades que nos assediam, não obstante a máxima economia, gastamos só com a Escola, (não incluindo o Educandário que funciona no mesmo prédio, cujo relatório enviamos separado) a quantia de Cr\$ 587.000,00. *Agradecimento:* Findando este simples relatório, a Diretora da Escola Normal Regional “Santa Teresinha, respeitosamente expressa sua sincera gratidão aos Chefes da Nação Brasileira, aos Snrs. Deputados Federais pela atenção em que tiveram em contemplar esta Escola, esperamos receber o auxílio citado, a fim de melhor servirmos os filhos deste longínquo sertão maranhense.

Consequente, nos relatórios de 1963 a 1971 da Escola, já é observado o recebimento de subvenções e auxílios do Ministério de Educação e Cultura para bolsas de estudos, assim como para manutenção. Nesses relatórios são especificados de forma clara, os gastos realizados durante o ano e a necessidade da escola em manter em funcionamento o curso na cidade de Imperatriz.

Em relação ao professorado da Escola, vemos que as aulas eram ministradas pelas próprias irmãs capuchinhas e pelos padres. Mas outro fato observado também, foi a presença de professores seculares que ministravam aulas tanto no educandário quanto no Curso Normal, sendo citadas nos relatórios da escola entre os anos de 1962 a 1971 e nos depoimentos das ex-alunas da Escola. Em 1962, é citada a presença de 4 religiosas e duas professoras seculares. Em 1963, 5 religiosas e 2 sacerdotes pagos pela diretoria. Já em 1964 é observado um aumento no

⁵⁹ Os relatórios aqui mencionados são referentes à Escola Normal Regional Santa Teresinha e correspondem aos anos de 1962 a 1971, podendo ser encontrados no acervo particular da Escola. Deduzimos que esses relatórios eram enviados também, ao Ministério de Educação e Cultura, pois a escola, assim como mencionado, recebia auxílio financeiro do Estado.

número de professoras seculares, passando de 2 para 7 professores seculares. Nos anos seguintes foi registrado somente que o ensino era ministrado por religiosos e leigos (RELATÓRIOS DA ESCOLA NORMAL REGIONAL SANTA TERESINHA, 1962-1971, p. 12-21).

Em depoimentos, as ex-alunas relataram que entre os homens responsáveis pelo ensino estavam: um maestro musical, que ficava responsável pela disciplina de música, e um policial militar, que lecionava as aulas de Educação Física. Elas narraram, também, a presença de padres franciscanos capuchinhos que ministravam aulas de Latim, Religião, Ciências Naturais e Inglês.

Essas aulas ocorriam no período vespertino. Segundo as entrevistadas, a disciplina a ser seguida era rígida, com horário certo para a entrada e saída de alunos. Qualquer ato que fugisse das regras estabelecidas, era necessária uma justificativa por parte da aluna junto à diretoria, sendo posteriormente comunicado aos pais. Dependendo da gravidade da situação havia suspensão de 3 (três) dias, com atividades a serem entregues no retorno da suspensão. Havia reuniões mensais com os pais em relação ao aproveitamento escolar. A reprovação ocorria quando não era alcançado a média 7 (sete) ou computado 25% de ausências.

No que se refere à convivência, segundo as egressas, havia excelente relacionamento entre as alunas. A turma era solidária, inclusive com empréstimo de material escolar entre elas. Isso ocorria porque muitas eram bolsistas e não tinham condições de comprar os livros que na época não eram encontrados na cidade, mas adquiridos em Belém, no estado do Pará.

Nos relatórios foram observadas, ainda, as mudanças ocorridas no quadro de direção da escola. O primeiro relatório, datado de 5 de janeiro de 1963, correspondente ao ano anterior, foi assinado pela então diretora Irmã Paulina Maria de Fortaleza. Entre os relatórios de 1963 a 1970, conforme percebido, houve uma mudança nessa direção, sendo o documento assinado pela Irmã Jesulina Maria. Em 1971, percebemos uma nova mudança, sendo o relatório assinado por Raimunda Maria.

Em relação ao processo de admissão de alunas, a escola contava com uma série de regulamentações. A primeira delas consistia na realização de um exame de admissão. Esse exame era organizado seguindo os termos da Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942⁶⁰, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário e consistia em uma prova com as disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, todas elas na modalidade oral e escrita. Além dessa avaliação, para ser admitido, quando o candidato possuía menor idade, era necessário entregar também um termo de autorização, como foi possível identificar na

⁶⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm.

documentação pessoal disponibilizada por uma das ex-alunas do Escola Normal. Como escrito no termo: “Na forma de registro Intêrno dêsse estabelecimento, autorizo o menor [...] a requerer matrícula ao Curso Normal de Imperatriz [...]”⁶¹.

Um outro documento que se fazia necessário no processo de admissão era a emissão de um atestado médico. Conforme observado, na documentação pessoal da ex-aluna do Curso, era preciso a descrição do atual estado de saúde, para que assim, fosse formalizado o processo de matrícula. No referido documento é dito que a candidata não sofria de nenhuma doença “infecto-contagiosa, não sofre de doenças nervosas e mentais, não tem defeito físico e apresenta visão normal das cores em ambos os olhos”. Tal fato estava em conformidade com o disposto na Lei Orgânica do Ensino Normal. Em seu art. 20, era determinado que: “Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições: sanidade física e mental; ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente”.⁶²

Além disso, no mesmo artigo era estabelecido que o candidato deveria ter “bom comportamento social”. Esse fator pode ser observado no certificado de conclusão de série na escola Santa Teresinha, onde é possível identificar o seguinte: “A aluna é de boa conduta, nada impede sua vida escolar”. (ACERVO PESSOAL DE UMA DAS EX-ALUNAS DA ESCOLA NORMAL SANTA TERESINHA, 1964, fls.4).

Conforme um atestado de 15 de janeiro de 1971, emitido pelo então prefeito Renato Cortez Moreira, a Escola Normal Regional Santa Teresinha era a única instituição para fins de formação docente na cidade. De acordo com o prefeito, ele funcionava “regularmente, há mais de dois anos atendendo as finalidades para que foi criada”.

Entre os anos de 1971 e 1979, ocorreram algumas mudanças na oferta do Curso Normal na cidade. Essas mudanças estiveram ligadas à reforma do ensino nacional estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁶³, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre outros aspectos. Em seu art. 30, a citada lei dizia o seguinte:

⁶¹ Conhecida como Reforma Capanema essa lei se perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e bases de Educação Nacional em 1961. Por meio dessa lei foi instituída no ensino secundário um ciclo de ensino de duração de 04 anos, conhecido como ginasial, e um ciclo com duração de 03 anos, contendo dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-414155-133712-pe.html>.

⁶² Decreto Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

⁶³ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de magistério: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Assim, foi a partir do estabelecimento dessa lei que houve a necessidade de implantação do curso em nível médio como condição mínima para o exercício do magistério. Vemos claramente a especificação dessas mudanças nas resoluções de Autorização e Reconhecimento de Curso, expedidas pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão que fazem parte do acervo particular da Escola (RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSO DA ESCOLA NORMAL SANTA TERESINHA, 1971-1975, p. 27-35).

Conforme citado, houve, em 1971, a necessidade de elevação do Curso Normal de grau ginásial para grau colegial. Porém, ao observamos essas alterações, vemos algumas questões que merecem mais atenção. Na resolução de Autorização de Curso, nº 5 de 1972, expedida pelo Conselho Estadual de Educação, foi disposto o seguinte parecer: “Resolve: Autorizar, a partir de 1965, o funcionamento da Escola Normal Ginásial Santa Teresinha da cidade de Imperatriz passando o mesmo estabelecimento de ensino, como o nome de Ginásio “Santa Teresinha” a ministrar o curso ginásial secundário⁶⁴, a partir de 1971”. Na Resolução de Autorização de Funcionamento de Curso, nº 18/1974, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, encontrada nos arquivos, vemos a especificação novamente da autorização de funcionamento apenas em nível ginásial. Nela é disposta, a autorização para “o funcionamento do Curso de Formação para o Magistério de 1º grau da Escola Santa Teresinha do Município de Imperatriz, em sessão do dia 27 de março de 1974” (RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSO DA ESCOLA NORMAL SANTA TERESINHA, 1971-1975, p. 27-35).

Essa especificação só foi mudada quando observamos a Resolução de Reconhecimento de Curso, nº 57 de 1975, também do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Nela foi exposta a seguinte alteração: “Resolve: Reconhecer na Escola Santa Teresinha, localizada em Imperatriz, Estado do Maranhão, o Curso regular de 1º grau e o curso

⁶⁴ Anteriormente, explicamos as diferenças entre as modalidades de ensino primário, ginásio e colegial. Porém, é importante explicar também, a diferença entre ensino primário e secundário, bem como os chamados graus de instrução: o ensino primário correspondia sobretudo, aos primeiros anos de escolarização, ou seja, da 1ª a 4ª série, hoje anos iniciais. O ensino secundário, correspondia ao ensino que vai da 5ª a 8ª série, hoje anos finais e ao 2º grau, correspondente ao ensino médio. Já sobre os graus de instrução escolar, podemos dizer que: O primeiro grau, correspondia ao ensino fundamental. O 2º grau, correspondia o ensino médio e o 3º grau ao ensino superior.

de habilitação em magistério para o ensino de 1º grau (1º a 4º séries), a nível de 2º grau”, ou seja, a nível médio.

Podemos observar que, em termos legais, a alteração do Curso Normal de grau ginasial para grau colegial só aconteceu a partir de 1974, conforme as resoluções analisadas. Esse curso permaneceu até 1979, sendo posteriormente substituído em 1980, pelo curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas. Este consistia em curso de formação para auxiliar de laboratório, possuindo habilitação de 2º grau. Foi autorizado em 24 de julho de 1981, pela Resolução nº 229/81 do Conselho Estadual da Educação, pelo prazo de 02 (dois) anos, funcionando até 1982, momento esse que decidiram desativá-lo por conta da “carência de profissionais qualificados, pois as irmãs capuchinhas sempre primaram por uma educação de qualidade” (SILVA e CASTRO, 2004, p. 40).

A foto abaixo é a última turma do Curso Normal Colegial, em 1979. Nela pode ser observada a mudança do uniforme escolar, que adquiriu mangas mais despojadas e curtas e saias no joelho. Tal uniforme, conforme uma das entrevistadas, era obrigatório e era complementado por sapatos pretos e meias brancas suspensas até a metade da perna.

Além das mudanças na constituição dos uniformes, vemos também uma alteração nos comportamentos das alunas. Na foto abaixo, por exemplo, não verificamos uma postura “mais alinhada” como de outrora, podendo representar modificações progressivas no comportamento feminino no decorrer do século XX.

Apesar dessas modificações mais sutis, certos princípios éticos e morais se fizeram presentes durante toda a existência do curso. Segundo uma das entrevistadas, a disciplina e o respeito entre alunas e professores eram elementos fundamentais para o funcionamento da dinâmica da classe e as regras da escola deveriam ser seguidas indiscriminadamente, sob pena de prejuízos futuros.

Figura 7.
Turma Feminina do Normal Colegial (1979)



Fonte: Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

É importante dizer que a implantação do Curso Normal Regional Santa Teresinha representou um passo enorme para as moças da época, na cidade. Conforme destacou Ribeiro e Cruz (2012, p. 76). “pela primeira vez poderiam elas acessar um nível de instrução mais elevado”. A “criação dessa Escola Normal abre espaço para as mulheres no mercado de trabalho”. Elas começaram a ganhar seu espaço na sociedade imperatrizense, apesar do processo histórico de exclusão.

4 POSSIBILIDADES, VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS: HISTÓRIAS NARRADAS

O exercício do magistério primário foi, e continua sendo, uma das funções em que vemos majoritariamente a presença das mulheres. Assim como evidenciado, no final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o crescimento feminino no magistério se deu de maneira tão acentuada, que ainda hoje, as representações em torno do feminino na educação infantil e anos iniciais é intensa e significativa no contexto escolar. Historicamente, assim como já explicado, a concepção de que as mulheres eram meigas, amorosas e bondosas foi e continua sendo propalada e evidenciada, reforçando um lugar feminino de ensino e cuidado das crianças.

É importante dizer, que na segunda metade do século XX, essa feminização já havia se consolidado no Brasil, tanto pela quantidade de alunas que passaram a frequentar as escolas normais, quanto pelas mulheres que estavam exercendo o magistério. Em Imperatriz, com a instauração do Curso Normal Regional, esse processo foi evidenciado com a presença massiva de mulheres como alunas normalistas. Nesse sentido, podemos dizer que esse curso demonstrou e materializou na cidade um processo que já estava posto no país.

Foi a partir dessa perspectiva que decidimos entrevistar as ex-alunas do curso. Suas narrativas permitiram um conhecimento mais acentuado sobre as práticas e vivências nesse espaço de formação, bem como entender a escolha profissional de cada uma, a partir de suas experiências de vida. A partir delas, tomamos conhecimento de suas concepções sobre o ser mulher e o exercício da docência, buscando entender o trabalho docente feminino e suas representações.

Optamos pela entrevista semiestruturada e definimos cinco categorias: trajetória escolar, na perspectiva de conhecer especialmente como se deu os anos de alfabetização; motivação e forma de ingresso no Curso Normal Regional, na tentativa de compreender a trajetória pessoal e as motivações para o ingresso e permanência no curso; período de vivência e formação no curso, no intuito de conhecer um pouco do cotidiano, enquanto acadêmicas de um curso normal, além dos relatos particulares sobre o currículo, professores, material didático e práticas escolares realizadas durante o período de formação; a inserção no magistério, que buscou compreender como se deu a entrada e atuação das ex-alunas como professoras do ensino primário; e, finalmente, feminização do magistério que pretendeu investigar como as professoras compreendem os significados da presença feminina na educação feminina e anos iniciais do ensino fundamental.

As entrevistas foram realizadas com três ex-alunas do Colégio Normal Santa Teresinha, das quais, apenas uma não exerceu o magistério:

- **Evane Reis Santos** – Nasceu em 5 de maio de 1942 em Barra do Corda – MA, foi aluna da primeira turma do Curso Normal Regional da Escola Santa Teresinha. Coursou em seguida, o Normal Pedagógico na Escola Amaral Raposo. Entre as décadas de 1980 a 1990, fez licenciatura Curta em Estudos Sociais e História na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e especialização em Metodologia do Ensino de Terceiro Grau, na UEMA no final de década de 1998. Atualmente é professora aposentada pela rede municipal e estadual de ensino.
- **Laurência Maria dos Santos**- Nasceu em 10 de outubro de 1954 na cidade de Cidade de Benedito Leite – MA. Foi aluna da última Turma do Normal Regional da Escola Santa Teresinha. É formada em Matemática e pós-graduada em Fundamentos da Matemática pela PUC de Minas Gerais. Também é graduada em direito e pós-graduada em Direito Penal pela Damásio de Jesus. Atua hoje, como advogada no município de Imperatriz - MA.
- **Raimunda Cortez Moreira Dourado**- 22 de julho de 1946 na cidade de Imperatriz - MA. Foi aluna da Primeira Turma do Curso Normal Regional na Escola Santa Teresinha. Formada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará. Fez curso de Especialização em Documentação Científica no Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação Científica (atualmente Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia IBICT), em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fez também o Curso de Bacharel em Direito na Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz – MA. Exerceu por 50 anos a profissão de Bibliotecária.

A partir das entrevistas tentamos, neste capítulo, destacar as concepções que essas ex-alunas possuem sobre a presença da mulher no exercício do magistério. Além disso, fazer um entrelaçamento de suas vivências com a escolha profissional, identificando, como estas concebem a profissão de professora. Assim, as falas das professoras foram estruturadas no sentido de compreender essas relações a partir de suas vivências e experiências a fim de problematizar as questões sobre escolha profissional, atuação e inserção feminina no magistério, além de discutir aspectos gerais sobre a feminização docente.

4.1 O entrelaçamento das vivências cotidianas e do exercício do magistério a partir das narrativas das professoras

Com vistas a conhecer os fatores que determinaram a atuação das mulheres como professoras, percebe-se que a escolha do exercício do magistério esteve atrelada a inúmeros fatores. Nessa perspectiva, podemos citar, a fala da entrevistada 1, que apresenta o motivo pelo qual escolheu a profissão docente.

Entrevistada 1

Quando eu comecei o Curso Normal Regional eu já sabia. Eu só não tinha experiência específica como professora, mas eu já dava aula para os meus vizinhos. Eu tinha 10 anos, quando eu comecei a dar aulas para os vizinhos. Era um tipo de brincadeira, aí depois foi a sério mesmo... e assim eu já sabia que a minha futura profissão não dava outra coisa, eu tinha que ser professora. Eu digo, eu tenho e quero ser professora[...] A gente já nasceu com essa convicção na cabeça, que ser professora, além de ser muita bonita a profissão, era muito bom. Aqui em Imperatriz, ser professora antigamente era como se você tivesse um troféu. Se você tinha uma boa professora. O que você pudesse fazer por ela aquela professora, você fazia. Eu tive uma professora no terceiro ano, chamada Eronita Cordeiro, ela era do Piauí. Mas essa professora me deixou marcas. Só Marcas, mesmo muito boas[...].

Segundo o exposto, nota-se que o motivo mais significativo para a escolha do cargo seria a “convicção”. Conforme a normalista, a vocação para o exercício do cargo foi sendo construída desde cedo, faltando apenas a formação específica para a atuação como docente. A vocação nesse sentido, vem como justificativa para a escolha profissional da entrevistada e como requisito significativo para o reconhecimento da profissão de ser professora.

Louro (2004) discute que a ideia de vocação para o exercício do magistério estava ligada à ideia de que a docência deveria ser percebida mais como um sacerdócio do que com uma profissão. Assim, a presença feminina possibilitou a incorporação do exercício do magistério como ato de entrega, amor e devoção, atribuindo também, a questão da maternidade, disposições estas que determinaram de forma significativa o imaginário social acerca da profissão.

Sobre a vocação para o exercício da profissão, Miguel Arroyo (2000) explica que, essa ideia esteve ligada a uma visão religiosa construída no imaginário social e na autoimagem de ser professor. Ele cita que essa associação pode resultar um descredito a questão do profissionalismo e da valorização profissional da docência. Isso porque, se o magistério fosse vocação em um sentido mais restrito, estaria associado a vida do sujeito como algo já predestinado. Todavia, existem fatores de ordem social e profissional que estão relacionadas a escolha, como as condições individuais e específicas vivenciadas pelo sujeito.

Todavia, apesar da “vocação” para o exercício docente, a entrevistada 1, reconhece a necessidade de uma formação “específica” para o exercício do cargo. Esse olhar para a profissionalização, segundo Louro (2004) se acentuou de maneira mais forte ao final dos anos 1960 e na década de 1970, se caracterizando, de forma geral, pela valorização de um outro tipo de habilidade dos professores e professoras. Foi a partir desse momento, conforme a autora, que se mostrou mais evidente a exigência de uma ação didática mais técnica, científica e produtiva. Nesse mesmo sentido, Almeida (1998, p. 80) acentua que,

A incorporação de atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho. Desde o princípio, a vontade feminina de exercer o magistério também inclui o potencial da competência exigida para a aprimoramento docente fornecido pela prática e pela experiência.

Esse fato também pode ser analisado ao observamos a fala da entrevistada 2, que expõe as características de sua personalidade como pré-requisito ao exercício da docência. Por exemplo, ao questionarmos sobre a decisão de escolha da carreira docente, a entrevistada, respondeu que desde sempre teve gosto e afinidade pelo exercício do magistério, e ainda ressalta: [...] *olha, sempre. Desde pequenininha não, porque toda vida eu fui. Mas desde novinha eu dava aula lá em casa. Eu dava aula para os meus primos, porque eu era boa em português e matemática*⁶⁵. A vocação como pré-requisito para a escolha profissional é vista de forma clara em todas as narrativas das normalistas.

Desta forma, quando analisamos a fala da entrevistada 3, esse discurso é novamente evidenciado, porém, com outra justificativa quando questionada sobre a escolha da profissão. A entrevistada 3, diz o seguinte: *Àquela época o ideal de toda jovem era ser professora. Posteriormente, percebi que não tinha vocação para o Magistério*⁶⁶. De acordo com o relato da entrevistada, a idealização em torno do ser professora era algo comum à época. Uma profissão que continha prestígio social e dignidade fez com que o desejo de atuar no magistério se tornasse extremamente popular entre as jovens.

Louro (2004, p. 455) diz que esse pensamento era algo que a sociedade e as instituições de formação construía, delegando diante disso, o exercício da profissão como inerente às mulheres. A autora explica que esses meios “utilizam múltiplos dispositivos e

⁶⁵ Entrevistada 2. Entrevista II. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020. 1 (arquivo. mp3) (43 min).

⁶⁶ Entrevistada 3. Entrevista III. [Out. 2020]. Entrevistador: Mayra Silva dos Santos. Imperatriz, 2020.

símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa”. Isso estava vinculado à configuração do magistério como ofício ligado ao “papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora” (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Além disso, percebe-se ainda na fala da entrevistada 3, outro fato importante em relação a escolha do exercício docente: a escolha de outro percurso profissional ocasionado pela falta de “vocação” para o magistério. Observa-se ainda que, a idealização profissional e a formação específica não foram fatores determinantes para o prosseguimento na profissão docente. Isso demonstra, que a ex-aluna atribuiu outros motivos para a identificação com o exercício do cargo além de sua formação técnica e profissional. No caso, a “vocação” para a inserção e atuação nesse campo.

Ainda em sua fala, a entrevistada 3, esclarece sobre a ausência de cursos profissionalizantes na cidade de Imperatriz, como justificativa significativa para a escolha dessa formação. Segundo a normalista, o primeiro curso para a formação profissional a ser inserido na cidade, foi o Normal Regional, exclusivamente para formação de professores. Diante disso, para não se deslocar para outras regiões, saindo do convívio familiar, ela decidiu cursá-lo. Contudo, apesar dessas questões, sua contribuição foi importante, pois permitiu um outro olhar sobre a docência no ensino primário, assim como veremos mais adiante.

O reconhecimento social dado à profissão docente também é um fator relatado por uma das entrevistadas. Segunda a fala da entrevistada 1, “[...] antes a gente era mais reconhecido. Atualmente não temos nenhum reconhecimento. O que é um professor hoje em dia?”. Ela discute que antes havia um tratamento social diferenciado quando se falava no professor: “A gente andava na rua, brincando, jogando bola, brincando, encontrava a professora na rua. A gente ficava se escondendo, quando era no dia seguinte: olha a gente viu a professora bem ali. Mas eu não sei se ela me viu (Risos). Era um grande respeito”. Podemos perceber por meio de sua fala que a legitimação do ser professor na época era permeado de uma cultura de valorização e estima à profissão.

Esse fato estava vinculado de forma significativa à escolha profissional. No caso do exercício do magistério, assim como cita Almeida (1998), a figura da mulher que lecionava era bem aceita e vista como exemplo de honestidade, sendo idealizada socialmente. Ou seja, a profissão professor era concebida com muita consideração e dignidade.

Por seu turno, os professores detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial. Nessa perspectiva, a autora destaca que, apesar da profissão professor não possuir um estatuto profissional que lhe dava uma aura de respeito

público comparável à dos juízes, advogados, promotores e delegados, ela era ainda assim considerada uma categoria profissional que desfrutava um prestígio advindo do saber, e não exclusivamente do poder aquisitivo.

Com base nisso, Almeida (1998) acrescenta também, que não podemos atribuir a questão da desvalorização profissional do magistério somente ao ingresso massivo das mulheres na profissão.

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional da categoria docente apenas em razão da sua feminização. Na realidade, a imprensa brasileira publicada nas primeiras décadas do século mostra que a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda sua história. Acredito que a razão é mais propriamente sociológica e econômica do que a diferenciação sexual. O baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização. É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político. Tal constatação deve levar a repensar os estudos sobre o ensino primário e sobre o magistério de forma geral (ALMEIDA, 1998, p. 73)

Compreende-se nesse sentido, que a desvalorização profissional da carreira docente, não esteve ligada diretamente a questão da inserção massiva do público feminino ou a sua associação como trabalho de mulher. Isso quer dizer, que as questões relacionadas ao reconhecimento e valorização profissional perpassam questões econômicas e sociais, além da inserção da mulher nesse campo de atuação. A não aceitação dessa afirmação pode estabelecer e contribuir para a permanência de um discurso reducionista que ressalta as desigualdades de gênero na sociedade.

Assim como ressaltado ao longo desse trabalho, a entrada das mulheres incluiu várias causas, incluindo as relações capitalistas da sociedade, que contribuiu para a saída e/ou procura por novos campos de trabalho por parte dos homens. Assim como evidenciado no capítulo I, essas alterações permitiram que o magistério primário fosse visto como trabalho feminino, porém, essa não foi a única causa. Os fatores que contribuí e/ou contribuíram para a desvalorização profissional da docência estão mais ligadas as condições de trabalho que provocaram alterações no trabalho do professor do que propriamente a inserção e atuação da mulher.

Ao questionarmos sobre sua primeira atuação profissional como professoras, as entrevistadas expõem diferentes experiências que nos permitem visualizar como foi sua inserção no exercício docente. A entrevistada 1, mencionou que a sua primeira atuação se deu como professora do 1º ano do Ensino Fundamental, cursando ainda o Normal Regional, porém, apenas em regime temporário. Em seguida, ela explica,

Entrevistada 1

Depois fiz uma prova [...] a título de conhecimento. Para ser nomeada como professora. Eu já tinha a nomeação do Estado como professora regente e foi a própria direção da escola que conseguiu para nós. Nós éramos quatro professoras das mais pobres, e ela pegou essas quatro, botou o diploma embaixo do braço e foi bater em São Luís e conseguiu com o secretário, conseguiu nomeação para mim, pra Laura, Alenice e Socorro Bandeira, nós éramos as que tinha maior necessidade nessa escola. E elas conseguiram. [...] aí comecei Santa Teresinha e Governador Archer toda vida, depois Bernardo Sayão. Lecionei nessas escolas aí, quase tudo. Quer dizer, uma verdadeira aptidão pelo magistério.

Em sua narrativa, é possível compreender a questão da formação profissional como possibilidade de ascensão econômica e social dessas mulheres. O fato da formação profissional e a busca por melhores condições de vida e do prestígio social estavam entre as motivações para o prosseguimento dessas, neste campo de atuação, assim como será explicado a seguir.

Por meio de sua narrativa, nota-se também, que as experiências profissionais adquiridas pela professora entrevistada, permitiram um autoconhecimento sobre a “aptidão” e prosseguimento no exercício da profissão docente. Essa fala é evidenciada também, na fala da Entrevistada 2, que passou pelo mesmo processo de seleção de docentes, porém, ao término do curso.

Entrevistada 2

Quando terminou o curso, em 1979, a irmã fez um levantamento junto aos professores, quem de nós das meninas, ela poderia convocar para trabalhar. E aí todo mundo, foi unânime em indicar meu nome e mais de duas pessoas. E eu já comecei. Terminei em 1979 e em 1980, comecei a trabalhar no Santa Teresinha, como professora. Então foi muito bom. Muito bom. Eu trabalhei em 80, mas adoeci e sai e voltei em 1984, trabalhei em 2003. Então foi assim, um aprendizado muito grande. Mesmo porque lá, capacita o professor. Todo final de ano, tem um estudo, neh. Com assuntos relevantes. Eles trazem mesmo, professores capacitados, de fora para dar esse curso. Então eu aprendi muito. Agradeço muito por tudo que eu sou e aconteceu naquela escola [...] depois em 1995, eu fiz concurso, fui professora do estado, 26 anos e 9 meses. Eu fiz o concurso em 1994 e entrei na sala de aula em 1995, através de concurso público.

Além das primeiras experiências profissionais, um fato histórico que podemos identificar nesses relatos, é sobre a seleção das docentes para atuação na própria escola Santa Teresinha. Esse decurso ocorria logo após a conclusão do Curso Normal e era feito por meio de indicação ou processos seletivos.

Como mencionado no capítulo II, a seleção de docentes para atuação na própria escola ocorria pelo fato da ausência de professores na instituição que funcionava também, oferecendo turmas para o ensino primário. Outra questão que estava aliada à contratação dessas professoras, era a necessidade das alunas bolsistas, que precisavam de trabalho após a formação.

Almeida (1998, p.71) aponta fatores determinantes que permitiram a entrada feminina nas escolas para formação e consequentemente no exercício do magistério. Porém, ela explica,

Que o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, e estes deviam ser raros, procuraram na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhe vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder. Não resta dúvida que ser professora possuía maior prestígio social do que ser governanta, parteira ou costureira e mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Nessa perspectiva, observa-se que essas professoras buscavam, sobretudo, uma profissão que possibilitasse uma “certa independência” e um pouco de “liberdade”, podendo significar um grande passo para a realização profissional e pessoal. Contudo, é importante dizer que, inicialmente, por volta do final do século XIX, quando as mulheres passaram a adentrar nas Escolas Normais em busca de escolarização e formação aqui no Brasil, sua grande maioria era pertencente às classes média e alta.

Em 1960, com a implantação do primeiro Curso Normal, esse fato pode ser menos percebido, pois o curso Normal, agregava mulheres de diferentes condições. Um fato que justifica essa questão é o recebimento de alunas bolsistas. Segundo as entrevistadas, muitas vezes, a família, realizava trabalhos internos na escola, como forma de “pagamento” e “gratidão” pela doação da bolsa de estudos.

Dentro desse contexto, outro fato relevante, e a questão da popularização do magistério em termos gerais. A partir da segunda metade do século XX, já é perceptível a presença feminina dos mais diversos grupos sociais que buscavam formação para o exercício de uma profissão digna e prestigiada socialmente, que lhe assegurasse um status econômico, assim como afirma Louro (1989, p.37),

Gradativamente, como parte de um movimento que já começou há alguns anos, os cursos de magistério são abandonados pelas moças das camadas médias e passam a ser freqüentados pelas jovens de camadas sociais mais baixas. Hoje percebemos que essa busca se atribui às mulheres de classe baixa em busca de um sonho, “o primeiro emprego”.

Nesse sentido, verifica-se que a busca por uma formação profissional e específica que garantisse a independência econômica e a busca por melhores condições de vida se constituíram como fatores que influenciaram a escolha, inserção e atuação das professoras no magistério primário. Nesse sentido, a ocupação de um espaço profissional foi um caminho que permitiu a

ascensão econômica e social dando um status profissional e social contributivo para a vida dessas mulheres.

4.2 As relações entre o ser mulher e professora no ensino primário: olhares, concepções e experiências

Pode se dizer que, a dinamicidade da socialização interfere significativamente na forma como homens e mulheres se relacionam. Esse fato pode se refletir nas profissões que escolhemos e na atuação no espaço de trabalho. Vianna (2001, p. 90) explica que as expressões de masculinidade e feminilidade são construídas historicamente e se referem principalmente aos “símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto”. Assim,

[...] no caso do exercício da docência principalmente nos primeiros anos de escolarização esse fato é refletido, podendo ser notado de forma acentuada na forma como as relações em sala de aula foram estabelecidas ao longo do tempo. Podemos dizer que, essa dinâmica não foi estabelecida propriamente pelas diferenças sexuais entre os sexos, mas a delimitação dessas questões de gênero, foram construídas exclusivamente pelas representações advindas da cultura por meio do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto (FURLAN e SANTOS, 2010, p.1).

Por muito tempo, o ser professora foi praticamente uma das únicas profissões que as mulheres puderam exercer. Somando-se ainda a isso, “o fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao sexo masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar”, contribuiu para que a profissão se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Sobre a presença masculina em sala de aula, a entrevistada 1, explica que ao iniciar o exercício docente no ensino primário, presenciou uma ausência acentuada do sexo masculino nesse nível de ensino. Porém, exercendo sua profissão como professora da disciplina de História, ela observou que a presença masculina já era algo visto com mais frequência.

Essa narrativa coaduna com as questões ligadas aos estereótipos construídos em torno do exercício da docência nas séries iniciais, onde as mulheres seriam consideradas as mais aptas à função, por serem mais “jeitosas” ao lidar com crianças. Por outro lado, os homens seriam considerados superiores às mulheres, exercendo cargos de liderança e atuando em níveis mais altos do ensino, onde sua autoridade poderia ser melhor utilizada com os alunos que cursavam séries mais avançadas e que precisariam de maior “controle” sobre seu comportamento. Para Carvalho (1998, p. 10)

Talvez este esforço para se diferenciar discorra da necessidade de se reafirmar sua própria masculinidade, nos termos da masculinidade hegemônica, como sugere Christine Williams (1995). Essa autora mostra como, exatamente por terem sua masculinidade menos fortemente marcada através de símbolos como o sucesso na carreira competitiva, muitos homens que trabalham em ocupações tidas como femininas se esforçam muito para diferenciar-se e manter sua superioridade sobre as mulheres e a feminilidade (hegemônica), reforçando traços e comportamentos considerados como masculinos no modelo social idealizado.

A entrevistada 2, declara a mesma posição. Segundo ela, era muito difícil a presença de homens nesse nível de ensino. Contudo, esse fato foi mudando ao longo do tempo por conta das questões de oportunidades de trabalho, onde os homens passaram também a buscar uma formação “mais completa e específica”, buscando mais oportunidades de trabalho a partir da década de 1990.

Entrevistada 2

Olha por incrível que pareça. É maravilhoso. Hoje, naquele tempo era muito tabu. Mas na nossa sala tinha um rapaz que fez conosco, que fez conosco, o curso. De 19, só tinha um. 18 eram mulheres e um homem. Só que depois com a dificuldade que a gente tinha aqui para conseguir outro tipo de emprego, foram aparecendo mais homens querendo ingressar no curso. Depois que veio a UEMA, com a complementação em 1990, os professores começaram a entrar para obter mais prática. A partir daí o tabu foi quebrando, até mesmo pela necessidade de trabalho, pois não tinha trabalho para todos os homens. Os homens começaram a se interessar mais pela profissão de professor. Mesmo porque o professor naquela época era respeitado. Tinha isso também, neh. Agora você ver que não são tão valorizados, não são tão respeitados. Mas naquela época?

Outras questões observadas eram as relações de convivência entre homens e mulheres, (isso quando existia) em sala de aula. Segundo a entrevistada 1, as relações de convivência aconteciam de forma harmoniosa, sem distinções. Porém, ela explica que “*não fazíamos nenhuma relação entre o ser mulher e o ser professora, porque não era necessário. Esses conceitos já eram formados e nós apenas completávamos*”. Pode-se dizer, nesse sentido, que a presença ou ausência masculina no ensino primário é permeada de representações que giram em torno do que é considerado como sendo de homem ou mulher. Essa questão tem dificultado a dedicação dos homens no trabalho educativo com crianças, pois ao assumirem essas funções, sua identidade masculina e sua moralidade passam a ser questionados.

Silva (2014, p.17) explica que,

Com apenas 2,9% de presença na docência para a faixa de 0 a 6 anos, o professor do sexo masculino na Educação Infantil se apresenta como minoria, causando estranhamentos por parte da escola como também da família, vivenciando várias situações durante sua prática docente que levam a questões como preconceito, desvalorização do trabalho desse profissional e construções que envolvem toda a

comunidade escolar, justamente por estarem “invadindo” um espaço historicamente dominado pelas mulheres levantando a uma discussão sobre a questão de gênero.

O fato do “cuidar” de crianças ser ligado à atribuições exclusiva para mulheres, pode ser citado como um dos fatores que contribuem para essas discussões e para a construção de estereótipos em volta do exercício masculino nas primeiras séries do ensino. Essas representações repassadas no cotidiano e nas relações fazem parte de uma narrativa sobre como as masculinidades são construídas, assim como explica Connel (1995, p.189),

Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres (...) a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas (...).

Sobre isso, a entrevistada 2, explica que, desde o início de sua atuação como professora primária, a incidência maior era de professoras lecionando nas primeiras séries do ensino. Ela narra o seguinte aspecto:

Entrevistada 2

Quem mais dizia ser professora principalmente das quatro primeiras séries era mulher. O homem entrava principalmente no ginásio. Mas no ensino fundamental, primeira etapa, que antigamente a gente chamava de primeira à quarta série era mulher. Era muito difícil encontrar um homem no primário.

Nota-se ainda que, a presença do homem como docente nas primeiras séries foi constituída como um fator histórico-social construído a partir das diferenças sexuais entre o masculino e feminino ao longo do tempo na sociedade. A partir desse entendimento Bourdieu (2011, p. 18) explica que,

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local de assembleia ou mercado, reservado aos homens, e a casa reservado as mulheres.

Sobre a conciliação da atividade profissional e as relações cotidianas e pessoais, elas explicam que na maioria das vezes, o fato de ser professora não dificultava a realização de suas atividades. A entrevistada 1, diz: *“Por toda minha vida consegui conciliar essas duas coisas, principalmente como dona de casa e como professora”*. Segundo a entrevistada, o trabalho docente permitia aliar o trabalho doméstico e a maternidade com a profissão. *“Ensinar as crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período”* (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Em relação ao trabalho docente, as entrevistadas explicam que, o ideal é que as mulheres estejam diretamente ligadas ao exercício docente principalmente com crianças. Isso é justificado pelo fato do público feminino ser mais propício para esse trabalho, assim como expressado pela entrevistada 1.

Entrevistada 1

Olha, eu acredito assim. Que é mais fácil para a mulher dar aula no ensino fundamental e infantil, porque o homem, por mais que ele seja, não é como a professora mulher. O trato é melhor. Além de ser melhor. É mais criativo. Você vai dar uma aula de matemática. Você vai leva, umas coisinhas. Para motivar o aluno. Geralmente, os homens não fazem isso. Não fazem isso. Olha isso aqui, taca no quadro e vai embora. Geralmente a professora não faz assim, a gente não faz assim.

A fala da entrevistada 1, foi clara ao enunciar a mulher como ideal para o exercício do magistério, por conta da paciência e o “jeito” ao exercer a função. Ao contrário do homem que “por natureza”, não tinha jeito para o desenvolvimento do trabalho com as crianças. Isso vai de acordo, com a ideia de Kramer (2001, p. 97) onde a autora compreende que muitas vezes, as atividades do magistério infantil, “estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil”.

Esse fato é novamente ressaltada na fala da entrevistada 2.

Entrevistada 2

Cuidar de criança, quem tem mais afetividade? A mulher. Então eis, o porquê das primeiras series, realmente ter mulher em sala. Por que são pessoas mais carinhosas. Pessoas mais tranquilas. Pessoas mais calmas. Por mais problema que tenha em casa, mas ao chegar no serviço, você sabe que você tem que manter a calma. Manter a paciência. Mesmo porque a mulher por natureza, Sempre há predominância de ser mãe. Então tudo isso colabora. Enquanto o homem, você sabe como é que é neh (risos). Porque, um homem para cuidar de criança é muito difícil, até mesmo porque, por ser homem, entendeu? Até mesmo porque por ser homem. Um homem por si só já é meio brusco, ele não vai ter tanto carinho, tanta... entendeu? Tanta calma, tanta paciência, não, não vai.

Em vista disso, a ideia de que, a ideia de que apenas as mulheres são capazes de lidar com crianças, por conta da sua essência maternal ou da sua capacidade natural, cria uma série de dificuldades em relação a inserção e permanência do público masculino nesse nível de ensino. Diante disso, se tornam notórios os preconceitos e estigmas em torno do exercício do público masculino nessa profissão que lida diretamente com a educação dos pequenos. Isso porque, assim como afirma Sayão (2005, p. 16) “a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos”.

Contudo, a entrevistada 3, tem opinião distinta. Segundo ela essa questão do exercício do magistério primário e a relação com o fato de ser homem ou mulher é algo que foi construído no imaginário social. De acordo com a entrevistada, a escolha da profissão está ligada a uma questão de opção profissional do indivíduo, não pelo fato de ser homem ou mulher.

Sua ideia sobre a questão da escolha e atuação masculina, pode ser determinada pela escolha profissional da ex-aluna, que após o término do Curso Normal, escolheu outro percurso formativo e profissional. A falta de convivência e de conhecimento sobre as representações do masculino e feminino no espaço escolar pode ter contribuído de certa forma para a construção dessa ideia. Ao compararmos sua fala com as demais (que exerceram a profissão), esse fato se torna mais notório, pois os discursos são dotados de diferenciações no que se refere as concepções, práticas e representações do masculino e feminino, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Devido a tais contextos, o fato é que as mulheres se constituem como maioria na Educação Básica, atuando principalmente nas primeiras séries de escolarização. Essas concepções historicamente construídas formam elementos fundantes que interferem na maneira como nos relacionamos com o outro e vemos determinadas situações, como é o caso da docência. Pois, entender essas construções em determinadas organizações sociais, contribui de forma significativa para a compreensão das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os séculos XVIII e XX eram propalados determinados ideais de comportamentos para o público feminino, que visavam o aperfeiçoamento específico para o desempenho de determinados papéis e condutas, tais como serem boas mães, esposas e filhas “virtuosas”. No caso do exercício do magistério, a consolidação dessa ocupação como majoritariamente feminina, assim como discutido ao longo da pesquisa, se deu de forma significativa no final do século XIX, quando as mulheres passaram a representar a quase totalidade do ensino primário.

Conforme evidenciado, esse aumento expressivo das mulheres no magistério, se deu a partir do século XIX, com a expansão da escolarização feminina e posteriormente com o aumento das chamadas Escolas Normais. Esse fato estava ligado ao processo que alocava a responsabilidade educativa das crianças às mulheres, seguindo a ideia de que o magistério seria uma extensão da maternidade.

Percebemos que, essas relações podem ser estudadas a partir do entendimento sobre as relações de poder existentes no período que buscavam subordinar a figura feminina a determinadas funções na sociedade. Os estudos sobre gênero foram fundamentais nessa análise, pois permitiram a compreensão dos elementos propalados ao longo do tempo e que podem ser associadas às desigualdades que definem a condição feminina. Conforme explicado por alguns autores, como Louro (2004), Almeida (1998) e Vianna (2013) ao longo desse trabalho, de forma progressiva surgiram alguns fatores, inclusive argumentos naturalistas, que defendiam a noção de que as mulheres poderiam exercer melhor a profissão. Consequentemente, a atividade que até então tinha sido exercida por ambos os sexos, foi se constituindo e se transformando numa profissão substancialmente feminina. Assim, cada vez mais, foi atribuída às mulheres a responsabilidade pelo ensino, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em decorrência disso, percebe-se, que até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia passado por um processo de feminização, tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que exerciam o magistério. O trabalho feminino era visto como necessário tendo em vista que, as autoridades brasileiras voltaram-se para as mulheres como indivíduos que preenchiam as condições profissionais exigidas para uma escola pública que se expandia no país.

Ao nos atentarmos à cidade de Imperatriz, *lócus* da presente pesquisa foi possível observar o processo de feminização do magistério de maneira mais visível e significativa, quando foi implantado o primeiro curso de formação de professores e com a expansão da

educação escolarizada. O primeiro curso de formação de professores, Curso Normal Regional Santa Teresinha, implantado em 1960 e frequentado majoritariamente pelo público feminino, estava em conformidade com o contexto da feminização do magistério, processo que já ocorria em diversos países, incluindo o Brasil.

A criação e expansão das escolas de formação para professores, assim como já ressaltado, representou uma das preocupações das autoridades brasileiras e pensadores do período, no que diz respeito à educação dos indivíduos que habitavam o Brasil. No Maranhão, como a proposta não era diferente, a necessidade de formação de professores para instruir os indivíduos era um ponto importante que o Estado demonstrava preocupação. Em Imperatriz, a inserção desse primeiro curso de formação, representou um grande passo para a formação do professorado na região, pois contribuiu para o crescimento docente e para o processo de escolarização principalmente das crianças.

Ademais, podemos afirmar que o Curso Normal Regional representou um importante espaço educativo principalmente para as moças da época (apesar de não fazer nenhuma objeção a presença masculina). Isso porque, abriu oportunidades de formação e de trabalho para muitas mulheres na cidade.

Foi pensando nisso, que propomos investigar a trajetória de algumas ex-alunas do curso. Apesar de muitas não estarem residindo na cidade e/ou faleceram, a narrativa das normalistas que encontramos, contribuiu de forma significativa para o entendimento de questões sobre a história do Curso Normal Regional, inserção e atuação feminina no magistério docente.

As narrativas das ex-alunas contribuíram também, para a compreensão de alguns questionamentos que foram construídos, a partir da análise documental realizada no decorrer da pesquisa, principalmente no que a dinâmica de trabalho de alunas e professores do Curso Normal Regional.

Ao ouvirmos as entrevistadas, observamos muitos aspectos que não estavam presentes nos documentos oficiais, e que, contribuiu de forma significativa para o enriquecimento da pesquisa, como por exemplo: dinâmicas de trabalho individual e coletivo das alunas e professores do curso, dados sobre a presença de alunos homens e aspectos relacionados ao comportamento das alunas. Além disso, foi possível compreender como era a rotina do curso, levando em consideração as aulas, currículos e as práticas em sala de aula.

Um outro ponto significativo foi a possibilidade que tivemos em ouvir suas trajetórias de vida pessoal e profissional, buscando assim, evidenciar algumas das suas concepções sobre o exercício do magistério primário como profissão majoritariamente feminina. Ao analisarmos

suas falas foi perceptível que muitas de suas concepções sofreram resquícios de ideais que propagavam o magistério primário como profissão de mulher. Suas ideias permitiram que reconhecer a concepção de “vocação” para o exercício do cargo e por fim, que as mulheres teriam um melhor desempenho para lidar com crianças. Assim, cabia aos homens a ocupação em postos mais “avançados” e/ou atividades em outros espaços.

Nesse sentido, a construção desse trabalho nos serve como referência para compreendermos a chamada feminização do magistério, processo caracterizado pela inserção e atuação massiva de mulheres no exercício docente principalmente nas primeiras séries de escolarização. Para além disso, entender a dinâmica desse processo após sua consolidação principalmente em Imperatriz, *lócus* da presente pesquisa.

No período ora analisado (1960-1980), vimos que a presença feminina no magistério era um fato já consolidado, tanto nos cursos de formação para professores, quanto no ensino primário. Embora, inicialmente visto como um dos primeiros campos de trabalho para mulheres das chamadas “classes médias”, a partir do período analisado, vemos a presença de mulheres dos mais diversos grupos sociais, buscando a inserção no mercado de trabalho a partir dessa profissão. Isso ocorreu, porque gradativamente ao longo dos anos os cursos de formação foram sendo ocupados pelas mulheres das mais diversas condições, que buscavam a formação para o exercício de uma profissão que lhe assegurasse um status econômico e social, como era o caso da docência.

O estudo sobre o primeiro curso de formação de professores na cidade de Imperatriz, Curso Normal Regional, foi significativo no sentido de compreendermos o início da história do magistério feminino na cidade, entendendo este, com um dos primeiros passos para a expansão das instituições para formação de professores na cidade. Essa escola, além de ser referência regional na formação educacional e espiritual estimulava a formação de mão de obra qualificada para o trabalho docente na cidade. Estudar e analisar a expansão da escolarização feminina e constituição dos processos formativos para professores, principalmente das professoras nesse dado contexto, contribuiu de forma significativa para os estudos sobre a história das mulheres e para a continuidade das pesquisas sobre a história da educação feminina aqui na região.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação feminina em São Luís na segunda metade do século XIX**. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa, 2003. Disponível em: [http:// encontro2014.rj.anpuh.org › anpuhnacional › S.22 › ANPUH.S22.207](http://encontro2014.rj.anpuh.org/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.207). Acesso em: 10 nov. 2019.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **O dote é a moça educada: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República**. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ATAIDE, Patrícia Costa. **Identidade e Feminização Docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de São Luís**. Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2013. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFMA_e74b4f138aa2b596f. acesso em: 24 out. 2020.

ALGRANTI, Leila Mezan Algranti. **Honradas e Devotas: Mulheres de Colônia (Estudo sobre a condição Feminina através dos conventos e recolhimentos do Sudoeste- 1750-1822)**, São Paulo: 1992.

_____. **Educação de Meninas na América Portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (séculos XVIII e do XIX)**. Revista de História Regional. P.282-297,2014. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7190/433. Acesso em: 01 fev. 2018.

ALMEIDA, Janes Soares de. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8536>. Acesso em: 15 set. 2019.

ALVES, Aline Monteiro. **Do Lar às Salas de Aula: a construção social da feminização do magistério**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/24/34510/riufcs>. Acesso em: 15 set. 2019.

APPLE, Michel. Ensino e Trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo. Fev. 1998.p. 14-23. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 28 nov.2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Milka Alves Correia. Mulheres e Patriarcado: dependências e submissão nas casas de Farinha do Agreste Alagoano. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 65-87 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociais/humanas>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BOTO, Carlota. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade**. São Paulo; v.15, n. 44, maio/ago. 2010. p.282-408.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. ISBN: 85-200-0611-6.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CASTRO, Augusto César (org.) **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889 (Org.)**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CARVALHO, Marília. **Vozes Masculinas numa profissão Feminina O que Tem a dizer Os Professores**. The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24- 26, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001766223>. Acesso em: 24. Abr. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. (orgs.) **Pesquisas qualitativas: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COONEL, Robert. Políticas da Masculinidade. Educação & Realidade. Porto Alegre. V.20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/iema/Downloads/71725-297591-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/iema/Downloads/71725-297591-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 24. Abr. 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. História da expansão escolar no território de Imperatriz(1864-1970). **Outros Tempos**, vol. 10, n. 15, 2013. Disponível em:<http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/253>. Acesso em: 29 dez. 2019.

CUSTÓDIO, Maria Aparecida Corrêa. Gênese de uma escola católica e estratégias femininas no maranhão novecentista. **Cadernos de Pesquisa**. v.45 n.155 p.178-198 jan./mar. 2015. Disponível em: [https:// publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3170](https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3170). Acesso em: 24 jan. 2020.

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004. Bibliografia. ISBN 85-7244-256-1.

_____. **Ao Sul do Corpo: Condição Feminina, Maternidades e Mentalidades no Brasil Colônia**: 2º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Dirce N. de A.; SCHWARTZ, Cleonara M.; KROHLING, A. O método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala monitoral do The British School Museum de Hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. **Hist. Educ.** [Online]. Porto Alegre v. 20 n. 48 Jan./abr.,

2016. p. 175-191. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n48/1414-3518-heduc>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: limites e possibilidades**. 2.ed.- São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FURLAN, Cássia Cristina; SANTOS, Patrícia Lessa dos. Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da educação física escolar. In: **Fazendo gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos**. 2010. p. 1-10. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277757951>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005>. Acesso em: 15 Nov. 2019.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 467-474.

JAEGER, Angelita Alice. **Mulheres atletas da potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15749>. Acesso em: 22 mar. 2021.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: _____. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104

LICHT, Marcele Casso. **O Livro digital informativo e suas categorias constitutivas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_633a97210913f45dc80ce4eecd7c8a78. Acesso em: 03 jun. 2020.

LOPES, Sônia. GURGEL, Patrícia. A “Prata da Casa”: Percursos acadêmicos e trajetórias profissionais de ex-alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1930-1960). **Educação em Foco**: Juiz de Fora, v.22. n.2, 2017. p. 73-111. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19994>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres nas salas de aula**. Mary Del Priore (org) In: História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

_____. **Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 14(2):31-39, jul/dez. 1989

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/art12_35. Acesso em: 14 Nov. 2019.

MATOS, Juliana Silveira. SENNA. Adriana Kivanski. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: <http://Acesso em: 10 abr. 2019>.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. Formação de Professores: O Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). **Revista InterEspaço**: Grajaú, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015. p. 126-141. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2015/2390-1445913757.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NOGUEIRA, Sônia Maria. Estudos Historiográficos e o ensino de língua portuguesa. **Cadernos CNFL**: Rio de Janeiro, v. 13, nº4, 2009. p. 382-598. Disponível em: <http://www.yumpu.com/pt/document/view/26873160/estudos>. Acesso em: 28 jul. 2020.

OLIVEIRA. Ana Carla Menezes de. **A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação**. IV Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017. Acesso em: 11 abr. 2019.

ORTIZ, Renato. **Os estudos Culturais**. Tempo Social, USP, p. 119-127, Jun. 2004. Disponível em: http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO103-20702004000100007. Acesso em: 20 de Nov. 2019.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: editora Contexto, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/.../310564251-Minha-Historia-Das-Mulheres-Michelle-Perrot>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RIBEIRO, Fernanda Sena. CRUZ, Marileia dos Santos. Formação de Professores no Maranhão e em Imperatriz. In: CRUZ, Mariléia Santos (orgs). **História da Educação de Imperatriz**: textos e documentos. Imperatriz, Ma: Ética Editora, 2012.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Vestígios da Educação Feminina no Século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

SÁ-SILVA, José Ronie, ALMEIDA, Cristovão Domingos de, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Amp;*

Ciências Sociais. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351.a>. Acesso em 10 de out. 2019.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/disserta%25c3%2587%25c%2583c>. Acesso em 15 set. 2019.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. **Revista Via Atlântica**, 4, 1-10, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000204&pid=S1413-294X201000020001000. Acesso em: 14 nov. 2019.

SANTOS, Lorene dos; CARVALHO, Maria Angela Barros de. Impactos da Lei Orgânica de 1946 na trajetória de normalistas: um estudo de História Oral Temática. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v 20, n. 64, 2020, p. 379-404. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25692>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Cássia Oliveira dos. **Lavis: suporte para pintura e desenho ao ar livre**. 2018. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Desenho Industrial - Projeto de Produto) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: Acesso em: 04 Mar. 2021.

SAYÃO, Thomé Débora. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creches**. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 Mar. 2021.

SCOTT, Joan. GÊNERO: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, jul./dez. 1995, 20(2):71-99.

SEGADILHA, Delcineide Maria Ferreira. PAIVA, Marlúcia Menezes de. **A escola Modelo benedito leite na preferência social por educação em São Luís do Maranhão (1900-1920)**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712215755831472992307240.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, Alexandre Ribeiro; RIBEIRO, Fernanda Sena; CRUZ, Marileia dos Santos. Escolas de Primeiras Letras para o sexo feminino. In: **Livro de História da Educação de Imperatriz**, 2012. p. 33-36.

SILVA, Angela Cristina **Gomes Reflexões sobre o professor do sexo masculino na Educação Infantil**, 2014. Disponível

em:<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/Monografia.pdf>Acesso em: 25 Mai. 2021.

SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira. **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz – MA: Ética, 2004.

RODRIGUES, Paulo Jorge. **Coeducação dos Sexos no Estado de São Paulo Durante a Primeira República (1889--1930)**. Dissertação (Dissertação de Mestrado). São Paulo, 2016. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148658/rodrigues_pj_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2021.

ROSA. Renata Vidica Marques. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** - Ed.4, 2011. Disponível em: [http:// docplayer.com.br/8097653-Feminizacao-do-magisterio-representacoes-e-espacos](http://docplayer.com.br/8097653-Feminizacao-do-magisterio-representacoes-e-espacos). Acesso em: 05 de mar.2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. São Paulo, SP: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 61-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 ago. 2018.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos**. Tese (Doutorado em educação), São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4624/4624_1.PDF. Acesso em: 24 jul.2018.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 10 set. 2019.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**, São Luís, ano IV, dez. 1953.

WARDE, Mirian Jorge. MATOS, ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.58725. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-35.pdf>. Acesso em: 24 nov.2019.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. Brasília: **Temporalis**, ano 11, n. 22, jul./dez. 2011. p.271-292. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 14 Nov. 2019.

LEGISLAÇÃO

MARANHÃO. Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. **Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhes são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedito Leite” e Curso Anexo**. Maranhão: Typografia Frias, 1905. Disponível em: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272214071409188447_4011409188447_401.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. O Decreto Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. Decreto Lei nº 7.247 de 19 de abril de 1879. **Reforma Leônicio de Carvalho**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. Decreto lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Ato Adicional de 1834**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Decreto Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar Escolas de Primeiras Letras**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11>. Acesso em: 29 Jul. 2020.

_____. **Reforma de Capanema**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-414155-133712-pe.html>.

DOCUMENTOS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resoluções de Autorização e Reconhecimento de Curso da Escola Normal Santa Teresinha, 1971-1975.**

DIÁRIO OFICIAL do Estado do Maranhão.nº161.13.08.1951.

Livro de Tombo da Escola Santa Teresinha (1920-1937). Frei Angelo de Vignolia e Frei Querubim Maria (Paroco), Imperatriz-Ma.

PALÁCIO DO GOVERNO DO MARANHÃO. **Correspondência para o inspetor de Instrução Pública de 1865 a 1874.** Arquivo Público. Seção de Códices.

Relatórios dos Presidentes das Províncias do Maranhão, período de 1864 a 1901.

Disponível em: <https://www.crl.edu>. Acesso em: 24 Jun. 2020.

Relatórios da Escola Normal Regional Santa Teresinha, período de 1962 a 1971. Acervo da Congregação da Irmãs Missionárias Capuchinhas (IMC).

DEPOIMENTOS

Evane dos Santos Ferreira. Ex-aluna; professora. Imperatriz. Novembro, 2020.

Laurência Maria dos Santos, Ex-aluna; professora. Imperatriz. Novembro, 2020.

Raimunda Cortez Moreira, Ex-aluna: bibliotecária. Imperatriz. Novembro, 2020.

ANEXOS

RELATÓRIO PRODUTO DISSERTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O mestrado profissional é modalidade de formação em nível *stricto sensu* que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltados a indivíduos que estejam trabalhando na área de estudo, tendo como principal objetivo a articulação entre universidade e sociedade. É amparado pela Portaria nº 080, da Capes de 16 de dezembro de 1998, e tem como objetivo,

[...] necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos; [...] a relevância do caráter de terminalidade, ou seja, ênfase no aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, e [...] manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional (CAPES, 1998)

Considerando a natureza epistemológica dos mestrados profissionais, a presente seção tem como objetivo apresentar o produto da presente pesquisa de mestrado. O produto dos mestrados profissionais tem como principal premissa a integração teórica e prática, possibilitando à aproximação entre a produção acadêmica científica e sua implementação de acordo com a área e finalidade do curso.

Esse produto deve trazer como proposta o compartilhamento de experiências instrumentalizadas. Pode se configurar em forma de aplicativo, programa, manuais, documentários, livros digitais e/ou outros, que apresentem em sua essência um caráter autônomo de pensamento elaborado a partir de sua pesquisa.

É nesse sentido, e considerando a presente pesquisa intitulada: O enredo do magistério em Imperatriz- MA: Mulheres e docência entre os anos de 1960-1980, que apresentamos a proposta de um livro digital informativo como produto. O livro digital ou *e-book* do tipo informativo surge da necessidade de publicação em formato digital, além do impresso. Em formato digital, possibilita aos leitores um diferente meio para aquisição de informações. Em termos gerais, esse livro possibilitará aos alunos e professores o acesso a informações históricas sobre a cidade, principalmente em relação a História da educação no âmbito da formação de professores.

1 CARACTERIZANDO E EXPLORANDO: O LIVRO DIGITAL COMO PRODUTO

O livro digital surgiu como elemento significativo no meio editorial pois permitiu a esse público, uma série de mudanças em relação ao repasse e conhecimento de

informações. Sua utilização assume diferentes formas de expressão incluindo recursos multimídias e interativos. Licht (2017) explica que livro digital informativo é um tipo específico de publicação que corresponde as obras de conteúdo não ficcional. Nesse sentido, sua configuração tem como finalidade a divulgação científica, a popularização da ciência e a pesquisa. Assim, ele possui características próprias que são identificadas e exploradas, frente às potencialidades dos meios digitais. Segundo Licht (2017) o livro digital informativo apresenta características fundamentais, tais como:

- ✓ A intenção de informar sobre um determinado tema;
- ✓ São livros autorais;
- ✓ São feitos para um determinado público leitor;
- ✓ São confiáveis, científicos e rigorosos;
- ✓ Transmitem o gosto pela leitura;
- ✓ Utilizam vários recursos;
- ✓ Mostram o processo científico;
- ✓ Convidam a ler e a saber mais.

Representado pela tecnologia digital, o momento atual possibilitou a inserção desse instrumento metodológico, trazendo assim uma nova forma de comunicação, mais ampla e de fácil acesso. O livro digital, intitulado: Mulheres e magistério primário em Imperatriz fruto da pesquisa O enredo do magistério em Imperatriz- MA: Mulheres e docência entre os anos de 1960-1980, traz considerações a respeito do magistério primário na cidade de Imperatriz.

Esse *e-book* em formato digital tem como objetivo a mostrar um breve histórico sobre a História da Educação na cidade em relação à formação de professores, principalmente das professoras. Dando ênfase à inserção do primeiro curso de formação de professores, a intenção é apresentá-lo como curso frequentado majoritariamente por mulheres. Esse *e-book* poderá ser utilizado como recurso metodológico em espaços escolares para aprendizagem dos alunos. No âmbito da Formação de professores, contribuindo para o conhecimento sobre a formação docente na cidade de Imperatriz.

TÍTULO DO LIVRO: Mulheres e magistério primário em Imperatriz

SEÇÕES:

- Apresentação: parte onde será apresentado de forma geral o trabalho, será discutido a finalidade da obra e quais seus objetivos;
- Sumário: será elaborado com os títulos e subtítulos do trabalho;
- Corpo do Texto: Essa seção será a principal parte do trabalho e apresentará os dados históricos frutos da pesquisa, utilizando recursos multimídias e textuais de maneira geral.

QUANTIDADE DE PÁGINAS: 38

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome da entrevistada: _____

Idade: _____

Estado Civil: _____

Naturalidade: _____

1 TRAJETÓRIA ESCOLAR DURANTE A INFÂNCIA NA ESCOLA BÁSICA:

Escola onde cursou o ensino Primário:

Nome: _____

Local: _____

Tempo de duração: _____

2. MOTIVAÇÃO PARA CURSAR O NORMAL REGIONAL:

Disponibilidade de formação profissional na região na época. Como ficou sabendo do Curso?

Motivação para cursar o Curso Normal Regional na cidade de Imperatriz?

Sempre teve afinidade/gosto/aptidão pela área do magistério?

3. FORMA DE INGRESSO NO CURSO NORMAL:

Como era realizado a admissão no curso.

Todas as colegas foram admitidas da mesma forma?

Sobre a questão da presença ou não de homens no curso. Qual seu posicionamento sobre essa presença?

4. TRAJETÓRIA ACADÊMICA NO CURSO:

Currículo do Curso: Fale um pouco sobre o currículo do Curso, tempo das aulas, dificuldades nas disciplinas, como era feito o planejamento? Como se dava a questão da reprovação escolar? Vocês tinham uniforme? Fale um pouco também sobre ele.

Sobre professores: Tinha a presença de professores ou apenas de professoras?

Sobre as práticas escolares: Como era feito a distribuição das turmas? Como era o comportamento das alunas? Tinha regras a serem seguidas? Quais? Fale um pouco sobre a relação escola e família.

Material didático: fale um pouco sobre os materiais didáticos utilizados pelas alunas e professores nas aulas.

5. INSERÇÃO NO MAGISTÉRIO:

Quanto tempo atua/Atuou como professora?

Como se deu sua inserção no magistério? Já trabalhava? Sua inserção foi por meio de convite de autoridades ou por meio de processos seletivos?

Quais contribuições desse Curso para sua formação pessoal e profissional?

6. OUTROS CURSOS REALIZADOS:

Fez outro curso (pode ser curso de graduação, pós-graduação, cursos de capacitação, formação pedagógica, etc...?)

7 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Você teve contato com colegas de trabalho do sexo masculino?

Quando começou a lecionar no ensino primário você notou alguma relação entre ser mulher e ser professora?

Você acha que o trabalho docente com crianças está relacionado com o fato de ser homem ou mulher?

Porque você acha que na profissão docente há predominância feminina na Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental?

Duração da entrevista: __ horas ____ minutos.

Data da Entrevista: ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED

Mestrando (a): Mayra Silva dos Santos

Orientador (a): Kelly Lisie Julio

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, em pleno gozo de minhas faculdades mentais , declaro meu consentimento, em responder de livre e espontânea vontade e permitir sua posterior utilização para fins estritamente acadêmicas, às questões da entrevista apresentada por **Mayra Silva dos Santos**, aluno do Curso de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, como instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: **MULHERES NA SALA DE AULA: apontamentos sobre o processo de feminização do magistério no município de Imperatriz.**

Imperatriz, ____/____/2020

TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED

Mestrando (a): Mayra Silva dos Santos

Orientador (a): Kelly Lislle Julio

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, em pleno gozo de minhas faculdades mentais, declaro meu consentimento, em responder de livre e espontânea vontade e permitir sua posterior utilização para fins estritamente acadêmicas, às questões da entrevista apresentada por **Mayra Silva dos Santos**, aluno do Curso de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, como instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: **MULHERES NA SALA DE AULA: apontamentos sobre o processo de feminização do magistério no município de Imperatriz.**

Imperatriz, 11 / 11 /2020

Evane Santos Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED

Mestrando (a): Mayra Silva dos Santos

Orientador (a): Kelly Lislie Julio

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, em pleno gozo de minhas faculdades mentais, declaro meu consentimento, em responder de livre e espontânea vontade e permitir sua posterior utilização para fins estritamente acadêmicas, às questões da entrevista apresentada por **Mayra Silva dos Santos**, aluno do Curso de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, como instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada: **MULHERES NA SALA DE AULA: apontamentos sobre o processo de feminização do magistério no município de Imperatriz.**

Imperatriz, 11/ 11/2020

Laurencia maria dos Santos