

MULHERES PROFESSORAS: campo, poder e resistência (1957-1970)

Rosa Lydía Teixeira Corrêa

Resumo

O estudo tem objetivo em analisar aspectos da formação e atuação de mulheres, professoras primárias rurais, em escolas no município de Bocaiúva do Sul – PR. O propósito é trazer alguns elementos do percurso profissional dessas professoras entre os anos de 1957 e 1970. Reflete sobre modos de resistência que se dão por meio de práticas não usuais ao campo de trabalho docente em relações de poder estabelecidas no meio onde atuaram. Para tanto foram usadas narrativas orais decorrentes de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. São indicados elementos de trajetórias marcadas por desafios postos pela profissionalização e exercício docentes demandados pela natureza do trabalho, mas também pelo imperativo de conciliar o trabalho com questões domésticas e de maternidade; também a ocupação de lugar social de destaque e de poder local nos espaços nos quais estiveram responsáveis pela escolarização de crianças na escola primária rural. Os resultados apontam para diferentes modos de inserção social/local, onde aquelas mulheres desenvolveram ações diferenciadas daquelas destinadas exclusivamente ao campo educacional.

Palavras-chave: mulheres; professoras rurais; resistências, campo educacional.

WOMEN TEACHERS: field, power, and resistance (1957-1970)

Abstract

The study aims to analyze aspects of the formation and performance of women, rural primary teachers, in schools in the municipality of Bocaiúva do Sul - PR. The purpose is to bring some elements of the professional career of these teachers between the years 1957 and 1970. It reflects on modes of resistance that occur through practices that are not used in the field of teaching work in power relations established in the environment where they worked. For this purpose, oral narratives resulting from data collected through semi-structured interviews were used. Elements of trajectories marked by challenges posed by the professionalization and teaching practice demanded by the nature of work, but also by the imperative of reconciling work with domestic and maternity issues are indicated; also, the occupation of a prominent social place and of local power in the spaces in which they were responsible for the schooling of children in rural primary schools. The results point to different modes of social/local insertion, where those women developed different actions from those exclusively destined to the educational field.

Keywords: women; rural teachers; resistances, educational field

MUJERES DOCENTES: campo, potencia y resistencia (1957-1970)

Resumen

El estudio tiene como objetivo analizar aspectos de la formación y actuación de las mujeres, maestras rurales primarias, en las escuelas del municipio de Bocaiúva do Sul - PR. El propósito es traer algunos elementos de la trayectoria profesional de estos docentes entre los años 1957 y 1970. Se reflexiona sobre modos de resistencia que se dan a través de prácticas que no son utilizadas en el campo del trabajo docente en las relaciones de poder que se establecen en el medio donde se desarrolla el trabajo. Para eso, se utilizaron narraciones orales resultantes de datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas. Se señalan

elementos de trajetórias marcadas por los desafíos que plantea la profesionalización y el ejercicio docente exigidos por la naturaleza del trabajo, pero también por el imperativo de conciliar el trabajo con lo doméstico y la maternidad; también la ocupación de un lugar social destacado y de poder local en los espacios en los que tenían a su cargo la escolarización de los niños en las escuelas primarias rurales. Los resultados apuntan a diferentes modos de inserción social/local, donde esas mujeres desarrollaron acciones diferentes a las destinadas exclusivamente al campo educativo.

Palabras clave: mujeres; maestras rurales; resistencias, campo educativo.

INTRODUÇÃO

O estudo tem objetivo em analisar os aspectos da formação e atuação de mulheres, professoras primárias rurais, em escolas no município de Bocaiúva do Sul – PR. O propósito é trazer alguns elementos do percurso profissional dessas professoras entre os anos de 1957 e 1979. Para tanto são considerados, além de outros, os estudos de (FARIA, 2017; MIGUEL, 2011; FOUCAUT, 1979), entre outros.

Situado no campo da história da educação, esse estudo analisa dados de pesquisa que decorrem, sobretudo, de depoimentos orais (FERREIRA e AMADO, 2006) coletados por meio de entrevista semiestruturada (LAKATOS E MARCONI, 2003), com sete professoras primárias que atuaram na escola primária nesse estado entre os anos de 1957 e 1970, à época com idade entre 79 e 82 anos.¹ Por isso foi também tomado, como base teórica, o trabalho de Bosi (2009), por se tratar de pesquisa que inclui memória de velhos. Desse modo, o propósito é trazer alguns elementos do percurso profissional dessas professoras na escola primária na zona rural do estado do Paraná no período anteriormente indicado.

O cotejamento dos dados orais é realizado em articulação com a legislação educacional do período, mensagens de governo e documentos pessoais das entrevistadas. Resultados do estudo indicam para um modo particular de inserção da mulher no universo de trabalho docente, caracterizado pela incipiente formação como professora primária da zona rural, pela ampliação de papéis e funções que extrapolam o domínio do exercício docente, tanto no cotidiano do espaço escolar, como nas relações sociais estabelecidas com os alunos, os pais e entorno social onde a escola de atuação esteve inserida. Aspectos peculiares da condição de mulher são constatados no trajeto moradia/escola demarcados pelo imperativo de cuidados com os filhos em condições de transportes, muitas vezes adversas. Entendidos sobretudo como modos de resistência, por deslocarem-se das funções estritamente docentes, porém enfrentadas pelas professoras, para prosseguir nessa função. Por fim, papéis e funções diferentes se confundem com os de professoras, por meio de certas lides, diante de ocorrências sociais, como, por exemplo, situação de morte de alunos, de doenças, entre outras.

TRAJETÓRIA, CAMPO, RESISTÊNCIAS

Antes de tudo é necessário esclarecer que não se trata de um estudo sistemático sobre trajetórias, justamente por ter a pretensão de indicar, entre outros, somente aspectos de trajetórias de um grupo de professoras primárias que exerceram a profissão em um mesmo tempo histórico e espaço similar, a escola primária em um município do estado do Paraná. Não tem, por isso, a pretensão de trazer dados minuciosos sobre a trajetória desse grupo, mas aqueles que apontam para

¹ As entrevistadas dispuseram-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em pesquisa, sob o protocolo n° CAAE:54442416.1.0000.0020.

os que foram possíveis reunir, considerando aquilo que a memória pôde oferecer para tornar público. Neste sentido são dados provenientes de memória individual, mas também coletiva (HALBWACHS, 2003) que se mesclam pela experiência comum de sujeitos que exerceram um mesmo ofício, o de professoras. Experiência entendida como o acúmulo de conhecimentos decorrentes de múltiplas ações, aprendizados sucessivos requeridos pela função de ser professora, consubstanciando-se múltiplos em saberes postos em ação no campo profissional para o que concorreram certas condições subjetivas e objetivas, em processos individuais e coletivos.²

Ao tratarmos de aspectos de trajetórias de professoras estamos trazendo dados de pesquisa que teve o propósito de reunir experiências, testemunhos de mulheres que exerceram o seu labor em escolas rurais no estado do Paraná, entre os fins anos de 1950 e 1970. Compreende-se como Bourdieu (1996), que a trajetória não se constitui em um processo linear, contínuo, coeso e coerente. Assim as professoras narram ter exercido funções nem sempre compatíveis com aquelas requeridas para a docência. Além disso, a trajetória de muitas delas, de um lado está exigentemente marcada pela função e papel de mãe, que se confundem com a docência, e, de outro, com o exercício docente quando há necessidade de deslocamentos para os quais é necessário se fazer acompanhar do filho recém-nascido.

Assim para aquele autor, “o real é descontínuo, formado por elementos justapostos sem razão, cada um é único, e tanto mais difíceis de entender porque surgem sempre de modo imprevisto, fora de propósito, de modo aleatório” (BOURDIEU, 1996, p. 76). Dessa perspectiva, entendemos também que a atuação dessas mulheres professoras se faz em modos de resistências. Resistir na função requer romper barreiras e atuar em espaços que não lhes foram destinados. Neste sentido, convém dizer que a condição de docente implica em exercício de poder, que, para Foucault (1995), é lugar de resistência. Pois para ele, onde há poder existe resistência (p. 241).

Tratamos, assim, de tais aspectos vinculados ao campo educativo. Para esse autor o campo é um espaço onde as ações dos agentes que se encontram *a priori* fixadas e onde são travadas lutas, concorrências entre os diferentes atores que fazem parte dele se encontram previamente determinados. Em se tratando do campo educacional, os atores, neste caso, as professoras da zona rural do Paraná, agem, exercitam a profissão docente dentro de um campo objetivamente dado socialmente no qual devem realizar suas práticas, ou seja, aquilo que é do seu domínio, põem em operação saberes, atitudes que conjugam e dimensionam o *habitus* (BOURDIEU, 1996), no interior das situações nas quais estiveram inseridas. Desse modo, em grande medida, são as condições objetivas que definem as possibilidades de realização de certas práticas.

No caso das professoras primárias, o campo profissional é um espaço por excelência ocupado por mulheres. É possível dizer que é de sua tradição e peculiaridade. Campo e *habitus* se confundem e denotam especificidades particulares dos tipos de relações educativas que adquirem destaque em decorrência das especificidades das práticas engendradas em virtude de situações que se apresentam, onde a educação escolar e todos saberes nela imbrincados têm múltiplos significados e importância.

De outro modo, nem sempre o processo de profissionalização proporciona atributos para um fazer imediato que ocorre em razão das particularidades do próprio campo, e, ao mesmo tempo, daquilo que os distintos sujeitos, subjetividades e condições objetivas específicas propiciam. Daí a importância da criação e aproveitamento de oportunidades de reinvenção como os cursos de aperfeiçoamento, por exemplo.

² Nesse sentido ver compreensão aproximada em Rios (2016).

Lugar e formação de professoras primárias rurais

Do ponto de vista nacional, os anos de 1950 e posteriores, podem ser demarcadores pela ampliação do processo de urbanização, sendo esta, ainda, de relativa visibilidade no estado do Paraná. Situar minimamente dados dessa natureza são fundamentais para a compreensão de um estudo como este, considerando que nos permite entender o universo contextual onde trabalharam as professoras de parte da zona rural daquele estado.

Nesse período, no Paraná a maioria de sua população vivia na zona rural. Vejamos os dados abaixo, segundo Oliveira (2001).

Tabela I: Distribuição relativa da população por situação de domicílio no Paraná 1940-1980

| ANO | POPULAÇÃO | | |
|------|-----------|-----------------------|-----------|
| | TOTAL | SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO | |
| | | Urbana (%) | Rural (%) |
| 1940 | 100,0 | 24,5 | 75,5 |
| 1950 | 100,0 | 25,0 | 75,0 |
| 1960 | 100,0 | 30,7 | 69,3 |
| 1970 | 100,0 | 36,1 | 63,9 |
| 1980 | 100,0 | 58,6 | 41,4 |

Fonte: IPARDS. Séries retrospectivas do Paraná: dados históricos da indústria (1940-1980), Curitiba, 1993, p. 17

Desse modo, quase metade da população do Paraná ainda vivia no campo até a década de 1980. O que nos permite recuar considerando ainda dados contidos nessa tabela e destacar essa característica justamente para os anos nos quais incidem este estudo. Certamente, concorrem para essa situação alguns fatores, tais como migrações de colonos gaúchos e de Santa Catarina, posteriormente paulistas, mineiros e nordestinos, distribuição pelo estado de terras devolutas, a expansão do café principalmente no oeste e a ação de companhias colonizadoras entre elas, a Companhia de Terras do Norte do Paraná³ que depois, em 1951, passou a chamar-se Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná, que concorreu para venda e distribuição de lotes de terras estimulando o processo de colonização e avanço do capitalismo e de suas relações no campo.

O crescimento rural desse estado foi impulsionado, sobretudo após a revolução de 1930 e até meados de 1940, pela permanência à frente do governo de estado do interventor e depois governador Manoel Ribas. Nos 13 anos de mandato, Ribas seguiu as orientações do governo federal:

Com a Revolução de 1930, a qual denunciou também as negociatas de terras havidas no Paraná, inúmeras concessões foram anuladas, sobretudo com base na inoperância e não cumprimento das cláusulas contratuais. A expansão da civilização capitalista com marcha do café e a sua aplicação, na política de Getúlio Vargas, rumo Oeste, teve repercussões imediatas no Paraná, onde Manoel Ribas, em 1940 iniciava luta contra aqueles que se haviam apossado de cerca de 59 mil quilômetros quadrados de terras do Estado (mais de um quarto de seu território), anulando concessões, além daquelas da *Braviaco*, de Miguel Matte, de Meyer, Anes

³ Segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969), até o no de 1943, essa companhia havia vendido em torno de 117 mil alqueires de suas terras. Dez anos mais tarde cerca de 400 mil, divididos em 26 mil lotes agrícolas, com área média não chegando a 15 alqueires, com quatro famílias em cada lote, totalizando 100 famílias. (p. 216).

e Cia., e outras reconquistando cerca de três milhões de hectares de terras que deveriam ser efetivamente colonizadas (BALHANA, MACHADO, WESTPHALEN, 1969, p. 218-219).

De posse de terras devolutas, o estado também atuou na venda e distribuição de terras à semelhança da Companhia de Terras do Norte do Paraná:

O Governo do estado do Paraná, proprietário ainda de grandes terras devolutas, e de terras de antigas concessões anuladas que retornaram ao seu patrimônio, iniciou, também, a partir de 1939, diretamente, um programa de colonização de muitas dessas áreas, no norte paranaense. Foram, assim, de iniciativa oficial, além de Jataizinho, situada entre Ibiporã (concessão feita, em 1935, a Francisco Gutierrez Beltrão) e o Rio Tibagi, as colônias Içara (1941), Jaguatipã (1943), centenário (1944), Interventor (1950) e Pagu (1950), em terras da ex-concessão Alves Almeida, bem como a colônia Paranaíba, mais a oeste, em 1942, situada a sua sede no centro da antiga Fazenda Brasileira, cujas terras haviam voltado ao patrimônio do Estado do Paraná, após a revolução de 1930 (BALHANA, MACHADO, WESTPHALEN, 1969, p. 216)

Esse trecho nos permite ter ideia de ações que foram desencadeadas visando ao povoamento rural do estado. Findos os anos de 1950, o Paraná já tinha o seu território substancialmente ocupado. Desse processo, nos anos de 1950, a Colônia entre Rios, Colônia Castrolanda e Witmarsum (1951) também fizeram parte das instalações de colônias espontâneas.

Essa ocupação foi acompanhada pela construção de rodovias e de construção de escolas, como veremos adiante. Dela faz parte a produção cafeeicultora, destacadamente até os fins dos anos de 1950 e da exploração de madeira.

A distribuição de terras resultante de ações governamentais de interiorização do Paraná foi estimulada por ações governamentais que concorreram para tanto. Os anos de intervenção de Manoel Ribas (1932-1945) foram importantes para alavancar esse processo de modernização, sendo seguido por Moyses Lupion, seu herdeiro político. Para Magalhães (2001), tanto Lupion quanto Bento Munhoz da Rocha, seu sucessor, foram responsáveis pela propaganda de um Paraná moderno e progressista. Para esse autor, o ideário político adotado no Paraná nos anos de 1950 acompanha o do governo de Juscelino Kubitschek, sob a ótica do desenvolvimento de 50 anos em cinco. Demarcado também pela forte ação do estado, em termos de saúde pública, segurança, transporte, para citar alguns.

Foi esse estado desenvolvido e progressista que Ney Braga, eleito em 1961, encontrou para governar até o ano de 1965⁴. Esse governador encontrou o estado endividado, e o seu sucessor, Paulo Pimentel, desenvolveu medidas visando ao fortalecimento da industrialização (MAGALHÃES, 2001), que, para ele seria o único meio de fortalecer a economia (PARANA, 1961, p. 25), embasado em contestação a monocultura do café e concentração econômica na agropecuária. Foi de Ney Braga uma das mais incisivas críticas a Moyses Lupion sobre a educação. Para ele, não bastava construir escolas; elas precisavam funcionar.

Mas, apesar de o estado do Paraná ter tido expansão⁵ importante em sua rede de ensino primário, chegando perto de 2 mil unidades nos fins dos anos de 1950 e início dos de 1960, o problema educacional não fora resolvido, principalmente quanto à formação de professores.

⁴ Ney Braga governou o Paraná também no período de 1979/1982.

⁵ Ver nesse sentido Mesquita, Nascimento, Corrêa e Silva (2015).

O município de Bocaiúva do Sul, atualmente, situado na região metropolitana de Curitiba, foi pela segunda vez extinto no ano de 1932, restaurado em 1934 e obtido autonomia em 1943, quando pelo decreto-lei nº 199 foi denominado Imbual, mas em 10 de outubro de 1942, de acordo com a lei nº 2, passou a denominar-se Bocaiúva do Sul.⁶ Na década de 1960, a população aproximada era de 15.967 habitantes. Segundo El-Khatib (1969, p. 43), tinha “64 escolas primárias e uma escola secundária.” Produzia milho e feijão tendo um distrito, o de Tunas. O que indica para a existência de escolas, porém com falta de professoras, como referiu Ney Braga ao assumir o governo do estado em 1961.

Importa dizer que nesse período de estudo, o Paraná passou por importantes transformações econômicas, quando, a partir da primeira gestão de governo de Ney Braga, foi desenvolvido um ambicioso processo de industrialização por meio de diversificação econômica, articulada ao que Oliveira (2001) denomina de ideologia do desenvolvimento articulada ao plano nacional. Tais mudanças impactariam, sem dúvida, as questões de escolarização, neste caso impondo desafios maiores à formação de professores para zona rural, no sentido de atender não somente as demandas locais, mas a permanência de professores no campo ante a tendência de urbanização e fomento à industrialização.

Elementos de trajetórias, formação e resistências

As professoras entrevistadas trabalharam em escolas municipais e estaduais da zona rural, do município de Bocaiúva do Sul, no Paraná. Dessas inserções foram mais de 20 anos no exercício da profissão. Inicialmente como professoras leigas e depois como normalistas. O percurso que resultou na efetiva profissionalização não foi fácil. Teve que ser buscado inicialmente por meio de estudos em cursos normais regionais⁷.

Na mensagem enviada à Assembleia Legislativa do estado, no ano de 1958, por Moyses Lupion, consta a indicação de terem sido criados cursos normais regionais em diversos municípios, dentre eles o de Terra Boa (PARANÁ, 1958), criado no ano de 1956.⁸

Faria (2017), em estudo realizado sobre as escolas normais regionais no Paraná, destaca ter sido um empreendimento feito no estado em atendimento às prescrições contidas nas leis Orgânicas do Ensino Normal, especificamente o Normal Regional. O quadro a seguir dá ideia de iniciativas do poder público, no sentido de aproximar-se do atendimento à escolarização das crianças da zona rural. Note-se que entre 1946 e 1958 são criados 70 Cursos Normais Regionais, que, com a Lei de Diretrizes e Bases 4024 de 1961, passam a ser denominados de Cursos Normais Ginásiais, atingindo o total 121 unidades em 1964. Depois de algumas delas terem suas atividades encerradas, chegam a 109 em meados da década de 1960.

⁶ Limita-se o município de Bocaiúva do Sul, com os municípios de Rio Branco, Cerro Azul, Colombo, Adrianópolis, Campina Grande do Sul e o estado de São Paulo (EL-KHATIB, 1969).

⁷ Ver nesse sentido, Faria (2017)

⁸ Além desse município, constam na mensagem os seguintes municípios nos quais passaram a funcionar os Cursos Normais Regionais no ano de 1956.

Tabela II: Quantidade de Curso Normal Regional (CNR) e Curso Normal Ginásial (CNG) no Paraná (1946-1968)

| ANO | CURSO NORMAL REGIONAL (CNR) E CURSO NORMAL GINÁSIAL (CNG) NO PARANÁ (1946-1968) |
|-------------|--|
| 1946 | 1 CNR (LEMIECHEK, 2014). |
| 1949 | 19 CNRs (PARANÁ, 1950a, p. 31). |
| 1951 | 24 CNRs criados e instalados (PILOTTO, 1952, p. 46). |
| 1955 | 29 CNRs criados e instalados (PARANÁ, 1956, p. 159-160; VIDAL, 1958). |
| 1949 a 1957 | 61 CNRs, alguns criados e não instalados (PARANÁ, 1957, p. 131-132). |
| 1957 | 61 CNRs em funcionamento (PARANÁ, 1957). |
| 1958 | 70 CNRs em funcionamento (VIDAL, 1958). |
| 1963 | 120 CNGs (PARANÁ, 1964, p. 72). |
| 1964 | 121 CNGs (PARANÁ, 1965a, p. 90; PARANÁ, 1965c, p. 40). |
| 1965 | 109 CNRs (PARANÁ, 1965b, p. 134). |
| 1966 | 109 CNGs – 102 estaduais, 6 particulares e 1 municipal (PARANÁ, 1967b, p. 153). |
| 1968 | De 102 Escolas Normais Ginásiais Estaduais, 3 continuaram com uma 4ª série em funcionamento; 12 entraram em fase de extinção gradativa, finalizando as atividades em 1967, e 87 transformaram-se em Ginásios (PARANÁ, 1968, p. 107-108). |

Fonte: Quadro organizado por FARIA (2017, p. 47)

Desse modo, os Cursos Normais Regionais podem ser considerados como lugares, por excelência de formação de professoras e professores para a escola primária rural. Assim, ela foi criada pelo governo do estado em meados dos anos de 1940, no âmbito das Leis Orgânicas.⁹

⁹ Decreto-lei nº. 8530 - de 02 de janeiro de 1946. Para Miguel (2011), o tipo de formação proposto nas Leis Orgânicas para o Ensino Normal Regional segue recomendações da UNESCO, nos anos de 1930.

O governo paranaense, atendendo às diretrizes das Leis Orgânicas de Educação Primária e Normal (1946) propôs cursos de formação de professores em nível de Normal Regional, cujo currículo e atividades objetivavam formar o professor como aquele que iria educar o habitante das zonas rurais para a melhor produção e adequação às normas de desenvolvimento dentro da ordem capitalista.

A formação do professor para o meio rural já havia iniciado em 1930 e teve continuidade até 1971; desenvolveu-se procurando atender às demandas da população que cresciam na medida em que se multiplicavam os municípios em função da lavoura cafeeira enquanto expansão da lavoura paulista. (...) (MIGUEL, 2011, p 22).

Destaca-se, segundo narrativas de professoras entrevistadas, que a iniciativa de buscar a formação profissional resultou de esforço individual e ajuda familiar. As professoras deveriam alcançá-las segundo as condições que possuíam, de modo geral, na capital. Nenhuma delas refere-se a ter feito formação no local, ou seja, na cidade onde lecionaram, o que ocorria também em outros estados como Mato Grosso (PIACENTINE, 2012). O exercício da docência se manifesta como uma possibilidade de profissionalização (XAVIER 2014; NÓVOA, 1995, POPPKIEWITZ, 1991), mediante aumento da escolarização, sobretudo para as mulheres de áreas rurais do país. Destaque-se que a primeira iniciativa nesse sentido ocorreu em 1934 na cidade de Juazeiro, no Ceará, com a criação da escola Normal Rural (PIACENTINE, 2012; RIOS, 2016), visando à formação de professores rurais para o nordeste.

A inserção na profissão confunde-se com a existência da escola, “[...]eu comecei aqui, inclusive fundei a cadeira da Terra Boa, que nunca tinha tido aula antes, fundei a cadeira e comecei como professora municipal e leiga” (TEREZINHA), ou mesmo quando o pai teve a iniciativa de criar uma escola em casa para a filha trabalhar. Teresinha fundou essa cadeira depois de ter feito o Curso Normal Regional.

No exercício da profissão, chama atenção o reconhecimento manifesto por parte dos pares em relação à colega que entende ter o domínio de certos saberes. Diva reconhece a professora Belizaria como muito inteligente: “[...]dava uma surra em todas nós” e esta diz, “[...]não sei...” Reitera Zica: “[...]dava sim”. “Você era muito inteligente.” Benedita acrescenta: “[...]je era boa em português, português é muito difícil.” Ela era boa em tudo. Benedita reitera e acrescenta: “ela era boa em português e eu em matemática.” E Belizária destaca que:

[...] trabalhava com todas as séries até que ensinei uma aluna, foi aluna até que ela foi professora, porque eram crianças maiores que eu, tinha alunas mocinhas que também vinham aprender na escola, tinha as de sete anos e tinha as de quase quatorze. E uma delas estudou até quarta série e daí foi pro ginásio em Campina Grande e daí veio dar aula junto comigo, daí nós repartimos a classe porque até aí eu era sozinha. Eu criei uma aluna pra poder vir me ajudar.

Há nesse trecho em relação às alunas de sete e 14 anos, a indicação de que uma delas tornou-se professora e voltou depois de cursado o ginásio, para trabalhar com sua ex-professora para dividir as tarefas docentes na mesma escola. No quadro abaixo é possível constatar, a exemplo, o número considerável de jovens que iniciaram na profissão com menos de 20 anos de idade.

Tabela III: Idade e naturalidade dos concluintes do Curso Normal Regional – Londrina/PR (1953 a 1964)¹⁰

| Ano de formatura | Nº de alunos por turma | Sexo | | Naturalidade | | | | Idade | | | |
|------------------|------------------------|------|----|--------------|----|----|-------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | M | F | PR | SP | MG | Outra | Menos de 20 anos | De 20 a 29 anos | De 30 a 39 anos | De 40 a 49 anos |
| 1953 | 22 | 02 | 20 | 02 | 15 | 01 | 04 | 04 | 06 | 08 | 04 |
| 1954 | 07 ¹¹ | 01 | 06 | 03 | 02 | 02 | -- | 02 | 04 | 01 | -- |
| 1955 | 06 | -- | 06 | -- | 06 | -- | -- | 02 | 04 | -- | -- |
| 1956 | 06 | -- | 11 | 02 | 07 | 02 | -- | 04 | 04 | 02 | 01 |
| 1957 | 07 | -- | 07 | -- | 07 | -- | -- | 03 | 04 | -- | -- |
| 1958 | 05 | 01 | 04 | 01 | 03 | -- | 01 | 04 | 01 | -- | -- |
| 1959 | 11 | -- | 11 | 03 | 05 | 03 | -- | 04 | 06 | 01 | -- |
| 1960 | 20 | -- | 20 | 07 | 10 | 02 | 01 | 08 | 11 | 01 | -- |
| 1961 | 12 | -- | 12 | 07 | 04 | 01 | -- | 04 | 04 | 02 | -- |
| 1962 | 26 | 01 | 25 | 10 | 11 | 04 | 01 | 07 | 16 | 03 | -- |

¹⁰ O Curso Normal Regional de Londrina foi um dos Cursos Normais Regionais do Norte concomitante aos de Rolândia e Sertãozinho, preocupação de estudo de Faria (2017).

¹¹ A autora observa que embora nesse quadro tenham sido registrados sete formados em 1954 pelo CNR de Londrina, no álbum de formatura constam fotos de oito diplomados.

| | | | | | | | | | | | |
|----------------|-----|--------|--------|--------|--------|----|----|----|----|--------|----|
| 19 63 | 26 | 01 | 2 5 | 14 | 09 | 02 | 01 | 11 | 12 | 03 | -- |
| 19 64 | 36 | -- | 3 6 | 24 | 07 | 03 | 02 | 25 | 08 | 03 | -- |
| Total Geral | 189 | 0 6 | 7 3 | 8 6 | 2 0 | 10 | 78 | 80 | 24 | 0 5 | |

Fonte: Quadro organizado por FARIA (2017, p. 181)

O exercício profissional de magistério primário nesses tempos foi, sobretudo, feminino. Faria (2017) permite ilustrar considerando o que pontuam estudos sobre os Cursos Normais Regionais no Paraná:

Cattelan (2014) cita que a primeira turma do CNR de Francisco Beltrão, formada entre 1959 e 1962, de 34 meninas, 13 concluíram o curso. No CNR de Cianorte, Gonçalves (2016) identifica a presença majoritária de mulheres e um alto percentual de evasão – 50,3%. De 129 matriculados entre 1957 e 1961, apenas 64 concluíram o curso. Facchi (2013) nota que o CNR de Cascavel, sobretudo no início, foi preenchido por moças de famílias tradicionais e de condição econômica privilegiada, quadro que se alterou gradativamente com o passar dos anos. Ratifica que o Curso Normal Regional de Cascavel, mesmo sendo o único curso de grau ginásial da cidade, afastou os interessados do sexo masculino e “[...] aproximava cada vez mais moças e senhoras casadas, na medida em que se tornava um curso especialmente dedicado a formar este segmento” (FACCHI, 2013, p. 134). Acrescenta que, a partir de 1962, quando o curso iniciou seu processo de transformação e extinção, os alunos do sexo masculino passaram a frequentar o curso (FARIA, 2017, p. 180).

Há aqui uma responsabilidade: a formação inicial de quem, ainda jovem, inicia nas lides da docência. Há certa herança em vida. Saberes que foram transmitidos e que agora se projetam para outrem, por meio da ex-aluna.

Dessa experiência se subentende que não há rito de passagem e tão pouco de iniciação para as ex-alunas que tão cedo assumem o ofício de professoras. Não há formatura, bem como não há concurso. Não há estágio intermediário (Cfr. GENNEP, 2011). Inserção profissional onde o rito de modo geral é dado por exigências legais.¹² Em documento datado do ano de 1957, portaria 1.161, da Secretaria de Estado, Negócios Educação e Cultura, Benedita é admitida para reger uma das cadeiras da escola de Itapuan, município de Bocaiúva do Sul, na condição de extra remunerário, sendo efetivada três anos depois pelo disposto do art. 1º da lei 4326 de 17/01/61, regulamentada pelo decreto de 29/04/61.

Além disso, o acesso à escola nem sempre garante o sucesso dos alunos (as). A repetência era uma realidade, um desafio a ser superado: “[...] a cada dois meses tinha aquela avaliação, provas

¹² Embora esse autor não trate diretamente sobre esses ritos, ele nos ajuda a pensar na constituição do ofício de professora, neste caso, fora dos ritos que a iniciação profissional requer.

bimestrais e no fim do ano a equipe, a banca examinadora passava pela escola e alguns passavam por média, mas a maioria ia para exame final e ficavam” por quantos anos dava para ficar até que eles conseguissem alcançar para passar (BELEZARIA).

A retenção nas séries foi um problema enfrentado por muito tempo. Certamente uma das causas pode ser atribuída a dificuldades de as crianças frequentarem a escola. Muitas delas teriam que ajudar os pais no trabalho. “Tinha aquelas crianças que trabalhavam na roça até o meio-dia e depois vinham para a escola!” (BELEZARIA). “Vinham com mão toda preta,” completa Benedita. Com a mão toda calejada, se lavavam no rio, tudo de qualquer jeito e vinham (BELEZARIA).

Importante destacar dessa narrativa um dado dos muitos que fizeram parte do cotidiano dessas professoras, sobre a infância e o trabalho mediado pela escolarização que se impunha talvez como uma condição para que ela fosse modificada. Nesses termos, a sobrevivência se antecipava como imperativo, e, ao mesmo tempo empecilho ao sucesso escolar.

Funções e papéis entrelaçados

Dos dados orais obtidos podemos depreender dois aspectos que se entrelaçam: um vinculado ao exercício docente propriamente dito, trabalho na sala de aula, no âmbito do universo pedagógico na dimensão do ensino/aprendizagem e o outro no domínio da gestão escolar. “Fiquei sete anos como diretora” (DIVA). Agora, na função de diretora escolar, não mais em uma escola isolada, mas no grupo escolar rural. Diferente da escola isolada, onde função e papel de professora incorporam o de zeladora, de cuidadora, de gestão da unidade escolar, além da confecção da merenda, o carpir a horta, o trato da higiene das crianças, a providência do material escolar. Neste particular, pela diversidade e diferenciação de funções e papéis, acha-se implícito o poder (FOUCAULT, 1979), dado pelo lugar de professoras, e, neste sentido, modos de resistir por meio de fazeres que se impõem por não fazerem parte da docência

Dessa ótica, a professora não apenas sabe tudo e tudo é requerido dela saber. “Respeitavam as pessoas pelas funções que elas assumiam” (BENEDITA), “[..]sabe o que chegava lá nas festas? As filhas do seu Juca Ribeiro eram professoras, ó! Todo mundo levantava a cabeça” (BENEDITA), mas é autoridade local, também pelos distintos saberes que mobilizava. Desse entendimento é possível falar sobre o exercício de poder de mando local. Um micropoder exercido por meio de diferentes dispositivos. Trata-se de um poder que resulta de prestígio social na acepção werberiana (1992), embora nem todo poder daí derive. Também podemos falar de um micropoder (FOUCAULT, 1979), por que estabelecido nas relações que as professoras realizam no seio da comunidade de pertencimento onde a escola se constitui no *locus* de referência. Sobressaem além da função de professora, lides de modo geral atribuídas pela ordem social à mulher, como costurar, higienizar as crianças e cozinhar. Nesse processo embrincam-se modos de resistência.

Desse ponto de vista é possível retomar a ideia anteriormente indicada, de modos de resistência (FOUCAULT, 1979) e sua relação com poder dado pelas condições nas quais a profissão docente se desenvolve, mas também pela função como diretora de escola, mediante as condições para tanto.

Dessa compreensão não se pode descurar do fato de que essas professoras por estarem inseridas na profissão tendo o governo do estado e o municipal como mediadores para tornar possível o fazer docente, atuaram, ainda que tenham tido espaço de manobra para uso de táticas (CERTAEU, 1996), como **prepostos do estado**. Nessa ótica, outros fazeres contribuem para esse papel, o de fiscal do estado, por exemplo: *íamos de escola em escola fiscalizando a merenda escolar. Era coisa que tinha bastante e muita gente nem usava* (ZICA).

Além disso, as trajetórias têm seus *habitus*, suas práticas, portanto dimensionadas pelas condições objetivas em grande parte. Nesse aspecto referimos àquelas condições, anteriormente citadas, propiciadas pelas singularidades do próprio campo, e, decorrente dele, dos distintos sujeitos, subjetividade e condições objetivas nas quais se encontravam.

Nesse sentido, para Louro (2003), as práticas do magistério são, em outras palavras, múltiplas, e, por isso, diferentes. Os sujeitos do magistério ocuparam lugares sociais distintos para os quais foi reconhecida maior ou menor importância e legitimidade. Nesses lugares:

[...] algumas dessas práticas tiveram mais força para se impor – seja por terem sido desenvolvidas por grupos dominantes, seja porque foram aquelas que, nas redes de relações sociais, se tornaram as que interessava *fixar como verdadeiras práticas docentes*. Talvez por isso, em razão das intrincadas redes sociais, acabamos, às vezes, por borrar as distinções e por falar no singular, como se esses muitos sujeitos fossem um só, como se suas histórias e suas identidades pudessem se unificadas (LOURO, 2003, p. 79, grifos no original).

O entrelaçamento de funções se faz presente, antes de tudo, no árduo exercício profissional de ser mulher, mãe e professora. O testemunho a seguir, expõe essa a condição:

[...] pra ir as reuniões a gente pegava o cavalo e ia a cavalo, tinha que por um lanche no bolsa badana e pegar uma sombrinha e um casaco e ir a cavalo nas reuniões lá em Bocaiuva do Sul, trinta e pouco quilômetros, nenenzinho no colo, a gente perdia o sapatinho (risos), perdia os sapatinhos do neném quando a gente voltada tava enroscadinho o sapatinho na beira da estrada, num galhinho de mato (ELZA).

Diante disso, podemos falar de ofícios que se inter-relacionam. O exercício profissional requeria também outras habilidades. O saber cavalgar, mas também incluir nessas lides o cuidado materno:

Foi sofrido. Mamadeira, eu andava com o fogareiro no borço da badana, um pouquinho de álcool e fósforo, fazia a mamadeira na estrada, assim, no barranco. As crianças não se davam direito só com o peito ou só com um tipo de leite, aí tinha que ser a mamadeira mesmo. Foi sofrido, mas foi muito ótimo (...) (ELZA).

Avançando para além do entendimento de campo sob o qual nos inspira Bourdieu (1996), ousamos dizer que o campo da maternidade é desafiado pelo profissional: *foi sofrido, mas foi muito ótimo...*, neste caso, o da educação escolar primária, quando as professoras são orientadas para o cuidado e higiene dos escolares, também. De outro modo, não se poderia dizer que ser professora seria uma extensão das atividades domésticas, mas que esse exercício é atravessado por aquele e pela maternidade e outras práticas.

Em Foucault existem historicamente várias formas resistência e elas estão imbrincadas nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, nas quais há relações de poder. A resistência é luta. Em Foucault (1995, p. 235), existem três tipos de luta, “[...]contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa), contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem, ou contra aquilo que liga a si mesmo e o submete, deste, modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão).” As professoras certamente, nos encontros cotidianos lutaram contra modos de sujeição e de submissão, nas possibilidades que criaram para avançar para além do estabelecido pelo estrito trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser mulher e professora potencializam não somente uma condição, mas modos de ser, de fazer, de conceber o mundo e sobre ele agir e deixar registros à posteridade em se tratando especificamente de professoras.

As memórias contidas nesse texto contêm experiências, vivências, desafios, resistências de mulheres que se propuseram sair do anonimato para educar crianças com poucas possibilidades de terem seus universos ampliados para além das lides em tenra idade na lavoura. Resistências postas pelo trabalho quando da busca pela formação inicial e continuada, quando as condições objetivas de ser mãe muitas vezes se manifestassem difíceis.

Dados de trajetórias singulares de mulheres para quem o ideal de ser professora impunha mediações não exclusivamente representadas pelos saberes, os conhecimentos necessários para promover processos de escolarização, mas de múltiplos fazeres que caracterizavam respostas imediatas às demandas nem sempre previsíveis.

Por fim, aspecto importante a destacar estão as atitudes de umas em relação às outras. Quando o reconhecimento, a capacidade de ver no outro o gosto pelo trabalho e domínio de saberes de certo campo de conhecimento em português, matemática é atravessado também pelo fato de ser possível dar margem a ideia de que o campo não é somente um espaço de disputas, de conflitos, mas também de manifestação de virtudes.

REFERÊNCIAS

- BALHANA, Altiva Pilatti.; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969
- BELEZARIA. *Entrevista*. Campina Grande do Sul (Paraná), 16 maio 2016.
- BENEDITA. *Entrevista*. Campina Grande do Sul (Paraná), 16 maio 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *Rações Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. – 15ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CERTEAU, Micheal. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1996.
- CATTELAN, Carla. *Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2014.
- DIVA. *Entrevista*. Campina Grande do Sul (Paraná), 16 maio 2016.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995
- ELZA. *Entrevista*. Campina Grande do Sul (Paraná), 16 maio 2016.
- EL-KHATIB., Faissal. *História do Paraná*. 4º Volume, Curitiba: Paraná, 1969
- FARIA, Tais Bento. *Paraná, Território de Vocaçào Agrícola?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e Abusos da História Oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 2006
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GENNEP, Arnould Van. *Os ritos de Passagem*: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília C; *Docência, Memória e Gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003, v. 1, 77-83.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. *Paraná*: política e governo. Curitiba: SEED, 2001.

MESQUITA, Iika Miglio de; Nascimento, Ester Fraga Vilas Boas Carvalho; Corrêa, Rosa Lydia Teixeira; SILVA, Rony Rei do Nascimento (2015). Expansão da escola Primária, História comparada entre Sergipe e Paraná (1930-1961): entrecruzando olhares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho(ogs.) *História da Escola Primária no Brasil*: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: EDISE, 2015.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Formação do Professor para as Escolas Rurais no Paraná no Contexto das Políticas de Educação Nacionais e Internacionais. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 21-31, set. 2011.

NÓVOA, Antônio. O Passado e o presente dos professores. In: *Profissão: professor*. Portugal: Lisboa, Porto Editora, 1991

PARANÁ. Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da sessão legislativa ordinária de 1958 pelo senhor Moysés Lupion, Governador do Paraná. *Educação e Cultura*. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1958.

PARANA, Mensagem Enviada a Assembleia Legislativa do Estado, por Ocasião da Abertura da 3ª Sessão Ordinária, da 4ª Legislatura, pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado. *Função Social do Estado – Educação*. Curitiba, Paraná, 1961.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: *Os professores e sua formação*. Nóvoa, A. (Coord), Lisboa, 1991.

RIOS, Jane Adiana Vascencelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016

SCHELBAUER, Analete Regina. Da Roça Para a Escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no paraná (1930-1960). In: *Hist. Educ.* [Online], Porto Alegre, v. 18, n. 43, Maio/ago. 2014, p. 71-91

TEREZINHA. *Entrevista*. Campina Grande do Sul (Paraná), 16 maio 2016.

VENTURA, Rodrigo. Os paradoxos do conceito de resistência: do mesmo à diferença. *Estud. psicanal.* [online]. 2009, n. 32, p. 153-162. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372009000100018&lng=pt&nrm=iso.

WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19 n. 59 out./dez. 2014.

Submetido em maio de 2022
Aprovado em mês maio de 2022

Informações da autora

Rosa Lydiá Teixeira Corrêa

E-mail: rosa_lydia@uol.com.br

Afiliação institucional: PUCPR

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6416-4990>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4068637625072604>