

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Larissa Martins Costa

**A TRAJETÓRIA DE WILMA RODRIGUES DE SOUZA: formação e identidade de
uma professora negra no sul de Mato Grosso**

Paranaíba/MS

2015

Larissa Martins Costa

**A TRAJETÓRIA DE WILMA RODRIGUES DE SOUZA: formação e identidade de
uma professora negra no sul de Mato Grosso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade vinculada à linha de pesquisa “Teorias e Práticas Educacionais” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Paranaíba/MS

2015

LARISSA MARTINS COSTA

**A TRAJETÓRIA DE WILMA RODRIGUES DE SOUZA: formação e identidade de
uma professora negra no sul de Mato Grosso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Educacionais

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso (UFGD)

Costumam dizer que só nos lembramos das pessoas quando elas não estão mais entre nós, não é verdade, recordo-me da senhora todos os dias, principalmente neste trabalho, o primeiro que a senhora não estará acendendo sua vela e rezando para que ocorra tudo bem. Por todo amor e vibrações positivas que sei que a senhora está mandando, dedico este trabalho a vovó Ana Damasceno Martins (in memoriam).

Amo você!

AGRADECIMENTOS

Aristóteles disse em *Ética a Nicômano* que “uma andorinha só não faz verão”, sábio ele! Contudo, tomando a audácia de parafraseá-lo, concluo que um pesquisador solitário não produz uma dissertação. Em vista disso, há pessoas às quais serei eternamente grata por me inspirarem, estimularem todos os dias, e, principalmente, por me ajudarem a enfrentar medos e receios em produzir este trabalho.

Ao Professor Doutor Ademilson Batista Paes, pela aceitação de me orientar, pela confiança depositada, pelas aflições compartilhadas durante a pesquisa, pelo apoio e compreensão com o falecimento de minha avó; você foi amigo e principalmente solidário, algo tão raro e inesquecível nos momentos de sufoco. Sei que fui uma orientanda um tanto “escorregadia”, mas os ensinamentos, as discussões e os conselhos serão para toda a vida.

À Professora Doutora Tânia Zimmerman e ao professor Doutor Reinaldo dos Santos, por participarem da banca de qualificação e defesa deste trabalho. Vocês que nunca me conheceram, pararam seus afazeres, aceitaram ler meu trabalho e dar suas contribuições para quem sabe um dia eu trace uma profissão tão respeitável quanto à de vocês.

Aos meus pais Jesuíno Costa e Maria Cipriana Martins Costa, que são os meus maiores incentivadores para eu prosseguir na carreira do magistério e também continuar nos estudos, para que eu sempre me aperfeiçoe como profissional. Vocês são os meus primeiros educadores: mamãe, mais ainda por ter sido minha professora de Língua Portuguesa e me encaminhar na arte da escrita, e papai, pelas relações que sempre fazia com a História em suas colocações pertinentes nos almoços de domingo. Meu amor e gratidão eterna.

Ao meu irmão Rodolfo Martins Costa, pela superação ao enfrentar seus desafios, tem sido de grande exemplo para que eu supere os meus, afinal, a irmã mais velha tem sempre que dar o exemplo, não é? Além, é claro, da preocupação em mobilizar os seus amigos que moram em Paranaíba para que me ajudassem quando era preciso. Você fez com que eu me sentisse acolhida. Sua preocupação comigo sempre será lembrada. Amo você!

A minha “primã” não pode ficar de fora, Ágatha Cristina Silva. Mesmo você emburrada porque não queria que eu morasse em Paranaíba, mas que ficasse em casa para fazer bolo, ou então queria morar comigo, sempre compreendeu quando eu dizia a você que não podia fazer as suas vontades e com seu jeito espevitado e o sorriso banguelo, sempre torceu por mim.

À equipe da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem o seu auxílio financeiro teria sido impossível a realização desta pesquisa.

Aos meus grandes amigos de uma vida inteira, Carlos Eduardo Mafra, Laís Midori da Silva, Priscilla dos Santos Merizio e Daniela Soares Ortolan, pelo apoio desde o processo seletivo; uma torcida regada a sorvete, cervejas, comida japonesa, risos, sustos, choros, abraços cheios de conforto, ligações e aquele distanciamento que a pesquisa exige. Vocês são meus companheiros de ontem, hoje e sempre.

Ao meu companheiro Gilberto Abreu de Oliveira, não achei palavra melhor para descrever neste agradecimento. Você, que nesse percurso todo foi primeiro amigo, depois namorado, indicou leituras, eventos, ouviu angústias e procurou me ajudar a solucioná-las, para encontrar as documentações da Escola Normal, com seus contatos em Campo Grande, MS, e Cuiabá, MT, acabou sofrendo junto comigo. Leu, revisou inúmeras vezes este trabalho e se afastou quando eu precisava produzir, abdicando os poucos momentos que tínhamos. Acho que no fim das contas, este trabalho é seu também.

À família Moraes, pelo amor, carinho e torcida sempre depositada nessa etapa da minha vida. Mas o agradecimento especial vai para Vanda da Silva Moraes, pelos mimos que sempre ofertou a cada visita minha e a preocupação demonstrada durante as adversidades. Ensinou-me que ser família é muito mais que um laço sanguíneo e sim uma questão de escolher a quem amamos.

Às professoras entrevistadas que infelizmente não fizeram parte de forma direta neste trabalho, mas estão enraizadas na minha vida com as inúmeras lições aprendidas durante nossos bate-papos: Ana, de Costa Rica; Maria Odete, Terezinha e Edinir, de Três Lagoas; Raimunda, de Campo Grande; Yolanda, de Corumbá; Dulcena e Venina, de Paranaíba.

Em especial, a Wilma Rodrigues de Souza, sem a qual este trabalho não teria existido, além do mais, definitivamente, abraçou a causa de ser minha “colaboradora” e ajudou não somente em narrar sua história de vida, mas também em encontrarmos as documentações necessárias. Foi comigo às escolas em que poderiam estar, conversou com diretores e funcionários, dando acesso livre para que eu pudesse ter contato com a sua documentação, além de revirar sua casa para ajudar a encontrar mais vestígios de sua formação. Foi solidária e compartilhou muitas angústias. Espero não decepcioná-la neste trabalho.

A Trindade Brandão Floriano, colega de ginásio e Escola Normal da Wilma, que me recebeu em sua casa e disponibilizou várias fotos aqui presentes.

A todos os funcionários do “Arquivo Morto” do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da Escola Estadual Afonso Pena, da Escola Estadual João Magiano Pinto e da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.

Aos funcionários dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação (SINTED) de Campo Grande, Corumbá, e, em especial, de Três Lagoas, onde trabalha Cidolina de Fátima da Silva, que me recebeu de forma carinhosa e hospitaleira e passou vários contatos das professoras negras da cidade. Também à Professora Rosana da Escola Estadual João Dantas Filgueiras, que me apresentou a outras professoras, o que facilitou o meu trabalho. A vocês duas, minha gratidão de sempre.

Ao meu professor na graduação, meu primeiro orientador e grande amigo Lourival dos Santos, que me trilhou nos caminhos da história oral e a quem agradeço por esse meu encontro com a pesquisa. Tem um valor ímpar na minha formação e carinho por tudo.

Aos colegas de Três Lagoas, Rafaely Zambianco, Mariely Zambianco, Jefferson Rodrigo e Eduardo Capute, pelas acolhidas em suas casas durante a pesquisa. Vocês foram um ombro para a minhas angústias e vibravam em cada encontro de fonte e debate teórico que tecíamos durante as madrugadas. Espero vê-los em breve nos eventos de História.

As minhas vizinhas de condomínio, mais que especiais, Rosy Costa, Paula Melissa e Andressa Luz, que me fizeram sentir acolhida e amparada em Paranaíba. Obrigada pelas preocupações e almoços na casa de vocês.

Aos colegas de mestrado, que experiência nós passamos juntos! Tairê, Fernando, Leandro, Alessandro, Nathália, Silvia, Maria Amélia, Nelson, Adriana, Júnior, Raquel, Ednéia, Renata, Aline, Rosimar e Carlos. Mas um beijo cheio de saudade e gratidão vai para as minhas companheiras de viagem até Marília, Radaí Felipe e Noely Costa, pelas contribuições que vocês me deram. Minha admiração para todo o sempre!

Aos colegas do Grupo de Estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), pela troca de experiência e o valioso conhecimento adquirido.

A todos os funcionários e docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em destaque o apoio de Irany e Tatiane. Obrigada por sempre estarem me ajudando e me apoiando.

Por fim, a todos que participaram direta e indiretamente para a realização deste trabalho, mas, por algum equívoco de minha memória, acabei não colocando aqui.

Vocês são muito importantes para mim, em especial no que sou e no que vou chegar a ser! Essa é apenas uma etapa da minha vida e espero que todos estejam ao meu lado no decorrer do tempo e nos obstáculos que ainda estão por vir. Com vocês, sou mais forte.

Muito Obrigada!



*Deus criou a humanidade
porque gosta de histórias.*

Elie Wiesel

*No teatro da memória, as
mulheres são uma leve
sombra.*

Michelle Perrot

RESUMO

Essa pesquisa surgiu do interesse em compreender a formação e identidade de professoras negras que atuavam no sul de Mato Grosso, durante a segunda fase do movimento negro, entre os anos de 1945 a 1964. Para isso, partimos da trajetória da professora aposentada Wilma Rodrigues de Souza, que frequentou o Ginásio 2 de Julho e a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas, entre os anos de 1953 e 1958. O fio condutor são os estudos da memória e com o aporte metodológico de história oral defendido pelo Núcleo de Estudos em história oral da Universidade de São Paulo (NEHO/USP), cujo procedimento usamos a transcrição. Em sua história de vida, analisamos a cultura escolar do curso normal e a formação de sua identidade como mulher negra e professora. Dessa forma, compreendemos a relação das reformas educacionais do período pesquisado com a formação de professores e de mulheres negra no exercício do magistério. Esse trabalho tem como aporte teórico a Nova História Cultural (NHC) e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia Brasileira (GEPHEB).

Palavras-chave: História oral. História da educação. Professora negra. Trajetória.

ABSTRACT

This research came up the interest of understanding the process of formation and identity construction of a black teacher who worked in the south of Mato Grosso, during the second phase of the black movement, since 1945 to 1964. For this, we start from the path of retired teacher Wilma Rodrigues de Souza who attended the Gymnasium 2 de Julho and the Normal School Dom Aquino Correa, in Três Lagoas, around 1953-1958. The connecting thread of the survey are the memory studies, as a methodological contribution, we make use of the procedures of Oral History upheld by the Center for Studies in Oral History at the University of São Paulo (NEHO/USP), which uses this perspective is the process transcreation of the interviews. In this way, we analyze the school culture in the normal course which attended and the formation of her identity as woman, black and teacher. Thus, we understand the relationship of the educacional reforms of the period investigated with the formation and teachers of experience in teaching exercise. It could also evidence, from a trajectory, the social configuration of black women strength in the educational field. Another highlight is the process of schooling and opening educational institutions in the Três Lagoas city. This work has as theoretical support the New Cultural History (NHC) and is linked to the Group of Studies and Research in History and Historiography Brazilian (GEPHEB).

Keywords: Oral history. Education history. Black teacher. Trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Currículo da 1ª Série Ginásial.....	65
Figura 2 - Currículo da 2º Série Ginásial.	66
Figura 3 - Currículo da 3ª Série Ginásial.....	66
Figura 4 - Currículo da 4ª Série Ginásial.....	67
Figura 5 - Reprodução do Diploma de Normalista (no detalhe, assinatura do diretor Oscar Ferreira Botelho).....	71
Figura 6 - Reprodução do Histórico Escolar (frente).	73
Figura 7 - Reprodução do Histórico Escolar (verso).....	73
Figura 8 - Fotografia dos colegas de Curso Normal (década de 1950).	80
Figura 9 - Fotografia dos colegas do Ginásio (década de 1950).	80
Figura 10 - Fotografia das Normalistas com alunos (década de 1950).	81
Figura 11 - Fotografia das colegas com Wilma (década de 1950).	94
Figura 12 - Fotografia dos formandos de 1956 do “Ginásio 2 de Julho” e da “Escola Normal Dom Aquino Corrêa”.	101
Figura 13 - Fotografia das colegas da Escola Normal Dom Aquino Corrêa (década de 1950).	101

LISTA DE SIGLAS

CADES	- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESP	- Companhia Elétrica de São Paulo
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEM	- Grupo de Pesquisa em Educação e Memória
GEPHEB	- Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JOMAP	- Escola Estadual João Magiano Pinto
LDB	- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
NEHO/USP	- Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo
NHC	- Nova História Cultural
NOB	- Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional
PENESB	- Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SED/MS	- Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEN	- Teatro Experimental do Negro
UDN	- União Democrática Nacional
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFMS/CPTL	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul <i>campus</i> de Três Lagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I.....	33
A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA NEGRA NO INTERIOR DE MATO GROSSO	33
1.1 A FAMÍLIA, AS RAÍZES	34
1.2 O ACESSO À ESCOLA, A FORMAÇÃO, A VOCAÇÃO	39
1.3 O SER PROFESSORA E MÃE, AS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, A APOSENTADORIA.....	46
1.4 A POLÍTICA, O PRECONCEITO E O SAUDOSISMO.....	51
PARTE II	55
DA MENINA A PROFESSORA: A FORMAÇÃO DE WILMA RODRIGUES DE SOUZA NO CURSO NORMAL	55
2.1 OS ENSINAMENTOS DE ZÉ PEQUENO E SENHORINHA: A TRAJETÓRIA PARA CHEGAR À ESCOLA NORMAL	56
2.2 O INÍCIO DA CARREIRA NO MAGISTÉRIO E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS	57
2.3 PRÁTICA, RIGIDEZ, APRENDIZADO: A ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA, EM TRÊS LAGOAS	60
2.4 OS CURRÍCULOS DO GINÁSIO 2 DE JULHO E DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA: UM LÓCUS DE FORMAÇÃO	64
2.5 SER NORMALISTA NEGRA NA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA: A RESPONSABILIDADE SOCIAL E O SILÊNCIO CULTURAL.....	76
PARTE III.....	83
A MULHER, A PROFESSORA, A FILHA, A ESPOSA, A MÃE E A NEGRA: MEMÓRIA E IDENTIDADE	83
3.1 A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO: O FAZER DIFERENÇA NA HISTÓRIA	84
3.2 MULHERES NEGRAS E MULHERES BRANCAS: LUTAS TRAÇADAS, ESPAÇO CONQUISTADO NO MAGISTÉRIO	88
3.3 HISTÓRIA E MEMÓRIA: ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO.....	95
3.4 A LUTA POLÍTICA, A DA MULHER: SER FILHA, MÃE E PROFESSORA.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	132
ANEXO A	133
ANEXO B	134
ANEXO C	135
ANEXO D	140

INTRODUÇÃO

Tenho uma história, minha, pequena, mas única.
(MEIHY, 1995 *apud* ATAÍDE, 1995)

A história oral que aqui será utilizada está além de uma simples metodologia¹, ela é a grande “bússola” para a realização deste trabalho, pois não acredito “que a história oral serve exclusivamente para ‘tapar buracos documentais’” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 25, grifo dos autores), mas as histórias ditas perante um gravador têm seu próprio valor e esse, talvez, seja o modo mais humanizado de se considerar esse método, sem perder a cientificidade.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento desta pesquisa, utiliza-se a história oral de vida² para melhor compreendermos Wilma Rodrigues de Souza como ser social, sua formação profissional, identidade negra e professora. As entrevistas³ permitem que se faça uma melhor análise das relações sociais que nosso sujeito passou, não somente em sua vida, mas na escola, na família e na comunidade.

Entretanto, por mais que minha afinidade com a história oral tenha sido imediata, como cheguei a esta pesquisa? Na graduação em História, no primeiro semestre⁴, tive a disciplina História da África e este era o momento em que estavam em plena erupção, no meio acadêmico, as discussões sobre a aprovação da Lei nº 11.645/2008⁵, e como a Lei nº 10.639/2003⁶ estava em vigor, não tinha como ignorar esse assunto nas aulas.

Talvez o fato de minha mãe ter sido responsável pela criação de minha prima, na época com dois anos de idade, que é negra e sofria com atitudes racistas na escola de ensino infantil, fez com que, perante as discussões na universidade, somadas a essas adversidades em casa, eu refletisse e me interessasse sobre a problemática etnorracial.

Minhas dúvidas aproximaram-me do professor que ministrava as aulas de História da África, que, por sua vez, tinha trabalhos realizados em história oral e queria manter pesquisas nessa linha. Foi assim que ele propôs que, para a realização de minha monografia no último

¹Para saber mais, consultar: Meihy e Holanda (2010, p. 67-76).

²Meihy e Holanda (2010) dividem o procedimento de história oral em três gêneros: história oral de vida (que são entrevistas abertas); história oral temática (tem a função de promover discussões em torno de um assunto específico e costuma fazer a entrevista por meio de questionário) e tradição oral.

³Utilizo o termo entrevistas no plural porque foi realizado mais de um encontro com Wilma.

⁴Entre na graduação de Licenciatura em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas (UFMS/CPTL), em 2008.

⁵Alterou a Lei nº 10.639/2003 e incluiu no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁶Alterou a Lei nº 9.394/1996 e incluiu nas diretrizes e bases da educação nacional e no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

semestre do curso, eu fizesse uma pesquisa sobre os mitos e lendas⁷ da cidade de Três Lagoas⁸, Mato Grosso do Sul. Mas, como dizem muitos pesquisadores, nós não escolhemos a nossa pesquisa, muitas vezes, é ela quem nos escolhe. Dessa forma, não conseguia interessar-me pela proposta e, acredito que até por um descaso meu, a pesquisa não evoluía.

Ao notar isso e perceber minhas inquietações com as problemáticas etnorraciais voltadas para o negro, o professor fez-me outra proposta: que eu estudasse nas férias de dezembro e janeiro e voltasse com uma problemática que causasse os questionamentos que tanto me interessassem com a história oral, dentro da perspectiva no Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO/USP). Assim é que começamos nosso trabalho sobre história oral de vida de meninas negras nas escolas públicas de Três Lagoas e que teve como consequência minha monografia e o projeto de educação etnorracial na Escola Estadual João Dantas Filgueiras.

Não posso deixar de ressaltar que, por mais que, durante a graduação, minha pesquisa não tenha se voltado para a formação de professores, esse assunto foi algo muito marcante para mim. Já que nos quatro anos que passei como aluna universitária, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) passava por um momento de mudança curricular e também de discussões sobre a política educacional da instituição, pois havia aderido à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹.

Minha turma, do primeiro semestre de 2008, com 45 alunos, além dos que entraram com outras turmas, tinha cerca de 50 a 55 alunos. Retornamos ao segundo semestre em uma turma de 20 a 25 alunos, ou seja, ainda no primeiro ano de curso já estávamos com um grande número de evadidos, o que contrariava o trato firmado entre a UFMS e o governo federal.

Como essa realidade atingia não somente o curso de História, mas praticamente todos os cursos de licenciatura do *campus*¹⁰, as discussões sobre se seria mais importante formar professores ou pesquisadores permeou os meus quatro anos de licenciatura. Para que

⁷Na cidade de Três Lagoas há algumas tradições orais, como a surgimento de um lobisomem, um soldado que morreu de sede e que realiza milagres e a de um negrinho que foi assassinado na praça e que toca o sino da Igreja de Santo Antônio à meia-noite, entre outras histórias. Para saber mais, consultar: Mendes (2007) e Araújo (2008).

⁸Três Lagoas é uma cidade localizada ao leste de Mato Grosso do Sul e faz divisa com o Estado de São Paulo. Para saber mais, consultar: IBGE (2014).

⁹REUNI é um programa do governo federal, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, que visa a ampliar o acesso e a permanência ao ensino superior. A proposta resume-se em o governo federal dar condições para as universidades federais aproveitarem melhor sua estrutura física, aumentarem seu contingente de professores para que ocorra uma formação de qualidade não apenas nas aulas, mas também nas pesquisas acadêmicas. Em contrapartida, as universidades devem elevar em 90% a quantidade de aluno a concluir os cursos, tendo, em média, 18 alunos por professor e atingir a meta das diretrizes do programa: redução da taxa de evasão; ocupação das vagas ociosas; aumento do número de vagas ofertadas, principalmente nos cursos noturnos.

¹⁰O *campus* de Três Lagoas oferta seis cursos de licenciatura, além de História, ao qual fui aluna: Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas.

ficássemos mais por dentro do assunto, líamos nas disciplinas de “Prática de Ensino” vários textos ressaltando essa problemática.

Acredito que foram esses debates que me estimularam a querer ministrar aula no Ensino Básico logo depois de formada; entretanto, as discussões acadêmicas sempre me fizeram falta. Assim, no segundo ano após a graduação, fiz uma disciplina como aluna especial na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Paranaíba sobre diversidade.

Após o término da disciplina, prestei o seletivo com um projeto sobre educação etnoracial e ensino de história. Porém, ao ser aprovada, recebi a proposta de elaborar um projeto em história da educação em que eu poderia continuar utilizando a história oral dentro dos estudos do NEHO, mas utilizando como aporte teórico a Nova História Cultural (NHC).

Mesmo que o tema proposto fosse sobre trajetória de professoras negras no sul de Mato Grosso¹¹, havia uma grande diferença entre a pesquisa que eu realizava e a qual iria iniciar. Hoje acredito que a questão teórica tenha sido a primeira dificuldade, apesar de não ter tido maturidade para perceber isso na época.

Eu tinha um estudo extremamente superficial da NHC, afinal o marxismo ainda é uma corrente teórica muito forte nos cursos de História e essa era a teoria mais discutida nas aulas referentes às teorias historiográficas ou até mesmo sobre pesquisa. Em minha pesquisa, era utilizado o multiculturalismo¹² que tinha uma perspectiva mais política da educação contemporânea.

Como começar um trabalho em que se tem uma ideia bem ampla de sua teoria, com um novo objeto de pesquisa? E sem entrar aqui no debate sobre a importância que os cursos de História dão à história da educação. A única referência que eu tinha de concreto nesta pesquisa era a metodologia do NEHO/USP, entretanto sentia a necessidade de me aprofundar sobre como as pesquisas em educação utilizavam a história oral.

Foi nesse emaranhado de teorias e dúvidas que comecei a pesquisa. Minha primeira atitude foi entrar em contato com as professoras negras de Mato Grosso do Sul. Aonde eu iria primeiramente procurá-las? Por ter alguns contatos e saber um pouco da história do negro local, minha primeira busca foi em Três Lagoas.

¹¹A expressão “Mato Grosso” sempre será utilizada ao me referir à delimitação geográfica antes de 1977, já que, nesse período, os atuais Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul compunham um único território.

¹²O multiculturalismo trabalha sob uma perspectiva propositiva, já que é uma teoria que propõe um projeto político-cultural presente nas relações culturais em uma sociedade, que concebe políticas públicas para radicalizar a democracia e construir estratégias pedagógicas para atingir essas políticas. Para saber mais, consultar: Moreira e Candau (2013).

Não há como negar que há uma história da educação dos negros, já que, por sua condição histórica escravista, “tiveram que desenvolver um esforço próprio de auto-educação e de auto-esclarecimento, em escala coletiva” (FERNANDES, 1972, p. 37). Dessa forma, é necessário ter trabalhos nessa perspectiva sobre o negro.

Para a realização desta pesquisa, foram entrevistadas seis professoras negras, além de entrar em contato com mais três que não quiseram participar. Entretanto, estabelecer uma rede¹³ estava sendo minha maior dificuldade, já que, por mais que fossem negras e Três Lagoas uma cidade de porte médio¹⁴, as histórias não aconteciam no mesmo contexto histórico ou elas não frequentavam a mesma comunidade.

Ainda existiam outras interrogações para justificar a pesquisa: Por que professoras negras em Mato Grosso do Sul? Qual recorte histórico será utilizado? Para encontrar respostas, iniciei meus estudos pesquisando a história da educação do negro e depois a história do movimento negro.

Um dos primeiros contatos que tive com a história da educação do negro foi por meio dos Cadernos do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em especial, os trabalhos de Müller (2006a, 2006b) sobre professoras negras na Primeira República¹⁵ foram de grande importância para nortear a continuidade da pesquisa.

A autora trabalhava com professoras negras nos Estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso, ou seja, vinha com elementos específicos de meu objeto de estudos, juntamente com uma visão ampla da região a qual eu iria investigar. Müller (2006a) afirma que a nova ideia de modernização da educação, no advento da República, não condizia com professoras negras no magistério, pois esse era um momento em que ser negro era sinal de retrocesso, em consequência das campanhas de branqueamento que dominavam a educação republicana.

¹³Rede é um conceito da história oral. Para compreender esse conceito, primeiramente devo explicar o conceito “comunidade de destino” que seria a seleção de um grupo social que tem pressupostos comuns, determinados primeiramente pela “base material” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.51), que seriam eventos coletivos (traumas), e o segundo seria por vivências psicológicas (vivência de cunho moral), no caso desta pesquisa seriam professoras negras. Dentro dessa “comunidade de destino”, teríamos uma “colônia” com características próprias, ou seja, que atuaram no sul de Mato Grosso. Por sua vez, a “rede” seria uma subdivisão da “colônia” e, conseqüentemente, uma parcela menor da “comunidade de destino”.

¹⁴Segundo o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, contabilizavam 101.791 habitantes na cidade, o que a caracteriza uma cidade de porte médio (IBGE, 2014).

¹⁵Primeira República ou República Velha inicia-se em 1889 com a Proclamação da República e seu término ocorre com o fim da Revolução de 1930.

No entanto, algo nas leituras do trabalho de Müller (2006b, p. 13, grifos da autora) chamou-me a atenção ao se referir aos professores negros de Mato Grosso: “Foram poucas as inovações educacionais em Mato Grosso. As poucas medidas de racionalização do ensino que foram empreendidas não ‘peneiraram’ o magistério. Talvez ali, não fosse tão necessário a ocorrência de ‘branqueamento’ do magistério”.

Afinal, por que razão ela fazia essa afirmação? Por que entre os Estados que ela pesquisou, apenas Mato Grosso não precisou passar pelo branqueamento na educação? Será que eles não estavam inclusos no processo de modernização republicano? Ou não havia pessoas com formação suficiente para as várias escolas que tinham no Estado? Por isso, para resolver melhor minhas inquietações, recorri à história do movimento negro.

Durante as pesquisas sobre o movimento negro, a maior parte dos trabalhos acadêmicos estava voltada para os anos de 1970¹⁶ e isso distanciava muito do período que Müller pesquisava. Até que o trabalho de Domingues (2007) foi a luz no fim do túnel.

O autor dividiu os momentos do movimento negro em quatro fases¹⁷, e na segunda fase, “Da segunda república até a ditadura militar” de 1945-1964, aponta aspectos interessantes para a vida social dos negros. Com a queda de Vargas, eles terão uma participação política mais efetiva e o aporte de uma imprensa voltada para o movimento negro. Ele saiu dos grandes centros industriais como São Paulo e Rio Janeiro e até mesmo Minas Gerais para atingir os locais menos populosos do Brasil (DOMINGUES, 2007).

Dessa forma, o ideal de branqueamento¹⁸ na Primeira República, somado ao governo centralizador de Vargas, provavelmente dificultou os registros de fontes escritas sobre professoras negras, e, conseqüentemente, pesquisas a esse respeito. Entretanto, a articulação do movimento negro atingiu os locais mais afastados dos centros industriais, até o sul de Mato Grosso, por meio da ferrovia.

¹⁶Desde o momento em os militares assumiram a presidência brasileira em 1964, houve uma tentativa do governo em não deixar realizar reuniões de grupos sociais, e o do negro foi um dos mais perseguidos, por causa da influência no movimento dos direitos civis (1954-1980) nos Estados Unidos. Por essa razão, o movimento negro ficou adormecido por alguns anos. Mas em 1978, com a instauração do Movimento Negro Unificado (MNU), o movimento negro retoma a batalha contra a discriminação racial. Para saber mais, consultar Albuquerque e Fraga Filho (2006).

¹⁷As quatro fases de Domingues (2007) são selecionadas da seguinte forma: 1ª fase - 1899-1937; 2ª fase - 1945-1964; 3ª fase - 1978-2000; 4ª fase - 2000-atualmente.

¹⁸Ainda no século XIX, quando a escravidão dava sinais de declínio, alguns políticos brasileiros, chamados de reformadores, estudavam uma forma de substituir a mão de obra cativa pela livre e remunerada, que, estimulados pelas insurreições ocorridas na Bahia, desenvolveram debates sobre os perigos da heterogenia social. Dessa forma, os reformadores defendiam que o branqueamento populacional era a melhor solução, por isso criaram incentivos trabalhistas para estimular a vinda de imigrantes europeus para trabalhar no Brasil, para que assim diminuísse a miscigenação e com o tempo não existissem mais negros. Para saber mais, consultar: Azevedo (2004).

Mesmo tendo feito a graduação em Três Lagoas, eu não tinha um vasto conhecimento sobre a história do negro no Estado, para além das relações que permeavam minha pesquisa para a monografia. Mas foi por meio das entrevistas que realizei para o mestrado que passei a descobrir uma história interessante.

Das seis entrevistas feitas com as professoras negras, todas elas eram filhas de migrantes, em sua maioria, baianos, mineiros e paulistas. Três delas nasceram em Três Lagoas, uma em Água Clara, uma em Minas Gerais e a última em São Paulo. Os pais de quatro delas vieram para a cidade trabalhar na ferrovia¹⁹, apenas o de uma trabalhou na ferrovia em Água Clara (tanto que ela se muda para Três Lagoas, após a separação de seus pais) e a outra era filha de boiadeiro.

Como foi possível observar, durante o processo de entrevistas com as professoras negras, a ferrovia possibilitou a migração de negros vindos em sua maioria da Bahia e de Minas Gerais, tanto que resultou na formação de um bairro do outro lado da linha férrea, na posição contrária à urbanização.

Segundo uma das professoras que lá morou, esse bairro chamava-se “Feijão Queimado”²⁰ e tinha esse nome por causa da grande quantidade de negro que lá residiam. Poucos moradores do bairro estudaram além do Ensino Primário, que era o nível de escolarização que lá existia. Dessa forma, para prosseguir nos estudos, era preciso ir para o outro lado da estação.

Mesmo diante desses aspectos sobre a história dos negros de Três Lagoas, a estrutura da rede ainda era muito tênue. Por mais lindas que as histórias dessas professoras fossem, era preciso um elemento para selecionar as professoras que fariam parte da pesquisa.

Optei pelo recorte cronológico da pesquisa, que teria como fundamentação a segunda fase do movimento negro, segundo Domingues (2007), ou seja, de 1945 a 1964, período ao qual houve uma melhor organização do referido movimento. Das entrevistas feitas, apenas uma professora havia se formado dentro desse recorte. Era Wilma Rodrigues de Souza, uma das primeiras professoras negras de Três Lagoas. Durante sua formação havia outra professora negra que poderia ter participado, pois estudaram juntas no ginásio e na escola normal, mas não foi localizada nem se sabia se estava viva.

Como o recorte do trabalho, a princípio, era fazer história oral de vida de professoras negras no sul de Mato Grosso, entrei em contato com professoras em Campo Grande,

¹⁹Um dos principais motivos para o desenvolvimento da cidade de Três Lagoas foi vinda da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) em 1917, quando houve uma considerável vinda de migrantes para a cidade, em especial dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Para saber mais, consultar: Natera (2006).

²⁰Hoje esse bairro é chamado de Nossa Senhora Aparecida.

Corumbá, Aquidauana, Dourados, Costa Rica e Paranaíba. As únicas que deram retorno por telefone foram as de Campo Grande, Costa Rica e Paranaíba; não consegui nem ao menos explicar a pesquisa às restantes. Assim que eu falava sobre a necessidade de fazer entrevistas, desligavam ou tinham uma desculpa para que eu não fosse até sua residência.

Mesmo as professoras de Campo Grande, Costa Rica e Paranaíba também não deram certo. A primeira, porque, apesar de ter feito curso normal, não atuou no magistério assiduamente. Ficou parte de sua vida profissional trabalhando como Assistente Social e depois atuou como professora no ensino superior, o que não fazia parte da rede, já que analisar as práticas docentes fazia parte do objetivo deste trabalho.

A professora de Costa Rica atuou grande parte de sua vida profissional sem formação, concluindo os estudos bem posteriormente ao recorte da pesquisa e como tinha muita dificuldade para se lembrar do passado, sua neta foi quem acabou dando a entrevista, o que prejudica a análise. E a professora de Paranaíba também tinha formação posterior ao recorte.

Um ponto que gostaria de esclarecer, mesmo que as entrevistas com as outras professoras negras não tenham entrado diretamente neste trabalho, elas muito me auxiliaram em ter um novo olhar sobre o objeto de pesquisa. Por meio dessas professoras, pude notar como elas conseguem trazer elementos bons e ruins de sua profissão e tentam separar o pessoal do profissional, como se suas vivências fossem paralelas. Infelizmente, não foi possível realizar um trabalho sobre história oral de professoras em Mato Grosso do Sul, em várias fases educacionais, por causa do pouco tempo de pesquisa; entretanto, é uma ideia para ser aprofundada posteriormente.

Seria possível realizar um trabalho com apenas um colaborador?²¹ Sim! Já que a perspectiva de história oral usada nesta pesquisa utiliza as “relações entre memória, história, narrativas e texto” (HOLANDA, 2006, p.30). Por essa razão, a própria relação entre o passado e o presente é uma construção do sujeito e, por isso, o que importa não são as informações contidas no relato e sim no ato da narração, ou seja, o que está além do captado pelo gravador.

Em razão disso, é preciso que na hora da entrevista os procedimentos éticos sejam respeitados, primeiramente porque nesses projetos que partem da história oral há uma grande dependência do colaborador. Entretanto, isso não significa que seja necessário ter intimidade com o indivíduo, mas sim compromisso com ele, tendo o pesquisador a “atitude profissional e

²¹O conceito de colaboração em história oral, segundo Meihy e Holanda (2010), compreende que a relação entrevistador/entrevistado deve ser de “colaboração”, já que ambas as partes devem trabalhar juntas durante o processo da elaboração do documento, desde sua fase oral até a da escrita.

democrática” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 59). Destarte, é necessário que o sujeito participe de todas as etapas da entrevista.

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral. [...] Cada pessoa é uma amálgama de grande número de histórias em *potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas [...] Cada um de meus entrevistados [...] representou uma surpresa e uma expressão de aprendizado. Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras. (PORTELLI, 1997, p. 17, grifo do autor).

Nessa relação entre o colaborador e o pesquisador é que se deve desenvolver o trabalho, em que seja estabelecida uma situação de diálogo para que haja uma troca de conhecimentos. O colaborador deve ser voluntário do trabalho ao contar sua experiência e o pesquisador, o estímulo da conversa para criar possibilidade de a memória fluir.

[...] fica claro que o estímulo existe durante todo o processo, afinal é para o oralista que a entrevista precisa ser dada, é entre oralista e colaborador que se dará o diálogo e não há incoerência entre o voluntarismo e o estímulo, pois o que teremos é o resultado de um processo transcriativo, que se inicia desde a elaboração de um projeto até a recepção pública das narrativas. (HOLANDA, 2006, p. 31).

Para que a relação seja estabelecida e os caminhos para chegar à memória sejam mais sutis, realizamos quatro encontros com Wilma, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014. Cada uma das entrevistas tem, em média, de trinta minutos a uma hora de duração, resultando em trinta e cinco páginas de transcrição literal.

A necessidade de ter mais de um encontro e gravar várias entrevistas, pois se deve considerar que a “memória é um fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 4), pode ser consciente ou não a sua construção e é o colaborador quem irá organizar o que dizer e a sequência do que será dito. Dessa forma, os vários encontros entre pesquisador e entrevistado vão estreitando os laços e o que a memória organizou, e, dentro de sua precaução do não dito, vai destituindo-se e cria um novo elo.

Houve necessidade de vários encontros porque, quando do primeiro contato com as professoras, e agora me refiro a todas as entrevistadas, como já sabiam que o trabalho era sobre professoras negras, elas conduziam a entrevista para a temática racial, não dando atenção a outros fatos em suas histórias de vida. Essa atitude era comum, pois acreditavam que era o foco da pesquisa.

Assim, é comum que o colaborador transforme em sua experiência o que ouve e, conseqüentemente, diga o que considera o que o entrevistador quer ouvir. “A tendência dos narradores é começarem sua história com uma apresentação das circunstâncias em que eles

mesmos tomaram conhecimento daquilo que segue, quando não as dão pura e simplesmente como experiência pessoal” (BENJAMIN, 1980, p. 63).

Durante a realização das entrevistas não foi usado um questionário, mas sim perguntas-chave como eixos para a pesquisa e foram usadas com todas as entrevistadas. Os eixos foram: infância; formação e identidade. Dentro desses três eixos, havia as seguintes perguntas: Conta-me um pouquinho da senhora, como era a sua família? Seus pais? E com quantos anos a senhora começou a dar aula? Foi antes de ter curso normal? A senhora já passou por algum problema por ser negra?

O não uso de questionários serve para que o colaborador se sinta mais livre para narrar sua história a partir de sua personalidade e liberdade para se expressar da maneira que considerar melhor. Além do mais, o objetivo é compreender a articulação da memória e a experiência da narradora.

Para Meihy e Holanda (2010, p. 26-27), as entrevistas são uma forma de promover a conscientização social, do entrevistado/“colaborador”: “movimentos de minorias culturais e discriminadas [...] têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias”.

A história oral é um meio de estudar no presente os vínculos que impulsionam a experiência de alguém por meio de sua visão de mundo, sonhos. Em virtude disso, é utilizada, como procedimento específico de análise, a história oral de vida. Muitos se referem à história oral de vida como “biografia”, “relato de vida”, “relato biográfico”, “método biográfico”, “notas biográficas” e até mesmo, sem revelar o papel de mediações, dado o fato de o narrador “se contar”, “autobiografia” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 36).

Dessa forma, o entorno da pesquisa é inteiramente voltado para a narração da experiência pessoal da colaboradora do trabalho, Wilma Rodrigues de Souza. Uma das primeiras professoras negras de Três Lagoas. Aos 77 anos, ela traz consigo uma vasta experiência voltada para a educação, política, família na cidade, além de sua própria vivência e experiências: “[...] é através dessa trajetória de vida que poderia ver como são, do que gostam, seus desejos, seus sonhos, seus temores e suas dores” (FELIZARDO, 2009, p. 17).

Este trabalho tem em Wilma uma colaboradora que, por tamanha responsabilidade, participa de todas as fases. Importante esclarecer que as reflexões feitas nas entrevistas estão em total acordo com o que ela gostaria de dizer sobre sua vida. Dessa forma, é preciso ter

cautela para que a linguagem acadêmica não afaste o sujeito da pesquisa, e, para isso, o processo de transcrição, textualização e transcrição²² são fundamentais.

A transcrição literal do oral é de extrema importância para o processo de passagem para o escrito, pois no estágio bruto e na relação com seu ambiente é que teremos as reais sensações do meio social em que o colaborador vive, ou seja, se há sotaque diferenciado da região onde ocorre a entrevista, é visto que sua migração pode contribuir para seu modo de ver o mundo, assim como erros gramaticais, presenças externas. Esses pequenos detalhes podem contribuir para as próximas fases da entrevista.

A textualização da entrevista é quando se deixa “mais limpa”; retiram-se as perguntas, as expressões repetitivas e deixa a entrevista mais fácil de ser compreendida. Ainda nesse processo, poderão ser inclusos no texto, emoções, entonações, gestos feitos pelo colaborador. Nessa fase é também escolhido e extraído da entrevista, o “tom vital”²³.

Após a textualização, a entrevista passa pelo processo de transcrição. Nessa etapa, há a possibilidade de modificar a fala do colaborador, a estrutura e a sequência da entrevista, dando-lhe um ar literário, mas com a preocupação de manter uma isomorfia com o texto original. “O conceito de transcrição traduz uma ação criativa e uma relação viva entre as clássicas dicotomias (sujeito-objeto, eu-tu, oral-escrito, documento-pesquisador) superando-as sem fazer-lhes concessões.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 160).

O conceito de transcrição é uma das principais marcas do NEHO. Ela tem sua prática estética introduzida primeiramente nos processos literários, em especial, na poesia e depois na tradução. Foi Haroldo de Campos²⁴ quem trouxe para o Brasil essa ideia ao recriar a tradução de uma língua para outra e chamou esse processo de “transcrição”.

A tradução de uma obra de arte verbal é uma prática semiótica especial. Visa surpreender o intracódigo (as “formas significantes”) que opera no interior do poema de partida (original) e redesenhá-lo no poema de chegada. Para isso procura desvelar o percurso da função poética no poema (aquela função que segundo Jakobson, é autorreferencial, volta-se para a materialidade mesma da linguagem, para as relações de som e sentido e para a coreografia das estruturas gramaticais) e, de posse da “metalinguagem” que essa desvelação propicia, reconfigurar esse percurso no poema traduzido (melhor dizendo, “transcriado”), com recurso da língua do tradutor ampliados ao influxo violento da língua estranha. (CAMPOS, 2013b, p. 155, grifo do autor).

²²Transcrição é o conceito-chave da obra de Meihy e Holanda (2010, p. 157).

²³“Tom vital” é uma frase guia que será retirada do texto, entretanto não pode ser qualquer frase, mas sim uma que requalifica a entrevista dentro de sua essência.

²⁴Haroldo de Campos foi poeta, tradutor, transcriador e precursor da Poesia Concreta, juntamente com Décio Pignatari e Augusto de Campos, na década de 1950.

Para Campos (2013b) há diferenças quando é feita a tradução do oral para o escrito, da mesma forma que há diferenças na tradução de idiomas distintos, pois não se pode ocorrer a transcrição de modo bruto, em especial em textos subjetivos, que nesse caso seria a poesia.

A tradução criadora – “a transcrição” – é a maneira mais fecunda de repensar a *mimesis* aristotélica, que marcou tão fundamente a poética do Ocidente. Repensá-la não como uma apassivadora teoria da cópia ou do reflexo, mas como um impulso usurpatório no sentido da produção dialética da diferença a partir do mesmo. Já advertia o velho Goethe [...] “Toda literatura, fechada em si mesma, acaba por definhar no tédio, se não se deixa, renovadamente, vivificar por meio da contribuição estrangeira”. Enfrentar-se com alteridade é, antes de mais nada, um necessário exercício de autocrítica, assim como uma vertiginosa experiência de ruptura de limites. (CAMPOS, 2013a, p. 205).

Ao considerar que os textos em história oral também são subjetivos, já que as memórias narradas podem ser ficcionais, o uso da transcrição, na perspectiva de Campos, também caberia na interpretação das fontes. Entretanto, o conceito foi adaptado ao sair da área de tradução de línguas diferenciadas e passou para a área da tradução do oral para o escrito.

[...] a radicalização de tal conceito percebendo todo o processo de elaboração do projeto em história oral como uma solução transcriativa. Assim, desde a origem da transformação de algo que não seria natural – o plano de recolha e formulação dos textos – até sua devolução pública, seria parte da mesma prática transcriadora. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 134).

Destarte, os trabalhos em história oral assumem um sentido mais humano dentro do cientificismo das Ciências Humanas. Ou seja, é por meio de características da minha disciplina favorita no ensino médio, a Literatura, que eu me aproximei das pesquisas historiográficas na graduação, e é ela quem fará com que crie o mesmo vínculo com as pesquisas em história da educação na pós-graduação.

Confesso que minha afinidade com a História da Educação não foi “à primeira vista”. Minha forte formação na história oral fazia com que os trabalhos sobre as trajetórias de professoras soavam-me como “positivistas”²⁵, e eu tive dificuldade de conseguir observar as problemáticas pelas quais os professores passavam em seu cotidiano, além das questões raciais.

Compreendia essas pesquisas como prontas e acabadas e que não eram passíveis de controvérsias, por meio de professoras que deram contribuições para a educação local. Qual seria a diferença dessas professoras para “os grandes heróis” que a história oficial narrou?

²⁵O positivismo inaugura a ideia de história oficial, tendo como base a exaltação dos fatos que, por meio de uma investigação concreta, atingiria a verdade da pesquisa, que, por sua vez, jamais seria questionada. No campo da história, essa teoria era praticada pela Escola Metódica. Para saber mais, consultar: Langlois e Seignobos (1946).

Entretanto, foi por meio dos estudos da Nova História Cultural (NHC) que comecei a vislumbrar essas professoras para além de seus feitos. Certeau (2013, p. 48-49) pontua que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência”, que será um ponto de vista particular, que trará a subjetividade do pesquisador, entretanto os fatos históricos já estão construídos dentro de uma objetividade. Ou seja, é necessária uma relatividade histórica entre “uma totalidade da história” e a particularidade filosófica do historiador.

O choque entre as teorias que eu seguia na pesquisa anterior, o multiculturalismo, e a NHC, era evidente, afinal, como eu poderia fazer uma pesquisa com uma professora negra que tinha uma linda trajetória no magistério, mas que não tinha passado por dificuldades evidentes a sua cor de pele? Um problema de pesquisa historiográfica tornava-se evidente, a subjetividade do pesquisador, ou seja, sua visão não estava em sincronia com a totalidade da história.

Tudo levava a crer que esse seria um trabalho em que não haveria o menor reconhecimento entre pesquisa e pesquisador, mas foi por intermédio de Ginzburg (1989) e seu paradigma indiciário, que mudei a visão de análise. Por meio da relação entre um tapete e os textos, o autor chama a atenção para os vários ângulos e opções de ver a lógica do discurso na relação com seus escritores, tanto em textos literários como nos científicos, e utilizá-lo como base para seu método. Isso era o que esta pesquisa precisava; ser analisada com outros olhos.

A NHC é uma teoria que descende do movimento da Escola dos Annales, como pontua Vainfas (1997), um referencial sobre uma história problema que não se refere apenas à determinação econômica e à questão materialista. Esse movimento também considera outras fontes, não somente as escritas, e questiona a história oficial como verdade absoluta, contrapondo à Escola Metódica.

A Escola dos Annales teve como proposta a interdisciplinaridade na pesquisa e como método de análise das fontes, o “método regressivo”²⁶. Dessa forma, sua terceira geração²⁷ teve como um dos desafios a “maior atenção ao papel dos valores e das ‘mentalidades’ no ‘comportamento demográfico’; em outras palavras, pelo estudo da família, da sexualidade e, como desejava Febvre, da história do amor” (BURKE, 1997, p.83, grifo do autor).

²⁶Bloch (2001) enfatizava que, para ter mais conhecimento sobre a pesquisa social, é preciso ir até ao desconhecido, ler a “história ao inverso”.

²⁷O movimento historiográfico da Escola dos Annales divide-se em três fases importantes, que teremos o aprofundamento de especialidades de pesquisas diferentes. Como as lideranças de cada período são influência da anterior, chamamos de três gerações, que são: primeira geração - são os fundadores da revista *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre; segunda geração - liderança será do orientando de Febvre, Fernand Braudel; terceira geração - são vários diretores, e o que mais se destaca e Jacques Le Goff.

O estudo das mentalidades é caracterizado pelas relações psicossociais, mas, inspirada pelos trabalhos da Antropologia Cultural, amplia seu conceito para o imaginário, pois, para Chartier (1988), há impossibilidade de manter relações exclusivas entre culturas específicas e grupos sociais únicos e, assim, amplia o estudo para além da psicologia. Dessa discussão é que se tem o nascer de estudos relacionados à NHC.

Outro receio nesta pesquisa é transformá-la em biografia²⁸, principalmente quando se lida com um único colaborador e que está em sua vida ativa, ou até mesmo a história factual²⁹, em que o indivíduo é visto como um todo, sem considerar suas particularidades. Entretanto, Ginzburg (2006, p. 20) pontua:

Porém, se a documentação nos oferece a oportunidade de reconstruir não só as massas indistintas como também personalidades individuais, seria absurdo descartar estas últimas. [...]. É claro que existe o risco de cair no anedotário, na famigerada *histoire événementielle* [...]. Contudo, trata-se de um risco evitável. Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo –, pode ser pesquisado como um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico. [...].

Assim, é necessário ver Wilma como ser social, articulada em “um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2013, p. 47), dentro de seu tempo e que por essa razão traz elementos históricos por meio de sua experiência.

A micro-história é a escala de análise utilizada neste trabalho, que, para Levi (1992), quando se preocupa com o conhecimento social, considera que há diferenças em cada local em que a história é composta. Nessa perspectiva, a micro-história comporta a necessidade de limites metodológicos para compreender experiências coletivas.

Sobre a relação entre as análises na perspectiva da micro-história, Revel (1998) defende que há necessidade de o historiador não se esquecer dos indícios e as fontes na narrativa, pois pode se deparar com lacunas difíceis de serem preenchidas. Há também o perigo de que haja muita exaltação em suas interpretações sobre os documentos e não os considera ao contexto histórico, ou seja, ao macro.

Dessa maneira, ao observar Wilma como um sujeito social e considerar os aspectos econômico, cultural, político e social, é necessário ressaltar que será essencial o diálogo com outras ciências afins para auxiliarem nesta pesquisa. Como pontua Burke (2008), a NHC é um novo paradigma da historiografia e enfatiza os sentimentos e suposições de seus objetos de pesquisa.

²⁸Para saber mais sobre a relação NHC e biografia, consultar: Borges (2011, p.155-202).

²⁹É conhecida na historiografia francesa como *histoire événementielle*. Para saber mais, consultar: Burke (1997).

Portanto, a NHC não é uma teoria que contribui apenas para pesquisas na área da história, mas ajuda a desenvolver um novo olhar para os trabalhos no campo da educação. Ao possibilitar a contribuição de novos objetos, a História da Educação utiliza cada vez mais essa forma diferente de analisar os sujeitos sociais da educação: “nas últimas décadas, três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da História da Educação, com sua contribuição para renová-lo: a história cultural, a história social e a micro-história” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 32). Tais reflexões contribuem, *grosso modo*, nos trabalhos a serem desenvolvidos nesse campo do saber.

Nessa perspectiva, Hunt (2001) pontua que a NHC vai ser fundamental, de fato, após a Segunda Guerra Mundial³⁰, pois, por causa do momento, novas preocupações socioeconômicas, principalmente pelo crescimento da ideologia comunista³¹, trazem desavença entre historiadores marxistas e os membros da Escola dos Annales, o que provoca um desgaste teórico entre essas duas correntes.

Surge, então, um interesse por pesquisas voltadas para uma história cultural que tem como desafio não “ser reduzida a um produto de transformações econômicas e sociais, nem retornar a um modo de ideias desvinculado das mesmas” (HUNT, 2001, p. 35). Portanto, os trabalhos acadêmicos não precisariam ter o predomínio da estrutura sugerida pela Escola dos Annales nem a certeza econômica do marxismo.

No Brasil, ocorreu o mesmo processo de historiografia, valendo também para o caminho da história da educação. O período de redemocratização, no início dos anos de 1980, deu mais espaço para que pesquisas na área de formação de professores fossem feitas e, assim, encontrassem caminhos para uma educação voltada a esse novo momento, rompendo com o ideário ditatorial.

Nesse momento, inicia-se a incorporação de novas fontes e objetos relacionados ao tema descrito anteriormente, na perspectiva da história da educação, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da NHC, que influenciarão grande parte dos trabalhos produzidos pelos centros de pesquisas nessa área.

Para Tanuri (2000), a construção histórica oferece subsídios para que se compreendam as problemáticas que envolvem a formação de professores que, por sua vez, surgem questões sobre o seu desenvolvimento e identidade, esse último “elemento inseparável do desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2010).

³⁰Segunda Guerra Mundial foi um período de conflitos entre países, considerados grandes potências econômicas, que afetou o mundo. Esse período perdurou de 1939-1945. Para saber mais, consultar: Hobsbawm (2003).

³¹Segundo Hunt (2001), muitos do que seguiam a ideologia comunista eram marxistas de formação.

Dessa forma, o estudo da formação de professores, sob a perspectiva histórica, pode dizer muito do desenvolvimento da profissão docente e revelá-la para além das mudanças políticas. A história da formação docente é mais do que isso, pois atinge o paradoxo profissional/pessoal, além das representações sociais que podem trazer.

Nesse sentido, o uso das fontes orais é cada vez mais crescente no campo da história da educação, isso ocorre porque podem traduzir sentimentos, memórias, histórias, até mesmo as relações sociais com a escola (SOUZA, E. C., 2007), ou seja, elas podem ir para além das relações interpessoais.

Saviani (2004) pontua que a história de vida de cada indivíduo faz parte de seu legado cultural universal e que, ao relatar sua experiência vivida, ao ser relacionado com uma rede de acontecimentos, torna-se informação e conhecimento. Ao tentar relacionar a história de vida, experiência, memória e identidade dessa professora com os acontecimentos em seu tempo histórico é que este trabalho partiu.

Assim este trabalho tenta ligar esses princípios da NHC, utilizando a história oral, pois é importante ressaltar que:

A história oral dá visibilidade aos estudos culturais, as estruturas sociais e aos processos históricos [...] O indivíduo representa a realidade como mosaico em que há pedaços diferentes, contudo, quando reunidos, busca-se a coerência entre fatos e a possibilidade de compreender transformações de uma época, das quais esses indivíduos foram atores ou testemunhas. (CARVALHO, 2007, p. 23).

As pesquisas sobre a memória também dão alicerce às análises das entrevistas, pois, além de ter uma conotação cultural no tempo vivido, como afirma Bosi (1994, p. 55), “Na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Por essa razão, as memórias de Wilma devem ser lidas, saboreadas e interpretadas de forma peculiar, já que é uma senhora que conta sua história com as experiências de hoje e por isso não tem mais a mesma sensação de quando aconteceu.

Outro ponto sobre a memória que deve ser analisado com cautela diz respeito à abrangência que uma recordação tem, pois, como pontua Halbwachs (2003, p. 29): “nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros [...] como se a mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas”. Ou seja, é preciso atentar que a memória de Wilma faz parte de um fenômeno coletivo.

Contudo, é importante deixar claro que, por mais que essas lembranças sejam coletivas, elas são lembradas por um indivíduo; são reflexos de suas experiências e as

representa em sua narrativa que constituem a identidade da colaboradora. Destarte, os aspectos teóricos sobre experiência, representação e identidade serão utilizados neste trabalho.

Considerar a experiência é examinar os sistemas e situações com as quais Wilma conviveu e passou, que refletiram em suas ações, ou melhor, “tudo o que, em sua totalidade, compreende a “genética” de todo o processo histórico [...] na experiência humana comum, que exerce ela própria [...] sua pressão sobre o conjunto” (THOMPSON, E., 1981, p. 189).

Dessa forma, as representações devem ser vistas como coletivas, que são “as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (CHARTIER, 1991, p. 183) que comandam as atitudes, posições ideológicas, estratégias simbólicas, que constituem a identidade. Em detrimento a isso, as histórias de vida são importantes para compreender as representações intrínsecas no discurso do colaborador.

[...] as narrativas são representações, que podem ser ideológicas ou estratégicas, do que se quer dizer num dado momento para pessoas específicas, para tornar sensacional um acontecimento, ou para registrar um momento que para o narrador foi significativo. (CARVALHO, 2007, p. 29).

Nessa perspectiva, é importante frisar que a narrativa oral, além de apontar as funções do sujeito em seu contexto social, em meio a sua formação, é importante para legitimar a identidade. Por meio de Munanga (2003), certificamo-nos que as identidades são dinâmicas e dialéticas e, quando se trata de mulheres negras, são interdependentes já que os elementos de gênero e racial as colocam em uma relação de dupla identidade; terão que dialogar entre si para criar seu espaço e, assim, ter sua identidade, que está em constante processo.

Sobre identidade, Nicholson (2000, p. 4) aponta que não se pode analisá-las sem relacionar a biologia e socialização do objeto, pois a autora defende que a identidade é uma espécie de “porta casacos”, cujo corpo é um cabide no qual estão pendurados os vários artefatos culturais, que refletem a personalidade e comportamentos.

São essas tramas teóricas que apontam a complexidade dos estudos sobre identidade e, por essa razão, a oralidade é o melhor meio para chegar a interpretações sobre a identidade de Wilma. Como aponta Alberti (2004, p. 23-25), “[...] redes de relação, formas de socialização [...] permitem o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos e grupos pertencentes a diferentes camadas sociais, gerações, sexo, profissões, religiões, etc.”.

Cabe ressaltar que as fontes orais são imprescindíveis para os estudos sobre mulheres, já que sua memória está ligada à oralidade da sociedade vigente que classifica suas histórias, muitas vezes, como desqualificada. Dessa forma, “os desenvolvimentos recentes da história chamada de “oral” são, de certa maneira, uma revanche das mulheres” (PERROT, 2005, p.40).

As fontes orais, que muitas vezes nos são falíveis e estavam presentes em várias situações da pesquisa, em alguns momentos, acabam não sendo suficientes para atingir as discussões a que pretendemos, como discussões sobre a cultura escolar das instituições, as quais Wilma frequentou como aluna. Isso ocorre, pois, atingir sua formação é preciso entender a instituição a qual lhe forneceu a base pedagógica, ou seja, a formação como professora.

Como a Escola Normal de segundo ciclo já existia no Estado, antes mesmo de Wilma começar a estudar, recorreremos a outros documentos, escritos e iconográficos, para entender esse seu universo. O período político e educacional será analisado também.

Por essa razão, este trabalho também conta com outras fontes documentais e iconográficas pessoais de Wilma, para alicerçar sua trajetória no magistério, já que o trabalho com sua memória não atingia as minúcias desse período de sua vida. Assim, foram procurados arquivos na Escola Estadual Afonso Pena³², Escola Estadual João Magiano Pinto³³ (JOMAP) e Escola Estadual Dom Aquino Corrêa³⁴ e no arquivo morto em que está a documentação das escolas desativadas no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), todos na cidade de Três Lagoas.

É importante destacar que essa falta de documentos oficiais são reflexos da não consciência da importância e preservação educacional, que não permite “a manutenção da identidade escolar tem dificultado desvelar a história” (CARVALHO, 2007, p. 19). Isso, muitas vezes, causa lacunas nas pesquisas acadêmicas, o que gera no pesquisador sentimentos de impotência e angústia.

Também foram feitos contatos por endereço eletrônico e telefônico no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso e com membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Memória (GEM), em Cuiabá, e no Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, mas nada foi encontrado referente à Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de Três Lagoas, onde Wilma fez o Curso Normal.

Os únicos documentos encontrados, além do acervo pessoal, foram diários oficiais disponibilizados pelo Arquivo Público do Estado de Mato Grosso e pelo Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, onde tinha o Decreto-Lei que legalizava as Escolas Normais de 2º ciclo em Mato Grosso, de 1948, o Decreto-Lei que regularizava a Escola Normal Dom Aquino

³²O prédio da Escola Estadual Afonso Pena foi onde funcionou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, desde sua implantação, em 1952, até 1970. Lá funcionava também o Ginásio Estadual 2 de Julho.

³³No prédio da Escola Estadual João Magiano Pinto funcionou a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de 1970 até 1973, quando o prédio da escola ficou pronto.

³⁴O prédio da Escola Estadual Dom Aquino Corrêa foi onde o curso do Magistério funcionou de 1973 até 1996, quando o curso deixou de existir.

Correia, em 1952, e o Decreto-Lei que encerrava as Escolas Normais de 2º ciclo de dois anos, em Mato Grosso, de 1958. Esses documentos são explicados e analisados no decorrer do trabalho.

Foi procurada uma colega de Escola Normal de Wilma para alicerçar as lacunas deixadas pela falta de documentação. Com ela foram encontradas mais fontes iconográficas. É importante ressaltar que, principalmente, algumas fontes iconográficas são ilustrativas já que não foi possível encontrar dados que nos auxiliasse a compreendê-las em seu momento histórico.

É importante ressaltar que outra dificuldade durante o percorrer desta pesquisa foi encontrar referenciais teóricos que trabalhassem com negro ou até mesmo com historiografia entre os anos de 1950 e 1960, e o desafio aumentava ainda mais quando a pesquisa era referente a Mato Grosso. Isso resultou na minha defasagem em conseguir abordar mais profundamente o contexto histórico, social e político ao qual Wilma estava inserida, já que meu alicerce foram sua trajetória e os trabalhos que abordavam períodos próximos.

Além da leitura teórica sobre NHC, história oral, história da educação e história da educação do negro, foi fundamental o contato com os trabalhos sobre história oral e memória de professoras negras e Escolas Normais produzidos nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A dificuldade foi grande, ainda mais que não foram encontrados trabalhos com o recorte temporal escolhido.

Sobre professoras negras e professores negros, foram encontradas as dissertações de Dutra (2010), Garcia (2010), Moreira (2013). Os trabalhos relacionados às Escolas Normais de Mato Grosso e memória de professores foram lidos nos artigos de Oliveira e Rodríguez (2008), Pereira e Nishimoto (2012) e as dissertações de Teixeira (2011). Os trabalhos sobre memória de mulheres negras foram encontrados na dissertação de Manfrinate (2011).

A mesma pesquisa sobre trabalhos na área de história oral de professoras negras foi realizada com produções feitas fora dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A maior parte desses trabalhos enfoca a formação de professores negros e professoras negras no ensino superior e as dificuldades identitárias que passam no cotidiano, sejam como alunos ou como profissionais. Foram encontradas as dissertações em programas de Minas Gerais e São Paulo: Oliveira, C. (2006), Moraes (2006), Machado (2010), Gomes, A. (2008), Oliveira, A. (2009), Souza, E. S. (2010), Balão (2011) e as teses de Ribeiro (2005), Silva, M. (2013), Constantino (2014).

Nessa perspectiva, o trabalho está dividido em três partes³⁵, em que a primeira, seguindo a perspectiva do NEHO, é a entrevista transcrita na íntegra, já que essa vertente considera a “narrativa primordial” (HOLANDA, 2006, p. 45), e, a partir dela é que as temáticas das outras partes são desenvolvidas.

A segunda parte tem o desenvolvimento da formação de Wilma. Primeiro, uma abordagem breve de sua família e como esta a incentivara a ser professora e prosseguir nos estudos na Escola Normal; depois, o início de sua carreira no magistério, a cultura escolar do Ginásio 2 de Julho e da Escola Normal Dom Aquino Corrêa. Nessa parte, são enfocadas as práticas pedagógicas nas instituições de ensino. A estrutura de Curso Normal, ao qual ela estudou, também é debatida nessa parte, e, para isso, são utilizados os currículos de ambas as escolas para compreender o lócus de formação que Wilma teve. Para concluir, a discussão de ser normalista negra nos anos de formação.

A terceira parte é tecida *a priori*, na historiografia da mulher, tanto como professora, como também negra e como a formação e experiência diferenciam Wilma dos casos “macro” de estudos com esse viés. Outra questão imbricada nessa temática é sobre as adversidades de ser professora e negra e como a identidade da filha de “Zé Pequeno” e Senhorinha se fortaleceu e edificou. Essa parte do trabalho vai além de debater unicamente a formação de Wilma, mas sim observar as consequências dela (formação).

³⁵Ressalto que não utilizo o termo “capítulos” e sim “partes”, pois a sua divisão está de acordo com o passo tomado para a efetivação deste trabalho. O que quero destacar é que, primeiramente, fiz as entrevistas, selecionei a que se encaixava no recorte histórico escolhido e, conforme a entrevista ia se desenvolvendo, as indagações foram afluindo e as leituras entrando para alicerçar as problemáticas levantadas, edificando, assim, o trabalho.

PARTE I

A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA NEGRA NO INTERIOR DE MATO GROSSO

1.1 A Família, as Raízes³⁶

Nós fomos criados, assim com dificuldades até certo ponto, nunca nos faltou nada, até porque naquela época não tinha tanto consumismo, principalmente em termos de roupas, calçados, a gente tinha o necessário, como por exemplo uma roupa de passeio, e também não dava para ficar comprando para dez filhos? (SOUZA, W., 2014)

“Sou Wilma Rodrigues de Souza, nasci em Três Lagoas, mas minhas raízes vão além dessa cidade. Meu pai José Sebastião de Souza, conhecido como “Zé Pequeno”, era filho de africanos, nasceu na Bahia e ainda muito moço veio tocando boiada por essas estradas do Brasil. Saiu de sua terra com uns amigos boiadeiros para Minas Gerais e, de lá, foi parar em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

Minha mãe, Senhorinha Rodrigues de Souza, era mineira e veio com toda a sua família para Três Lagoas à procura de trabalho. Ela já havia se casado uma vez, era viúva e tinha dois filhos quando conheceu papai e, quando tinha uns catorze anos, casou-se com ele; naquele tempo era normal casar nova.

Meu pai e dois amigos dele, que vieram da Bahia, casaram-se com três irmãs e, dentro de uma grande família, formaram mais três: a do “Zé Pequeno”, que era meu pai, do Seu Bernardinho Montalvão e do José Silvério, conhecido por Mereca. Então juntaram essas três famílias e deu muita gente. Aqui convivemos, tem gente de nossa família de todos os níveis: os que estudaram e os que não estudaram, tem médico, tem advogado, tem professor, engenheiros, dentistas e outros.

A casa onde morávamos era de tábua, naquela época tinha muita casa de tábua aqui em Três Lagoas, e ela era bem-comprida. Tínhamos um quarto só para nós, mulheres, e no fundo da casa, saindo da cozinha, tinha mais dois quartos, que eram dos meninos. Nós dormíamos todas amontoadas, um quarto só para cinco mulheres, fora que, às vezes, vinham uns parentes de fora, que apareciam e iam dormir lá com a gente. Tinha em casa também outro quarto *pros* meus pais, sala de visita, que ficava na frente e a cozinha que era bem grande. Lá tinha um fogão de lenha, porque quando a gente era pequena, não tinha fogão a gás e se tinha, não chegava *na* gente. E esse fogão era enorme, fazia aquela fumaça que ia

³⁶Seguindo o procedimento do NEHO/USP, de que a narrativa é primordial, esta parte é a entrevista transcrita de Wilma. Por isso, a análise intrínseca aqui é da própria Wilma sobre sua trajetória.

empretejando as paredes, aí a gente tinha que lavar as paredes. Era ali, naquela cozinha, que a gente trabalhava, ajudávamos a mamãe, com o almoço; só as louças eram lavadas lá fora.

Nós morávamos todos próximos, ao lado da nossa casa, morava um dos meus tios e mais para cima um pouco, morava o outro tio. Das três irmãs, mamãe era a que tinha mais filho, ela já tinha os dois mais velhos e do casamento com papai tiveram mais oito filhos, então nós éramos uma família com dez irmãos, cinco homens e cinco mulheres, sendo eu a nona filha e a caçula das meninas. As famílias das minhas tias tinham oito, nove filhos, que não faz muita diferença, *né?*

Aqui em Três Lagoas, papai trabalhava criando gado para fazendeiros; lembro-me de que uma dessas fazendas era da família Arantes. Ele, junto com os meus tios, tocava boiada de Minas para cá, trazendo para Mato Grosso; viviam viajando por essas estradas.

Depois de certo tempo, ele passou a trabalhar no Estado como fiscal de um porto que ficava em Aparecida do Taboado. Nós, a família, ficamos em Três Lagoas com mamãe e ele vinha sempre nos ver aos finais de semana, então continuava a viajar, ia e voltava. Quando eu já estava maior, resolveu abrir um açougue, onde meus irmãos ajudavam a tocar e nesse negócio ficou muitos anos.

Já mamãe trabalhou muito de doméstica em casa, mas também lavava roupa para fora, dava marmita e, lá em casa, meus irmãos ajudavam, todo mundo ajudava a lavar roupa. Teve um tempo em que ela lavava os sacos de mantimentos da cooperativa, pois um dos meus irmãos era funcionário, chegou até ser gerente da cooperativa da Ferrovia da Noroeste do Brasil, a NOB, aqui de Três Lagoas e por isso éramos nós quem lavava.

Ela também fez salgados para as cantinas do quartel, mas era o trabalho no açougue que trazia o maior recurso para casa, porque meus irmãos começaram a trabalhar lá, ajudavam! Mas, conforme foram crescendo, foram tomando profissões, *né?* Eu tive irmão que foi trabalhar no comércio, outros foram para ferrovia.

Dois de meus irmãos foram para o exército, formaram-se por lá e foram morar no Rio de Janeiro, casaram, tiveram sua família, hoje já faleceram os dois, mas um era sargento e o outro era tenente. Um dos meus irmãos, que foi funcionário público, faleceu jovem, aos 40 anos. Meu irmão mais novo serviu o exército também, depois veio trabalhar na barragem, mas acabou se tornando funcionário público, na parte de Secretaria de Fazenda, e chegou a ser um dos coordenadores da Secretaria de Fazenda de Três Lagoas; aposentou nesse cargo.

Já minhas irmãs mais velhas eram costureiras e bordadeiras; as outras duas trabalhavam com escolas, fizeram Escola Normal, além de mim. Eu e a outra, lecionamos e essa outra irmã trabalhou mais na parte administrativa, ela não quis estudar muito, por isso ela

só chegou até o Normal, depois se casou, foi para São Paulo e não quis trabalhar na área. Essa minha irmã; que lecionou também, foi professora por muitos anos na Escola 2 de Julho e no JOMAP, ministrava aquelas disciplinas que dividiam meninos e meninas, por exemplo; naquele tempo tinha professora de bordado.

Naquela época, as mulheres pendiam para serem costureiras, bordadeiras, era difícil quem queria ser professora; algumas só tiravam o “Um a quatro”, que naquela época era importante só ter a quarta série, *né?* Mas desde que aprendi a ler, eu dizia: “Vou ser professora”. Por isso, eu digo que sou uma professora com idealismo e posso afirmar de cátedra que sou porque quis ser professora. E sempre foi uma luta! Nunca parei de estudar, fiz faculdade, depois quando tinha curso da CADES³⁷, eu sempre estava acompanhando, com outros cursos.

Estamos nessa Três Lagoas desde que nasci. Nunca morei em outro lugar, só quando trabalhei com as escolas da barragem da CESP³⁸, morei um tempo em Ilha Solteira, SP, mas depois sempre em Três Lagoas³⁹.

Nós fomos criados com dificuldades; até certo ponto nunca nos faltou nada, até porque, naquela época, não tinha tanto consumismo, principalmente em termos de roupas, calçados. A gente tinha o necessário, por exemplo, uma roupa de passeio e também não dava para ficar comprando para dez filhos. Mas nós éramos bem-alimentados, bem-cuidados, tanto que a maioria de nós chegou a estudar em escola particular, lá no 2 de Julho do Magiano⁴⁰. Claro que era um preço nas nossas condições, mas papai e mamãe faziam o que podiam para gente ter uma boa educação.

Eu me lembro de que brincava mais com os meus irmãos que tinham a idade mais próxima a minha; uma era a Ézia, ela faz tempo que foi embora. Assim como eu, fez a Escola Normal, Faculdade de Pedagogia e deu aula bastante tempo. O Cido também era bem próximo e tinha também a Tita.

Na verdade; a Tita se chamava Dormantina, mas a gente a chamava de Tita; essa foi uma das minhas irmãs que morreram bem cedo. Ela era casada, mas não tinha filho, é aquela

³⁷A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada no governo de Getúlio Vargas em 1953, pelo Decreto nº 34.638/1953. Tinha como objetivo elevar o nível do Ensino Secundário, e, para tanto, ajustava a realidade das necessidades e condições do meio para que os jovens e adultos tivessem acesso a essa modalidade de ensino. No decorrer do trabalho, é especificado melhor o papel da CADES na educação do período.

³⁸Companhia Elétrica de São Paulo (CESP).

³⁹O Anexo A mostra a representação cartográfica de Três Lagoas (MS) e Ilha Solteira (SP).

⁴⁰Em Três Lagoas havia duas escolas chamadas “2 de Julho”. Uma que era de Ensino Primário e privada, tendo como proprietário o Senhor Magiano Pinto e, por isso, Wilma, muitas vezes, refere-se a ela como “Magiano” ou “do Magiano”. A outra era o Ginásio 2 de Julho, que era estadual. Seu prédio atualmente é onde se localiza a Escola Estadual Afonso Pena, que é de Ensino Fundamental II e Médio.

minha irmã que trabalhou em escola e não exerceu, ela teve um aneurisma, seria chamado assim hoje. Nós a levamos para Rio Preto, SP, e não teve jeito. As outras eram mais velhas, as costureiras e bordadeiras. Tita tirou só o Normal, ela sempre falava: “Não, não é para mim isso!” A mais velha de todos fazia cada bordado lindo! Pintava também, tinha dom próprio para isso, *né?*

O papai gostava de dar nome diferente para as filhas dele; o meu mesmo, Wilma, ele que era analfabeto, colocou Wilma com “W”, era algo difícil. E esse “W” já me deu tanto trabalho porque eu sempre tenho que explicar: Não é Wilma com “V” é com “W”. Minhas irmãs também sofreram com os nomes, olha só, a Ivone é outro nome que quem era analfabeto é difícil, mas ela tinha o apelido de Vanda, porque parecia com uma vizinha nossa que tinha esse nome, e como Ivone era difícil, ela foi chamada a vida inteira de Vanda. E as outras então, Ézia e Dormantina, essa última acabou virando Tita, porque era difícil, *né?*

A única que tinha o nome mais comum era a Maria Conceição, mas ela era filha do outro casamento da mamãe, só que a gente a chamava de Lolita, porque quem a criou e também o Benedito foi, bem dizer, o papai. Quando ele e mamãe casaram, os dois eram muito pequenos, nem conheceram o pai deles direito. Eles não chamavam o papai de pai e tinham muito respeito por ele.

Claro que, como toda família grande, nós tínhamos nossos senões, desentendimentos, mas é engraçado que eu vejo tanta família por aí que um é de mal do outro, mas nós não ficávamos, não. Até porque mamãe e papai nunca deixaram isso acontecer, mesmo com toda a ignorância, eles sempre faziam a gente conversar um com o outro, todo mundo se falava, não tínhamos esses problemas nisso, então nos dávamos bem.

Meus pais eram analfabetos. Papai mal assinava e mamãe não sabia ler nem escrever. Mesmo sem terem estudado, eles sempre exigiram que os filhos estudassem, fôssemos para a escola e tirássemos boas notas. Como eles não tinham muita noção se nós estávamos indo bem na escola, era responsabilidade dos filhos mais velhos cuidarem dos menores. Então, tinham que ver o boletim e falar se estavam bem na escola. Por isso, todos nós, filhos, estudamos.

As lições da escola, nós fazíamos à tarde com a mamãe e a gente tinha que fazer. Ela sempre dizia: “Não sei ler, mas sei treler! Senta aí e vai fazendo as tarefas”. Sentávamos a uma mesa perto da cozinha, ficava em uma sala. Essa mesa era de madeira bem grande e tinha dois “bancões”, um de lá e outro de cá, daqueles bancos bem antigos, sem encosto e um irmão ia ajudando o outro a fazer o trabalho da escola. Quando era de tardezinha, o Benedito, meu irmão mais velho, era sempre quem olhava nossas atividades, ele chegava, ia vendo, falava o

que estava certo e a gente ia fazendo junto. Ele era “ponta firme”, olhava caderno por caderno.

Naquele tempo, os boletins saíam mensalmente, então todo fim de mês vinham as notas e aí da gente se não tínhamos boa nota para apresentar, porque, nessa época, podia apanhar que não tinha problema. Então a gente levava puxão de orelha, cintada e não morremos por isso, viramos gente. Era assim o nosso acompanhamento.

Mesmo com o papai sempre viajando, nós ficávamos bem com a mamãe e os meus irmãos mais velhos, até porque minhas tias também estavam sempre por perto, então tínhamos fiscalização sempre. O papai sempre estava nos finais de semana e ele era muito bravo, sabe?

Na verdade, ele era uma pessoa de bom coração, mas a vida era difícil. Ele veio com muitas dificuldades da Bahia e por isso era bravo, só que uma pessoa muito honesta e não deixava os filhos passarem dificuldades, nem ele e nem mamãe. Ela era uma mulher miudinha, pequenininha e papai era grandão, gordo, eu puxei um pouco para ele, no corpo e na cor.

A mamãe era uma morena clara, nova e bonita, dos cabelos encaracolados, daqueles bem soltinhos, já o meu cabelo era difícil, porque era igual ao do meu pai, mas eu tinha irmãos assim: uns com o cabelo mais liso, e outros, mais encaracolado. Era uma mistura porque papai era descendente de africano e ele tinha bem as características, era bem negro. Ele gostava de andar de terno de linho branco, bem alinhado. Era criador de gado, mas quando tirava as roupas de serviço, era só terno de linho, acho que hoje já nem usam mais. Ele era uma pessoa bem alegre, gostava de sair, ir para as festas.

As famílias das minhas tias também eram bem misturadas. Os amigos do meu pai, que casaram com elas, eram dois negros também. Já as irmãs, uma era bem parecida com a minha mãe, morena clara, mais puxada para o branco, e a outra era mais morena, mais para negra que para branca. Eu conheci só a minha avó e não meu avô, como eles não contavam muito a história deles para nós, a gente supõe que do lado do meu avô que tinha alguém mais escuro ou era na própria família.

Meu irmão mais velho casou-se com uma mestiça paraguaia, o sobrenome dela é até Verón, todo mundo conhece por Tia Nega. Bom, ela é uma morena clara e dois filhos dela nasceram bem negros, mas tão negros que acho que eles são mais escuros que eu. Meu irmão era escuro também, mas ele era filho do outro casamento da minha mãe e por isso não era tão escuro igual a mim e meu pai. Os meus sobrinhos saíram escuros também, os da Ézia

principalmente, dos meus filhos, o Fernando é mais escuro, já a Ana Luiza puxou mais para o pai dela e é mais clara. Ah! Mas é aquela mistura, é descendência.”

1.2 O Acesso à Escola, a Formação, a Vocação

Por isso, eu digo que sou uma professora com idealismo e posso afirmar de cátedra que sou porque quis ser professora. (SOUZA, W., 2014).

“Eu fiz o “Um a quatro” naquele tempo, hoje é o Fundamental, na Escola Magiano Pinto, que era particular. Papai pagava um pouco, porque o Magiano era muito amigo dos meus pais, que também era baiano e ele sempre dizia: “Não, os filhos do Zé Pequeno vêm estudar aqui!”. Mas nós éramos dez filhos e então papai dizia: “Então a gente paga um pouco para cada um”.

Todos nós estudamos na Escola Magiano, os que estudaram menos, fizeram pelo menos até a 5ª série, 6ª série, mas teve os que se formaram; como foi meu caso e de mais duas irmãs. Desses dez filhos dos meus pais, hoje nós somos só dois, os outros já se foram, somos eu, com 77 anos, e meu irmão caçula, José, com 73 anos. Mas meus irmãos que não estão mais aqui deixaram família, filhos, que são meus sobrinhos.

Depois que terminei de estudar no Magiano, fui para o Ginásio 2 de Julho que, hoje, é o Afonso Pena e lá estudei até a 8ª série. Os meus irmãos eram bem presentes. Eu lembro bem a primeira vez que pisei em uma escola do Estado, quando eu saí do 2 de Julho do Magiano e fui para o 2 de Julho do Estado, ali no Afonso Pena, que chamava 2 de Julho também. A minha irmã, não a mais velha, acho que era a quarta irmã, me levou à escola para me matricular. Fomos juntas, todas arrumadinhas, era perto de casa. No caminho, lembro que ela falava assim: “Olha, se você tiver vontade de ir ao banheiro, você fala para a professora que você quer ir ao banheiro, não vai falar que quer ir à privada, não!” É tão bom lembrar essas coisas, é engraçado!

Lembro-me que, nesse tempo, nós estudávamos em carteira de dupla, acho que quando as carteiras individuais vieram, eu já estava no Normal. Tinha uma coisa engraçada naquele tempo: no 2 de Julho tinha um salão bem no meio da escola, ainda tem no Afonso Pena esse salão enorme, e era lá que a gente fazia da 5ª a 8ª, só que era de um lado só meninas e do outro só os meninos. Tinha só sala masculina e só sala feminina.

Na 5ª e 6ª série era mista, mas na 7ª e 8ª era menino para um lado e menina para o outro; acho que era porque a gente era menos, não dava tanto trabalho de namoro. Então, no

recreio que era no mesmo horário, como não podia misturar, era um desespero para ver em uma frestazinha do salão de festas os meninos do outro lado, porque as meninas queriam ver os namorados. Besteira! Mas era assim!

Depois mudou isso, quando eu fui dar aula de 5ª a 8ª já era tudo junto, mas lá no nosso tempo havia esse rigor. A Escola Normal era só uma turma e como só tinham dois colegas e o restante eram meninas, não tinha problema. Um dos nossos colegas era o Aparecido, marido da professora Clarinda, era negra e faleceu, ele também é negro e deficiente físico, já está também aposentado como professor.

Eu comecei a dar aula muito novinha. Logo que saí do Magiano e aprendi a ler e escrever, comecei a ajudar os amigos, meus primos em casa. Por isso eu não ajudava muito mamãe a fazer os salgados dela para vender ou a lavar roupa para fora igual as minhas irmãs, eu ficava mais com os trabalhos de escola e ganhava um dinheirinho com isso. Essas aulas eram particulares, de alfabetização mesmo, esses meninos que iam a minha casa, muitos deles são doutores hoje em dia.

Então, eu sempre quis ser professora e norteiei minha vida para isso. Era assim, cada um trazia seus cadernos, tinha cartilha, *né?* Hoje já não tem mais, eram umas cartilhas sem desenhos, só para fazer as letras e os meninos aprendiam com elas. Tinha uma lousa pequena também, cada um tinha a sua e tinha um lápis próprio para escrever nessa lousa, que era pequena, com uma madeira escura, mas tinha algum preparo, que eu já não sei o que é, que a deixava preta. Ela era toda quadradinha, bem trabalhada e o lápis que usávamos para escrever parecia um carvão, mas era bem comprido, igual a um lápis mesmo.

Cada aluno tinha a sua lousinha com esse lápis, e era ali que os alunos faziam as tarefas principalmente de matemática, aritmética, porque na época tinha aritmética. Nós usávamos também o caderno de caligrafia vertical, naquela época era uma preocupação, o aluno tinha que ter uma letra bonita, quem não tinha até apanhava para melhorar. Eu sempre achei que letra era uma coisa de cada um, mas, na época, tinha que dar essas coisas: caderno de caligrafia, lousa com aquele lápis e a cartilha são coisas que nem se têm mais, mas que a gente usava para ensinar.

Nós nem tínhamos terminado a 8ª série e já começávamos a dar aula; eu mesma fui trabalhar lá no Magiano Pinto, no particular. Com alguns colegas meus também foi assim, pois não tinha muito professor formado e precisava deles. Eu fui dar aula no Estado só depois de terminar o Normal, mas tinha a Escola Bom Jesus também, que era particular e precisava de professor. Naquela época, tinha bastante escola, se comparada aos professores formados. Além do Magiano, tinha a Escola Modelo Afonso Pena, o 2 de Julho, o Bom Jesus, que surgiu

depois, a Escola do Sindicato, onde hoje é a Casa de Cultura e lá era escola de alfabetização, só que não sei por que tinha esse nome. Então precisavam de professores.

Nesse tempo, quando eu fazia o Ginásio, o 2 de Julho funcionava de manhã e à tarde, no mesmo prédio era a Escola Normal, e eu sempre trabalhava como professora no horário que não tinha aula. Mesmo sendo em períodos diferentes, nossos uniformes eram os mesmos. No Ginásio, eu usava saia cáqui preguiçada, blusa branca, sapato preto, uma meia branca justinha, que era bem quente, nesse calor que faz em Três Lagoas, com sapato fechado, era muito quente! Agora, como aluna do Normal, era saia azul marinho, bem justinha, vinha até embaixo, mais ou menos no joelho, a meia branca, blusa branca, mas a manga era curta, não muito, “americanazinha” de gola, bem cara de professor. E o pano das saias não era fino, era meio grosso, parecia aquele pano casimira. Para os desfiles, o uniforme não era tão quente, até porque aconteciam em períodos em que o tempo era mais fresco, mas para o dia a dia era quentinho, sim! Para os meninos eram uniformes do mesmo estilo, mas era blusa branca, calça que correspondia com a série, cáqui para o Ginásio e azul para o Normal, meia branca e sapato preto fechado. Não tinha exigência com o cabelo, podia ser comprido, curto, estar preso ou solto.

Lembro-me de que, quando havia desfile, nós, normalistas, desfilávamos com esse uniforme, mas a blusa era branca de manga comprida, usávamos uma gravata azul e luvas brancas. Nos dias de desfile do aniversário da cidade, dia 15 de junho, sempre tinha um baile na véspera. A gente passava esmalte porque a luva ia esconder no desfile, mas a diretora era tão rígida que ela nos fazia tirar a luva para ver se estávamos com esmalte, porque nós professores não podíamos usar esmalte, nem batom, se tivesse, ela nos tirava da fila.

Após o Ginásio fui para a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em 1957. Primeiro, a Escola Normal funcionava no prédio do 2 de Julho, no período vespertino, mas, por causa da lotação do prédio, em 1970, mais ou menos, foi para o JOMAP, que era um prédio recém-entregue pelo Estado para ser escola e lá ficou até construir o prédio da Escola Dom Aquino. Depois que o prédio ficou pronto, lá funcionava a Escola Normal, o Ensino Médio e o que é hoje o Ensino Fundamental, mas o meu curso foi todo feito no prédio do 2 de Julho, só que tinha o nome de Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

A Escola Normal não tinha muitos alunos, éramos a maioria mulheres, com dois colegas que fizeram também conosco. Nós tínhamos várias disciplinas, as básicas: Português e Matemática; havia também Francês na época, Artística, História. Parece que tinha Inglês, não tenho certeza, Biologia, era na área de Ciência. Quanto ao nosso quadro de professores, era assim um pessoal formado. Não eram todos que tinham faculdade, porque não tínhamos

aqui, mas era um pessoal preparado, já dava aula também no Fundamental, que na época seria quinta a oitava, principalmente os que davam as matérias básicas. De Português, era um professor que também trabalhava na escola da ferrovia e o de Matemática, já era professor de longo tempo que trabalhava também com a escola profissional da época na ferrovia. Então, o elenco que nos dava aula exigia bastante da gente.

Tínhamos uma professora de Didática, Adélia Queiroz, me parece que ela faleceu, mas me lembro de que era formada na Escola Normal, em Bauru, SP, e nos orientava bastante nessa área, principalmente nas nossas apresentações de aula, para avaliação. Eu não me lembro se havia outras disciplinas pedagógicas, por exemplo, História da Educação; lembro-me de ter visto com a professora Lucrecia quando fiz a faculdade de Geografia, entretanto, durante a Escola Normal, se nós tínhamos, era mais a parte prática do que a teoria mesmo, víamos essas coisas tudo dentro da Didática.

Adélia era também nossa professora de Psicologia da Educação, não me lembro de outra professora, só dela que dava Psicologia. Tínhamos um juiz que nos deu aula de Psicologia também, era o marido da professora de Artística e dava essa disciplina antes da Adélia.

Por falar, Artística era dada como Didática também porque aprendíamos desenhos que poderíamos dar em sala de aula para crianças, sabe? Desenhos criativos para aulas de “Um a quatro” e eu não tinha queda para desenho. Houve uma vez que ela deu uma prova que era para desenhar um gato e eu desenhava, desenhava e virava um cachorro, ela foi a minha mesa e falou: “Ei, Wilma, o que é?” E eu: “Tô terminando, mas não dou conta de gato aqui não”, ela só disse: “Não, não, você tem cinco minutos para esse cachorro virar um gato”. Hoje é até engraçado isso, como na época tinha que cumprir a exigência da professora, mas ela era uma pessoa alegre, mas não tinha professor formado, então ia com o pessoal que dava, *né*? Eu não lembro se tínhamos Sociologia, Filosofia, acho que não, hoje tem nas escolas, mas na época não tinha. Tinha até no Magistério, mas não me lembro dessa disciplina na Escola Normal, porque fomos ter aula de Sociologia só na faculdade.

As disciplinas do Ginásio eram diferentes da Escola Normal, no primeiro não tinha aulas de Didática. Outra coisa que diferenciava eram as aulas de línguas estrangeiras, no Ginásio tivemos Inglês, no Normal era mais o Francês. As disciplinas como História e Geografia, que tínhamos no Ginásio, iriam aparecer na Didática porque essas aulas eram assim, quando íamos dar uma aula era dentro de um determinado conteúdo e essa atividade era avaliada pela professora.

Na apresentação, quem assistia era a professora, os colegas, às vezes até a diretora, que ficava lá como quem não quisesse nada, sentada lá no fundo, mas estava vendo a gente e ela era muito exigente. Então, muitas vezes, dali saíam comentários se fomos bem ao dar uma aula, ou não, se havia faltado alguma coisa e, como já dávamos aula, nos preocupávamos em fazer uma boa aula porque podíamos ser avaliados fora até mesmo da própria escola. Acho que, por essa exigência e por já darmos aula, não precisei fazer estágio, não cheguei a dar aula na Escola Modelo Afonso Pena. Estágio, lembro-me só de fazer na faculdade e acho que ser tão cobrada, valeu a pena.

Essa avaliação era assim, a gente preparava a aula de alguma série, 2ª ou 3ª, dentro de um conteúdo que a professora de Didática nos dava. Eu me lembro de, assim, um pouco distante, que, em uma dessas aulas, eu apresentei sobre o sal e foi bastante comentado. Pesquisei bastante e as pessoas gostaram porque saí daquele conteúdo do dia a dia. O meu grupo de colegas era um pessoal muito bom, dedicado, também quase todo mundo já dava aula.

Outra diferença era em relação ao material, no Normal nós não tínhamos muitos livros, não. Apenas Francês havia livros, para as outras disciplinas, o professor passava o conteúdo ou os pontos na lousa, ou era pesquisa, *né?* Lembro que eles usavam mimeógrafo para nos passar as pesquisas que eles faziam. Por falar nisso, mimeógrafo foi algo bastante usado na minha vida profissional, até quando eu cheguei a ser diretora ainda usávamos muito, a gente não tinha computador, não é mesmo?

Na Escola Normal, o mimeógrafo já era bem usado, se não fosse esse recurso, era lousa mesmo ou quadro-negro, como a gente chamava. As lousas eram enormes, bem maiores que hoje, então o professor passava um pouco, cansava e chamava um aluno para continuar e tinha aluno que gostava, *né?* E a gente escrevia tudo, ficava copiando, e, às vezes, grande parte das aulas era copiar.

Já no Ginásio, lembro que tinha mais livros, mas não eram todos os professores que os adotavam: os de Português, Matemática, Geografia usavam, mas o de História não tinha. Fomos usar bastante o livro quando eu já trabalhava como professora de Geografia porque o Estado mandava. Bom era assim, pelo menos no meu tempo.

Nossas avaliações eram feitas por meio da escolha do conteúdo que a gente dava aula ou com questões que podiam ser ditadas ou passadas na lousa. Na Escola Normal usávamos folha de almaço para fazer as provas, já no Ginásio tínhamos que trazer de casa, podia ser a folha do caderno mesmo. Não tínhamos provas orais, nem sabatinas, o que tínhamos era o exame de 1ª época, de 2ª época e avaliações didáticas.

As outras disciplinas mais específicas também trabalhavam com questões relacionadas a nossa prática como professor. A parte de alfabetização foi trabalhada em Português, em como alfabetizar na época, e me lembro de que a professora de Português se preocupava muito com isso, então nos orientava nesse sentido. Matemática também tinha como ensinar, mas era mais para as crianças de “5ª a 8ª”.

Eu entrei no início da Escola Normal, e ela começou bem dizer com a gente, *né!* Claro que, antes de nós, vieram outras turmas. Não sei dizer quando ela foi fundada, só que ela é mais nova que a Escola 2 de Julho e quando eu fui estudar lá, já existia, mas as turmas do Normal não eram muito antigas; inclusive lembro pouco, porque era distante da Flora Thomé, que se formou na Escola Normal Dom Aquino Corrêa antes de mim.

Não me recordo se os colegas mais antigos de Escola Normal que se formavam voltavam para nos dar aulas; acho que não tivemos nenhum professor novato. A nossa professora de Francês era francesa mesmo, estava aqui em Três Lagoas acompanhando o marido que comprou umas terras e ela dava aula, ela e a filha, porque quem começou a dar as aulas era a filha e depois ela deu continuidade, me marcaram bastante.

Lembro-me que alguns professores eram pessoas que ocupavam cargos importantes na cidade e lecionavam lá, então as aulas de Artística foram dadas pela esposa de juiz, mas não sei se ela era formada, porque não sabia o currículo deles na época, *né?* Acredito que alguns deles tinham cursos técnicos ou até mesmo da CADES, principalmente os de Português e Matemática. Foi esse curso que nos permitiu continuar dando aula, mas seus ensinamentos voltavam muito para aquilo que supunha que o professor que iria dar aula no “Um a quatro” fosse usar.

A direção da escola era muito séria. Era um pessoal de muito respeito na sociedade, tempo da diretora Izenaide Botelho e tinha uma disciplina bastante rígida, *né?* O Capitão Botelho era o diretor da Escola 2 de Julho e ficava com a parte do Ginásio e a mulher dele, Dona Izenaide, que era professora de Economia Doméstica, tinha uns cadernões e foi nossa professora no ginásio, era diretora da Escola Normal. Ela era bastante severa, escola antiga. Nós, alunos, tínhamos que ter frequência, dar justificativas, havia suspensões para quem não caminhava direito, tudo normal, igual nas outras séries. Nós fazíamos muitas provas, nosso professor de Biologia era o doutor Clodoaldo Garcia, bastante exigente, dava muito conteúdo e tinha bastante reprovação. Mas a direção nos acompanhava bem, essa que é verdade, não havia muitas faltas, nem dos alunos nem dos professores.

A Escola Normal era mais para a gente aprender a aula na prática, não estudávamos muito teoria. Não tinha, por exemplo, exigência com as leis educacionais, eu fui ver essas

coisas quando eu já tinha terminado o Normal e dava aula no 2 de Julho, de onde veio um pessoal de fora, não me recordo se era de Campo Grande ou de Cuiabá, ministrar a interpretação, espécie de um treinamento da Lei de Diretrizes e Bases que, em meados de 1960, era a 4 mil e não sei o quê. Foi uma época em que o presidente da república apareceu com essas leis do Ministério da Educação, Jarbas Passarinho era o ministro; acho que era para coordenar o ensino no Brasil, *né?* Essas leis vinham para a gente em uns cadernos, folhetos que eram distribuídos para estudarmos. Lá falava o que podia e o que não podia, eram as normas que antes nós não tínhamos, na época era chamado de Lei de Diretrizes e Bases, não sei se ainda tem esse nome. Quando começaram esses estudos pela primeira vez, Nossa Senhora, esse povo ficou revoltado com o presidente, tinha colega que falava: “Oh! dá vontade de pegar uma espingarda e matar esse Passarinho”, porque era muita lei que a gente tinha que estudar; eram implantações, mas era o que existia e devem ter essas coisas até hoje.

Essas leis eram a base que nós tínhamos que trabalhar na época, principalmente na administração da escola. Depois disso é que veio a tal da recuperação do aluno, isso se iniciou quando eu era professora. Porque antes tinha o exame de 2ª época e a recuperação era quase a mesma coisa, mas vinha nas Diretrizes e Bases, que determinavam as notas. Por exemplo, para o aluno não reprovar, ele tinha que ter nota 6; com a recuperação, ele era aprovado com nota 5, e isso foi terrível para nós, professores, porque uma hora eu reprove e na outra, não. Acho que foi nesse tempo que começou a nascer essa ideia de que não pode reprovar o aluno e aproveitá-lo o máximo na escola; só que a aprendizagem caiu um pouco com isso, pois facilitou para o aluno. Nós, que, éramos os mais antigos, ficamos preocupados com a aprendizagem e por isso essa mudança foi revoltante, as reuniões pegavam fogo para tirar isso, mas não tinha como, não é?

Comecei a dar a aula na Escola Magiano Pinto, como disse anteriormente, ainda estava no Ginásio, acho que eu tinha uns 17 anos e fiquei trabalhando nessa escola até terminar o Normal. Lá no Magiano, tinha um sistema de ensino bem firme, em que quase não tinha reprovação. Eram quatro professoras, em um salão imenso, onde hoje está o Boticário, a loja Toque Final, no centro da cidade, e nesse salão dividiam-se as salas de aula, cada uma de nós tínhamos em média 30, 35 alunos. Tinha a turma A, B, naquele tempo ia até aí, segundo, terceiro e quarto ano.

Acho que era essa divisão tão longa que levava o aluno a sair bem-alfabetizado, lendo bem. Porque é difícil você encontrar aluno daquela época, que estudou com essa divisão, que não saiba ler e escrever bem. Comecei a lecionar com a alfabetização e depois fui dar aula para a terceira e quarta série.

Quando eu terminei o Normal, comecei a dar aulas no Estado, pois passei em um concurso e fiquei durante um período na Escola Magiano ao mesmo tempo. No Ginásio 2 de Julho, que era a escola pública na qual dava aula, lecionava a disciplina de Geografia, na época eu não tinha formação para ser professora dessa disciplina, pois Três Lagoas não tinha faculdade e estudar fora acarretava despesas.”

1.3 O Ser Professora e Mãe, as Experiências Pessoais e Profissionais, a Aposentadoria

Sempre gostei muito de dar aula, a gente ia com prazer, apesar das dificuldades. (SOUZA, W., 2014)

“Para poder lecionar as aulas de Geografia, eu e outros professores que já davam aula de 5ª a 8ª série ou até mesmo quem ainda frequentava a Escola Normal, fizemos um curso chamado CADES, um aperfeiçoamento para continuar dando aula. Nós tínhamos uma carteirinha expedida pelo Ministério de Educação que garantia que podíamos ministrar aulas daquela disciplina. Esse curso, eu fiz por duas vezes: a primeira, em Cuiabá e a outra, em Campo Grande.

Esse curso da CADES era ministrado por professores catedráticos, bom era assim que eles eram chamados na época, pois eram pessoas preparadas que lecionavam fora do Estado, a maioria deles de São Paulo e contratados pelo governo estadual para nos dar aula, nos avaliar e aprofundavam nos assuntos didáticos, né? Tinha conteúdo, mas queria ensinar como dar aula daquele conteúdo na disciplina.

Eu fiz na área de Geografia, que era o que eu dava aula no Ginásio, então eles distribuíaam os conteúdos e nós fazíamos a pesquisa, estudávamos e apresentávamos a esses professores que também davam aula, ajudavam a gente, principalmente na interpretação de mapas. Orientavam também como elaborar as avaliações. Era um pessoal bem-preparado que ministravam esses cursos, né? Dava para sentir isso!

Os padres também, naquela época, faziam parte desse elenco de professores catedráticos; eles eram salesianos. Inclusive esses cursos, às vezes, eram nas escolas salesianas, principalmente em Cuiabá porque, em Campo Grande, era mais em escolas públicas. Acho que havia interesse dos padres porque eles tinham escolas, assim, eles ajudavam a preparar melhor o pessoal para dar aula. Então, esse curso da CADES nos dava uma garantia de continuarmos a lecionar, pois, quando terminamos a Escola Normal, muita gente foi estudar fora, mas eu e alguns colegas não podíamos, ficamos esperando a nossa faculdade federal.

A primeira vez que fiz esse curso da CADES eu não dava mais aula no Magiano, estava só no 2 de Julho, mas nesse período eu também era professora na escola Bom Jesus, pois, quando essa escola nasceu, como se diz, era uma escola em que nós, professores do 2 de Julho, fomos convidados para lecionar lá, pois era particular e precisava se levantar, então demos aula por um ano sem receber nada, eu e Luiz Lopes de Carvalho. Ah! era muita gente que já se foi, *né?* Isso era 1960 e pouco, foi uma época que eu recebia só no Estado porque já era nomeada.

Com o tempo, o Bom Jesus começou a nos pagar, mas trabalhar para reerguer a escola foi algo que nos propusemos e depois continuamos como professor lá. Quem dirigia a escola eram os padres, mas teve freira diretora, eu me lembro da Irmã Zoé. A escola ficava ali onde hoje é a Escola Dom Bosco, aquela área era toda da Igreja e é até hoje. Na época, como tinha que pagar, só estudava a elite. Depois de muito tempo é que o Bom Jesus passou a ser uma escola do Estado, mas foi construído um prédio para a escola no fundo do SENAI⁴¹, e por isso é que ele não está mais no lugar de quando fui professora

Fiquei um tempo lecionando no 2 de Julho, mas veio um emprego melhor na barragem, na área da educação, onde tinha escola. Permaneci uns dois anos dando aula lá durante o período da manhã, à tardezinha voltava e à noite dava aula no Estado, para não perder o vínculo, então trabalhava onde era o João Ponce porque tinha um curso noturno e também no Bom Jesus que, nessa época, já era do Estado.

Foi nesse tempo que conheci meu marido, Valdemir Fernandes de Souza, era barrageiro, mas nós nos conhecemos em Três Lagoas, pois trabalhávamos em áreas diferentes lá na barragem e não nos víamos. Ele, assim como meu pai, veio da Bahia, de Paulo Afonso, mas foi criado aqui, veio muito pequeno com a família dos padrinhos dele, porque ele tinha muitos irmãos e preferiu vir com o padrinho e os pais dele autorizaram. Acabou vivendo toda uma vida aqui. Antigamente tinha muito cinema, praça, era o nosso divertimento e eu o conheci na praça, nos encontramos e assim foi. Começamos a namorar e foi um namoro que durou uns três ou quatro anos e depois nos casamos.

Depois que me casei, ficou muito complicado trabalhar na barragem e no Estado, por isso me afastei do Estado, porque a CESP pagava bem melhor e eu morava na Vila Piloto, um bairro em Três Lagoas. Acho que com um ano de casados, meu marido foi transferido para Ilha Solteira e eu fiquei em Jupiá, porque lá não tinha casa para gente e ele vinha só no final de semana. Saí de Três Lagoas e fiquei nas escolas da barragem no Jupiá e em Ilha Solteira

⁴¹Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

durante dez anos. Posteriormente, fui transferida para Ilha Solteira, porque quase toda a população no Jupiá tinha ido para lá e já tinha escola, casa, tudo e me mudei para lá.

Esses dez anos que fiquei em Ilha Solteira era um exemplo diferente de escola das nossas, porque ela oferecia mais atendimento, melhor acompanhamento. Nós fazíamos cursos em São Paulo, em escolas particulares para trazer um pouco do que víamos lá para a CESP e eles pagavam bem melhor do que aqui em Três Lagoas. Tinha dentista para as crianças, serviço social, psicólogos, biblioteca, as salas de aula muito bem-montadas, então era outra vida. Fora que eles exigiam bastante da gente, tinha que fazer trabalhos sérios, verdadeiros e isso era bom para a gente, acabávamos aprendendo bastante.

Moramos esse tempo em Ilha Solteira, depois nós decidimos voltar para nossa cidade, porque começaram a querer transferir demais. Quando voltamos, meu marido montou um comércio e como já tinha Faculdade Federal em Três Lagoas, eu voltei a estudar, fiz Geografia. Eu fiz Pedagogia depois, em Andradina, SP, na particular, mas eu sempre gostei de Geografia e como já dava aula sem ter faculdade, escolhi fazer esse curso primeiro.

Meu marido nunca achou ruim que eu trabalhasse; sempre me deu apoio e olha que a gente trabalhava muito! Eu dava aula cedo, à tarde e quando fazia faculdade, o curso era à tarde e por isso tinha que dar aula de manhã e à noite. E meu marido me ajudou bastante. Nós tínhamos um barzinho, ali onde era o Passarelli, nossa casa ficava do lado, era ele quem ficava com os meninos à noite e à tarde, porque de manhã, eles iam para a escola. Tinha uma moça que trabalhava para a gente que era como uma amiga, trabalhadora e gostava dos nossos filhos. Naquela época, era fácil ter alguém para ajudar em casa e a gente foi conseguindo assim.

Era difícil administrar essa situação de ser professora, ter que sair para trabalhar e ser mãe. Eu estava em Ilha Solteira quando tive meu primeiro filho, Fernando. Quando ele estava com dois anos, nós voltamos para Três Lagoas, depois de quatro anos veio a Ana Luiza. Lembro que, no dia da formatura do curso de Geografia, eu fui pegar o diploma usando cinta, porque tinha tido minha filha pouco tempo. E fui trabalhando no período da manhã, fazia faculdade à tarde e à noite voltava para a escola, então era os três períodos fora de casa. Nós tínhamos os horários de almoço e janta, né? Mas, graças a Deus, meu marido acompanhou os meninos mais de perto do que eu.

Hoje eles estão criados, têm seus trabalhos, mas mesmo assim eu não aconselho ninguém a ficar tanto tempo fora de casa com filho pequeno. Eu não sei, só que, às vezes, acho que alguns problemas que eles tiveram lá na frente podem ter sido um pouco por essas

saídas da gente. Eles nunca foram meninos de me darem trabalho, mas tiveram que sair cedo de casa.

O Fernando foi estudar em Bauru, SP, com 15 anos, porque aqui em Três Lagoas não tinha esses cursos preparatórios para ir para faculdade, às vezes, no Anglo tinha, mas depois fechava. Então, eu e algumas colegas resolvemos mandar nossos filhos para Bauru, onde eu tinha uma irmã que morava lá. Ele era muito indeciso para fazer um curso, não terminou várias faculdades que começou, passou em Biologia, Engenharia e morou em Campinas e Ribeirão Preto. Teve uma época em que ele foi fazer Administração em Andradina, mas não era aquilo que ele queria e um belo dia, decidiu parar de estudar. Depois de um tempo se casou, teve a nossa netinha, que hoje está com 11 anos. Com uns dez anos de casado, resolveu voltar para a faculdade e fez Serviço Social, agora já formou. Por causa disso foi que um sobrinho meu disse: “Tia, nós não podemos desistir dos nossos filhos”.

A Ana Luiza também saiu cedo, com uns 17 anos, foi para Campo Grande, onde morava um irmão meu. Ela morou com ele só no começo, mas mesmo assim tinha alguém sempre por perto da família. Ela fez um ano de cursinho, depois passou na faculdade, em Arquitetura na UNIDERP. Lembro que quando ela foi fazer a matrícula na faculdade, na hora ela não conseguia matricular de tão nova que era e tinha que ter levado alguém junto.

Tudo bem que a gente sempre acompanhou os dois para onde eles foram; sempre viajávamos para lá e ver como estavam, se era um bom lugar, se precisavam de alguma coisa, mas não sei, eu acho que isso não foi bom, porque eles passaram muita coisa que, às vezes, *né?* Tanto que nenhum dos dois quis ser professor, às vezes, foi porque eu ficava dia e noite nas escolas e eles deviam achar ruim. Bom, é nisso que a gente acredita.

Quando eu voltei da barragem, para minha cadeira no Estado e dava aula de Geografia na escola JOMAP, assim que retornei por causa da minha experiência nas escolas da CESP, eu achava que parecia que tudo estava parado, porque lá era muito corrido, uma cobrança, uma agitação que Deus me livre! E quando eu voltei a trabalhar aqui em Três Lagoas, falava: “Mas eu já fiz tudo!” e me respondia: “É que você saiu de um ritmo e veio para outro”. Com o tempo a gente volta para a realidade, *né?* Lá no JOMAP, depois de um tempo, eu me tornei coordenadora de Estudos Sociais, até chegar a ser diretora.

Fui diretora do JOMAP em uma época que a escola tinha 1.200 alunos e era um cargo disputado porque todo mundo queria ser diretor ali. Na época, ser diretor de escola era um cargo político, não era eleição. Quem indicava o diretor era o governador ou os partidos políticos, vereadores e, como eu já trabalhava lá, me indicaram. Ocupei o cargo por seis anos.

Os alunos me achavam brava, eu não sei se no meu querer que eles aprendessem, porque naquela época a gente podia ficar brava, hoje nem pode, apesar de que agora tem outras maneiras de chegar ao aluno. Enfim, eles, muitas vezes, me achavam brava, mas eu sempre gostei muito deles, fui muito amiga dos meus alunos, tanto é que, hoje, os encontro e tem ex-aluno que já até casou! Quando percebo que é, já passou tanto tempo e eles falam: “Professora Wilma, a senhora foi minha professora!” “Oh! obrigado!” O aluno de hoje não tem muito esse apego não, o do passado tem sim! Bom, é o que sinto!

Sempre gostei muito de dar aula, a gente ia com prazer, apesar das dificuldades, as salas com muitos alunos, só que conseguia passar aquilo que queríamos e mesmo assim, não parecia que era uma dificuldade, pois o material, o que era realmente necessário a gente tinha, como os mapas, carteira, alimentação, o Estado mandava e os didáticos a gente ia comprando aos poucos. Quando eu dava aula no JOMAP, lá tinha a “sala de eslaide”, nós compramos o aparelho quando a Terezinha Burato era diretora; eu me tornei diretora depois da administração dela.

O aparelho de som, também, fomos nós que compramos com dinheiro de festas que fazíamos. Tinha a “Expô JOMAP”, e ela foi realizada durante muitos anos, sempre no mês de agosto ou fim de julho. Nós incentivávamos apresentações de dança, poesia dos alunos, barracas de alimentos, porque educava as crianças, cada professor tinha sua barraca. Como ia bastante gente, nós fazíamos a festa na quadra da escola, que era bem grande. A “Expô JOMAP” era um momento cultural dentro de Três Lagoas que as pessoas podiam ir.

Eu me aposentei no Estado entre 1995, 1998, aproximadamente. Como aposentada, eu fui trabalhar no município por um tempo e parti para a área social, na Secretaria de Ação Comunitária. No tempo em que fui secretária, posso te falar que minha cor escura não era algo fácil de ser lidada, pois, quando alguém perguntava: “Quem é o secretário de assistência social?” e eu levantava a mão, percebia que o povo assustava, mas eu pensava: “Eu não vou perder a linha” e respondia de cabeça erguida: “Sou eu mesma, Wilma Rodrigues de Souza”.

Depois de um tempo, eu e mais dois colegas decidimos montar uma escola, a Escola Iesa, que era o Instituto Educacional 7 de Abril, hoje essa escola tem outro nome, é o Colégio Exitus, e mantivemos esse projeto por mais de oito anos. Por causa de uma série de problemas de saúde dos meus colegas, encerramos.

Mesmo assim, eu continuei trabalhando, voltei a trabalhar no município, na banda marcial “Cristo Redentor”, que tem um projeto educativo muito bom. Depois de um tempo, decidi que era hora de me aposentar. Meu marido também se aposentou e agora estamos mais

em casa com a nossa família. Eu cumpri uma etapa na minha vida, dentro da educação que, como dizem, “Foi bem trabalhada”.

Nós temos aqui em Três Lagoas, acho que um bom relacionamento, muitos amigos. Gosto de política; ouço e leio muito sobre nossa política tanto nacional quanto daqui de Três Lagoas e acho que precisamos sempre analisar em quem votar; ver se a pessoa vai realmente fazer um bom trabalho para a população.”

1.4 A Política, o Preconceito e o Saudosismo

Fui uma das primeiras professoras negras [...] mas parecia que eu era mais a escura de todas, mesmo assim nós sempre nos fazíamos ser respeitadas e ponto!
(SOUZA, W., 2014)

“Eu fui filiada ao PTB⁴² por um tempo, pois era o partido do meu irmão que foi eleito vereador por três mandatos e depois continuou a minha cunhada, esposa dele que se elegeu por dois mandatos. Minha família sempre teve um envolvimento político. Nos últimos anos, eu passei para o PMDB⁴³, pois o PTB foi perdendo força aqui em Três Lagoas e alguns colegas foram para o PMDB. Estou filiada ao partido até hoje e sou militante, ajudo nas campanhas, dentro das possibilidades, vou às reuniões quando eles fazem, sempre participo.

Essa participação com política ocorre na nossa família porque papai participava mesmo com toda a ignorância dele por não ter estudo, mas sempre estava envolvido. Tinha seus relacionamentos com os candidatos, trabalhava para eles, principalmente para prefeito da cidade, mas para outros cargos também. Lembro-me, não muito claramente, que, no tempo de Getúlio Vargas, as pessoas se reuniam no quintal de casa que tinha o tamanho de 40m x 50m. Nesses encontros, no nosso quintal, é que se faziam as festas, aqueles churrascos enormes de antigamente, era ali que os políticos faziam seus discursos e o papai fazia parte das campanhas.

Quando eu era mocinha, começaram a surgir os candidatos a vereador na família. Um primo meu, Gentil, foi vereador três vezes e tinha meu irmão Benedito, né? Esse meu irmão tinha o apelido de Madrugada e a mulher dele é conhecida como “Nega do Madrugada”, o filho dele, que hoje é Secretário de Esportes na administração atual de Campo Grande, o José Eduardo, também é conhecido como Madrugada. Bom, mas foi com meu irmão entrando nas eleições que nós nos envolvemos ainda mais com política.

⁴²Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

⁴³Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Teve uma época que meu pai e meu irmão eram de um partido e meus tios de outro, junto com meu primo. Mesmo assim, nós fazíamos uma eleição bonita. Uma vez, os dois saíram candidatos a vereador e os dois ganharam a eleição. Nós éramos muito unidos, então um trabalhava de cá e o outro trabalhava de lá porque política, naquela época, era diferente da de hoje, não tinha dinheiro no meio, então era questão de acreditar que você seria um bom prefeito ou um bom vereador.

Na política, meu irmão e meu primo nunca foram do mesmo lado. O Madrugada era do PSD⁴⁴, de Filinto Müller, depois Pedrossian, essa gente. Já o Gentil era da União Democrática Nacional, a UDN, que era de Ramez Tebet. Aqui em Três Lagoas, ele tinha sido um dos fundadores desse partido, hoje tem muito a ver com o PMDB.

Então, era assim, meu irmão de uma política e meu primo de outra, mas eles não brigavam não, eram até compadres. O Gentil não tinha filhos, mas o filho do Madrugada, que é esse Secretário de Esportes, é afilhado do Gentil. Os dois se davam muito bem, uma pena que essa política vai modificando.

Foi por causa disso que o envolvimento político foi aumentando e todos nós, filhos, pelo menos da nossa casa, gostávamos de política. Mesmo quando papai morreu, nós continuamos na linha da política com o Madrugada, ou melhor, com meu irmão Benedito. Depois que ele morreu, a mulher dele se candidatou vereadora e ganhou também; ela ainda é viva, está com seus 80 anos e ainda é política. Eu fico meio preocupada quando ouço alguém, principalmente gente estudada, falando que não gosta de política, porque não tem que gostar, ser político é preciso.

A política também interferia na minha vida profissional porque quando ganhava o seu lado político, você continuava trabalhando e se perdia, tinha que sair. Bom, pelo menos até estar concursado, assim não estava nessa balança, meus irmãos que foram para o exército não tinham esse problema.

Teve uma vez que meu irmão José estava trabalhando na barragem quando encontrou com o governador Pedrossian, que era amigo do meu irmão Benedito e conhecia o José de jogo de futebol, porque eles eram muito esportistas. O governador veio visitar a obra e perguntou para ele: “Ei, José Fuzil, que você está fazendo?” E ele respondeu que estava trabalhando na barragem, e o governador: “Não, vamos lá para o meu governo”, o meu irmão só respondeu: “Então, o senhor escreve aí que eu vou!”

⁴⁴Partido Social Democrático (PSD).

O governador deu uma ordem e meu irmão foi para Cuiabá, na época, e assim ele já entrou no Estado como funcionário da governadoria, nomeado. Depois ele foi estudando porque não tinha muito estudo, fez faculdade e conseguiu chegar a Fiscal de Renda por concurso.

Por causa da política, às vezes, a gente fazia um trabalho com tanto amor e de repente tinha que deixar as coisas para outro colega, que veio do partido que ganhou. Lembro que uma vez eu estava dando aula no Afonso Pena e tive que sair para dar lugar a outro do partido do governo. Ainda bem que nessa época eu tinha as aulas na Escola Bom Jesus, que na época era particular. Como diretora, eu já estava próxima de me aposentar e por isso nunca prejudicou esse trabalho.

Trabalhei conforme a onda política, quando passei a prestar serviços para o município, porque lá era cargo de confiança, *né?* A primeira vez que trabalhei na parte pedagógica, o Lopes era prefeito, depois que ele caiu, nós caímos juntos. Com o Miguel Tabox é que fui Secretária de Assistência Social, também do cargo saí com ele. Acho que no município pesa mais, principalmente porque tem os cargos de confiança; já o Estado tem bastante concurso agora e por isso a influência é menor. Mas eu via umas diretoras que faziam um bom trabalho, e voltavam para a sala de aula porque o partido dela perdeu, ou até mesmo, porque o partido de outro colega ganhou.

Acho que devo ter sido uma das primeiras professoras negras de Três Lagoas, as outras professoras mais velhas chegaram a ser minhas professoras, não eram tão negras. Senti que seria eu... Lógico que depois vieram outras. O preconceito por ser negra não é assim nada marcante, mas em determinados momentos eu percebia que tinha, até mesmo na sala de aula. O aluno traz muita coisa de casa, como o preconceito, há outros preconceitos, mas o de cor é marcante. Então, às vezes, eu sentia que o aluno colocava apelido e os meus eram sempre por eu ser preta.

Eu nem culpava tanto o aluno, porque é uma herança tão grande que ficou com esse preconceito e, se a família não orientar, ele vai ao meio de todos que fazem o mesmo. Eu dizia para os meus alunos: “Muito me honra de ser negra, mesmo porque dentro da nossa história tem muito negro importante dentro desse Brasil”. Quando eu dizia: “Vocês sabem de um negro importante nesse Brasil?” O primeiro que eles gritavam: “O Peléé!”. Então que seja, *né?* Isso pesa, às vezes, mas graças a Deus venci essas barreiras.

Fui uma das primeiras professoras negras. Teve a professora Clarinda que era negra, já faleceu, era professora de português, mas ela era mais nova, veio depois de mim. A Norma, a

Trindade, também, mas parecia que eu era a mais escura de todas; mesmo assim nós sempre nos fazíamos ser respeitadas e ponto!

Hoje a gente vê um maior número de professoras negras, acho que é porque a aceitação é bem maior, pois a educação está em um segmento diferente. Nós tínhamos vontade, idealismo e agora é mais fácil lidar com esse problema de preconceito racial. Fala-se tanto de preconceito, principalmente com o negro, que começa a clarear que o mais importante na vida não é a cor, que o branco e o preto são a mesma coisa.

Os professores de hoje têm bastante acompanhamento pedagógico. Lembro que tinha curso de aperfeiçoamento, e geralmente todo mundo que o faz, que seja para melhorar o salário, acaba por melhorar a educação também. E o acompanhamento de hoje é bem maior do que no nosso tempo, não porque tinha muito curso para ir.

As nossas escolas de hoje lutam com um grande problema que é a família. Antes, nós tínhamos mais apoio, parece que a família acreditava muito mais na escola e agora, com tanta coisa que aparece, distanciou a família da escola. Claro que não são todas as famílias, mas uma boa parte deixa a desejar no acompanhamento escolar. Isso é o que acho pelo que conversei com colegas que estão dando aula. Eles sempre colocam que a relação com a família está difícil, que não se tem o apoio que tínhamos em tempos atrás. Quando eu tinha a escola, passei por isso, trabalho difícil com a família.

Sinto muita saudade de quando eu dava aula, do convívio de escola, a gente se via muito dentro da escola. Passei muito tempo sentindo aquela falta, parecia que eu acordava para ir para escola ou administrava a escola na cabeça, quando já não era mais diretora. Custou sair, mas passou, acho que fiz a minha parte.

PARTE II

**DA MENINA A PROFESSORA: A FORMAÇÃO DE WILMA RODRIGUES DE
SOUZA NO CURSO NORMAL**

2.1 Os Ensinamentos de Zé Pequeno e Senhorinha: a Trajetória para chegar à Escola Normal

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. (BOSI, 2003)

Wilma Rodrigues de Souza, mulher simples, assim como sua personalidade e sobrenome comum, mesmo que o nome em si não seja: “Ah! papai já me deu muito trabalho por causa desse ‘W’” (SOUZA, W., 2014). Sua família, assim como muitos “Rodrigues” e “Souza” descenderam de pessoas humildes e corajosas, sempre à procura de uma vida melhor.

Como pontuou Bosi (2003), na epígrafe, as histórias de vida trazem consigo muito mais que suas próprias histórias, também relatam, descrevem o seu ambiente, sua formação, as relações que estão intrínsecas em sua própria personalidade. Outro fato que não podemos deixar de ater é que, quando tratamos de memórias de idosos, o cuidado à peculiaridade dessa memória é ainda maior.

Os idosos são a base de uma cultura presente, mas está perdida no passado e apenas eles podem encontrar “o caminho das pedras” para a compreensão das relações sociais praticadas no hoje.

Bem outra seria a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando furtivamente às delícias do sonho: ele está ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesmo de sua vida. (BOSI, 1994, p. 60)

A autora ainda desmistifica o universo do idoso ao se referir como a sociedade capitalista rejeita o que é velho, não apenas no sentido material, mas também dentro de sua humanidade. Por esse descarte da produção do capital, a principal função do idoso é sua memória: “o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim [...]” (BOSI, 1994, p. 82).

Dessa forma, Wilma fez e faz parte de uma sociedade, mas é no seu passado que teremos efervescência não somente da sociedade de Três Lagoas, mas também da educação do sul de Mato Grosso, como aluna, professora, filha, esposa, mãe, mulher, negra. Há tanto viés enraizado nela que, para compreender seus pontos de vista, é preciso conhecê-la.

Filha de Sebastião de Souza, conhecido por todos como “Zé Pequeno”, cujos pais eram africanos, mas ele já nasceu no Brasil, em terras baianas, e de Senhorinha Rodrigues de Souza, mineira. Eles vieram para Três Lagoas estimulados pelas ofertas de trabalho que a cidade oferecia pela vinda da ferrovia (NATERA, 2006).

Seu pai ainda era muito moço quando saiu de sua terra tocando boiada com uns amigos, passou por Minas Gerais até chegar ao antigo sul de Mato Grosso. Já sua mãe veio com os pais à procura de trabalho. “Ela já havia se casado uma vez, era viúva e tinha dois filhos quando conheceu papai e, quando tinha uns catorze anos, se casou com ele [...]” (SOUZA, W., 2014).

Nas terras três-lagoenses, Zé Pequeno e Senhorinha construíram sua família com dez filhos, cinco homens e cinco mulheres. Ele continuou trabalhando com gado e ela fazia trabalhos domésticos, passava roupa para fora, eram analfabetos, mas fizeram questão que todos os filhos estudassem.

Mesmo sem terem estudado, eles sempre exigiram que os filhos estudassem, fôssemos para a escola e tirássemos boas notas. Como eles não tinham muita noção se estávamos indo bem na escola, era responsabilidade dos filhos mais velhos cuidarem dos menores, e por isso tinham que ver o boletim e falar se estavam bem na escola. E por isso todos nós, filhos, estudamos. (SOUZA, W., 2014).

As dificuldades enfrentadas por sua família foram superadas pela força de seus pais, que nunca deixaram nada de essencial faltar: “nós éramos bem alimentados, bem cuidados” (SOUZA, W., 2014). E até mesmo tentar pagar para que os filhos estudassem, Zé Pequeno chegou a fazer.

Todos fizeram o “Um a quatro” na Escola Primária 2 de Julho, que era particular. O proprietário, Magiano Pinto, que por ser baiano e conhecer o pai de Wilma, ofereceu bolsa para os filhos de seu conterrâneo. Entretanto, Zé Pequeno, por ter vários filhos, aceitou a oportunidade com a condição de que ele pagaria nem que fosse um pouco para cada um.

Wilma, desde que foi alfabetizada, já dava aula para os colegas em sua casa, ajudando um pouco nas despesas da casa, mas sua primeira turma de alunos foi na Escola Primária 2 de Julho, a primeira escola na qual foi aluna, que lhe ensinou as primeiras letras. Foi nessa instituição que, em 1956, ela realiza sua vocação e torna-se oficialmente professora. Em um momento em que a formação de professores sofria grandes mudanças no interior de Mato Grosso.

2.2 O Início da Carreira no Magistério e as Mudanças Educacionais

[...] em história como em qualquer outra coisa, uma prática sem teoria desemboca necessariamente [...] no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”. (CERTEAU, 2013, grifo do autor).

Se, como pontua Certeau (2013), toda prática é vinculada a uma teoria, podemos considerar que toda prática humana também é fruto de uma teoria que era vigente dentro de

determinado momento político, cultural, mas principalmente educacional. Este trabalho propõe-se a compreender a trajetória de uma professora negra, que, no caso, é Wilma.

Para chegarmos a isso, é preciso nos envolver não somente com suas práticas, mas também com as concepções de mundo que o momento de sua formação profissional abarcava, ou seja, a teoria intrínseca em sua narrativa. Foi em 1956, quando estava no quarto ano ginásial no Ginásio Estadual 2 de Julho, que Wilma, com dezesseis anos, foi convidada para retornar à escola do Senhor Magiano Pinto como professora. Mal sabia ela que essa época era tempo de mudanças educacionais.

Estimulada pela profissão de professora, no ano seguinte, ao terminar o ginásio, Wilma entra na Escola Normal Dom Aquino Corrêa em Três Lagoas. Os anos de 1940 e 1950 são marcados pela implementação das “Leis Orgânicas do Ensino⁴⁵” que, segundo Tanuri (2000), mudará a organização da maioria das Escolas Normais do Brasil.

As Leis Orgânicas do Ensino tinham como objetivo regulamentar as leis educacionais a partir de 1942. Apesar de ser uma modificação que iria atingir vários níveis de educação, ela ocorrerá de forma paulatina. Essas leis terão uma característica peculiar, pois são idealizadas e começam a ser implementadas ainda no Estado Novo⁴⁶, mas mesmo com o fim do governo de Getúlio Vargas, algumas delas foram colocadas em prática⁴⁷.

O “Estado Novo” se deu entre 1937 e 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as Leis Orgânicas, chamadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-lei que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. (GHIRALDELLI, 2009, p. 80, grifos do autor).

Uma das Leis Orgânicas do Ensino implementadas pós-Estado Novo foi a Lei Orgânica do Ensino Normal, que, por essa razão, trouxe uma mentalidade educacional que ocorria desde a década de 1930. Todavia, um de seus objetivos, as Leis Orgânicas do Ensino Normal (BRASIL, 1946), em seu efeito administrativo, “centralizou as diretrizes, [...] e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional” (ROMANELLI, 1978, p. 163).

⁴⁵Também conhecida como “Reforma Capanema”, essas leis tinham como objetivo estruturar o ensino secundário, o ensino industrial e o comercial; depois reformaram o ensino primário, o primário supletivo, o ensino normal e o ensino agrícola. Para saber mais, consultar: Romanelli (1978) e Schwartzman e Bomeny (2000).

⁴⁶Estado Novo é denominado o período entre 1937 e 1945, em que o presidente Getúlio Vargas esteve no governo. Esse é o momento em que o Brasil passará por um período de governo centralizador e anticomunista.

⁴⁷Isso ocorre, pois Gustavo Capanema, que era o ministro de Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, será eleito deputado na Constituinte de 1946 e não desaparecerá do cenário político. Para saber mais, consultar: Schwartzman e Bomeny (2000).

Entretanto, Tanuri (2000) pontua que, mesmo com as Leis Orgânicas do Ensino Normal, em termos práticos, não trouxeram grandes inovações e, por essa razão, as Escolas Normais ainda mantiveram o foco na formação do professor que, influenciada pela Escola Nova, quis expandir o acesso à educação para todos.

Escola Nova foi um movimento educacional, que surge na Europa no fim do século XIX, mas que terá força em meados do século XX, e tem como princípio o impulso próprio da criança e seu desenvolvimento autônomo e moral. No Brasil, essa vertente ganhará forças com as propostas de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho nos anos de 1930, que defendiam a universalização da educação por meio da escola pública e gratuita.⁴⁸

Assim, a Lei Orgânica do Ensino Normal acaba consagrando um padrão de ensino que já vinha sendo praticado pelas Escolas Normais em vários Estados do país. Tanto que havia dois tipos de Escola Normal, as que eram chamadas de Escola Normal de Primeiro Ciclo e a Escola Normal de Segundo Ciclo. Qualquer um desses dois ciclos poderia ser implementado, mas dentro da necessidade local.

A Escola Normal de Primeiro Ciclo “fornecia o curso de formação de “regente” do ensino primário, em quatro anos e funcionaria em Escolas Normais Regionais” (TANURI, 2000, p. 75). Já as escolas de segundo ciclo deveriam dar a formação para o professor primário e teria a durabilidade de dois anos em Escolas Normais ou institutos de educação.

As Escolas Normais de segundo ciclo deveriam ter disciplinas de formação geral presentes desde o ginásio, além de contemplar em seus dois anos⁴⁹ de curso, disciplinas fundamentais para a educação, passando por discussões sobre currículo, metodologia e prática de ensino, já que seu ensino deveria focar as Ciências da Educação.

Preocupação com a metodologia de ensino herdada do ideário escolanovista – continuava a fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. (TANURI, 2000, p. 79).

Esses dois modelos de Escola Normal seriam utilizados em Mato Grosso, já que, no fim dos anos de 1940, as Escolas Normais voltaram a ser reinstaladas no Estado, pois estavam fechadas há sete anos, por causa da reforma que o governador Júlio Müller pretendia implantar.

Somente após a implantação da Lei Orgânica em 1946 é que essa modalidade de ensino volta a se estabelecer em Mato Grosso, por meio do Decreto-Lei nº 834, de 31 de

⁴⁸Para saber mais, consultar: Monarcha (2009).

⁴⁹O art. 9º da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, regulamentava o Ensino Normal de dois anos (BRASIL, 1946).

janeiro de 1947, como destaca Rodrigues e Oliveira (2008, p. 351): “[...] a Lei Orgânica do Ensino Normal teve repercussão no Estado de Mato Grosso apenas em 1948, no governo de Arnaldo Figueiredo (1947-1950) [...]”.

A princípio, teremos a reinstalação das duas Escolas Normais do Estado, a Pedro Celestino, em Cuiabá, e a Joaquim Murtinho, em Campo Grande, que, por causa da falta de professoras normalistas em Mato Grosso, foi decretado seu funcionamento em caráter imediato, sendo elas de primeiro ciclo (MATO GROSSO, 1948a).

Contudo, em 31 de dezembro de 1948, o governador Arnaldo de Figueiredo baixa o Decreto-Lei nº 590, que determina que as Escolas Normais devessem ser dois ciclos, conforme Rodrigues e Oliveira (2008, p. 351): “um constituído pelo curso normal regional, com quatro anos de duração, correspondente ao ginásial. E o segundo, considerado como Escola Normal propriamente dita, de dois anos”. Em uma Escola Normal, como a última mencionada, é que Wilma dará início a sua formação como professora.

Nessa perspectiva, estamos diante de uma reforma educativa que, segundo Viñao Frago (2001), elas provêm de uma necessidade de legitimar a situação política vigente, já que mudanças políticas requerem rompimento com a tradição colocada por uma gestão anterior. Dessa forma, teremos, na popularização das Leis Orgânicas do Ensino Normal, uma mostra das mudanças educacionais que aconteciam no Brasil pós-governo do “Estado Novo”. Está claro que o Mato Grosso também irá sentir o reflexo dessas modificações.

Entretanto, o próprio Viñao Frago (2001) ressalta que, quando falamos sobre reformas educativas, muitos dos efeitos esperados por elas fracassam por haver uma cultura escolar que a incapacita em razão de vários motivos, mas, principalmente, pela combinação entre tradição e mudança. São exatamente essas lacunas entre a cultura educacional que Três Lagoas a ofertava, na época, e os objetivos dessa Escola Normal de segundo ciclo não andavam em total sincronia, como veremos a seguir.

2.3 Prática, Rigidez, Aprendizado: A Escola Normal Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas

A história cultural não é um monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras começa em diferentes lugares [...]. (BURKE, 2008).

Compreender a história de algo ou de alguém vai muito além de conhecer sua própria história, é preciso atingir o que está submerso nas frases, nos pensamentos, nas práticas e o que é realmente nosso objeto de pesquisa. Entender essa complexidade requer, algumas vezes,

tecer um diálogo com áreas diferentes, e entrar em um universo interdisciplinar que, neste caso, será a educação, a instituição de ensino e a cultura escolar que consideramos que seja:

[...] um conjunto de aspectos institucionalizados que caracteriza a escola como organização; a cultura específica de um estabelecimento escolar, a cultura de um estabelecimento em comparação com outros (por exemplo, escolas rurais e faculdades de direito); a cultura de uma área territorial determinada; a cultura de um mundo acadêmico em geral em comparação a outros setores sociais (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005, p. 76).

Em vista disso, há conjuntos em que a instituição escolar por si se diferencia das demais, sendo ela única, como a sua história, por meio de seu cotidiano, práticas, condutas, hábitos e rituais, os objetos materiais que nela existem ou existiam, sua transformação e até mesmo o seu desaparecimento.

Como pontua Gatti Júnior e Pessanha (2005, p. 76), um dos elementos primordiais para compreender a cultura escolar de uma instituição de ensino, são seus modos de pensar (linguagem), espaço e tempo escolar, pois são “elementos [...] organizadores e que conformam e definem a mente e as ações, a saber.”

As instituições de ensino por si só são passíveis de mudanças, pois, intrínseca nelas, há uma cultura própria que é viva e se modifica por conta e por isso ditam a sua dinâmica, “Las instituciones educativas cambiam. La misma cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinamica interna” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 46). Assim, geram seus próprios produtos, ou seja, dão ao seu aluno uma formação única.

O fim dos anos de 1950 representou um período em que havia em Três Lagoas algumas escolas, mas sem professores suficientes, então era uma prática comum que eles não tivessem formação para começarem a lecionar. Isso não foi diferente para Wilma e seus colegas.

Nós nem tínhamos terminado a 8ª série e já começavam a dar aula, eu mesma fui trabalhar lá no Magiano Pinto, no particular, mas com alguns colegas meus era assim, pois não tinha muito professor formado e precisavam. Eu fui dar aula no Estado só depois de terminar o Normal, mas tinha a Escola Bom Jesus também que era particular e precisava de professor. Naquela época tinha bastante escola, se comparado aos professores formados. Além do Magiano, tinha a Escola Modelo Afonso Pena, o 2 de Julho, o Bom Jesus que surgiu depois, a Escola do Sindicato [...]. Então precisava de professores. (SOUZA, W., 2014).

Por meio desse problema na educação de Três Lagoas, podemos crer na necessidade de formarem professores para suprir as escolas que estavam surgindo na cidade. Até mesmo porque o problema da falta de uma formação específica para o professor era algo que atingia até mesmo a Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Me lembro que alguns professores eram pessoas que ocupavam cargos importantes na cidade e davam aula lá, então as aulas de Artística foi dada pela esposa do juiz, mas não sei se ela era formada para dar aula porque não sabia o currículo deles na época, né? Acredito que alguns deles deveriam ter cursos técnicos ou até mesmo da CADES, principalmente os de Português e Matemática. Mas foi esse curso que nos deu condições, pelo menos para continuar dando aula, mas seus ensinamentos voltavam muito para aquilo que supunha que o professor iria dar aula no “Um a quatro” fosse dar. (SOUZA, W., 2014, grifo da autora).

Rodrigues e Oliveira (2008) esclarecem que as Escolas Normais foram fechadas em Mato Grosso, o que prejudicou a formação de professores no Estado, pois estiveram sete anos sem que houvessem professores formados e isso afetou negativamente o ensino local. Esse apontamento feito pelas autoras diz respeito a Cuiabá e Campo Grande, mas se pensarmos nas cidades menos povoadas do Estado, como é o caso de Três Lagoas, é bem provável que o acesso a professores formados era ainda mais restrito.

Em vista disso, seria muito complicado que a Escola Normal de Três Lagoas seguisse as ideologias políticas previstas pelo governo pós-Estado Novo, como o proposto. Ela precisaria inventar-se dentro de suas próprias características que, por sinal, eram peculiares.

A Escola Normal Dom Aquino Corrêa surge oficialmente em Três Lagoas em 1952, mediante a implementação da Lei nº 501, de 21 de outubro de 1952, sendo anexa ao prédio do Ginásio 2 de Julho, funcionando sob o regime da Lei Orgânica do Ensino Normal, art. 9, ou seja, seguindo o regime de segundo ciclo, como autorizado a estarem presente em Mato Grosso em 1948. Para melhor visualização e análise, optou-se por transcrever a referida Lei (Anexo B):

LEI N. 501 DE 21 DE OUTUBRO DE 1952

Cria anexo ao Ginásio Estadual “2 de Julho” de Três Lagoas, a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e sanciona a seguinte lei:

Artigo 1. – Fica criado anexo ao Ginásio 2 de Julho”, da cidade de Três Lagoas, a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”.

Artigo 2. – O Ginásio Estadual “2 de Julho” e a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa” serão um único estabelecimento, composto, respectivamente, do primeiro ciclo secundário e do segundo ciclo do ensino normal.

Artigo 3. – O curso ginásial funcionará obedecendo a legislação federal que rege o assunto.

Artigo 4. – O curso normal funcionará sob o regime intensivo, nos termos da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 9.).

Artigo 5. – Para as cadeiras da Escola Normal, poderão ser aproveitados professores do Ginásio “2 de Julho” percebendo vencimentos relativos ao padrão J, da vigente tabela.

Artigo 6. – O Poder Executivo através do Departamento de Educação e Cultura, baixará um ato ratificando o curso já iniciado este ano pela Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”.

Artigo 7. – As despesas decorrentes desta lei correrão à conta da verba 8. 3. 3. 0 do corrente exercício suplementada si necessário.

Artigo 8. – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Alencastro, em Cuiabá, em 21 de Outubro de 1952, 181º da Independência e 64º da República.
 Fernando Corrêa da Costa
 José M. F. Fragelli. (MATO GROSSO, 1952).

Observa-se na Lei nº 501 que a Escola Normal Dom Aquino Corrêa ocupava não somente as dependências do mesmo prédio que o Ginásio 2 de Julho, como também se apresentava como uma continuidade desses estudos. Uma vez que o Ginásio 2 de Julho oferecia o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário e a Escola Normal Dom Aquino Corrêa encarregava-se do Segundo Ciclo do Ensino Normal, com aproveitamento dos professores para ambas as instituições. Ou seja, a formação do professor já tinha seu início ainda no ensino secundário e, apesar do Ginásio 2 de Julho não levar a nomenclatura de escola normal, para Wilma havia divisões entre ambas as modalidades de ensino, sem perceber que elas são, na verdade, uma continuação.

Como se nota na mensagem apresentada pelo governador de Mato Grosso, Arnaldo Estevão de Figueiredo, à Assembleia Legislativa, em 13 de junho de 1948, sobre o Ensino Secundário: “O Ginásio ‘2 de Julho’, de Três Lagoas, foi igualmente encampado pelo Governo do Estado, por Decreto-Lei nº 903, de 10 de julho de 1947, sendo que o Ato foi marcado para 1 de Janeiro de 1948” (MATO GROSSO, 1948b).

Dessa forma, percebe-se que o Ginásio 2 de Julho era privado e se torna estadual em 1947, entretanto, a primeira turma que estudaria aos moldes do governo seria a partir de 1º de janeiro de 1948.

Se analisarmos atentamente a Mensagem do governador de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa, em 1953 (MATO GROSSO, 1953), está intrínseco que ambas as instituições tinham seus ensinamentos contínuos, já que o governador considerava que o Ensino da Escola Normal Dom Aquino Corrêa estava em andamento desde 1948, o que em Diário Oficial, ocorreria somente em 1952, com a implementação da Lei nº 501, como visto anteriormente.

De 1.948 a esta data, vêm funcionando no Estado as Escolas Normais Pedro Celestino, em Cuiabá, Joaquim Murinho, em Campo Grande, Dom Aquino Corrêa, em Três Lagoas, e Jango de Castro, em Aquidauana, bem como outras de iniciativa particular, em Cuiabá, Campo Grande e Corumbá, devidamente fiscalizadas. (MATO GROSSO, 1953).

Essa característica do ensino do Ginásio 2 de Julho daria continuidade ao da Escola Normal, o que era algo próprio das Escolas Normais de segundo ciclo, como pode ser notado pela explicação de Tanuri (2000, p. 76):

Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da

educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino.

Em vista disso, percebemos que quando Wilma é contratada a dar aulas na Escola Primária 2 de Julho, não era somente pelo dono do colégio conhecer sua família, mas também porque ela já tinha uma iniciação básica no serviço do magistério, mesmo sequer ter começado a estudar na Escola Normal, como ela mesma pontua: “Comecei a dar a aula, na Escola Magiano Pinto, como disse anteriormente, ainda estava no Ginásio, acho que eu tinha uns 17 anos e fiquei trabalhando nessa escola até terminar o Normal” (SOUZA, W., 2014).

Para compreender melhor a relação educacional entre o Ginásio 2 de Julho e a Escola Normal Dom Aquino Corrêa, é necessário compreender o currículo delas⁵⁰, já que esse é um meio de desvendar não somente a formação profissional e educacional de uma pessoa, mas nele também está inserida a formação pessoal dela.

2.4 Os Currículos do Ginásio 2 de Julho e da Escola Normal Dom Aquino Corrêa: um Lócus de Formação

A questão histórica é formulada no âmago não só da profissão, mas também de uma sociedade e por pessoas: dupla polaridade que nos compete formular.
(PROST, 2014).

Compreender as problemáticas que permeiam o cotidiano de professoras negras vai muito além de envolver as questões sobre sua cor de pele, mas adentrar na sociedade e pessoas com as quais ela conviveu faz parte de entender o universo nesse período. Ou seja, apenas saber as instituições de ensino que Wilma frequentou não é o suficiente para entender sua formação, é preciso mais!

Em vista disso, é necessário ir a fundo para saber quais eram os objetivos que essas escolas tinham com seus alunos e tentar responder a indagações como: Que professores queriam formar? Qual era o peso de ser professora na cidade de Três Lagoas no fim da década de 1950? Nessa perspectiva é preciso compreender os currículos da época, já que eles eram o reflexo de uma política educacional vigente.

Sobre os currículos das Escolas Normais de Primeiro e Segundo Ciclo, Saviani (2009, p. 147) esclarece que:

[...] os cursos normais de primeiro ciclo pela similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas

⁵⁰Como dito na Introdução, não foi encontrado nenhum documento referente à Escola Normal Dom Aquino Corrêa, e referente à documentação do Ginásio 2 de Julho, não foi permitido o acesso pela direção da Escola Estadual Afonso Pena, em Três Lagoas, escola que atualmente ocupa o prédio do antigo Ginásio 2 de Julho.

Normal, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todo os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Porém, já se pode ter uma prévia de que os currículos do ginásio, por tentarem suprir algumas faltas que teriam no ensino normal de primeiro ciclo, contemplavam disciplinas com características voltadas para o meio social, ou seja, preparar para a vida prática.

Em seu primeiro ano no Ginásio 2 de Julho, Wilma cursou as seguintes disciplinas: Português, Latim, Francês, Matemática, História Geral, Geografia Geral, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto (Figura 1). O segundo ano manteve todas as disciplinas, entretanto, aumentou apenas o Inglês (Figura 2). Por sua vez, o terceiro ano teve a inclusão de Ciências; História e Geografia deixaram de ser Geral e passaram a ser do Brasil, além da retirada da disciplina de Trabalhos Manuais (Figura 3). Por fim, o quarto ano ginásial teve duas modalidades de História, a Geral e a do Brasil; em Geografia não há especificação se seria do Brasil ou Geral e não houve o retorno de Trabalhos Manuais (Figura 4).

Figura 1 - Currículo da 1ª Série Ginásial.

Nº	NOME	Port.	Latim	Francês	Matem.	Hist. G.	Geog. G.	Trab. M.	Desenho	Canto	MÉDIA GERAL
43	Sueli Lusia Mariani	56	45	52	41	45	42	84	55	50	52
44	Silvia Garcia Ferreira	R	E	P	v	0	0	D	D	A	-
45	Trindade Siqueira Brandão	43	60	51	46	56	58	77	62	68	57
46	Waldir Gonzaga da Costa	R	E	D	v	0	0	A	D	0	-
47	Wilma Rodrigues de Souza	50	57	57	55	65	63	87	52	56	59
48	Ydério Prado de Souza	R	E	D	v	0	0	P	D	0	-
49	Zembla Alkimis	51	51	48	57	51	71	79	66	62	59

Fonte: Arquivo do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Educação de Três Lagoas.
 Legenda: Port. – Português; Matem. – Matemática; Hist. G. - História Geral; Geog. G. - Geografia Geral; Trab. M. - Trabalhos Manuais.

Figura 2 - Currículo da 2ª Série Ginásial.

Nº	NOME	Port.	Latim	Francês	Inglês	Matem.	Hist. G.	Geog. G.	Trab. M.	Desenho	Outros	NOTA MÉDIA	PROVA
23	Norma Pereira da Silva	81	64	73	70	89	50	69	87	86	72		74
24	Olympio da Costa	53	40	50	58	62	71	59	60	49	61		56
25	Orestes Lázaro da Silva	44	49	54	59	52	67	81	83	74	74		63
26	Rômulo Garcia Moreira	38	44	47	40	49	31	48	61	56	47		51
27	Sebastião Mariano de Oliveira	47	46	42	40	58	63	68	82	76	57		53
28	Sueli Lúcia Mariani	55	40	52	45	45	63	55	80	52	58		54
29	Terezinha Marlene Pontes Fernandes	52	48	52	45	48	48	47	82	76	55		55
30	Thyrso Mancini	51	51	67	50	41	42	48	69	59	62		54
31	Trindade Siqueira Brandão	60	54	67	56	50	54	66	76	69	68		61
32	Wilsa Rodrigues de Souza	63	50	58	53	62	69	87	87	58	72		66
33	Zembla Alkimin	51	52	50	71	58	60	69	75	64	59		69

Fonte: Arquivo do Núcleo de Tecnologia Educacional da SED/MS de Três Lagoas.

Legenda: Port. – Português; Matem. – Matemática; Hist. G. - História Geral; Geog. G. - Geografia Geral; Trab. M. - Trabalhos Manuais.

Figura 3 - Currículo da 3ª Série Ginásial.

Nº	NOME	Port.	Latim	Francês	Inglês	Matem.	Hist. B.	Geog. B.	Trab. M.	Desenho	Outros	NOTA MÉDIA	PROVA
21	Terezinha Marlene Pontes Fernandes	542	543	488	598	65	624	543	67	511	60		59
24	Wilsa Rodrigues de Souza	576	572	611	524	577	49	542	60	656	74		58
25	Zembla Alkimin	576	651	512	705	563	679	755	664	658	622		63
26	Trindade Siqueira Brandão	542	498	436	521	445	681	556	32	618	662		56

Fonte: Arquivo do Núcleo de Tecnologia Educacional da SED/MS de Três Lagoas.

Legenda: Port. – Português; Matem. – Matemática; Hist. B. - História do Brasil; Geog. B. - Geografia do Brasil; Trab. M. - Trabalhos Manuais.

Figura 4 - Currículo da 4ª Série Ginásial

CURSO :- GINÁSIAL SÉRIE :- QUARTA MISTA TURMA :- ÚNICA ANO LETIVO :- 1956													
Nº	NOME	Port.	Letin.	Franc.	Ingl.	Matem.	Ciênc.	Hist. G.	Hist. B.	Geogr.	Desen.	Quanto	MEDIA FINAL
01	Aparecido Pass Conceição	7,04	4,31	5,6	7,3	6,61	4,23	5,5	6,22	7,63	6,37	6,02	6,07
02	Antolfo José Borges de Paula	9,42	6,62	8,12	7,72	8,88	5,88	8,53	8,13	9,19	7,65	5,82	7,82
03	Celso José de Lima	7,13	7,32	7,47	9,74	8,96	7,04	6,54	7,59	7,44	5,14	5,96	7,24
04	Célio Marques de Britto	7,16	4,57	7,1	8,65	6,92	5,53	6,83	6,84	7,46	5,92	7,66	6,77
05	Gerson da Silva Alves	8,91	7,04	8,06	8,1	7,64	5,97	6,92	8,45	8,88	6,22	7,88	7,64
06	Hênio da Silva Marchesi	7,0	5,59	7,3	6,84	5,22	6,55	6,85	6,25	7,78	7,3	6,1	6,63
07	Ives de Oliveira Brito	6,23	5,01	6,2	6,47	8,88	4,22	5,75	6,22	6,53	6,94	5,48	6,18
08	Luiz Antonio Mancini	7,54	5,71	7,24	8,0	8,3	6,91	7,6	8,6	8,22	7,76	7,2	7,92
09	Oreste Lázaro da Silva	7,99	4,69	7,12	7,58	7,03	6,4	5,6	7,85	8,95	7,26	6,62	7,02
10	Sebastião Mariano de Oliveira	8,88	4,49	7,39	8,44	7,12	6,07	5,6	6,01	7,99	8,7	6,36	7,0
11	Aline Costa	8,06	5,82	6,97	6,94	5,48	7,58	7,24	6,99	9,52	7,57	6,76	7,17
12	Elizabeth Rodrigues da Silva	9,48	6,49	9,37	8,63	6,84	8,57	8,51	8,22	19,58	8,61	8,84	8,5
13	Ilza da Silva	7,07	5,64	7,82	6,22	4,77	5,84	6,38	6,63	5,42	5,35	6,22	6,11
14	Leonídia Corrêa da Costa	7,7	4,68	7,19	6,44	6,01	5,0	5,28	7,56	6,91	7,04	5,94	6,38
15	Maria Aparecida Garcia de Mello	8,4	5,07	6,83	6,07	4,97	6,06	5,75	7,06	6,99	9,09	10,0	6,92
16	Norma Pereira da Silva	7,86	5,79	8,96	7,73	9,04	6,64	7,52	6,31	6,77	9,88	8,82	7,75
17	Nelly Vieira Scaranai	9,19	5,54	7,69	6,68	8,11	7,04	7,1	6,31	5,71	7,74	6,87	7,07
18	Nilza Leite da Silva	8,6	4,82	6,81	8,47	8,72	7,47	7,87	6,51	7,32	8,16	8,06	7,53
19	Sueli Lusía Mariani	7,46	5,03	7,22	8,15	5,66	4,9	5,86	6,52	5,49	5,51	6,42	6,18
20	Terezinha Marlene Fontes Fernandes	6,6	5,82	6,61	6,02	6,18	4,79	5,19	5,66	5,49	7,64	6,42	6,02
21	Trindade Siqueira Brandão	7,36	5,91	5,88	5,87	5,07	6,76	6,46	6,58	6,32	7,81	7,07	6,96
22	Wilma Rodrigues de Souza	7,55	4,44	7,14	6,18	5,2	6,14	5,56	6,92	5,87	5,82	6,56	6,18

Fonte: Arquivo do Núcleo de Tecnologia Educacional da SED/MS de Três Lagoas.

Legenda: Port. – Português; Franc. – Francês; Ingl. – Inglês; Matem. – Matemática; Ciênc. – Ciências; Hist. G. - História Geral; Hist. B. - História do Brasil; Geog. - Geografia; Desen. – Desenho.

Se considerarmos como base o currículo das Escolas Normais de primeiro ciclo, existiam disciplinas básicas para a formação de professores; logo, dava um parâmetro do que um professor deveria saber. Por sua vez, no segundo ciclo, havia algumas disciplinas que complementavam a formação que o ginásio já havia iniciado.

Dessa forma, estamos diante desse complemento nas disciplinas de Trabalhos Manuais, presentes nos dois primeiros anos de ginásio de Wilma. Em vista disso, ela estava no oitavo ano ginásial, equivalente ao quarto ano na documentação e, conseqüentemente, apta para começar a ministrar suas aulas na Escola Primária 2 de Julho.

Ao levar em conta a concepção de currículo a qual Tardiff (2002, p. 38) pontua, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. Ou seja, as disciplinas presentes são objetivos de uma política educacional, que, no caso, seria o elo de formação entre o ginásio e o curso normal.

É importante atentar que a estrutura dos currículos se adapta ao momento, ao local e às necessidades a quem essa educação está sendo direcionada. Nessa perspectiva, não se pode

ignorar que a organização das disciplinas também está intrínseca nos objetivos dessa política educacional, como aponta Forquin (1992, p. 37):

Uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob forma de matéria (ou disciplinas) de ensino dotados de uma forte identidade institucional [...]. A história do ensino revela instabilidade, a diversidade das divisões possíveis entre as matérias segundo as épocas, os tipos e os níveis de ensino.

Diante desses apontamentos sobre currículo, é interessante observar que na disciplina Trabalhos Manuais estava, na prática, a disciplina de Economia Doméstica que Wilma ressalta ter tido. Sobre essa matéria é importante frisar que era comum nas Escolas Normais brasileiras para diferenciar a educação de homens e mulheres, logo, “Incluiu-se Economia Doméstica em seu currículo, porque ‘a mulher é a rainha do lar’”. (ROSEMBERG, 2013, p. 338).

Se considerarmos que as escolas sejam: “[...] locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e disposições correspondendo a uma programação deliberada” (FORQUIN, 1992, p. 28); logo, são locais onde há um fluxo de pessoas que têm interações sociais e por isso transmitem saberes e símbolos distintos.

Visto isso, o currículo é uma “forma institucionalizada de estruturação e de programação dos conteúdos de ensino” (FORQUIN, 1992, p. 28), ou seja, ele padroniza o que se deve saber e como chegar ao conhecimento. Dessa forma, a educação direcionada às mulheres era para que uma boa professora fosse uma boa mãe e esposa.

Assim, nota-se que o estímulo à formação nos cursos normais fosse diferente do ginásio, pois se estimulava que mulheres frequentassem as Escolas Normais, pela preferência por professoras, uma vez que havia esse imaginário masculinizante sobre a mulher. Isso já era característica suficiente para ser uma boa educadora e esse era um objetivo claro, na época, para a educação feminina.

Em razão disso, há a necessidade de se saber como essas aulas eram ministradas e se havia, em sua prática, relação com a Escola Normal. Nessa perspectiva, Wilma, mesmo passados muitos anos, conseguia distinguir bem quais eram as medidas do Ginásio 2 de Julho e da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Nesse tempo o 2 de Julho, quando eu fazia o Ginásio, funcionava de manhã e à tarde, no mesmo prédio era a Escola Normal e eu sempre trabalhava como professora no horário que não tinha aula. No Ginásio eu usava saia cáqui pregueada, blusa branca, sapato preto, uma meia branca justinha, que era bem quente, nesse calor que faz Três Lagoas, com sapato fechado, era muito quente! Agora como aluna do Normal era saia azul marinho bem justinha que vinha até em baixo, mais ou menos, no joelho a meia branca, blusa branca, mas a manga era curta, mas não muito, “americanazinha” de gola, bem cara de professor. E o pano das saias não era

fino, era meio grosso, parecia aquele pano casimira. Para os desfiles, o uniforme não era tão quente, até porque aconteciam em períodos que o tempo era mais fresco, mas para o dia-a-dia eramquentinho, sim! (SOUZA, W., 2014).

É notório que havia uma preocupação das instituições em separar quem eram os alunos de cada instituição, como se uma não fosse dar continuidade ao ensino da outra. Isso é perceptível quando Wilma escreve a diferença dos uniformes entre as duas escolas. O uniforme da Escola Normal era mais sóbrio, escuro e sério, dava mais ares de respeito e responsabilidade, como fica perceptível quando ela diz: “bem cara de professor”.

O tradicional uniforme das normalistas com blusa branca e saia azul começou a ser usado no fim do século XIX, início do XX e representava “seriedade e recato” (SCHOLL; JACQUES, 2012, p. 9), pois essas eram as características que esperavam e desejavam de uma futura professora. Ao contrário do Ginásio, que era cáqui, mais alegre, com saia pregueada, o que passa a impressão de ser mais juvenil.

Outra coisa que chama atenção na narrativa de Wilma são os turnos das instituições. O Ginásio funcionava de manhã e a Escola Normal no período vespertino, assim, era possível que as alunas normalistas pudessem dar aulas no matutino nas várias escolas que estavam surgindo em Três Lagoas.

Sobre as disciplinas, Wilma não notou qualquer relação entre as instituições.

As disciplinas do Ginásio eram diferentes da Escola Normal, no primeiro não tinha aulas de Didática. Outra coisa que diferenciava era as aulas de línguas estrangeiras no Ginásio tivemos Inglês, no Normal era mais o Francês. As disciplinas como História e Geografia, que tínhamos no Ginásio, iriam aparecer na Didática, porque essas aulas eram assim, quando íamos dar uma aula era dentro de um determinado conteúdo e essa atividade era avaliada pela professora. (SOUZA, W., 2014).

Dentro da prática institucional, a Escola Normal seguia os objetivos dos cursos normais de segundo ciclo que enfocavam as ciências da educação, ou seja, tinha intrínseca em seu exercício, formar professores e, por isso, trabalhava com os normalistas a instrução de como agir em sala de aula, como ministrar as aulas. Isto é, queriam, em dois anos, formar exclusivamente o professor e não tinha a perspectiva das ciências acadêmicas ou disciplinas gerais, pelo menos não na prática.

As avaliações e a didática usadas pelos professores eram diferentes entre o Ginásio 2 de Julho e a Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

[...] na Escola Normal o mimeógrafo era bem usado, se não fosse esse recurso era lousa mesmo ou quadro negro, como a gente chamava. [...] E a gente escrevia tudo, ficava copiando, grande parte das aulas às vezes era copiar. Já no Ginásio, lembro que tinha mais livros, mas não eram todos os professores que adotavam, os de Português, Matemática, Geografia usavam, mas o de História não tinha. [...] Nossas avaliações eram feitas assim, por meio da escolha de conteúdo que a gente dava aula

ou com questões que podiam ser ditadas ou passadas na lousa. Na Escola Normal usávamos folha de almaço para fazer as provas, já no Ginásio tínhamos que trazer de casa, podia ser a folha do caderno mesmo. Não tínhamos provas orais, nem sabatinas, o que tínhamos era o exame de 1ª época e de 2ª época e avaliações didáticas. (SOUZA, W., 2014).

Até mesmo a distribuição de materiais entre as instituições eram diferentes: no Normal, havia folhas para realização de provas escritas, e no Ginásio, os alunos tinham que levar o suporte necessário.

O uso de livros era algo que divergia também. Enquanto no Ginásio havia professores que adotavam livros, que Wilma não se recorda quais eram, como recurso didático, na Escola Normal, o que mais importava era desenvolver seus alunos para exercerem o magistério. Em vista disso, ao considerar que o livro “realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2013, p. 72), a Escola Normal tinha o intuito de ter mais aulas para colocarem os alunos em contato com a prática.

De tal modo, quando havia os momentos de transposição teórica na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, era comum que orientassem os alunos por meio de cópias. Assim, não era comum o uso de recursos didáticos que eram utilizados nas Escolas Normais, como a sabatinas⁵¹.

Wilma ressalta que as avaliações didáticas na Escola Normal eram bem comuns e tinham um valor social muito importante.

Na apresentação quem assistia era a professora, os colegas, às vezes até a diretora, que ficava lá como quem não quisesse nada, sentada no fundo, mas estava vendo a gente e era muito exigente. Então, muitas vezes, dali saíam comentários se fomos bem ao dar uma aula, ou se não fomos, se havia faltado alguma coisa. Como já dávamos aula, nos preocupávamos em fazer uma boa aula, porque podíamos ser avaliados fora até mesmo da própria escola. Acho que por essa exigência e por já darmos aula não precisei fazer estágio, não cheguei nem mesmo a dar aula na Escola Modelo Afonso Pena. Estágio lembro só de fazer na faculdade [...] Essa avaliação era assim, a gente preparava a aula a nível de alguma série, 2ª ou 3ª série, dentro de um conteúdo que a professora de Didática nos dava. Eu me lembro assim, um pouco distante que, em uma dessas aulas, apresentei sobre o sal e foi bastante comentado, pesquisei bastante e as pessoas gostaram porque saí daquele conteúdo do dia-a-dia. O meu grupo de colegas era um pessoal muito bom, dedicado, também quase todo mundo já dava aula. (SOUZA, W., 2014).

Estar na Escola Normal era algo importante para essas alunas, afinal, quem estava envolvida eram pessoas “respeitáveis” da cidade, como Wilma ressalta, e, para ela, havia um temor de não ter um bom desempenho nas aulas práticas, pois poderia ser avaliada fora das dependências da instituição, inclusive em seu próprio emprego.

Entretanto, o mais importante é notar que Wilma não percebia que, em sua formação entre o Ginásio e o Curso Normal, havia um vínculo entre as duas instituições. Julia (2001)

⁵¹As sabatinas eram um importante instrumento de avaliação utilizada nas Escolas Normais, que consistia no professor tomar as lições dos alunos oralmente. Para saber mais, consultar: Camargo (2000).

pontua que a cultura escolar é um conjunto de normas que define os conhecimentos e condutas a serem ensinados dentro do conjunto de práticas, isto é, incluem a transmissão e o conhecimento dos comportamentos que devem ser seguidos.

Contudo, Forquin (1992, p. 34) ressalta que a cultura escolar é uma “cultura segunda”, pois ela está subordinada a “uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função”. Isto significa que ela é constituída pelos manuais, materiais didáticos e outras formas escolares que recompensem os alunos, como notas e classificações. Isto significa que a intenção de continuidade entre as instituições ficava apenas em termos burocráticos, pois as condutas tinham uma cultura própria.

Ao falar sobre a direção, Wilma consegue diferenciar quem era o diretor do Ginásio 2 de Julho e o da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

A direção da escola era muito séria, pois era um pessoal de muito respeito na sociedade, tempo da diretora Izenaide Botelho e tinha uma disciplina bastante rígida, né? O Capitão Botelho era o diretor da Escola 2 de Julho e ficava com a parte do Ginásio e a mulher dele, Dona Izenaide, que era professora de Economia Doméstica, tinha uns cadernões e foi nossa professora no ginásio, era diretora da Escola Normal. (SOUZA, W., 2014).

Contudo, ao analisarmos o diploma de normalista de Wilma, quem assina como diretor da Escola Normal é Oscar Ferreira Botelho, chamado, em Três Lagoas, como Capitão Botelho (Figura 5).

Figura 5 - Reprodução do Diploma de Normalista (no detalhe, assinatura do diretor Oscar Ferreira Botelho).



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Destarte, consideramos ser importante comparar o currículo das Escolas Normais de segundo ciclo, com o que Wilma estudou durante o Ginásio e Curso Normal. As Escolas Normais tinham divididas, nos dois anos, as seguintes disciplinas, segundo o Art. 9 das Leis Orgânicas do Ensino Normal de 1946 (BRASIL, 1946):

- a) Primeiro ano: Português, Matemática, Biologia Educacional (noções de anatomia e fisiologias humanas e higiene), Psicologia Educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação), Metodologia do Ensino Primário, Desenhos e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos;
- b) Segundo ano: Psicologia Educacional, Fundamentos Sociais da Educação, Puericultura e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

Como já citado, as documentações oficiais da Escola Normal Dom Aquino Corrêa não foram encontradas, mas o Histórico Escolar expedido a Wilma no Ginásio 2 de Julho, em 17 de fevereiro de 1971 (Figuras 6 e 7) contém as disciplinas e notas cursadas durante o curso normal:

- a) primeiro ano: Português, Psicologia Geral e Educação, Metodologia e Prática de Ensino, Sociologia Geral e Educacional, Puericultura, Francês, Inglês, Desenho e Artes Infantis, Música, Educação Física e Jogos Recreativos;
- b) segundo ano: Português, Matemática, Psicologia Geral e Educação, Metodologia e Prática de Ensino, Anatomia, Francês, Desenho e Artes Infantis, Música, Educação Física e Jogos Recreativos.

É importante destacar que, ao considerarmos o currículo como o ponto central das ações educativas (SILVA, T., 2003), e ao analisarmos o currículo de Wilma com a proposta das Leis Orgânicas do Ensino Normal de Segundo Ciclo, podemos notar conflitos entre a realidade da Escola Normal Dom Aquino Corrêa e da proposta formal, já que encontramos algumas modificações.

A primeira percepção ocorre pela exigência da disciplina de Psicologia Educacional nos dois anos de ensino normal, mas, no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, era intitulada como Psicologia Geral e Educação (Figura 7).

Figura 6 - Reprodução do Histórico Escolar (frente).

WILMA RODRIGUES DE SOUZA
Nome do aluno

6 de maio de 1937 Três Lagoas Mato Grosso
Nascimento Cidade Estado

José Sebastião de Souza
Nome do Pai

Senherinha Rodrigues Machado
Nome da Mãe

Ginásio Estadual "2 de Julho"
Estabelecimento que expedia o certificado do curso ginasial

Três Lagoas Mato Grosso
Cidade Estado

Observações: Expedida em 17-2-71

Escola Normal "Dom Aquino Corrêa"
DIRETORIA
Três Lagoas - Mato Grosso

Reconheço e firmo este de
Jonas de Fereira do
Alho e Neyda Maria
Fonseca
dois 16.
Três Lagoas, 17 de 02 de 1971
TABELIAO

Reservado Para Estabelecimento de Firma

Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Figura 7 - Reprodução do Histórico Escolar (verso).

TRÊS LAGOAS		ESCOLA NORMAL "DOM AQUINO CORRÊA" 2º CICLO															
Cidade		Mato Grosso															
Estado		Estado															
	Português	Matemática	Psicologia Geral e Educação	Metodologia e Pratic. de Ensino	História e Filosofia da Educação	Sociologia Geral e Educacional	Atualização	Puericultura	Fisiologia e Biologia	Inglês	Desenho e Artes Infantis	Educação Tecnica	Educação Física	Jogos Recreativos	Educação Moral e Cívica	NOTA GLOBAL	Francês
1ª SÉRIE	43,0	x	43,7	43,5	x	40,2	x	63,7	69,7	77,5	54,7	64,7	61,0	x	71,1		
Esc. Ner. "Dom Aquino Corrêa"		1957		Oscar Ferreira Betelhe													
Nome do Estabelecimento		Ano		Nome do Diretor													
2ª SÉRIE	49,6	61,7	58,0	41,1	x	x	52,7	x	51,2	x	56,2	49,0	51,7	x	62,3		
Esc. N er. "Dom Aquino Corrêa"		1958		Oscar Ferreira Betelhe													
Nome do Estabelecimento		Ano		Nome do Diretor													
1ª SÉRIE	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Nome do Estabelecimento		Ano		Nome do Diretor													
Jonas de Fereira Betelhe				Neyda Maria Fonseca-Of. Adm.													

Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Assim, supomos que, em sua formação, houve uma especificidade mais ampla sobre Psicologia, já que o primeiro professor a ministrar era um juiz e, depois, quem deu continuidade a essa disciplina foi a única professora que Wilma sabia que cursou Escola Normal. Talvez por abarcar uma maior complexidade sobre a psicologia, essa disciplina esteve presente nos dois anos de formação na Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Tínhamos uma professora de Didática, Adélia Queiroz, me parece que ela faleceu, mas lembro que era formada na Escola Normal, me parece que em Bauru e ela nos

orientava bastante nessa área, principalmente nas nossas apresentações de aula, para avaliação. Mas eu não me recordo se havia outras disciplinas pedagógicas, por exemplo [...] Adélia era também nossa professora de Psicologia da Educação, não me lembro de outra professora, só dela que dava Psicologia. Tínhamos um juiz que nos deu aula de Psicologia também, que era o marido da professora de Artística e dava essa disciplina antes da Adélia. (SOUZA, W., 2014).

Em vista disso, é provável que Wilma primeiramente tenha cursado Psicologia Geral com um professor juiz e Psicologia da Educação com Adélia Queiroz, que também era responsável em ministrar a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino (Figura 7). Diante da entrevista, notamos que era essa professora quem acabava por ministrar toda a parte pedagógica do Curso Normal.

Sobre a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, destacamos que ela deveria ter o nome de Metodologia do Ensino Primário no currículo indicado. Mas, como se destacava a prática do professor, a própria nomenclatura que a disciplina que Wilma fez já diz isso, ou seja, ressalta as pretensões que a Escola Normal tinha: ensinar na prática como o professor deveria ministrar suas aulas.

As disciplinas de Puericultura e Anatomia (Figura 7), no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, estão em anos invertidos pelo sugerido pelo art. 9º das Leis Orgânicas do Ensino Normal. Wilma fala sobre essas disciplinas utilizando o termo Biologia, o que seria o mais próximo ao indicado. Sobre essa disciplina, não havia grandes recordações para ela. “Nós fazíamos muitas provas, nosso professor de Biologia era o doutor Clodoaldo Garcia, bastante exigente, dava muito conteúdo e tinha bastante reprovação.” (SOUZA, W., 2014).

É importante destacar que, no currículo sugerido, a disciplina de Anatomia chamava Noções de Anatomia e Fisiologia Humana, talvez por um médico ser o professor teve uma nomenclatura, entre os alunos, mais simples, em vista disso, um ensino mais científico que pedagógico. Por isso há uma associação de Wilma à Biologia em si e não à Anatomia especificamente.

A disciplina de Inglês também aparece no currículo de Wilma no primeiro ano de Escola Normal, entretanto não é sugerida pelas Leis Orgânicas (Figura 1). Se retomarmos os currículos do Ginásio, percebemos que essa disciplina foi pouco ministrada, apesar de ter sido mais marcante, como visto anteriormente⁵², nesse período de escolarização.

O Francês foi o idioma estrangeiro mais estudado pelos alunos dessa Escola Normal de Segundo Ciclo, em Três Lagoas, talvez porque era a que se tinha melhor acesso à professora que tivesse facilidade com o uso do idioma, já que era uma francesa (Figura 7). Ressaltamos que o Francês era ministrado nos dois anos do Ensino Normal e nos quatro anos

⁵²Parte da entrevista analisada na página 44, deste trabalho, mostra que Wilma associa a disciplina de Inglês ao período em que estudou no Ginásio e a de Francês, ao Curso Normal.

de Ensino Ginásial, apesar de não estar como sugestão de disciplina pelas Leis Orgânicas do Ensino Normal.

A nossa professora de Francês, ela era francesa mesmo, estava aqui em Três Lagoas acompanhando o marido que comprou umas terras e ela dava aula, ela e a filha, porque quem começou a dar as aulas era a filha e depois ela deu continuidade, me marcaram bastante. (SOUZA, W., 2014).

A disciplina Desenhos e Artes Infantis (Figura 7) deveria ter a mesma função de Desenhos e Artes Aplicadas, mas a Escola Normal Dom Aquino Corrêa destinava sua formação à prática na sala de aula com o ensino primário, para que os futuros professores soubessem desenhar para realizar exercícios voltados para crianças.

Essa disciplina Wilma chama de Artística e foi ministrada pela esposa do juiz de Três Lagoas, a qual não sabia se tinha qualquer formação ou experiência como professora, mas que tinha um forte apelo para a prática pedagógica.

Artística era dada como Didática também, porque aprendíamos desenhos que poderíamos dar em sala de aula para crianças, sabe? Desenhos criativos, para aulas de “Um a quatro” e eu não tinha queda para desenho. Houve uma vez que ela deu uma prova que era para desenhar um gato e eu desenhava, desenhava e virava um cachorro, ela foi na minha mesa e falou: “Ei Wilma, o que é?” E eu: “To terminando, mas não dou conta de gato aqui não”, ela só disse: “Não, não você tem cinco minutos para esse cachorro virar um gato”. Hoje é até engraçado isso, mas na época tinha que cumprir a exigência da professora. Ela era uma pessoa alegre, mas não tinha professor formado, então ia com o pessoal que dava, né? (SOUZA, W., 2014).

A disciplina Desenho também foi ministrada nos quatro anos de Ginásio que Wilma estudou. Entretanto, ela não fez qualquer relação dessa disciplina, sem ser pelo viés pedagógico, o que pode nos levar a crer que desde sempre havia a preocupação com a prática de desenhar na formação de professores.

A disciplina Sociologia Geral da Educação (Figura 7), que corresponde a Fundamentos Sociais da Educação, não foi marcante na Escola Normal para Wilma:

Eu não me lembro se tínhamos Sociologia, Filosofia, acho que não, hoje tem nas escolas, mas na época não tinha. Tinha até no Magistério, mas não lembro dessa disciplina na Escola Normal, porque fomos ter aula de Sociologia só na faculdade. (SOUZA, W., 2014).

É bem provável que essa disciplina tenha sido ministrada pela professora Adélia Queiroz e, por isso, seja relacionada na memória de Wilma à disciplina de Metodologia e Prática de Ensino.

Português e Matemática eram disciplinas ministradas na Escola Normal como prática, e deveriam ser ensinadas pelo professor formado no curso normal para os seus alunos:

As outras disciplinas mais específicas também trabalhavam com questões relacionadas a nossa prática como professor, a parte de alfabetização foi trabalhada em Português, em como alfabetizar na época. Me lembro que a professora de Português se preocupava muito com isso, então nos orientava nesse sentido. Matemática também tinha como ensinar, mas era mais para as crianças de “5ª a 8ª”. (SOUZA, W., 2014).

Matemática era uma disciplina indicada no currículo para ter no primeiro ano de Curso Normal, mas Wilma teve somente no segundo ano. Música e Canto não há no curso Normal, mas está presente nos quatro anos de Ginásio com o nome de Canto. Educação Física e Jogos Recreativos (Figuras 7) não foram mencionados por Wilma.

Segundo o art. 42 das Leis Orgânicas do Ensino Normal de 1946, as Escolas Normais regulamentadas por Estados e municípios deveriam ser organizadas como estipulado no Decreto-lei, ou seja, deveriam seguir a organização estabelecida. Contudo, não se pode negar “o papel estruturante da Lei Orgânica para o Ensino Normal, uma vez que a maioria dos estados brasileiros pautou-se por esse modelo” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 45).

Entretanto, a falta de professores em Três Lagoas fez com que a Escola Normal Dom Aquino se adequasse com os profissionais que tinha, mas os “dois anos de estudos intensivos” (BRASIL, 1946, art. 9) foram algo característico da formação de Wilma, como ela mesma destaca: “era um elenco de professores que exigiam bastante da gente” (SOUZA, W., 2014).

Assim, podemos considerar que as disciplinas presentes em um currículo são os “objetos de uma elaboração e de uma gestão no nível político central” (FORQUIN, 1992, p. 37), ou seja, seus objetivos educacionais estão em sincronia com as políticas públicas vigentes.

Para Ghiraldelli (2009, p. 85), as Leis Orgânicas tinham como objetivo “criar e ordenar um sistema de ensino profissionalizante”, e a Lei Orgânica do Ensino Normal, por sua vez, tinha a peculiaridade de aprimorar a educação das filhas dos setores médios sociais. A necessidade de formar professores fez com que a Escola Normal Dom Aquino Corrêa tivesse algumas peculiaridades diferentes do Ensino Normal descrito por Ghiraldelli, como veremos a seguir.

2.5 Ser Normalista Negra na Escola Normal Dom Aquino Corrêa: a Responsabilidade Social e o Silêncio Cultural

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes percursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. (BLOCH, 2001).

Sem a humanidade não há história, já que ela é contada por nós e constituída para nós; isto significa que a história conta as versões de seu objeto, por quem ela é feita e nela estão intrínsecas as relações que a humanidade enlaça na sua memória.

Como já vimos discutindo até o momento a história de Wilma, quem ela é, seus pensamentos fazem parte da família com a qual viveu e das instituições nas quais se formou. Mas essa instituição está vinculada a um ideário político e a uma necessidade de trabalhadores, pois, como ressaltado, não havia professores formados suficientes para a quantidade de escolas que estavam sendo abertas em Três Lagoas.

Se há um processo educacional relacionado a quem Wilma é, por trás dessa equação, temos um projeto político para essa educação. Como pontuam Pereira e Nishimoto (2012), ao analisarem memórias de professores aposentados no sul de Mato Grosso, a influência política foi algo identificado nas entrevistas dos professores, o que culminou na expansão da escolarização primária no Estado.

Contudo, não podemos nos esquecer de que o próprio Estado que viria a se formar, ou melhor, a região do sul de Mato Grosso, era possuidor de culturas diversificadas por causa da quantidade de migrantes que vinham para essa região constantemente.

[...] cabe ressaltar que as influências culturais dialogam com o processo educacional. Dessas influências destaca-se que Mato Grosso do Sul difere-se de Mato Grosso, devido a situação do espaço geográfico que abarca uma confluência multifacetada de povos migrantes nacionais (mineiro, gaúchos, paranaenses, paulistas) e internacionais, em especial devido a fronteira com a Bolívia e o Paraguai, que vieram residir no referido estado. Por esse motivo, a relevância em destacar as peculiaridades do estado, as quais são diferenciadas do estado do Mato Grosso. (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012, p. 173).

Isso nos traz características próprias da educação regional que ultrapassam as linhas dos documentos oficiais. Assim, apenas as fontes orais podem articular as experiências subjetivas dessa formação, pois as narrativas, ao trazerem à tona as recordações escolares, podem reconstruir o passado educacional de um pequeno pedacinho do sul de Mato Grosso, um pedacinho chamado Três Lagoas.

E quando nos reportamos a uma professora que não só exerceu sua profissão no local, mas também teve sua formação, a vemos como uma protagonista importante da história da educação regional. “Assim, os traços da memória do professor aposentado podem ser revelados acompanhados das substâncias interpretativas daqueles que por longos anos dedicaram-se à construção educacional” (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012, p. 174-175).

É fato que a educação sempre esteve e está subordinada a interesses de grupos dominantes, geram politicamente a sociedade, e os valores sempre acabavam sendo refletidos nas práticas escolares. Ao considerarmos a formação de Wilma, não nos surpreende é que os valores da sociedade três-lagoense iriam refletir nas características educacionais no tempo em que era estudante.

Havia uma forte presença da educação civil e religiosa na educação na região, como apontam Pereira e Nishimoto (2012, p. 180): “Contudo, dos aspectos históricos, observou-se que as práticas foram concebidas com características de disciplinas, civismo e religiosidade com nuances da subjetividade docente acrescida de compreensão e atenção à figura do aluno”.

Apesar da religiosidade não ser algo marcante na narrativa de Wilma, é fato a atenção direcionada às atitudes dos alunos e alunas; era algo bem rígido no Ginásio 2 de Julho.

Me lembro que nesse tempo nós estudávamos em carteira de dupla, acho que as carteiras individuais vieram eu já estava no Normal. Mas tinha uma coisa engraçada naquele tempo, lá no 2 de Julho tinha um salão bem no meio da escola, ainda tem lá no Afonso Pena esse salão enorme e, era lá que a gente fazia a 5ª a 8ª, só que era de um lado só meninas e do outro só os meninos. Tinha só sala masculina e só sala feminina. Na 5ª e 6ª série era até que mista, mas na 7ª e 8ª, era menino para um lado e menina para o outro, mas acho que era porque a gente era menor, não dava tanto trabalho de namoro, então no recreio que, era no mesmo horário, e como não podia misturar, era um desespero para ver, numa frestazinha do salão de festas, os meninos do outro lado, porque as meninas queriam ver os namorados! Besteira! Mas era assim! (SOUZA, W., 2014).

Essas atenções rígidas para a educação feminina eram comuns, pois havia um ideário masculino que necessitava “ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua ‘missão’ de ser mãe; [...]” (ROSEMBERG, 2013, p. 334). Por essa razão, tinha a necessidade de educar as crianças do Ginásio por separação pelo gênero para que, assim, se preservasse a instrução específica da mulher; ela que, por sua vez, teria a responsabilidade de futuramente ensinar outras crianças.

Como pontua Rosemberg (2013), desde o século XIX a segregação sexual foi uma barreira para a formação de professoras, já que havia uma preferência pela educação de meninos, em vista disso, a educação feminina era algo recente. Até os anos de 1950, o índice de mulheres analfabetas no Brasil era superior ao de homens e somente após a propagação de cursos normais pelo país que o analfabetismo feminino foi diminuindo. Dessa forma, o curso normal era o melhor acesso ao ensino superior, ou melhor, seria a maior escolaridade que a mulher poderia chegar nesse período.

Em vista disso, a mesma rigidez era direcionada aos alunos e alunas da Escola Normal, apesar de serem mais para o comportamento deles do que para a relação entre homens e mulheres, porque, como Wilma mesmo pontua, havia poucos homens na turma: “A Escola Normal era só uma turma e como só tinha dois colegas e o restante meninas, não tinha problemas” (SOUZA, W., 2014).

Essa rigidez é algo característico dos espaços escolares da época e, para isso, eram criados normas e artefatos para que os alunos e alunas se submetessem a tais exigências.

[...] um lócus produtor de identidade e de dispositivos fundamentais, para a manutenção da disciplina exigida por/para seus atores constitutivos, são criados a partir desse espaço, artefatos próprios da cultura escolar [...] Estes artefatos destinados a identificação, à imobilidade, à manutenção da postura corporal e a individualização, permitem a emergência de técnicas destinadas a multiplicar a submissão de tais artefatos. (SCHOLL; JACQUES, 2012, p. 6).

Um desses artefatos era o uniforme utilizado pelos alunos e alunas e, ao tratarmos de uma Escola Normal, uma das preocupações dos professores e diretores com seus estudantes era sobre as posturas que um professor poderia ter ou não.

Lembro que quando havia desfile, nós normalistas desfilávamos com esse uniforme, mas a blusa era branca de manga comprida, usávamos uma gravata azul e luvas brancas. Nos dias de desfile do aniversário da cidade, dia 15 de junho, sempre tinha um baile na véspera, então a gente passava esmalte porque a luva ia esconder no desfile, mas a diretora era tão rígida que ela nos fazia tirar a luva para ver se estávamos com esmalte, porque nós, professores, não podíamos usar esmalte, nem batom, se tivesse ela nos tirava da fila. (SOUZA, W., 2014).

Scholl e Jacques (2012) destacam que os uniformes escolares, assim como as fardas, tiveram a função de ressaltar as identidades próprias e particulares do grupo as quais pertenciam. Dessa forma, ao pertencer a uma Escola Normal, o uniforme era submetido a “um padrão de sujeito desejado e que deveria honrar o nome e o emblema da escola a qual pertencia” (SCHOLL; JACQUES, 2012, p. 6).

Assim, ao vestir o uniforme de uma instituição escolar, os alunos e alunas aceitavam as imposições normativas de lá, além de ter que obedecer e aceitar as regras sociais fora da instituição. Visto isso, a rigidez com os uniformes dos normalistas era algo supervisionado, principalmente para os desfiles que era o momento em que os alunos estavam expostos a toda sociedade.

Se o uso do uniforme está vinculado ao ideário de pertencimento à instituição escolar, os eventos cívicos são uma forma de promover “uma experiência de socialização” (SCHOLL; JACQUES, 2012, p. 8) da Escola Normal, logo, Izenaide Botelho acompanhava de perto seus alunos, como podemos ver na Figura 8, todos os alunos estavam arrumados depois do desfile.

A participação nos desfiles era muito importante para as instituições educacionais, pois “colocavam em prática uma educação cultural, que caracterizava a distinção social com intuito civilizador” (SCHOLL; JACQUES, 2012, p. 8).

Como podemos notar, os eventos cívicos eram o momento em que grande parte da sociedade de Três Lagoas estava presente e, por isso, tanto o Ginásio 2 de Julho quanto a Escola Normal Dom Aquino Corrêa participavam desse momento, como mostrado nas fotos escolares de Wilma (Figuras 9 e 10).

Figura 8 - Fotografia dos colegas de Curso Normal (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Figura 9 - Fotografia dos colegas do Ginásio (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Em contrapartida, percebemos que as vestimentas para o desfile dos alunos do Ginásio 2 de Julho não requeriam tanto requinte como o uniforme das normalistas (Figura 10), por isso, os meninos usavam uma camisa de manga longa e calças brancas e as meninas saias longas; eram bem-cuidadas, mas não transmitem a seriedade do uniforme das normalistas.

Figura 10 - Fotografia das Normalistas com alunos (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Trindade Brandão Floriano (2014).

Por sua vez, como alunas da Escola Normal, Wilma e suas colegas de sala apresentam uma postura diferente no desfile, se comparada à imagem de quando eram alunas no Ginásio. As várias crianças em torno delas já demonstram a missão à qual elas eram destinadas, a de ensinar.

Ao considerarmos que o professor seja a representação de um intelectual local, há sempre a necessidade que ele esteja engajado na vida social da cidade. Segundo Sirinelli (2003), os intelectuais são mediadores culturais, produzem bens simbólicos, destarte, suas redes de sociabilidade ultrapassam as redes pessoais e tornam-se pontos de aprendizagem e troca, criando laços afetivos.

Como pontua Simião (2006, p. 17), o trabalho do professor só tem significado por causa do seu objetivo de ensinar que, dessa forma, leva “a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo de ensino-aprendizagem”. Em vista disso, a motivação do professor são suas ações no cotidiano, que são os eventos comemorativos, e estes, por sua vez, dão mais visibilidade ao seu trabalho, podendo correr uma descaracterização de sua prática educativa ou a exaltação.

Até mesmo as vestimentas tinham uma maior beleza visual que seduzia as crianças para serem professores. Ser normalista era sinônimo de respeitabilidade e, por isso, o aspecto físico era mais cobrado. “A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, comportamentos e estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar.” (GOMES, N., 2002, p. 45).

Quando falamos sobre adequar a “um padrão”, referimo-nos não somente às vestes dos alunos da Escola Normal, mas também a uma preocupação sobre eles, os comportamentos que deveriam seguir e até mesmo uma atenção com a aparência desses alunos. Isto porque toda a dinâmica da formação de professores tinha como objetivo ajudar o futuro mestre nesse padrão.

A normatização de estudantes e mestres e mestradas fazia-se ainda por uma série de outros dispositivos como exames públicos, as premiações e as “notas de aplicação”. Fazia-se nas solenidades e rituais, na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da assiduidade, da regularidade e da ordem. Construía-se uma estética e uma ética. (LOURO, 1997, p. 461).

Por meio de seus dispositivos e práticas é que a Escola Normal criou uma forma de ser professora; incorporada por muitas mulheres que fizeram o Curso Normal e porque não dizer que algumas normalistas até corporificaram o que a educação da época considerava ter uma boa aparência para ser professora. Entretanto, muitas negras foram para lados opostos dos discursos oficiais e constituíram sua resistência. Para Wilma, sua luta foi presente na prática em sala de aula.

PARTE III

A MULHER, A PROFESSORA, A FILHA, A ESPOSA, A MÃE E A NEGRA:

MEMÓRIA E IDENTIDADE

3.1 A Profissão do Magistério: o Fazer Diferença na História

Em nossos dias, percebe-se que boa parte dos historiadores concorda com a afirmativa de que não existe uma forma exclusiva de se compreender a realidade, nem muito menos um “único motor” que determine o desenvolvimento histórico. (GATTI JÚNIOR, 2007, grifo do autor).

Se a história não tem um único viés de compreensão de sua realidade, como afirma Gatti Júnior na epígrafe, quais seriam esses vários “motores” que motivam a história a se desenvolver? Claro que os estudos empíricos são de extrema importância nos auxílios em apreender a história, contudo a teoria por si só não diz muito do que já se foi escrito em uma pesquisa.

A história da educação, que é um desmembramento dentro da historiografia, tornou-se importante disciplina ao legitimar as Ciências da Educação⁵³, ou seja, é um dos alicerces que auxilia a Pedagogia ser considerada como área de pesquisa. Isso ocorre em decorrência das características da história, já que ela será a responsável por uma reflexão filosófica das teorias educacionais, evocando-as desde a Antiguidade. “[...] a História da Educação organiza-se como uma reflexão essencialmente ‘filosófica’, baseada na evocação das ideias dos grandes educadores, desde a Antiguidade ao período Contemporâneo (século XIX).” (GATTI JÚNIOR, 2007, p. 174).

Obviamente que, ao estender o conceito sobre fontes para além dos documentos oficiais, traz como consequência as amplas extensões de pesquisa para o historiador, e, em razão disso, a história da educação trará consigo temáticas escolares como reflexão na composição dessa nova história. Entre esses novos temas, a formação do professor é palco dessa interdisciplinaridade da história.

As pesquisas sobre a formação de professores, que eram vistas preferencialmente pelo campo da didática, têm nas reformas educacionais, em meados do século XX, outras perspectivas de análises por causa da necessidade de mudança que o momento exigia.

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p.176).

⁵³Gatti Júnior (2007) afirma que a história da educação irá legitimar as ciências da educação em meados do século XIX.

Nessa perspectiva, a história auxilia para que as problemáticas que envolvem a formação de professores sejam compreendidas, uma vez que trouxeram não somente suas práticas, mas também as suas identidades, intrínsecas na atuação profissional. Em detrimento desses apontamentos é que a história da formação docente, como já mencionado, irá atingir o elo entre o pessoal e o profissional.

Há um crescimento do uso das fontes orais em pesquisas historiográficas. Isso não exige o campo da história da educação, já que esse tipo de fonte e a forma com que é analisada é que irão aproximar o objeto e a pesquisa.

[...] a história oral é construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindo não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula os professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. E oferece meio para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, P., 1998, p. 44).

Dessa forma, as questões sociais intrínsecas, no contexto pesquisado, não podem ser esquecidas, e o tamanho dos “pesados fardos” que trazem ao nosso objeto, ou melhor, a Wilma Rodrigues de Souza. O que ela vivenciou traz consigo resquício de uma história maior do que se pode observar em Três Lagoas.

O século XX não foi somente um momento importante para as pesquisas em educação, mas também um período que teve grandes acontecimentos sociais que influenciaram a educação em si, como a maior participação da mulher no mercado de trabalho, tendo suas maiores oportunidades no exercício do magistério.

A mulher que teve a responsabilidade delegada dentro das limitações do lar, sem sonhar com um trabalho fora dele e muito menos que provinha um salário, tem no novo ideário republicano, a educação como sua fonte de liberdade das amarras sociais.

A ideia de alocar as mulheres a *sagrada missão* de educar transitou por décadas no imaginário social. Nos anos que se seguiram a Proclamação da República, a necessidade de se universalizar o ensino através da democratização da escola primária se conjugou com a ideia de dar uma destinação profissional as jovens de poucos recursos. (ALMEIDA, 2004, p. 71, grifo da autora).

Essa formação a qual Almeida se refere é sobre as Escolas Normais, e contraria o que já foi pontuado, anteriormente por Ghiraldelli (2009), ao dizer que essas instituições de ensino eram para educar as filhas da elite, até mesmo porque esse novo ideário de educação necessitava de trabalhadoras. Ao nos voltarmos para a história de vida de Wilma, essa nova ideia sobre a formação de professoras seria a teoria mais apropriada, já que nossa colaboradora não é filha da elite e sim de trabalhadores.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que Wilma começou a trabalhar na Escola Primária 2 de Julho, de propriedade de Magiano Pinto, que, por sua vez, era amigo de seu pai, como já citado. Em vista disso, foi inserida no mercado de trabalho, conseqüentemente, na sociedade, por ele.

Nesse contexto, é preciso deixar claro que o magistério foi um dos caminhos que a mulher encontrou como alternativa para ser instruída e entrar no mercado de trabalho. Agora, quando pensamos em Três Lagoas, fazer o Curso Normal era a única alternativa para continuar os estudos, mas essa não era a forma que a maioria das mulheres chegava a ter uma profissão, como ressalta Wilma: “Naquela época, as mulheres pendiam para serem costureiras, bordadeiras, era difícil quem queria ser professora, algumas só tiravam o “Um a quatro”, que [...] era importante só ter a quarta série, né?” (SOUZA, W., 2014).

Isso demonstra que a identidade feminina ainda era destinada ao espaço doméstico. Ter o ensino primário era importante para que a mulher soubesse ler e escrever e, assim, efetuar serviços práticos na casa, mas ser costureira ou bordadeira era uma forma de ela ter uma renda, por causa da necessidade financeira, ao mesmo tempo ficar em casa e cuidar da família.

A identidade feminina, resguardada entre os vários segmentos sociais, era definida numa moldura cultural em que valores, normas, expectativas, imagens, regras, conceitos e preconceitos se compunham o arcabouço social e determinavam os hábitos e costumes. Das mulheres esperava-se a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. (ALMEIDA, 2004, p. 73)

O surgimento das Escolas Normais era uma oportunidade para uma melhor instrução, e foi ela quem deu a sedimentação para a mulher no magistério. Afinal, por serem controladas por vários segmentos sociais que desejavam o desenvolvimento, estes viam nas moças o dom de educar e, por isso, lecionar. Assim, a responsabilidade dos cursos normais era

[...] formar professoras para um desempenho pedagógico calcado no humanismo, na competência e nos valores morais. Essa educação, em nível médio e com objetivo definido sem mais delongas, deveria bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras. (ALMEIDA, 2004, p. 75).

Para Wilma, a Escola Normal foi uma forma de traçar um caminho profissional diferente das irmãs e até mesmo de sua mãe.

Eu comecei a dar aula era muito novinha, logo que saí do Magiano e aprendi a ler e escrever já comecei a ajudar os amigos, meus primos em casa. Por isso eu não ajudava muito mamãe a fazer os salgados dela para vender ou a lavar roupa para fora igual as minhas irmãs, eu ficava mais com os trabalhos de escola e ganhava um

dinheirinho com isso. Essas aulas eram particulares, de alfabetização mesmo, esses meninos que iam em casa, muitos dele são doutores hoje. (SOUZA, W., 2014).

Apesar disso, Wilma seguiu os preceitos da Escola Normal para mulheres, tornou-se esposa, mãe, seguiu a família quando o marido foi transferido de cidade. Mas, por causa da necessidade de professores nos locais onde morou, muitas vezes o trabalho destinado às fronteiras do lar contaram com o auxílio de ajudantes e até mesmo o apoio do marido.

As irmãs tomaram destinos profissionais diferentes, a maior parte delas vinculadas aos trabalhos domésticos.

Já minhas irmãs mais velhas eram costureiras e bordadeiras, as outras duas trabalhavam com escolas, fizeram Escola Normal, além de mim. Eu e uma outra lecionamos e essa outra irmã trabalhou mais na parte administrativa, ela não quis estudar muito, por isso ela só chegou até o Normal, depois se casou e foi para São Paulo e não quis trabalhar na área. Essa minha irmã que lecionou também, foi professora por muitos anos na Escola 2 de julho e no JOMAP e ministrava aquelas disciplinas que se dividia meninos e meninas, por exemplo, naquele tempo tinha professora de bordado. (SOUZA, W., 2014).

Destarte, até mesmo as duas irmãs que estudaram na Escola Normal seguiram os caminhos do trabalho no lar. A primeira, apesar de ter estudado, após se casar preferiu não exercer o magistério e a outra, que trabalhava como professora, era de disciplinas que ensinavam as meninas a serem donas de casa. As irmãs mais velhas escolheram a profissão de costureiras e bordadeiras e limitaram-se ao ambiente doméstico.

Wilma segue caminhos diferentes de suas irmãs, por ela mesma considerar que sempre teve dom para o exercício da docência: “Mas desde que aprendi a ler, eu dizia: ‘Vou ser professora’. Por isso, eu digo que sou uma professora com idealismo e posso afirmar de cátedra que sou porque quis ser professora. E sempre foi uma luta!” (SOUZA, W., 2014). Como observa Jesus (2000, p. 24-25, grifo da autora):

Desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com “dom”, “ter vocação” é um importante ponto de partida para percebermos o quão complexa é esta profissão, os caminhos que envolvem a opção inicial ou não pelo magistério e a identificação com a profissão. Tais caminhos vêm imbricados de questões mais profundas que envolvem a feminilidade [...] a idealização e a sublimação de uma profissão para mulheres; as expectativas do papel que a família e a sociedade historicamente esperam/reservam da mulher; o compromisso de que a escola é o lócus de transformação social.

É como se o imaginário social sobre a mulher fosse algo natural, ensinar e, conseqüentemente, ela acabava carregando o fardo de modificar o mundo pela educação, mas não só o mundo e, sim, sua própria condição social. Essa vocação tem como base “na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação

dessa função à maternidade” (LOURO, 1997, p. 465). Contudo, é preciso estar atento ao contexto ao qual Wilma se formou.

A formação de Wilma é consequência de uma educação pensada pós-Estado Novo, momento em que os conflitos sociais estão se enquadrando a uma sociedade que clama por progresso industrial e econômico⁵⁴ e isso atinge a educação, como pontua Carvalho (2007, p. 28).

Um Brasil em processo de industrialização, mais urbano e “civilizado”, forçou novas discussões sobre a identidade nacional. No entanto, a proposta de uma escola que levasse os alunos a refletir seu papel na sociedade, procurando integrar-se a ela de forma mais participativa, parece não ter saído dos papéis. Os conflitos sociais, culturais e étnicos advindos dessa mesma modernização aumentaram.

Se nós estamos diante de uma educação que busca a reflexão do papel social dos alunos, mas se, ao mesmo tempo, a integração de todos foi apenas uma alusão burocrática e não apaziguou os conflitos sociais, muito pelo contrário, como ficaria a situação do negro nessa educação? E o da professora negra? Essas questões serão respondidas no decorrer do trabalho.

3.2 Mulheres Negras e Mulheres Brancas: Lutas Traçadas, Espaço Conquistado no Magistério

Pois eu em moça fazia versos. Ah! Não imagina com que encanto.

Era como um prazer proibido! Sentia ao mesmo tempo a delícia de os compor e o medo de que acabassem por descobri-los.

Fechava-me no quarto, bem fechada, abria a secretária, estendia pela alvura do papel uma porção de rimas...

De repente, um susto. Alguém batia à porta. E eu, com a voz embargada, dando volta à chave da secretária: já vai, já vai!

A mim sempre me parecia que se viessem a saber desses versos, viria o mundo abaixo. Um dia porém, eu estava muito entretida na composição de uma história, uma história em verso, com descrições e diálogos, quando ouvi por trás de mim uma voz alegre: – Peguei-te, menina! Estremeci, pus as duas mãos em cima do papel, num arranco de defesa, mas não me foi possível. Minha irmã, adejando triunfalmente a folha e rindo a perder, bradava: – Então a menina faz versos? Vou mostrá-los ao papá! Não mostres! – É que mostro! (Júlia Lopes de Almeida)⁵⁵

Muitos devem estar se perguntando o que essa epígrafe tem a ver com este trabalho, ou melhor, quem é Júlia Lopes de Almeida, se esse é um trabalho sobre a trajetória de Wilma

⁵⁴Para saber mais, consultar: Schwartzman (2000).

⁵⁵Epígrafe citada por Mendonça (2003)

Rodrigues de Souza. Júlia Lopes de Almeida é uma escritora do início do século XX, que vivenciou as grandes mudanças que a República trouxe, mas, principalmente, sofreu as amargas de ser mulher e exercer uma profissão, em um momento em que se esperava da mulher apenas o cumprimento de sua missão de cuidar do lar. Por isso, o medo que a autora sentia de ser descoberta pelo pai.

Poucas pessoas conhecem Júlia Lopes de Almeida, e por quê? Resposta simples, por ser mulher. As mulheres não deveriam expor suas opiniões, ou melhor, era mais viável que não as tivessem, quanto mais expô-las em livros e jornais. A tendência era a mesma para as mulheres que seguiam a carreira do magistério, claro que menos cômoda, já que a missão de educar as crianças havia ficado a cargo delas e, por isso, era permitido, mas, ainda assim, sempre sobre autorização de um marido, pai, irmão. Sobre a história das mulheres, como pontua Perrot (2005, p. 34-35, grifo da autora):

[...] a observação das mulheres de outrora obedece critérios de ordem e de papel. Ela concerne os discursos mais do que as práticas. Interessa-se pouco pelas mulheres singulares, desprovidas de existência e mais à “mulher”, entidade coletiva e abstrata à qual atribuem-se caracteres de convenção. Sobre elas, não há nenhuma verdadeira pesquisa, mas somente a constatação de seu eventual deslocamento para fora de suas zonas reservadas.

A história das mulheres sempre foi repleta de percalços a serem superados cotidianamente e a das mulheres negras, por sua vez, ainda mais degradante, já que, mesmo diante das dificuldades do gênero, a cor de sua pele agravava ainda mais a situação. Isto porque, com a abolição da escravidão⁵⁶, no final do século XIX, os negros ainda carregavam consigo as marcas desse momento; em vista disso eram considerados, por grande parte da sociedade branca, “incapazes de interiorizarem sentimentos civilizados” (AZEVEDO, 2004, p. 53).

Azevedo (2004) pontua que, até os anos de 1880, havia muitos estudos sobre o negro no Brasil, mas o relacionando à escravidão. Entretanto, com a abolição da escravatura, o negro começa a ser marginalizado em uma sociedade que passa a ter mão de obra livre e remunerada. Em vista disso, os trabalhos de pesquisas começaram a focar o imigrante como “raça” superior. Isso compreende que o negro tinha dificuldades em se afirmar nessa nova realidade no mercado de trabalho.

Isso ocorria em detrimento do desenvolvimento econômico industrial pós-escravista, como observa Azevedo (2004). Os imigrantes eram grupo social o qual não tinha função

⁵⁶A abolição da escravatura no Brasil ocorreu por meio da sanção da Lei Áurea (Lei Imperial nº 3.353), em 13 de maio de 1888.

histórica e, juntamente com as teorias etnorraciais de soberania intelectual do branco, eles eram necessários para substituir o escravo⁵⁷.

Em razão dessas concepções sobre o baixo nível intelectual dos negros, eles eram associados à vagabundagem e isso agrava ainda mais sua condição social. Visto que, dessa maneira, se conformariam com o novo lugar que lhes cabia na sociedade republicana, o de renegados. “O incentivo à mestiçagem criaria um indivíduo mais adaptado ao meio e as mudanças políticas e econômicas” (FELIZARDO, 2009, p. 27).

Por esses motivos, a entrada no século XX não foi somente de liberdade, modernização, como estavam nos discursos republicanos, mas, para o negro, era de muita luta para conquistar um novo espaço no meio da sociedade. Já à mulher negra, a batalha era dupla, uma vez que ela carregava consigo o estereótipo de “excitação ao pecado” (FREYRE, 2004, p. 389), que a acompanhou desde o período escravocrata.

Ingressar no mundo do trabalho, sem os desmandos de seu senhor ou da sinhá, requeria ter que trabalhar, seja lá o que lhe fosse reservado, para garantir seu sustento e poderia incomodar muitas de outras classes sociais.

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até meados do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado [...]. A chegada do novo século encontrou-as trabalhando como pequenas sitiantes, agricultoras, meeiras, vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios nas ruas das cidades brasileiras. Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo serviço. Algumas conseguiam acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis [...]. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público. Tal presença, entretanto, incomodava e seria alvo de intervenções das autoridades de então. [...] (NEPOMUCENO, 2013, p. 383)

Exatamente por serem a marca contrária da modernização desejada no Brasil, as mulheres negras eram acuadas pelas autoridades. As perseguições mais comuns eram referentes a seus modos de vida. Dessa forma, as religiões que algumas delas seguiam, de cultura africana, eram retalhadas cotidianamente; as vestes simples das negras pobres também sofriam censura. “Por trás disso estava a ideia de embranquecer a nação pela gradual desaparecimento dos negros” (NEPOMUCENO, 2013, p. 384).

⁵⁷Azevedo (2004) esclarece que havia uma idealização política brasileira de, após o fim da escravidão, formar uma sociedade homogênea. Essa idealização era que no Brasil só residiria apenas brancos. Para Sodré (1999), a preocupação em se ter uma sociedade homogênea ocorre pela necessidade de diferenciar a sociedade colonial da republicana que estava surgindo e procuravam no imigrante uma nova identidade nacional. Para saber mais, consultar: Sodré (1999).

É importante destacarmos o período que antecedeu a formação de Wilma. Ao analisarmos em âmbito social, é notória a desvantagem que as negras tinham sobre as mulheres brancas, principalmente por terem que trabalhar em uma sociedade na qual a mão de obra feminina era vista com certo desdém.

A entrada no século XX foi um grande momento para a história das mulheres. A noção de infância que a República trouxe para o cenário educacional vislumbrou que crianças entre 0 e 18 anos fossem consideradas seres em formação e, por isso, deviam ter uma educação específica, voltadas para elas. Então, esperava-se que as meninas desempenhassem seus papéis não somente na esfera doméstica, mas havia novas tarefas fora de casa, voltadas para o público. “A escolarização em larga escala das meninas está associada a esse fenômeno socioeconômico” (AREND, 2013, p.72).

Essa escolarização era voltada para o ensino primário, poucas prosseguiram os estudos; se continuassem alcançando o término era para serem professoras ou enfermeiras. Nisso fica claro que a divisão de trabalho feita pelo sexo já era evidente e, também, seria marcada pelo fator econômico; as filhas de pobres voltavam para o mercado de trabalho cedo.

Restava então, para a grande maioria das meninas sem recursos que habitavam o espaço urbano, o trabalho doméstico. Grande parte delas começava entre os 9 e 10 anos a trabalhar como babás e, com o avançar da idade, tornavam-se empregadas domésticas. (AREND, 2013, p. 76).

Apesar de Wilma ter vivido em meados do século XX, a realidade social não era tão diferente assim, na cidade de Três Lagoas, já que todos os seus irmãos começaram a trabalhar sem ao menos terem idade para concluir o Ginásio; assim como ela que, pela escassez de professores, começou a dar aulas logo que terminou o ensino primário.

Wilma fugiu à regra ao começar a exercer a profissão do magistério, mas ela não foi exceção como filha de uma família trabalhadora que não pertencia à elite; o trabalho estava presente em seu cotidiano, desde a tenra idade. Entretanto, dentro da historiografia da mulher negra, ela é uma vencedora, já que, no período em que atingiu o ensino normal, as mulheres negras ocupavam seus afazeres em indústrias e ter contato diretamente com o público, como o comércio e o magistério, era algo preferencial às mulheres brancas.

Um quadro da ocupação na indústria de transformação do Rio de Janeiro nos anos de 1950, por exemplo, mostra que a mão de obra negra feminina era superior à cota das mulheres brancas. Pretas e pardas eram em torno de 15%, ao passo que as mulheres brancas não ultrapassavam 3%. O quadro invertia-se completamente, contudo, no setor do comércio no qual havia a exigência de contato com o público, com as brancas em maioria. Entre as mulheres ocupadas no setor de serviços – telefonistas, aeromoças, empregadas de escritório entre outras – as brancas superam a soma de pretas e pardas. (NEPOMUCENO, 2013, p. 388).

A dificuldade da mulher negra em conseguir integrar-se no quadro educacional brasileiro é um fato, já que o próprio segmento negro desenvolveu sua própria educação e viu nela um caminho para lutar contra a discriminação racial e apostar em uma ascensão social. “Os movimentos negros da primeira metade do século XX destacavam a educação como instrumento de ascensão incentivando os demais negros a se educarem” (NEPOMUCENO, 2013, p. 390).

Porém, para a mulher negra, a chegada dessa educação como ascensão ocorreu de forma mais tardia, tanto que, nos anos de 1940 e 1950, segundo Nepomuceno (2013), elas ainda faziam parte do maior grupo de analfabetos, o que evidencia que eram as mais discriminadas do sistema educacional da época.

Se as mulheres negras eram um dos grupos mais discriminados do sistema educacional, e as poucas professoras negras que existiam no período, como ficariam? Realmente, os trabalhos sobre professoras negras, anteriores aos anos de 1990, são poucos, mas elas existiram e sofreram com os projetos políticos de branqueamento populacional que permeavam o início do século XX.

Müller (2006b) pontua que as professoras negras, durante a década de 1920, eram minorias e que, mesmo diante da preferência por professoras brancas, se consolidaram dentro de instituições de ensino. Entretanto, tiveram que concorrer seu espaço com professoras que tinham o fenótipo europeizado, o qual era a preferência para educar as crianças do período.

Quando se trata da incorporação de não brancos a profissões de maior prestígio, a distinção hierárquica opera-se de outros mecanismos simbólicos onde a aparência estética e de saúde física assumem um papel importante, mas não são os únicos. (MÜLLER, 2006b, p. 6).

Para Bourdieu (2012), a simbologia e seus mecanismos estão imersos onde o poder pode ser exercido e, por serem de forma imperceptível aos populares, eles acabam sendo cúmplices de quem exerce esse poder e por isso o legitimam. Dessa forma, ao termos um projeto de branqueamento populacional desejado pela elite, teremos uma simbologia de superioridade e negatividade em volta das questões étnicas, que representarão também quem tem mais ou menos inteligência, ou seja, definiriam quem seriam melhores professoras, mulheres brancas ou negras.

Desse modo, se há uma política de branqueamento, é preciso uma intervenção social que dissemine esses princípios. Uma das formas é a educação, que deve educar a população para ela. Assim, é a figura da professora que seriam as intermediárias dessa nova ideia, e, por isso, as professoras negras começam a não ser aptas para tal cargo.

[...] Ao final do processo, já nos anos 20, os padrões definidos pelas reformas educacionais para as professoras primárias têm uma conotação racial e étnica precisa, não só através da exigência do diploma da Escola Normal, como da exigência do “mérito” e de que a professora pudesse apresentar um biótipo “saudável”. Em nenhum momento as regras referem-se as moças negras. No entanto, depois desta data, quase não se encontram moças escuras nas fotos de normalistas do Instituto de Educação. De resto, esta tem sido uma característica das relações raciais no Brasil. A discriminação racial não foi institucionalizada. Manteve-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e étnicas. (MÜLLER, 2006b, p. 9).

Destarte, a modernização do ensino brasileiro, na República, não condizia com as professoras negras exercendo o magistério. Como pontua Müller (2006a), o racismo interessava à elite porque criava um contingente de reserva racial de mão de obra que estaria constringido em ocupar bons trabalhos no mercado, e o mesmo processo ocorre com as professoras negras que foram reservas dentro da própria profissão.

Para a autora, as poucas professoras negras que havia no início do século XX, tinham entrado na profissão ainda no Império⁵⁸ e tiveram que se adaptar a esse novo momento educacional que o Brasil passava. O corpo feminino negro deveria ser escondido por causa do exotismo e erotismo que ele representava contra a moralidade; por isso, poucas partes do corpo eram expostas, sendo mãos e face, o cabelo tinha que estar sempre preso, além de ter que se portar como uma pessoa infeliz, o que era esperado da mulher negra. “E bem a brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora negra o direito de apresentar-se também como padrão de virtudes” (MÜLLER, 2006a, p. 142).

A partir dos anos de 1920, momento em que as políticas de branqueamento criam força, temos a contrapartida feminina do movimento negro, já que esse é o momento em que as articulações de negros e negras se tornam mais fortes para formarem suas próprias organizações. Contudo, nos anos de 1950 é que as mulheres se destacam com a influência do Teatro Experimental do Negro (TEN)⁵⁹ e fundam o Conselho Nacional das Mulheres para integrar a mulher negra na sociedade. Assim, elas começam a estabelecer seu espaço de luta e criam raízes, tanto no movimento negro como no movimento feminista. Entretanto, elas instituem um discurso próprio, uma batalha para entrar no mercado de trabalho e serem respeitadas diante da cor de sua pele e gênero.

Como podemos notar, as mulheres negras fazem parte de um grupo social; foram colocadas em um segundo plano e isso obviamente trouxe uma dificuldade em se assumir

⁵⁸Denominado como Brasil Império, foi o momento compreendido entre 1822 e 1889, em que o país viveu sob um regime de governo monárquico constitucional parlamentar representativo, depois que deixou de ser colônia de Portugal. Houve dois imperadores nesse período: Dom Pedro I, que governou entre 1822 e 1831, e Dom Pedro II, que governou entre 1840 e 1889. Os anos de 1831 a 1840, conhecidos como Período Regencial, foram governados por regentes até que Dom Pedro II atingisse a maioridade.

⁵⁹Foi uma companhia teatral criada em 1944 para valorizar o negro no teatro e criar uma nova dramaturgia.

negra. Era preferível serem identificadas como mestiças, já que, de certa forma; a questão da negritude foi representada por uma história tradicional como de pouca importância. “É difícil construir uma imagem positiva de si mesma numa sociedade onde o branco é referencial estético e que tem uma imagem do negro ainda muito ligada a escravidão.” (FELIZARDO, 2009, p. 25).

Estarmos conscientes dessa dificuldade nos ajuda a compreender os motivos pelos quais apenas Wilma participou da pesquisa, mesmo que muitos de nós consideraríamos, pelas fotos de sua turma na Escola Normal, identificar que há mais presença feminina negra (Figura 11). Contudo, não podemos ignorar a falta de indicação de Wilma ao não reconhecimento dessas colegas como negra ou até mesmo a falta de identidade negra delas.

Figura 11 - Fotografia das colegas com Wilma (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Para compreender a história da formação de uma mulher negra, é preciso saber que ela é um conjunto de várias histórias que são próprias; há relação com sua família e com colegas, que está permeada em sua concepção de mundo, em especial no que é ser aluna, principalmente, no ser professora.

Isso tudo enraizado em sua memória são “frutos das relações amorosas que tiveram [...], ou seja, elas são identidades fluidas, que se estabeleceram na relação com os outros. E a cada experiência que vivem, esse ser modifica-se, torna-se” (CARVALHO, 2007, p. 89).

Não observar atentamente as experiências e a identidade de Wilma é, simplesmente, ignorar os resultados de sua formação.

3.3 História e Memória: Aspectos da Experiência, Identidade e Formação

A oralidade é o grande veículo de transmissão do conhecimento não é algo que se opõe aos livros, mas que diz respeito, sobretudo, a pessoas concretas, figuras que são capazes de representar mais do que qualquer compêndio e reunir explicações que não cabem nas bibliotecas tradicionais, pois são memórias vivas. (SOUSA JÚNIOR, 2004).

Quando Sousa Júnior faz essas afirmações em seu texto, ele aborda que a oralidade é de extrema importância para a cultura negra, para o seu conhecimento, já que a escrita, representada pelos livros, historicamente, foi algo negado aos negros. Há poucos registros escritos por negros e isso dificulta a realização de trabalhos sobre eles.

O que nos resta? As belíssimas histórias passadas por gerações por meio da oralidade. Mas, no caso de Wilma, não há uma história exclusiva de negros, o que temos são vestígios de um grupo que tentou apagar seus costumes, sua cultura, entretanto, não conseguiram excluir o seu reconhecimento com a sua cor de pele. Só que isso é ter identidade negra? O que é ter identidade?

Oliveira, A. (2009, p. 17) pontua que a construção da identidade mulher negra

[...] é móvel, variável e que depende da percepção que essas mulheres têm de si e de como se identificam com o grupo no qual estão inseridas, em um jogo de diferenças e semelhanças entre homens e mulheres negras e não negras na elaboração de seu pertencimento racial [...] Mulheres negras buscam mecanismos de sobrevivência por meio da formação de comunidades, que reforcem seus valores e combatem a opressão.

Assim, não há como dar um significado para a identidade de Wilma sem analisarmos a comunidade a qual ela é/era inserida durante sua formação, durante o exercício do magistério e após sua aposentadoria. Isto porque, como observa Silva, P. (1995), cada história particular faz parte de uma história comunitária, de um grupo social, dentro de um país, de uma realidade que será refeita.

Antes de sua formação, Wilma relata da convivência com sua família e da união que essa família sempre teve desde sua construção.

Meu pai e dois amigos dele que vieram da Bahia, se casaram com três irmãs, e dentro de uma grande família, formaram mais três a do “Zé Pequeno”, que era meu pai, do Seu Bernardino Montalvão e do José Silvério, conhecido por Mereca. Então juntaram essas três famílias e deu muita gente. [...] Nós morávamos todos próximos,

ao lado da nossa casa, morava um dos meus tios e mais para cima um pouco morava o outro tio. Das três irmãs, mamãe era a que tinha mais filho, ela já tinha os dois mais velhos e do casamento com papai tiveram mais oito filhos, então nós éramos numa família com dez irmãos, cinco homens e cinco mulheres, sendo eu a nona filha e a caçula das meninas. As famílias das minhas tias tinham oito, nove filhos, que não faz muita diferença, né? (SOUZA, W., 2014).

Se comunidade é tudo que nos traz sentido de pertencimento (BAUMAN, 2003), fazer parte dessa grande família e sentir-se como membro dela ajuda-nos a entender, dentro da composição familiar, qual era a identidade nela vigente.

A mamãe era uma morena clara, nova e bonita, dos cabelos encaracolados daqueles bem soltinhos, já o meu cabelo era difícil, porque era igual do meu pai, mas eu tinha irmãos assim, uns com o cabelo mais liso, outros mais encaracolados. Era uma mistura, porque papai era descendente de africano e ele tinha bem as características, era bem negro. [...]. As famílias das minhas tias também eram bem misturadas. Os amigos do meu pai, que casaram com elas, eram dois negros também. Já as irmãs, uma era bem parecida com a minha mãe, morena clara também, mais puxado para o branco, a outra era mais morena, mais para negra que para branca. Eu conheci só a minha avó e não meu avô e, como eles não contavam muito a história deles para gente, a gente supõe que, no lado do meu avô é que tinha alguém mais escuro ou era na própria família. [...]. Meu irmão era escuro também, mas ele era filho do outro casamento da minha mãe e por isso não era tão escuro igual eu e meu pai. Os meus sobrinhos saíram escuros também, os da Ézia principalmente, dos meus filhos, o Fernando é mais escuro, já a Ana Luiza puxou mais para o pai dela e é mais clara. Ah, mas é aquela mistura, é descendência. (SOUZA, W., 2014).

Taylor (1998, p 54) chama a atenção de que nossa identidade depende das reações ao dialogar com os outros, pois este é o momento em que definimos o ambiente no qual “nossas aspirações fazem sentido”, ou seja, ao que damos valor, descrito no momento revivido na memória.

Ao compararmos a forma com que Wilma descreve sua família e os colegas de Escola Normal, notaremos que ali ela sente a necessidade de descrever os aspectos fenóticos, já da Escola, e apenas o colega Aparecido é mencionado fisicamente. “Um dos nossos colegas era o Aparecido, marido da professora Clarinda, era negra e faleceu, ele também é negro e deficiente físico, já está também aposentado como professor.” (SOUZA, W., 2014).

Para Hall (2006), a identidade é o que “costura o sujeito à estrutura”; logo, é ela quem assegura a conformidade subjetiva, com as necessidades culturais. Dessa forma, a identidade não é definida pela biologia, mas sim historicamente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p.12-13).

Nessa perspectiva, ter identidade negra é apresentar a consciência de que foi uma identidade submetida historicamente ao massacre e tentar valorizar as características que tem em seu campo de visão, ou seja, sua educação/formação não trouxe os rituais afrodescendentes às práticas de Wilma. Ela se compromete “resgatar sua história e recriar-se

em suas potencialidades” (SANTOS, 1983 apud GOMES, N., 1995, p. 18), por isso ressalta os negros a sua volta. Diferenciar seus familiares entre quem tem a pele mais escura e mais clara é consequência de uma educação voltada para a miscigenação, como descrita anteriormente.

Nicholson (1999, p. 1) defende que a “sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também como o nosso corpo aparece”. Dessa forma, as identidades são formadas como se elas fossem “porta-casacos” (p. 4), pois é colocada uma série de artefatos culturais sobre a socialização em que se relaciona com a biologia.

Para compreender a identidade feminina é preciso refletir nos artefatos culturais “relativos à personalidade e comportamentos” (NICHOLSON, 1999, p. 4) e em como eles determinam certos comportamentos relativos à sexualidade e até mesmo ao corpo, pois cada sociedade determina comportamentos distintos que são colocados em prática por meio da educação.

Não trazer em sua formação os rituais afrodescendentes é uma característica educacional, e, ao considerarmos que a educação de Wilma provém a maior parte de sua mãe e tias, já que educar era considerada uma missão da mulher e que o descendente de africanos era o seu pai, conseqüentemente, ela não carrega consigo essa herança. Até mesmo porque a figura paterna estava sempre viajando a trabalho, junto com os tios, e isso ressalta ainda mais as características da miscigenação em sua educação:

Mesmo com o papai sempre viajando, nós ficávamos bem com a mamãe e os meus irmãos mais velhos, até porque minhas tias também estavam sempre por perto, então tínhamos fiscalização sempre. E o papai sempre estava nos finais de semana e ele era muito bravo, sabe? (SOUZA, W., 2014).

Munanga (2003, p. 48) afirma que a identidade negra é produzida dentro do contexto ao qual o objeto está inserido e há três tipos de identidades presentes: identidade legitimadora⁶⁰; identidade de resistência⁶¹ e identidade projeto. Essa última, à qual Wilma faz parte, surge “[...] quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social”.

A interdependência da identidade da mulher negra é um fato, já que ela nutre duas identidades, racial e gênero, e por isso há um diálogo entre elas que resulta em uma nova identidade. Desse modo, auxilia-nos a compreender a identidade como algo subjetivo, pois é formada ideologicamente por instituições como Estado, Igreja e escola.

⁶⁰Identidade legitimadora é a dos grupos sociais que dominam;

⁶¹Identidade de resistência é a dos grupos sociais vulneráveis, que são marginalizados pelos grupos dominantes.

Quando nos referimos à identidade da mulher negra, ela deve ser vista com certa peculiaridade, já que, em alguns casos, as experiências são distorcidas por negligenciarmos as diferenças de contexto com as mulheres brancas. É necessário, ao analisarmos a identidade feminina, adicionar elementos sexuais e raciais. “Quem somos enquanto mulheres, não difere só em relação a qualidades acidentais, difere também num nível mais profundo. Não há aspectos comuns emanados da biologia” (NICHOLSON, 1999, p. 6).

Dessa forma, a identidade é construída por instituições e entrelaçadas com o uso da memória, o que podemos concordar com Felizardo (2009, p. 35), ao afirmar que ela (memória), ao se relacionar com o tempo, fortalece “com a história, verdade e autenticidade”. No caso de Wilma, a autenticidade, nós interpretaríamos como formação profissional dela, já que defendemos que identidade é constituída também pela formação de nossa professora.

Reafirmamos que a relação entre identidade e memória reflete nas relações sociais e culturais que Wilma construiu na sociedade três-lagoense e, é com elas que definimos como sua formação interferiu no modo de ser dela, pois a “memória pessoal utiliza-se da memória coletiva para organizar-se, às vezes as duas se misturam [...]” (FELIZARDO, 2009, p. 37). Quando a nossa história de vida vem à tona, ela traz consigo a essência do grupo social a que pertence e, se o processo identitário é constituído por elementos de uma comunidade, é possível que a narrativa traga os fantasmas pessoais do colaborador.

Para entender a identidade feminina é preciso pensar nela com características específicas, dentro de seu determinado momento histórico que forma uma complexa rede com outras características. “Assim sugiro pensarmos o sentido de mulher como capaz de ilustrar o mapa de semelhanças e diferenças que se cruzam. Nesse mapa o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis” (NICHOLSON, 1999, p. 28).

Visto isso, não podemos ignorar a experiência de Wilma, dentro de seu contexto, já que nela está intrínseca a identidade do sujeito, pois se é na formação o ponto-chave de construí-la, é no trabalho que essa identidade irá imergir; e quando a profissão é referente à docência, a análise deve ser cautelosa, já que temos uma relação intensa entre formação, prática e tempo.

O tempo é um fator importante na relação dos professores com os seus saberes e sua práxis, uma vez que com o tempo, o aprendizado da função passa a confundir com o tempo de vida. O aprendizado do trabalho passa a inserir-se no cotidiano familiar e social passa por uma formação mais ou menos longa, principalmente no caso do professor, que tem os primeiros contatos com a profissão ainda como aluno

em sua infância, posição essa que se estende até a academia. (FELIZARDO, 2009, p. 46).

Wilma é fruto da relação de sua experiência profissional dentro de um determinado momento histórico, caracterizado pela sua prática profissional que é a expressão de sua formação.

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do seu pensamento e de seus procedimentos [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades como valores [...] Essa metade de cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Portanto, a identidade é um conceito constituído também pela soma entre formação e experiência, já que isso tudo é sinônimo de recordações, e, ao serem narradas, reconstroem o que aprendeu dentro dessa experiência que muitas vezes são ocasionais. “[...] Por meio da narrativa oral pode-se resgatar o papel do sujeito enquanto agente social no contexto em que vive. Assim pode-se compreender a riqueza da História Oral de vida nos oferece.” (CARVALHO, 2007, p. 25-26).

E quando tratamos da identidade do professor, podemos encontrar conflitos, já que cotidianamente ele é responsável pelo ensino e aprendizagem de vários grupos sociais, com identidades diversas e divergentes que convivem no mesmo espaço e, por isso, para o professor pode trazer “elementos pessoais e coletivos, construídos ao longo do tempo e história de vida.” (FELIZARDO, 2009, p. 47).

Dessa forma, sua identidade e modo de pensar sobre educação estão em concordância com o que ela teve de formação. Teremos em seu primeiro contato, com uma formação mais específica, elementos de concordância com as práticas no momento.

A Escola Normal era mais para a gente aprender a aula na prática, não estudávamos muito teoria, não tinha, por exemplo, exigência com as leis educacionais, eu fui ver essas coisas quando eu já tinha terminado o Normal e dava aula no 2 de Julho [...]. (SOUZA, W., 2014).

Não podemos nos esquecer de que Wilma, enquanto esteve na Escola Normal, concomitantemente, trabalhava como professora na Escola Primária Magiano Pinto. Sobre as práticas e o período em que lá trabalhou, ela destaca:

Lá no Magiano, tinha um sistema de ensino bem firme, em que quase não tinha reprovação. Eram quatro professoras, em um salão imenso, onde hoje está o Boticário, a loja Toque Final, no centro da cidade, e nesse salão se dividiam as salas de aula, cada uma de nós tinha em média 30, 35 alunos. Tinha a turma A, B, naquele tempo ia até segundo, terceiro e quarto ano. Acho que era essa divisão tão longa que levava o aluno sair tão bem alfabetizado, lendo bem. Porque é difícil você encontrar

aluno daquela época, que estudou com essa divisão, que não saiba ler e escrever bem. Comecei a lecionar com a alfabetização e depois fui dar aula para terceira e quarta série. (SOUZA, W., 2014).

Notamos que Wilma ainda guarda uma memória positiva do método de alfabetização da época, pois ela mesma aponta que, além de ter poucos reprovados, os alunos saíam bem-alfabetizados e isso era consequência da longa divisão das fases para aprender a ler e escrever.

Por meio do referido excerto da entrevista e pelo tempo de carreira, poderíamos supor que Wilma tenha sido uma professora tradicional; entretanto, acreditamos que ela foi uma professora que acompanhou os diferentes tempos em que exerceu o magistério. Mas quando nos propomos a compreender a formação dela, temos que fazer um levantamento de toda sua vida profissional, pois, como define Felizardo (2009, p. 11), “[...] experiência é tudo aquilo que nos passa, nos acontece, o que nos toca”.

A experiência está relacionada com a paixão do que se fez ou o desagrado que é somado à reflexão do sujeito sobre ele mesmo. E é por meio da experiência que podemos identificar o enorme amor que Wilma sente pelo magistério. “Nunca parei de estudar, fiz faculdade, depois quando tinha curso da CADES, eu sempre estava acompanhando.” (SOUZA, W., 2014).

Como pode ser visto, mesmo depois de ter terminado o curso normal, Wilma ainda continuou a aperfeiçoar sua formação e isso fez com que ela mudasse sempre sua visão sobre as práticas em sala de aula, o que notaremos no decorrer de novas experiências.

Quando eu terminei o Normal, comecei a dar aulas no Estado, pois passei em um concurso e fiquei durante um período na Escola Magiano ao mesmo tempo. No Ginásio 2 de Julho, que era a escola pública à qual dava aula, lecionava a disciplina de Geografia. Na época eu não tinha formação para ser professora dessa disciplina, pois Três Lagoas não tinha faculdade e estudar fora acarretava despesas. (SOUZA, W., 2014).

Wilma terminou o Curso Normal em 1958 e, um ano após se formar, assumiu a cadeira de professora no Estado de Mato Grosso, por meio de um concurso prestado ainda como aluna da Escola Normal Dom Aquino Corrêa⁶². Mas como foi descrito por Wilma, como professora do Ginásio 2 de Julho, ela ministrou a disciplina de Geografia e não no primário ao qual tinha formação, e lecionava na Escola Magiano Pinto.

Eu entrei no início da Escola Normal, ela começou, bem dizer com a gente, né! Claro que antes de nós ainda vieram outras turmas, não sei dizer quando ela foi fundada, só que ela é mais nova que a Escola 2 de Julho e quando eu fui estudar lá, já existia, mas as turmas do Normal não eram muito antigas, inclusive me lembro pouco, porque era distante, da Flora Thomé, que se formou na Escola Normal Dom Aquino Corrêa antes de mim. (SOUZA, W., 2014).

⁶²O Anexo C apresenta a ficha funcional de Wilma.

Havia poucos professores nesse período, em Três Lagoas, mas o Curso Normal já estava em funcionamento há seis anos e, com isso, havia alguns professores primários aptos a lecionarem nessas escolas; logo, a falta recorria mais nas escolas ginasiais. Como podemos observar nas Figuras 12 e 13, se levarmos em consideração a turma de Wilma, era provável que cerca de dez professores eram formados anualmente pela Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

Figura 12 - Fotografia dos formandos de 1956 do “Ginásio 2 de Julho” e da “Escola Normal Dom Aquino Corrêa”.



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Figura 13 - Fotografia das colegas da Escola Normal Dom Aquino Corrêa (década de 1950).



Fonte: Arquivo pessoal de Wilma Rodrigues de Souza (2014).

Para poder continuar a lecionar a disciplina de Geografia com habilitação para tal disciplina, Wilma fez um curso de aperfeiçoamento fornecido pela CADES. Essa era a única forma que um professor morador de Três Lagoas e sem recursos financeiros para estudar fora da cidade após terminar o curso normal tinha de continuar a estudar, conforme ela ressaltou:

Para poder dar aulas de Geografia, eu, juntamente com outros professores que já davam aula de 5ª a 8ª série ou até mesmo quem ainda frequentava a Escola Normal, fizemos um curso chamado CADES, que era tipo um aperfeiçoamento para você continuar dando aula, então nós tínhamos uma carteirinha que era expedida pelo Ministério de Educação que garantia que podíamos dar aula daquela disciplina. Esse curso fiz por duas vezes, a primeira em Cuiabá e a outra em Campo Grande. (SOUZA, W., 2014).

A CADES, assim como outros órgãos institucionais voltados para o aperfeiçoamento de profissionais da educação nos anos de 1950⁶³, tinha como objetivo adequar a educação ao projeto socioeconômico ao qual o Brasil passava naquele momento, o de se modernizar e superar o subdesenvolvimento.

Todas essas medidas, que sintetizavam os componentes essenciais do sistema político-econômico brasileiro da época – nacionalismo econômico, emancipação do País, ideologia desenvolvimentista, incremento da função econômica do Estado – indicavam que o Brasil tinha pressa em se modernizar. (PINTO, 2000, p. 2).

Se havia uma necessidade de modernização socioeconômica, na sociedade dos fins dos anos de 1940, era preciso que aumentasse a demanda de pessoas com a escolaridade média e superior em crescimento; porém, para que isso ocorresse, os índices de ensino secundário também precisavam aumentar.

Visto isso, as pessoas que queriam ascender socialmente e conseguir um emprego melhor começaram a recorrer às escolas secundárias e, com o aumento de alunos, tiveram que improvisar professores; logo, a qualidade de ensino começa a ser comprometida. “O governo se deparou, então, com o problema da insuficiência de professores em número compatível com a expansão do ensino médio em geral e, principalmente, do ensino secundário.” (PINTO, 2000, p. 3).

Houve a criação de faculdades que forneciam ensino superior para os professores que lecionavam no ensino secundário. Entretanto, “o fato dessas faculdades se localizarem nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas, o que impedia que os professores do interior e das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as frequentassem” (PINTO, 2000, p. 3). Foi mediante essa conjuntura que se criou a CADES e seus cursos de aperfeiçoamento.

⁶³Além da CADES, em 1951, foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (PINTO, 2000).

Segundo Pinto (2000), a CADES tinha como objetivo modernizar o ensino secundário e, para isso, renovaria os métodos didáticos e aperfeiçoaria os professores, diretores e técnicos envolvidos na educação secundária por meio de cursos e estágios de especialização fornecidos por eles. Ao fim desse aperfeiçoamento era realizado um exame que daria o registro para que o professor pudesse lecionar nas escolas ginasiais.

Dessa forma, os cursos da CADES serviam “Para minimizar esse quadro de despreparo dos professores” (FONSECA, 2003, p. 1), que, assim como Wilma, puderam lecionar no ensino secundário, ao qual ela destaca a influência da educação paulista nesses cursos.

Esse curso da CADES era ministrado por professores catedráticos, bom era assim que eles eram chamados na época, pois eram pessoas preparadas, que lecionavam fora do Estado, a maioria deles era de São Paulo e eram contratados pelo Governo Estadual para nos dar aula nos avaliar e elas aprofundavam nos assuntos didáticos, né? Tinha conteúdo, mas queria ensinar a como dar aula daquele conteúdo na disciplina. (SOUZA, W., 2014).

Mais uma vez teremos uma formação voltada para a prática em sala de aula e, por isso, não havia a preocupação em trabalhar questões teóricas que envolviam a profissão do magistério, como leis, novas técnicas de aprendizagem. O que se queria era ensinar o professor como ele deveria dar aula.

Eu fiz na área de Geografia, que era o que eu dava aula no Ginásio, então eles distribuíaam os conteúdos e nós fazíamos a pesquisa, estudávamos e apresentávamos a esses professores catedráticos que também davam aula, ajudavam a gente, principalmente na interpretação de mapas, isso nós fazíamos muito! Orientavam também a como elaborar as avaliações. Era um pessoal bem preparado, né? Dava para sentir isso! (SOUZA, W., 2014).

Os professores desses cursos tinham *status* de professores universitários, tanto que eram chamados de “catedráticos”⁶⁴, entretanto a influência da Igreja Católica era forte na educação, pelo menos em Mato Grosso, como podemos perceber pela narrativa de Wilma.

Os padres também, naquela época, faziam parte desse elenco de professores catedráticos, eles eram salesianos. Inclusive esses cursos, às vezes, eram nas escolas salesianas, principalmente em Cuiabá, porque em Campo Grande era mais em escolas públicas. Acho que havia interesses dos padres porque eles tinham escolas. Assim eles ajudavam a preparar melhor o pessoal para dar aula. (SOUZA, W., 2014).

Esse curso tinha alguns encontros que foram divididos em períodos alternados, conforme Wilma. A primeira vez foi em Cuiabá e depois em Campo Grande. E era a garantia que ela tinha para continuar lecionando no Ginásio 2 de Julho, enquanto não chegava uma

⁶⁴Antonil (1711) se refere aos professores da Universidade de Sorbonne como “catedráticos”. Em Portugal era comum que os professores universitários utilizem essa denominação. Para saber mais, consultar: Valente (2002).

faculdade a Três Lagoas. “Então, esse curso da CADES nos dava uma garantia de continuar dando aula, pois quando terminamos a Escola Normal, muita gente foi estudar fora, mas eu e alguns colegas não podíamos, ficamos esperando a nossa faculdade federal.” (SOUZA, W., 2014).

Os aperfeiçoamentos da CADES findam quando os militares chegam ao poder, em 1964⁶⁵. Esses cursos foram importantes na formação de Wilma, mesmo ela não apresentando aspecto que diferenciasse sua visão de educação para além do que tinha com a conclusão do curso normal. O que essa etapa definiu foi a sua preferência em ser professora de ensino secundário, lecionando a disciplina de Geografia, tanto que não voltou mais a lecionar no ensino primário.

Quando falamos sobre identidade docente, é preciso frisar as escolhas que o professor faz, e isso inclui a preferência da disciplina que irá ministrar. Para Felizardo (2009), faz parte da constituição de sua identidade profissional, pois, mesmo que trabalhe para um grupo, que são colegas, comunidade escolar e alunos, ele tem desejos e afinidades individuais e isso pesa nos caminhos que escolhe.

É preciso, também, abordar a questão da identidade docente. Pimenta (1996, p. 6-7) destaca que

[...]. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade. Assim algumas profissões deixam de existir [...]. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão do professor.

Assim, as necessidades sociais e o período histórico influenciam nas características da identidade do professor, já que sofre as consequências da dinâmica à qual a profissão está sujeita, pois a prática da docência está relacionada não somente com a vivência fora do âmbito escolar, mas também com o momento político, econômico e social vivido.

Enquanto fazia o curso da CADES, Wilma saiu da Escola Magiano para trabalhar apenas no Ginásio 2 de Julho, mas aderiu a um novo projeto, a formação de uma escola privada católica.

A primeira vez que fiz esse curso da CADES eu não dava mais aula no Magiano, estava só no 2 de Julho, mas nesse período eu também era professora na escola Bom Jesus, pois quando essa escola nasceu, como se diz, era uma escola que nós professores do 2 de Julho fomos convidados para lecionar lá, pois ela era uma escola

⁶⁵Segundo Pinto (2000), as atividades que a CADES desenvolveu após início do Governo Militar, em 1964, foram alguns exames de suficiência oferecidos de 1965 a 1967 e em 1969. Mas a extinção da CADES ocorreu em 1970, durante a Reforma Administrativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

particular e precisava se levantar, então demos aula lá por um ano sem receber nada [...] Isso era 1960 e pouco, foi uma época que eu recebia só no Estado, porque já era nomeada. (SOUZA, W., 2014).

Visto isso, ajuda a perceber que, com as mudanças históricas, a prática do professor muda também e se adapta à necessidade do momento. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo diante das mudanças, as tradições são algo permeabilizadas nessa identidade dentro das práticas, o que justifica a vontade em ajudar uma escola e trabalhar sem remuneração. Assim, entende-se que a profissão do magistério é relacionada com vocação e sacerdócio, como já discutido anteriormente, e isso não causa problemas para o professor trabalhar sem remuneração.

É preciso destacar que “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão da revisão das tradições” (PIMENTA, 1996, p. 7). Destarte, por meio desses apontamentos, sabemos que, na identidade do professor, ele deve se preocupar com o que acredita ser melhor dentro de sua realidade e, muitas vezes, entra em confronto entre valores e prática. Questionar a experiência do professor é a melhor forma para tentar compreender sua identidade.

Voltamos à experiência de Wilma. Há um idealismo e paixão em relação ao magistério, entretanto, não podemos nos esquecer de que, quando ela e alguns colegas se propõem a lecionar em uma escola particular, com administração religiosa, é claro que há em volta dessa atitude os ideários vocacionais relacionados à figura do professor.

Contudo, é um erro ignorar que o período que isso ocorre “[...] era 1960 e pouco [...]” (SOUZA, W., 2014), Wilma estava no começo de carreira trabalhando apenas no Ginásio 2 de Julho e ainda precisava se afirmar como professora, constituir uma carreira mais sólida, tanto que acabou lecionando na Escola Bom Jesus por um bom tempo e depois passou a ser remunerada por isso. “Com o tempo o Bom Jesus começou a nos pagar, mas trabalhar para reerguer a escola foi algo que nós propusemos e depois continuamos como professor lá.” (SOUZA, W., 2014), conquistando, assim, mais espaço na educação de Três Lagoas.

Fiquei um tempo lecionando no 2 de Julho, mas veio um emprego melhor na barragem, na área da educação, pois lá tinha escola. Então fiquei uns dois anos dando aula lá, durante o período da manhã, à tardezinha voltava e à noite dava aula no Estado, para não perder o vínculo, então trabalhava onde era o João Ponce, porque tinha um curso noturno e também no Bom Jesus que nessa época já era do Estado. (SOUZA, W., 2014).

Foi durante esse período, quando já estava dando aulas na escola da Vila Jupiá⁶⁶, onde morava grande parte dos trabalhadores da Usina Hidrelétrica Engenheiro Sousa Dias – Jupiá, da CESP⁶⁷, é que Wilma terá novas experiências, pessoal e profissional.

Foi nesse tempo que conheci meu marido, Valdemir Fernandes de Souza, [...] Começamos a namorar e foi um namoro que durou uns 3, 4 anos e depois nos casamos. Depois que me casei ficou muito complicado trabalhar para a barragem e no Estado, por isso me afastei do Estado, porque a CESP pagava bem melhor e eu morava na Vila Piloto. Acho que com um ano de casados, meu marido foi transferido para Ilha Solteira e eu fiquei em Jupiá, porque lá não tinha casa para gente e ele vinha só no final de semana. Saí de Três Lagoas e fiquei nas escolas da barragem no Jupiá e em Ilha Solteira durante 10 anos. Posteriormente eu fui transferida para Ilha Solteira, porque a população no Jupiá tinha quase toda ido para lá e já tinha escola, casa, tudo e me mudei para lá.

O contato com as escolas da Hidrelétrica será importante para a experiência de Wilma e a calcificação de sua identidade docente, pois o período em que deu aula em Ilha Solteira, esta apresentou elementos novos para ela.

Esses dez anos que fiquei em Ilha Solteira, era um exemplo diferente de escola das nossas, porque ela oferecia mais atendimento, melhor acompanhamento. Nós fazíamos cursos em São Paulo, em escolas particulares para trazer um pouco do que víamos lá para a CESP e eles pagavam bem melhor que aqui em Três Lagoas. Tinha dentista para as crianças, serviço social, psicólogos, biblioteca, as salas de aula muito bem montadas, então era outra vida. Fora que eles exigiam bastante da gente, tinha que fazer trabalhos sérios, verdadeiros e isso era bom para gente, acabávamos aprendendo bastante. (SOUZA, W., 2014).

Felizardo (2009) defende que a experiência é a possibilidade de que algo ocorrido nos faça parar e refletir sobre ele, para que, assim, possamos usá-la com os outros. Dessa forma, a experiência, durante o trabalho em Ilha Solteira, será estímulo para que Wilma ajude a trazer novas ideias para a educação de Três Lagoas, em seu retorno à cidade natal.

Quando eu voltei da barragem, voltei para minha cadeira no Estado e dava aula de Geografia na escola JOMAP, assim que retornei, devido a minha experiência nas escolas da CESP, eu achava que parecia que tudo estava parado, porque lá era muito corrido, uma cobrança, uma agitação que Deus me livre! E quando eu voltei a trabalhar aqui em Três Lagoas eu falava: “Mas eu já fiz tudo!” e me respondia: “É que você saiu de um ritmo e veio para outro”. Com o tempo a gente volta para a realidade, né? Lá no JOMAP, depois de um tempo, eu me tornei coordenadora de Estudos Sociais e até chegar a ser diretora. (SOUZA, W., 2014).

⁶⁶Nome dado ao distrito turístico da cidade de Três Lagoas. A Vila Jupiá é conhecida pela atividade com pesca que ajuda no desenvolvimento econômico local e pela bela paisagem é frequentado por moradores das cidades vizinhas, pelos excelentes restaurantes de pescado lá existentes.

⁶⁷A Usina Hidrelétrica Engenheiro Sousa Dias – Jupiá localiza-se sobre o Rio Paraná que faz intersecção com o Rio Sucuriú e está localizada na divisa entre os Estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, mais especificamente entre as cidades de Castilho e Três Lagoas. Jupiá é o nome do distrito vinculado a Três Lagoas, onde moram muitos pescadores da região e como fica próximo à Hidrelétrica, ela acabou sendo conhecida pelo nome da vila.

Quando abordamos a identidade de um professor, é preciso estar ciente de que a experiência dele direciona sua visão de mundo; logo, defende novas ideias sobre educação. Mesmo como professora e com o apoio de muitos colegas, Wilma defendia inovações no ensino e até em atividades culturais extrassalas.

Quando eu dava aula no JOMAP, lá tinha a “sala de slide”, nós compramos o aparelho quando a Terezinha Burato era diretora, eu me tornei diretora depois da administração dela. O aparelho de som também, fomos nós que compramos com dinheiro de festas que fazíamos, tinha a “Expô JOMAP”, ela foi feita durante muitos anos, sempre no mês de agosto ou fim de julho. Nós incentivávamos apresentações de dança, poesia dos alunos, barracas de alimentos, porque educava as crianças, cada professor tinha sua barraca, e como ia bastante gente, nós fazíamos a festa na quadra da escola, que era bem grande. A “Expô JOMAP” era um momento cultural dentro de Três Lagoas, que as pessoas podiam ir. (SOUZA, W., 2014).

O apoio que dava à escola para trazer coisas novas não ocorria somente pelas novas ideias apreendidas no período em que trabalhou em Ilha Solteira, mas o prazer em exercer o magistério também era algo que a estimulava.

Sempre gostei muito de dar aula, a gente ia com prazer, apesar das dificuldades, as salas com muito alunos, só que conseguia passar aquilo que queríamos e mesmo assim, não parecia que era uma dificuldade, pois o material, o que era realmente necessário a gente tinha, como os mapas, carteira, alimentação, o estado mandava e os didáticos a gente ia comprando aos poucos. (SOUZA, W., 2014).

A temporada que lecionou em Ilha Solteira e o período de adaptação ao retornar para Três Lagoas também foram importantes para que Wilma se voltasse para complementar a sua formação, até porque a região havia se desenvolvido um pouco mais e contava com a instalação da faculdade na região.

Quando voltamos, meu marido montou um comércio e como já tinha Faculdade Federal em Três Lagoas, eu voltei a estudar, fiz Geografia. Eu fiz Pedagogia depois, em Andradina na particular, mas eu sempre gostei de Geografia e como já dava aula sem ter faculdade, escolhi fazer esse curso primeiro. (SOUZA, W., 2014).

A experiência pessoal e profissional do professor sempre reflete na sua relação em sala de aula, com o seu aluno. Segundo Felizardo (2009), é no cotidiano das aulas que o professor constrói a relação com o aluno, e isso aflora os sentimentos que ele sempre vivenciou como aluno, professor e até mesmo como humano.

Os alunos me achavam brava, eu não sei se no meu querer que eles aprendessem, porque naquela época a gente podia ficar brava, hoje nem pode, apesar que agora tem outras maneiras de chegar no aluno. Enfim, eles muitas vezes me achavam brava, mas eu sempre gostei muito deles, fui muito amiga dos meus alunos, tanto é que hoje os encontros e tem ex aluno que já até casou! Quando percebo que é, já passou tanto tempo e eles falam: “Professora Wilma, a senhora foi minha professora” “Ohh obrigado!” O aluno de hoje não tem muito esse apego não, o do passado tem sim! Bom, é o que sinto! (SOUZA, W., 2014).

Wilma sempre se mostrou satisfeita com os alunos que teve, com a profissão que trilhou e mesmo com os esforços para trazer novas ideias para as escolas que lecionou e até quando foi diretora. Ainda há resquícios de uma formação dada pelo Curso Normal, em manter a rigidez, em ser brava, mas sempre tentando se adaptar ao tempo ao qual vivia, sem criar barreiras ou frustrações.

Pode ser que o fato de ser professora de Geografia, uma disciplina que lhe agradou mais do que a alfabetização, ou porque o magistério lhe deu certa ascensão social, isso trouxe para ela uma identidade docente construída sem desgostos, mas como vocação e missão bem-sucedida.

Mas, e a questão de sua identidade negra? Se realmente ela é algo que depende do contexto ao qual está inserido, como discutido anteriormente, Wilma reconhece-se como mulher negra e ser professora dentro de seu contexto é um grande feito. “Acho que devo ter sido uma das primeiras professoras negras de Três Lagoas, as outras professoras mais velhas, chegaram até ser minhas professoras, não eram tão negras. Senti que seria eu... Lógico que depois vieram outras.” (SOUZA, W., 2014).

Contudo, as adversidades sofridas por ela pela cor de sua pele sempre foram algo que preferiu ignorar, mesmo sabendo que existiam.

O preconceito por ser negra, não é assim nada marcante, mas em determinados momentos eu percebia que tinha, até mesmo na sala de aula. O aluno traz muita coisa de casa, como o preconceito, há outros preconceitos, mas o de cor é marcante. Então, às vezes, eu sentia que o aluno colocava apelido e os meus eram sempre por eu ser preta. Mas eu nem culpava tanto o aluno, porque é uma herança tão grande que ficou com esse preconceito que se a família não orientar, no meio de todos, fazem o mesmo. Eu dizia para os meus alunos: “Muito me honro de ser negra, mesmo porque dentro da nossa história tem muito negro importante dentro desse Brasil.” Quando eu dizia: “Vocês sabem de um negro importante nesse Brasil?”. O primeiro que eles gritavam: “O Pelé!”. Então que seja, né? Isso pesa, as vezes, mas graças a Deus venci essas barreiras. (SOUZA, W., 2014).

Segundo Oliveira, A. (2009, p. 38), “Rememoramos no presente, histórias vividas no passado. Assim, as visões do passado não são fixas, mas sujeitas a reinterpretação e re-significações contínuas de acordo com os valores e sentimentos do presente. A memória também é esquecimento”.

Visto isso por meio das considerações de Pollak (1989) que defende a memória, por não ser produzida de maneira individual e sim coletiva. Ela é construída e seleciona suas recordações que passam por fronteiras do que não deve ser dito e até mesmo do próprio esquecimento. “[...] as dificuldades e bloqueios que eventualmente, surgiram ao longo de uma

entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar [...]” (POLLAK, 1989, p. 11).

Entretanto, a memória, assim como a identidade, é consequência de disputas sociais e por isso elas podem cair no silêncio da narrativa, e o que não é dito pode ser uma forma de o sujeito adaptar o passado ao presente. “[...] o compromisso do não-dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior [...]” (POLLAK, 1989, p. 6).

Quando falamos de memória, mesmo que seja de um indivíduo, a lembrança foi construída a partir da relação com outras pessoas, com o grupo social da época, ou seja, é uma memória de um determinado grupo. Para Halbwachs (2003), podem ser organizadas de duas formas: a primeira, pelo ponto de vista pessoal do sujeito (que se distribui dentro da sociedade de forma que se alastra), e a segunda, como imagens parciais (que pega uma pequena parcela de um grupo).

Nessa perspectiva, o indivíduo sempre está ligado a sua memória individual, que é uma memória coletiva e por isso ele participa dos dois tipos de memórias.

Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal. [...] Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que essas interessam o grupo. (HALBWACHS, 2003, p. 71).

Então, ao afirmar que passou por preconceito ao ser negra, em especial pelos alunos, é um momento da vida pessoal de Wilma, já que percebia a diferença nos comentários sobre ela em relação a outros professores e, por isso, estimulava a discussão sobre o assunto com eles em sala. Agora, quando ela diz que não é marcante, repassa um comportamento do grupo social daquele período que não via problemas em afirmar que o negro era diferente.

Sobre a relação entre memória coletiva e experiência, Oliveira, A. (2009) aponta que, ao legitimar a experiência, a memória se torna uma conquista dos grupos dominantes. Esses que, muitas vezes, ignoram as adversidades de mulheres negras e faz com que criem meios próprios de autodefesa. “[...] teve a professora Clarinda, que era negra, já faleceu, era professora de português. A Norma, a Trindade também, mas parecia que eu era a mais a escura de todas, mesmo assim, nós sempre nos fazíamos ser respeitadas e ponto!” (SOUZA, 2014).

O que podemos considerar é que identidade é algo social, pois se relaciona com os costumes sociais em que não somente se reconhece o pensamento, a ação e o ser de cada indivíduo, mas também onde está a sua representação. Nessa perspectiva, para Chartier

(1991), são representações de um mundo social e, sem a intenção dos atores sociais, traduzem os interesses confrontados entre o que se pensa que a sociedade é e como gostariam que fosse.

Logo, por meio da história de vida de Wilma, podemos ver as posições de uma professora negra. Por mais que reconheça o seu fenótipo, não há um embate assíduo contra discriminações sofridas ou até mesmo a preferência em não dizer e observar o grupo social ao qual Wilma fazia parte e isso pode indicar como ele é representado e o quanto exercita o poder.

Louro (1997, p. 465) ressalta que as representações de mulheres em sala de aula “[...] é um processo em que certamente estão envolvidas questões de poder, ou seja, as representações são constituídas na dependência do poder e ‘têm efeitos de poder’”. E quando nós tratamos de representação feminina no espaço escolar, é preciso salientar que são mais representadas “do que definidas” (p.465). Isso ocorre, pois, dentro do seu espaço e tempo de formação, há uma representação de uma história construída que carrega consigo um conhecimento produzido nos espaços públicos, o de passar por cima dessas adversidades de forma silenciosa.

3.4 A Luta Política, a da Mulher: ser Filha, Mãe e Professora

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão do homem. (LE GOFF, 1996).

Não podemos negar a importância que a memória tem para com a história, afinal, como mesmo definiu Le Goff, é lá onde a história se alimenta e por isso se mantém viva, criando novas versões. A história é feita de indícios de um passado que já nos foi determinado e que chega até nós no decorrer do presente. Esse passado não volta mais e, por isso, jamais saberemos com exatidão o que de fato aconteceu, entretanto ele pode ser expresso por meio das fontes que temos.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a memória é trabalho que requer exercício intelectual de reconstrução do passado elaborado pelo objeto de pesquisa que, em nosso caso, é um sujeito, ou seja, Wilma. Assim, quando tratamos de narrativas, a interpretação da memória é subjetiva, por causa da realidade e época vividas; além do mais, sua condição social interfere, e muito, em seus apontamentos sobre a história contada.

Portanto, os campos da história e da memória entrelaçam-se, envolvem-se na recuperação e reapropriação do passado. Quando as mulheres fazem o exercício da memória trazem a tona lembranças que possibilitam um maior entendimento de sua relação com a comunidade de origem, isto é com o passado, e com a cultura contemporânea, isto é, com o presente. Esse movimento de recuperação e apropriação a memória apoia-se no “passado vivido” mais do que sobre o passado apreendido pela historiografia científica. (OLIVEIRA, A., 2009, p. 37, grifo da autora).

Para Oliveira, A. (2009), a memória feminina é um campo em que as fontes orais dão melhores subsídios de análise do que os documentos escritos, pois, por uma questão cultural, suas lembranças estão relacionadas com o lar. Por por isso, geralmente, há uma restrição pessoal ao relembrar fatos singulares da sociedade, eles estão, em sua maioria, ligados à relação família-sociedade.

Por mais que Wilma tenha tido uma vida profissional diferente das outras mulheres de sua família, eles estão presentes em vários momentos em sua lembrança.

As lições da escola, nós fazíamos à tarde com mamãe e a gente tinha que fazer, ela sempre dizia: “Não sei ler, mas sei treler! Senta aí e vai fazendo as tarefas”. Então sentávamos numa mesa perto da cozinha, ficava numa sala. Essa mesa era de madeira bem grande e tinha dois bancões, um de lá e outro de cá, daqueles bancos bem antigos, sem encosto e um irmão ia ajudando o outro a fazer o trabalho da escola. Quando era de tardezinha o Benedito, meu irmão mais velho, era sempre quem olhava nossas atividades, ele chegava, via e falava o que estava certo e a gente ia fazendo junto. Ele era ponta firme, olhava caderno por caderno. (SOUZA, W., 2014)

O fato de o pai de Wilma não estar diariamente no convívio família, já que ele trabalhava como boiadeiro e depois trabalhou em um posto fiscal em Aparecida do Taboado “ele vinha sempre nos ver aos finais de semana, então ele continuava a viajar, ia e voltava.” (SOUZA, W., 2014), a presença do irmão mais velho, Benedito, foi uma figura masculina marcante em sua vida, já que o pai ficava mais em Três Lagoas quando abriu um açougue, contudo, ela já tinha idade para ser considerada moça.

A presença do irmão Benedito não ocorria somente pela ausência do pai, mas como os pais eram analfabetos e viam na educação uma forma dos filhos terem uma vida melhor, sempre foram bastante exigentes, mas precisavam de alguém que compreendesse se os filhos estavam indo bem ou não na escola. Essa missão era delegada ao filho mais velho.

Naquele tempo os boletins saíam mensalmente, então todo fim de mês vinham as notas e aí da gente se não tinha boa nota para apresentar, porque nessa época podia apanhar que não tinha problema. Então a gente levava puxão de orelha, cintada e não morremos por isso, viramos gente. Mas era assim o nosso acompanhamento. (SOUZA, W., 2014).

Quando nos portamos para narrativas, mas em escala reduzida, ou seja, em casos específicos, Burke (1992) chama a atenção de que temos que considerar a cultura e os

diferentes modos de pensar que os sujeitos comuns têm com o todo; destarte, a sua relação com o social, pois eles influenciam no modo de agir e pensar sobre marido, esposa, pais e filhos.

Visto isso, quando analisamos a micronarrativa de Wilma e sua relação com os pais, podemos notar que, mesmo na ausência, o pai se fazia presente e era respeitado por ela e seus irmãos.

Na verdade papai era uma pessoa de bom coração, mas a vida difícil, ele veio com muitas dificuldades da Bahia e por isso ele era bravo, só que era uma pessoa muito honesta e não deixava os filhos passarem dificuldades, nem ele e nem mamãe. Ela era uma mulher miudinha, pequenininha e papai era grandão, gordo, eu puxei um pouco para ele, no corpo e na cor. [...] Ele gostava de andar de terno de linho branco, bem alinhado, era criador de gado, mas quando tirava as roupas de serviço era só terno de linho, acho que hoje já nem usam mais. Ele era uma pessoa bem alegre, gostava de sair, ir para as festas. (SOUZA, W., 2014).

A forma como descreve o pai, uma pessoa firme ou até mesmo “brava”, demonstra que toda a ausência dele era justificada para que a família não passasse dificuldades, pois, se atentarmos para a descrição da casa que Wilma morava com sua família antes de se casar, perceberemos que ela fazia parte de um grupo familiar que lutava muito para ter uma vida com dignidade.

A casa que morávamos era de tábuas, naquela época tinha muita casa de tábuas aqui em Três Lagoas, e ela era bem comprida. Tínhamos um quarto só para nós, mulheres, e no fundo da casa, saindo da cozinha tinha mais dois quartos que era dos meninos. Nós dormíamos todas amontoadas num quarto só para cinco mulheres, fora que as vezes vinha uns parentes de fora, que apareciam e iam dormir lá com a gente. Tinha em casa também outro quarto para os meus pais, sala de visita, que ficava na frente, a cozinha que era bem grande. Lá tinha um fogão de lenha, porque quando a gente era pequeno, não tinha fogão a gás e, se tinha, não chegava na gente. E esse fogão de lenha era enorme fazia aquela fumaça que ia empretejando as paredes, então a gente tinha que lavar as paredes. Era ali, naquela cozinha, que a gente trabalhava ajudando a mamãe, fazendo almoço, só as louças que eram lavadas lá fora. (SOUZA, 2014)

Bosi (1994) alerta que, ao tratamos de memória de idosos, devemos ter cuidado com a interpretação, pois devemos duvidar se a sobrevivência do passado realmente é como descrita, já que o sujeito, ao descrevê-la, transpõe o que está em seu inconsciente.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição no conjunto de representação que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55).

Logo, lembrar-se do passado no presente não torna a memória legítima, mas, sim, é preciso considerar que nela há alterações de ponto de vista, por causa do amadurecimento do

sujeito. Wilma hoje afirma: “Nós fomos criados assim, com dificuldades até certo ponto, pois nunca nos faltou nada, até porque naquela época não tinha tanto consumismo, principalmente em termos de roupa, calçados, a gente tinha o necessário [...]” (SOUZA, W., 2014).

Mesmo quando ela aponta que não passaram necessidade, nunca com alimentos, mas ao falar “até certo ponto” deixa intrínsecas as dificuldades que prefere não dizer, mas que ficam no silêncio da narrativa.

Wilma é a nona filha do casal, a mais nova das meninas, e de vivos somente ela e seu irmão caçula. Dessa forma, dos outros irmãos só existem boas lembranças e os ensinamentos, que não foram apenas de Benedito, o mais velho dos dez.

Depois que terminei de estudar no Magiano, fui para o Ginásio 2 de Julho, que hoje é o Afonso Pena, e lá estudei o até a 8ª série. Para ver como os meus irmãos eram bem presentes, eu lembro bem a primeira vez que pisei numa escola do Estado, quando eu saí do 2 de Julho do Magiano e vim pro 2 de Julho do Estado, ali no Afonso Pena, que chamava 2 de Julho também. A minha irmã, não era a mais velha, acho que era a quarta irmã, me levou na escola para me matricular. Fomos juntas, todas arrumadinhas, a escola era perto de casa. No caminho, lembro que ela falava assim: “Olha, se você tiver vontade de ir ao banheiro, você fala para a professora que quer ir ao banheiro, não vai falar que quer ir na privada não!” Ai é tão bom lembrar essas coisas, é engraçado! (SOUZA, W., 2014).

Assim como estão vivas na memória as brincadeiras com seus irmãos Tita, Cido e Ézia, os mais próximos de idade e, por isso, de atividades também, essa última chegou até cursar a Escola Normal e Pedagogia no mesmo período que Wilma, fortalecendo ainda mais a amizade.

A memória está relacionada com algo vivido, que é lembrado no presente, ao se narrarem as lembranças que se acumulam ao longo da vida, transmitem-se emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-se em experiências com caráter perspectivo. (PEREIRA, 2012, p. 175).

Dessa forma, podemos compreender que a memória seja um conjunto de registros escolhidos pelo sujeito, como algo significativo, sua identidade, jeito de ser tem resquícios em seus parâmetros históricos e culturais vividos e por isso expressam o senso de pertencimento dele. Ou seja, é pensar em sua família, é ir de acordo com o que eles acreditavam; por isso, Wilma, até hoje, segue preceitos defendidos pelo núcleo familiar, por exemplo, a política é algo forte em seu passado e vivo em seu presente.

Wilma ainda hoje é filiada ao PMDB e participa ativamente das campanhas do partido em Três Lagoas. Ela começou militando politicamente pelo PTB, por ser o partido ao qual seu irmão era filiado e por quem ele foi candidato e eleito vereador três vezes. Depois a esposa dele, cunhada de Wilma, também se candidatou e elegeu para o mesmo cargo no partido. Entretanto, “o PTB foi perdendo força aqui em Três Lagoas, e alguns colegas nossos foram

para o PMDB.” (SOUZA, W., 2014). Ela ajuda o partido até hoje, dentro de suas possibilidades. Mas esse interesse pela política não vem pela influência de seu irmão, e sim de seu pai.

Essa participação com política ocorre na nossa família, porque papai participava da política, mesmo com toda a ignorância dele, em não ter estudo, ele sempre estava envolvido, tinha seus relacionamentos com os candidatos, trabalhava para eles, principalmente para prefeito da cidade, mas também para outros cargos também. Me lembro, não muito claramente, que no tempo de Getúlio Vargas, as pessoas se reuniam no quintal de casa que era 40X50. Nesses encontros, no nosso quintal, é que se fazia as festas, aqueles churrascos enormes, igual antigamente, era ali que os políticos faziam seus discursos e o papai fazia parte das campanhas. (SOUZA, W., 2014).

Foi o interesse de “Zé Pequeno” pela política, em fazer campanha pelo que acreditava que fez com que seu enteado Benedito se espelhasse no padrasto e seguisse a vida política. Entretanto, não somente ele, pois havia oposição dentro da família.

Quando eu era mocinha, começaram a surgir os candidatos a vereador na família. Um primo meu, Gentil, foi vereador três vezes e tinha meu irmão Benedito, né? Esse meu irmão tinha o apelido de Madrugada e a mulher dele é conhecida como “Nega do Madrugada” [...] Teve uma época em que meu pai e meu irmão eram de um partido e meus tios de outro, junto com meu primo. E mesmo assim, nós fazíamos uma eleição bonita. Uma vez que os dois saíram candidatos a vereador e os dois ganharam a eleição. Nós éramos muito unidos, então um trabalhava de cá e o outro trabalhava de lá, porque política naquela época era diferente da de hoje, não tinha dinheiro no meio, então era questão de acreditar que você seria um bom prefeito ou um bom vereador. (SOUZA, W., 2014).

A questão ideológica da política, para Wilma, era algo que ela e sua família consideravam importante e por isso a harmonia familiar sobressaía às rixas partidárias.

Na política, meu irmão e meu primo nunca foram do mesmo lado. O Madrugada era do PSD, de Filinto Müller, depois Pedrossian, essa gente. Já o Gentil era da União Democrática Nacional, a UDN, que era de Ramez Tebet, aqui em Três Lagoas ele tinha sido um dos fundadores desse partido, que hoje tem muito a ver com o PMDB. Então era assim, meu irmão de uma política e meu primo de outra, mas eles não brigavam não, eram até compadres. O Gentil não tinha filhos, mas o filho do Madrugada, que é esse Secretário de Esportes, é afilhado do Gentil. Os dois se davam muito bem, uma pena que essa política vai modificando. (SOUZA, W., 2014).

Mesmo após o falecimento do pai, a família de Wilma continuou envolvida em política com Benedito, o Madrugada, e depois que ele faleceu também, a participação veio com a esposa dele. A política foi um meio que a família conseguiu também de receber destaque social.

Teve uma vez que meu irmão José estava trabalhando na barragem, quando encontrou com o governador Pedrossian, que era amigo do meu irmão Benedito e conhecia o José do jogo de futebol, porque eles eram muito esportistas. O governador tinha vindo visitar a obra e perguntou para ele: “Ei, José Fuzil, que você

está fazendo?” E ele respondeu que estava trabalhando na barragem e o governador: “Não, vamos lá pro meu governo”, o meu irmão só respondeu: “Então o senhor escreve aí, que eu vou!” O governador deu uma ordem e meu irmão foi para Cuiabá, na época e assim ele já entrou no Estado como funcionário lá da governadoria, nomeado. Depois ele foi estudando, porque não tinha muito estudo, fez faculdade e conseguiu chegar a Fiscal de Renda por concurso. (SOUZA, W., 2014).

E mesmo na vida de Wilma, a política participou diretamente, já que os cargos nas escolas dependiam do lado político ao qual se estava e, muitas vezes, mostrar-se neutro não era uma boa escolha e seria algo contra os princípios dela.

A política também interferia na minha vida profissional, porque quando ganhava o seu lado político, você continuava trabalhando e se perdia, tinha que sair, bom pelo menos até estar concursado [...]. Algumas vezes, por causa da política, às vezes a gente estava fazendo um trabalho com tanto amor e de repente ter que deixar as coisas para outro colega, que veio do partido que ganhou. Lembro que uma vez eu estava dando aula no Afonso Pena e tive que sair para dar lugar a outro do partido do governo, ainda bem que nessa época eu tinha as aulas na Escola Bom Jesus, que na época era particular. Já como diretora, eu já estava próxima de me aposentar e por isso nunca prejudicou esse trabalho. (SOUZA, W., 2014).

Contudo, Wilma afirma que aprendeu a trabalhar “conforme a onda política” (SOUZA, W., 2014), o período em que foi Secretária de Assistência Social na prefeitura de Três Lagoas. Nesse tempo, ela já havia se aposentado como professora do Estado, e quando Miguel Tabox⁶⁸ assume a prefeitura da cidade, a convida para esse cargo de confiança. E quando o prefeito saiu, ela também saiu, mas esse foi um momento em que ela viu muitas diretoras que faziam um bom trabalho terem que sair de suas funções e voltarem para a sala de aula; por mudança política, era algo que a entristecia. Foi também nesse cargo que os problemas de discriminação racial foram mais evidentes.

O tempo que fui secretária, posso te falar que minha cor escura, não era algo fácil de ser lidada, pois quando alguém perguntava: “Quem é o secretário de assistência social?” e eu levantava a mão, percebia que o povo assustava, mas eu pensava: “Eu não vou perder a linha” e respondia de cabeça erguida: “Sou eu mesma, Wilma Rodrigues de Souza”. (SOUZA, W., 2014, grifo da autora).

Entretanto, não podemos deixar de verificar por meio da trajetória de Wilma que o professor é um profissional vinculado à política, já que é afetado pelas mudanças educacionais de ensino e aprendizagem. Ela mesma pontua que, como professora, teve que estudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), durante o ministério de Jarbas Passarinho⁶⁹. Ou seja, a carreira da docência sempre esteve vinculada à política e,

⁶⁸Miguel Tabox foi prefeito de Três Lagoas de 1989 a 1993. Wilma afirma que ela foi Secretária de Assistência Social, após sua aposentadoria do Estado, que ela diz na entrevista ter sido aproximadamente em 1995, mas segundo sua ficha funcional do Estado, sua aposentadoria ocorreu em 1986 (Anexo C).

⁶⁹Jarbas Passarinho foi ministro da Educação durante o governo do presidente militar Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

talvez por isso, Wilma considera de grande importância esse assunto: “Eu fico meio preocupada quando ouço alguém, principalmente gente estudado, falando que não gosta de política, porque não tem que gostar, ser político é preciso” (SOUZA, W., 2014).

Motta (2013) ressalta que as mulheres, por serem consideradas “insignificantes”, podiam participar da política, pois “não apresentariam perigo à ordem instituída” (p. 97), até mesmo porque suas reivindicações são para a melhoria nas condições de vida do seu lar. Wilma, ainda hoje, é envolvida com o partido ao qual é filiada, o que a levou a participar de política sempre foram motivações do lar, como seu pai e irmão, uma imagem masculina para guiá-la e, hoje, mantém esse legado familiar. A participação política é um “âmbito social mais amplo utilizando e estendendo os resultados do seu aprendizado doméstico” (MOTTA, 2013, p. 99).

As fontes orais são importantes porque representam a resposta da interação entre os sujeitos e as comunidades em que vivem; dessa forma, podemos atingir ao que ele pensa e sente. Pollak (1992, p. 204) pontua que a memória é um fenômeno social construído individualmente, mas ela é herdada historicamente e por isso “o sentimento de identidade está sendo tomado no sentido superficial, mas que nos basta no momento que é sentido da imagem de si e para os outros”.

O que queremos dizer é que Wilma, mesmo diante de toda a sua formação política, enfrentou as dificuldades em ser negra de maneira serena, evitando, ao máximo, enfrentamentos, mas sem negar sua cor de pele. Ela também pontua ganhos de reconhecimento para as professoras negras.

Hoje a gente vê um maior número de professoras negras, acho que é porque a aceitação é bem maior, pois a educação está em um segmento diferente, nós tínhamos vontade, idealismo e agora é mais fácil lidar com esse problema de preconceito racial. Se fala tanto de preconceito, principalmente com o negro, que começa a clarear que o mais importante na vida, não é a cor, o branco e o preto é a mesma coisa. (SOUZA, W., 2014).

Outro fator importante na trajetória de Wilma é a família construída após seu casamento com Valdemir Fernandes de Souza. Ele que, durante o namoro, também trabalhava na barragem da CESP e a apoiou para que exercesse o magistério.

Meu marido nunca achou ruim que eu trabalhasse, sempre me deu apoio e olha que a gente trabalhava muito! Eu dava aula cedo, à tarde e quando fazia faculdade, o curso era à tarde e por isso tinha que dar aula de manhã e à noite. E meu marido me ajudou bastante. (SOUZA, 2014)

Quando foram embora de Ilha Solteira e retornaram a Três Lagoas, seu companheiro, Valdemir abriu um mercado e era ali que ele ajudava Wilma na criação dos dois filhos, Fernando e Ana Luiza.

Era difícil administrar essa situação de ser professora, ter que sair para trabalhar e ser mãe. Eu estava em Ilha Solteira quando tive meu primeiro filho, Fernando. Quando ele estava com dois anos, nós voltamos para Três Lagoas. Depois de quatro anos veio a Ana Luiza, me lembro que no dia da formatura do curso de Geografia, eu fui pegar o diploma usando cinta, porque tinha ela fazia pouco tempo. E foi assim fui trabalhando no período da manhã, fazia faculdade à tarde e à noite voltava para escola, então era os três períodos fora de casa, nós tínhamos os horários de almoço e janta, né? Mas graças a Deus, meu marido acompanhou os meninos mais de perto do que eu. (SOUZA, W., 2014).

Halbawchs (2003) observa que uma memória individual, ao ser contextualizada, apresenta aspectos coletivos da comunidade analisada, pois então, dessa forma, ao falar da relação mãe e profissional, Wilma carrega algumas culpas por não ter sido mãe em tempo integral: “[...] eu não aconselho ninguém a ficar tanto tempo fora de casa com filho pequeno, eu não sei, só que, às vezes, acho que alguns problemas que eles tiveram lá na frente, pode ter sido um pouco por essas saídas da gente.” (SOUZA, W., 2014).

As culpas que Wilma sente ocorrem, pois a memória das mulheres ainda está muito ligada com os acontecimentos privados, “voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição” (PERROT, 2005, p. 39). Entretanto, diante de toda a dedicação dada ao magistério, o sentimento de inquietação em relação a sua ausência no cotidiano dos filhos se torna incompleto perante os frutos do seu trabalho: “Eu cumpri uma etapa na minha vida, dentro da educação, que como dizem: ‘Foi bem trabalhada’” (SOUZA, W., 2014).

Mas não podemos deixar de ressaltar que, conforme há maior amadurecimento, as prioridades vão mudando. Se Wilma tinha como prioridade o exercício do magistério, e o trabalho como meio de sustento, hoje analisa sua vida como aposentada e os idosos sempre consideram a família “o grupo mais importante” (MOTTA, 2013, p. 102).

Para Motta (2013), tratar de história de mulheres velhas é enfrentar a escassez de pesquisas sobre o tema, principalmente porque há poucos personagens femininos na história, antes dos anos de 1960, que só começam a ter visibilidade após a eclosão dos diferentes movimentos sociais.

Em vista disso, o idoso, por sua vez, acaba tendo como função “a obrigação de lembrar, e lembrar bem” (BOSI, 1994, p. 63), e isso ocorre quando ele deixa de ser ativo na sociedade e não propõe nada de novo para o presente. Porém, Wilma ainda luta contra isso, pois faz aproximadamente uns três anos que decidiu ficar em casa, mas ajuda muito seu filho

a cuidar de sua única neta e, claro, gosta de estar sempre perto do esposo, que tanto a apoiou nessa trajetória.

Esse pouco tempo de aposentadoria faz com que Wilma ainda esteja atenta às mudanças educacionais e dê sua opinião sobre os professores e as escolas atualmente.

Os professores de hoje têm bastante acompanhamento pedagógico, lembro que tinha curso de aperfeiçoamento, e geralmente todo mundo que fazia, que seja para melhorar o salário, mas vai melhorar a educação também. Esse acompanhamento é bem maior do que no nosso tempo, porque tinha um curso para ir. As nossas escolas de hoje, lutam com um grande problema que é a família. Antes, nós tínhamos mais apoio, parece que a família acreditava muito mais na escola e que agora, com tanta coisa que aparece e o aluno vê independente do lugar, distanciou a família da escola. Claro que não são todas as famílias, mas uma boa parte deixa a desejar no acompanhamento escolar. Isso é o que acho do que converso com colegas que estão dando aula, eles sempre colocam que a relação com a família está difícil, que não se tem o apoio que tínhamos em tempos atrás. Quando eu tinha a escola, passei por isso, trabalho difícil com a família. (SOUZA, W., 2014).

É interessante observarmos o que Wilma pensa da educação, atualmente, o que a preocupa não são as novas propostas de ensino e aprendizagem, ou desvalorização profissional, indisciplina do aluno, ou tantos outros problemas abordados pela escola atualmente, o que a deixa estarecida é a distância da família na escola, o fato de não haver união entra a instituição de ensino e o núcleo familiar.

Já as outras questões, como a da formação dos professores, são como se, para ela, houvesse tido melhora, pois quem atua no magistério tem mais acompanhamento que antigamente, período em que o professor tinha vocação.

Sinto muita saudade de quando eu dava aula, do convívio de escola, a gente se via muito dentro da escola. Passei muito tempo sentindo aquela falta, parecia que eu acordava para ir para escola ou administrava a escola na cabeça, quando já não era mais diretora, custou sair, mas passou, acho que fiz a minha parte. (SOUZA, W., 2014).

A paixão pelo magistério e o olhar de Wilma sobre a educação, atualmente, pode apontar indícios de falhas e avanços do caminhar pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio. Recorrer à memória dessa professora negra e aposentada, que passou por muitos percalços para exercer sua profissão, pode ser um meio de chegarmos a analisar as condições que as professoras negras têm trabalhado e, muitas vezes, são ignoradas, até mesmo por elas.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que a memória é seletiva e está ligada a vários fatos, não são somente aos que marcaram sua vida, mas também têm raízes históricas, aos quais faz com que o sujeito prefira o silêncio. E são essas memórias que constituem o sentimento de identidade dele, que caracteriza não apenas ele, mas toda a sociedade a sua volta.

Dessa forma, a marca de Wilma não está somente pelo seu fenótipo negro, mas principalmente, está na mulher que ela é; na luta em se formar e conquistar os objetivos que sempre almejou: “eu sempre quis ser professora e norteei minha vida para isso.” (SOUZA, W., 2014). Não sendo apenas uma professora, mas sim uma pequena parte da história da educação de Mato Grosso do Sul, esquecida nos arquivos, mas aflorada pela história oral de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações em compreender a formação de professoras negras em Mato Grosso do Sul sempre foi nossa prioridade. Pois a temática, pouco abordada no campo da historiografia da educação, ajuda-nos a entender melhor o processo de escolarização pelo qual elas passaram em meados do período republicano, que a relação negro/escravidão, mulher/esposa ainda era bem forte no imaginário social.

Mesmo analisando uma trajetória, uma formação, temos na história de vida de Wilma Rodrigues de Souza um caso de resistência aos mandatos sociais. Ser negra e mulher e almejar algo além da vida que sua mãe e até mesmo irmãs tiveram, ser independente, para além do casamento, já que ela tinha sua própria renda e seu companheiro auxiliou-a na maternidade e na formação, tendo uma relação de parceria no matrimônio e não paternalista.

O recorte temporal de sua formação, de 1953 a 1958, auxilia-nos a recontar os objetivos que o projeto de educação nacional oferecia para os professores da época e, principalmente, o que uma cidade no interior do Mato Grosso⁷⁰ podia dispor para formar seus professores dentro das suas limitações populacionais e até mesmo de recursos materiais e pedagógicos.

A entrevista transcrita é, de fato, a maior contribuição de Wilma ao trabalho. Dentro dessas páginas com teor acadêmico, a primeira parte dele é escrita juntamente com ela, que narrou de forma tão serena sua trajetória, a qual foi transcrita e, a cada versão da entrevista, ela ia modificando, corrigindo, retirando fato que gostaria ou não que marcasse sua vida. Por essa razão, esse momento do trabalho é o mais importante, já que é essa relação entre sujeito e procedimento que influenciou, de forma decisiva, o restante do trabalho.

Nesse sentido, Wilma, por meio da narrativa afluída em sua memória, conta a história da formação de professores em Três Lagoas. Pontua a escassez de docentes na região, a abertura de escolas para alfabetizar a população local e, por isso, a necessidade em abrir escolas. Isso demonstra porque ela, uma das primeiras professoras negras da cidade, teve poucas privações com o preconceito racial e os que ela passou, enfrentou com a coragem de superar essas barreiras.

Outro ponto que a formação de Wilma chama nossa atenção é a diferença que os professores se formavam em Três Lagoas. O Curso Normal, presente na cidade, era de

⁷⁰Mato Grosso do Sul emancipa-se do Mato Grosso em 1977.

Segundo Ciclo, sendo específico para cidades mais interioranas onde o acesso a professores formados era mais difícil e a necessidade de ter professores formados era grande.

Os trabalhos sobre esses cursos normais de Segundo Ciclo são exíguos e quando tratamos deles no interior de Mato Grosso, são ainda mais raros. Isso ocorre pela dificuldade de encontrar os documentos, não apenas pela falta de colaboração das instituições escolares, mas acredito que também há um descuido com essas documentações que fazem com que os projetos educacionais de sessenta anos atrás sejam desmistificados por meio das fontes orais.

Entretanto, não podemos negar que esse Curso Normal de Segundo Ciclo foi importante para a cidade de Três Lagoas, já que sua estrutura teve a duração de 1952 até 1958, e é resultado do ideário desenvolvimentista de formação profissional dos anos de 1950, que tinha como objetivo atingir a modernização rapidamente.

Se o período de formação de Wilma pedia por uma rápida modernização, temos, nesse tempo, mudança de pensamento que influenciou na educação do período. Adaptar a população a essa nova ideia sempre recai na mudança estrutural de ensino.

Em vista disso, a formação de Wilma faz com que ela seja uma consequência desse pensamento, tanto que suas posições como profissional já estão intrínsecas. Por exemplo, continuar estudando e fazer dois cursos de ensino superior são consequências dessa formação, pois havia uma preocupação em progredir profissionalmente e garantir sua estabilidade.

Por meio da memória de Wilma, compreendemos a cultura escolar da Escola Normal Dom Aquino Corrêa e que nos auxilia a desvendar a realidade opaca, ou como diria Ginzburg (1989), os sinais, indícios de uma história esquecida no passado, dentro de um prédio ou até mesmo dentro de uma gaveta.

Apesar de não citar na entrevista, Wilma foi professora, não por muito tempo, do curso de magistério na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa; suas ideias sobre educação, ser um professor que mantenha a disciplina, mas que tenha carinho por seus alunos, atingiu outras formações de professores. Isso faz com que ela seja importante para a educação local por ter trabalhado e expandido sua experiência docente em vários níveis educacionais: básico e profissionalizante; estadual, privado e municipal; discente, docente e gestão.

Sua identidade docente é algo fincado em sua fala, não há como separar da mulher e da professora, o que não vemos de forma tão visível é a identidade negra. Apesar de não ter uma luta tão escancarada, é uma luta que utiliza o silêncio para se afirmar como sujeito e passar por cima da adversidade. O fato de se reconhecer negra e fazer parte deste trabalho já faz com que ela tenha sua identidade consistente.

Wilma, hoje com 77 anos, não vem de uma família tradicional três-lagoense, não é nome de escolas, nem de bibliotecas, nem recebeu homenagens nas escolas pelas quais trabalhou. Quando é perguntado sobre uma professora negra que mora nessa cidade, seu nome é um dos últimos cotados, uma pessoa comum.

Das cinco professoras negras que entrevistei em Três Lagoas, sua história foi a que me chamou mais a atenção. Primeiro, porque foi a professora com idade mais avançada e com boa memória que encontrei, e segundo, mesmo sendo de família bem humilde, chegou a cargos altos na educação da cidade e mal se lembram dela ou a conhecem. Talvez isso seja por sua discrição, não fala muito, mesmo tendo muita história para contar.

A trajetória da filha de “Zé Pequeno” e de Senhorinha traz consigo uma dupla relação entre história e memória. Isto porque elas precisam uma da outra, já que o humano em sua relevância política precisa dela unidas. A experiência de um indivíduo, no caso Wilma, traz um conhecimento para além do científico, vem consigo a essência pessoal, a circularidade cultural à qual ela estava inserida e à qual nós partilhamos diariamente. Por isso, somos tão próximos dessa professora, pois suas lutas, mesmo que desconhecidas, estão em nós, no nosso infinito tão particular e tão coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir e contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE, W.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador, BA: Centro de estudos afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campina: Autores Associados, 2004. p. 59-107.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 24 nov. 2013.
- ARAÚJO, B. C. S. A. **“Camisa de couro” e a densa trama das relações de poder que envolvem a criação de suas imagens na cidade de Três Lagoas, MS, 1959-1962.** 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em História Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://oatd.org/oatd/record?record=oai\biblio.pucsp.br\5510>>. Acesso em: 21 mar. 2015
- AREND, S. F. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.
- ATAÍDE, I. D. B. de. **Decifra-me ou devoro-te:** história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco:** o negro no imaginário das elites século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.
- BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários:** vida e morte, a experiência de uma escola estadual: 1964-2004. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062011-094241/pt-br.php>>. Acesso em: 7 set. 2014.
- BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo material. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, V. P. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, C. (Org.). **Fontes históricas.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BOSI, E. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, jan./abr. 2003.

_____. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 29 maio 2013.

BURKE, P. **A escola dos Annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 327-348.

_____. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMARGO, M. A. J. G. de. **Coisas velhas:** um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928–1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CAMPOS, H. Tradição, transcrição, transculturação: o ponto de vista do ex-cêntrico. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Orgs.). **Transcrição.** São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 197-205.

_____. Tradução/transcrição/transculturação. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Orgs.). **Transcrição.** São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 155-156.

CARVALHO, C. F. **Ilar Garotti:** vida, formação e religiosidade. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1046>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHARTIER, R. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difusora Editorial, 1988.

_____. O mundo como representação. **Estudos avançados (online)**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#back>. Acesso em: 8 set. 2014.

CONSTANTINO, F. L. **Diálogos e tensões:** o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7376>. Acesso em: 7 set. 2014.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo:** Os índios na história: abordagens interdisciplinares, Rio de Janeiro, n. 23, p. 100-

122, 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf>. Acesso: 24 dez. 2013.

DUTRA, P. S. **Memória de professoras negras no Guaporé: do silêncio à palavra**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/16091303385038.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

FELIZARDO, M. N. N. **Negras Marias: memória e identidades de professoras de história**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/NEGRAS-MARIAS2.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FONSECA, S. A. A revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPUH, 2003.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-48, 1992.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. S. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, H. R. **O docente afro-brasileiro na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: memórias escolares**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-hagrayzs-rosa-garcia>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percurso de pesquisa e questões teórico-metodológicos. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/809/707>>. Acesso em: 29 set. 2014.

GATTI JÚNIOR, D.; PESSANHA, E. C. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 71-90.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Edição de bolso).

_____. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMES, A. P. S. **Trajatória de vida de Intelectuais negros (as):** contribuição para a Educação das Relações Étnico-raciais. 2008, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4106>. Acesso em: 7 set. 2014.

GOMES, N. L. **A mulher que eu vi de perto: o processo de construção racial de professoras negras.** Belo Horizonte, MG: Mazda, 1995.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, S. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 7-22.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOLANDA, F. **Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia.** 2006. 167 f. Tese (Doutorado em História Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/.../8/.../TESE_FABIOLA_HOLANDA_BARBOSA.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.

HUNT, L. **A nova história cultural.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IBGE. **Mato Grosso do Sul: Três Lagoas.** Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

JESUS, R. F. de. Sobre alguns caminhos trilhados ou mares navegados: hoje sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-41.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LANGLOIS, V. Ch.; SEIGNOBOS, Ch. **Introdução aos estudos históricos.** São Paulo: Renascença, 1946.

LE GOFF, J. **História e memória.** 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 477.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 443-481

MACHADO, L. H. A. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5798>. Acesso em: 7 set. 2014.

MANFRINATE, R. **Histórias femininas: poder, resistência e educação no quilombo de Mata Cavalos**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=312>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

MATO GROSSO. Decreto n. 410, de 18 de fevereiro de 1948. Determina que as escolas normais “Pedro Celestino”, e “Joaquim Murtinho”, funcionem provisoriamente, anexo ao Colégio Estadual de Mato Grosso e Ginásio Campograndense, respectivamente e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 21 fev. 1948a. Ano 58, n. 10082.

_____. Lei nº 501, de 21 de outubro de 1952. Cria anexo ao Ginásio 2 de Julho de Três Lagoas, a Escola Normal “Dom Aquino Corrêa”. Cuiabá, MT: Arquivo Público Estadual de Mato Grosso, 1952.

_____. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, pelo Governador do Estado de Mato Grosso, Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, em 1948. Cuiabá, 1948b. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

_____. Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, pelo Governador do Estado de Mato Grosso, Dr. Fernando Corrêa da Costa, em 1953. Cuiabá, 1953. Depositado no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDES, L. A. S. **A folia de reis em Três Lagoas: a circularidade cultural na religiosidade popular**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestre em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/DISSERTACÃO_LucianaAparecidaSouza.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 mar. 2015.

MENDONÇA, C. T. Júlia Lopes de Almeida: a busca da libertação feminina pela palavra. **Revista Letras**, Curitiba: Editora UFPR, n. 60, p. 275-296, jul./dez. 2003.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORAES, R. H. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1244>. Acesso em: 7 set. 2014.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, N. L. M. **Trajetória de professoras negras da baixada cuiabana/ MT**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em:

<<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=519>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

MOTTA, A. B. Elas começam a aparecer... In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

MÜLLER, M. L. R. Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre mulheres negras. In: MÜLLER, M. L. R. (Org.). História da educação do negro. **Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF**, Niterói: EdUFF/Quartet, n. 8, p. 128-150, 2006a.

_____. Professores negros na primeira república. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006b. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2013.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: BARROS, G. M. N.; ADÃO, J. M.; RAMOS, M. N. (Coords.) **Diversidade na educação: reflexões e experiência**. Brasília: Secretaria de Educação, Mídia e Tecnologia, 2003.

NATERA, R. C. Contribuições da noroeste a urbanização de Três Lagoas (1912-1930). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USP, 14., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006.

NEPOMUCENO, B. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

OLIVEIRA, A. S. **Mulheres negras e educadoras de amas de leite a professoras: um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-160324/pt-br.php>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

OLIVEIRA, C. L. **Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)**. 2006, 141 f. Dissertação (Mestrado em História)- Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1317/1/ImaginarioRacializacaoIdentidades.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2014.

OLIVEIRA, R. T. C.; RODRIGUEZ, M. V. A escola normal do sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, SE, SBHE, 2008. p. 1-19. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/22.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.

PEREIRA, J. H. V.; NISHIMOTO, M. M.; A história da educação do sul de Mato Grosso nas memórias de professores aposentados (1910-1970). **Revista Teias**, v. 14, n. 28, maio/ago. 2012. p. 169-182. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1216/920>>. Acesso: 25 maio 2014.

PERROT, M. Práticas da memória feminina. In: _____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005. p. 33-43.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 22, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

PINTO, D. C. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro. v. 5, n. 10, p.200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso: 12 jul. 2014.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto história**: São Paulo, SP: PUC/SP, n. 15, p. 13-33, 1997.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

REVEL, J. Microanálise e construção social. In: _____. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Organização e tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-38.

RIBEIRO, C. M. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~neab/documentosBV/TeseCMR.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2014.

RODRIGUES, M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. História da escola normal do estado de Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do estado. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império a república. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. O legado educacional do “longo século” XX brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHOLL, R. C.; JACQUES, A. R. Vestidas de azul e branco: o feminino uniforme no Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950). **Revista Educação por Escrito**, v. 3, n.1, jul. 2012. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/10988/8103>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Editora Paz e Terra, FGV, 2000.

SILVA, M. L. **Enfrentamento ao racismo e discriminação na educação superior: experiência de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013, 241 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:
<http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7020>. Acesso em: 7 set. 2014.

SILVA, P. B. G. Quebrando o silêncio: resistência de professores negros ao racismo. In: GRANDE, M. A. R. L.; SERBINO, R. V. (Orgs.). **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural**. São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SIMIÃO, R. A. V. O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960). In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.) **Coleção coletânea educação e memória**, v. 4, Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006.

SIRINELLI, F. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.) **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA JÚNIOR, V. C. As religiões de matrizes africanas no Brasil. In: _____. (Org.). **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Bongo, 2004. p. 125-126.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74 Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SOUZA, E. S. **Formação de intelectuais negros e negras:** a experiência de assessores/as educacionais para assuntos da comunidade negra no estado de São Paulo. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3131>. Acesso em: 7 set. 2014.

SOUZA, W. R. de. **Wilma Rodrigues de Souza:** entrevista [2014]. Entrevistadora: Larissa Martins Costa. Três Lagoas, MS, 2014. Entrevista concedida para a dissertação de Mestrado em Educação da entrevistadora.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-139, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: _____. **Multiculturalismo:** examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Piaget, 1998.

TEIXEIRA, M. P. **A mulher como leitora:** memória de professoras/Dourados-MS (1963-1973). 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/marciaprendateixeira>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 180-201.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: FLAMARION, C.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALENTE, M. O. História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e no Departamento de Educação. **Revista de Educação**, 11, p. 7-15, 2002.

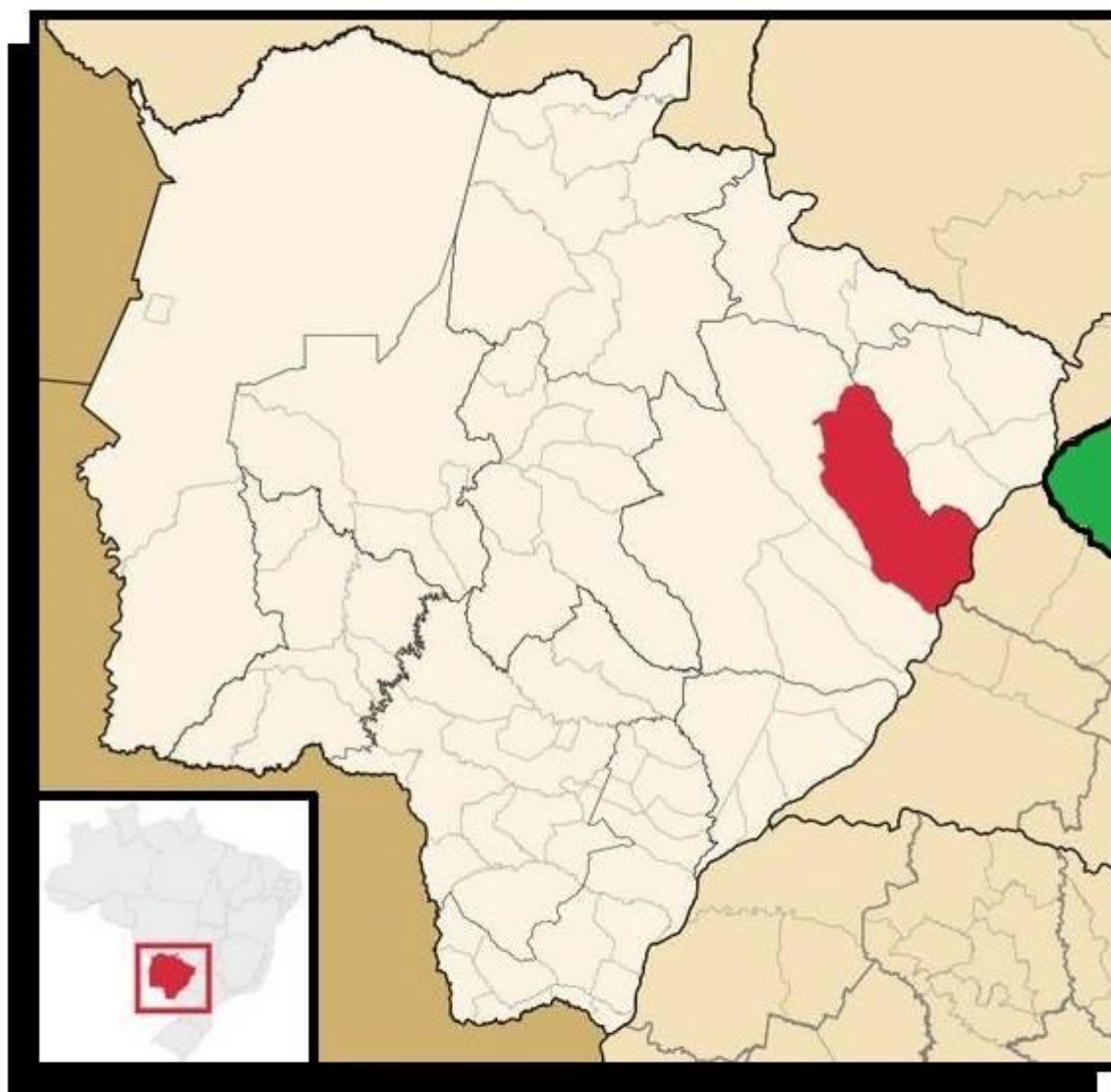
VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Orgs.). **Educação no Brasil:** história e historiografia. Campinas: SP. Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Representação cartográfica de Três Lagoas (MS) e Ilha Solteira (SP).

Representação cartográfica de Mato Grosso do Sul



Legenda:

- Três Lagoas (MS)
- Ilha Solteira (SP)

ANEXO B — Lei nº 501, de 21 de outubro de 1952.

DIÁRIO OFICIAL
Do Estado de Mato Grosso
REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

ANO LXII — CUIABÁ, TERCEIRA-FEIRA, 28 DE OUTUBRO DE 1952 — N. 11.515

Assembleia Legislativa
LEI N. 251 DE 22 DE OUTUBRO DE 1952
Dispõe sobre a aquisição de um prédio.
O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO:
Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Artigo 1. — Fica o Poder Executivo autorizado a adquirir o prédio construído em Cel. Galvão, município de Coimbra, de propriedade do Sr. Joaquim Borges de Freitas.
Artigo 2. — O prédio a que se refere o artigo primeiro, destina-se à Cadeia Pública e alojamento do Destacamento Policial.
Artigo 3. — As despesas decorrentes desta lei, não poderão exceder a Cr\$ 5.000,00 (sessenta e cinco mil cruzeiros), e serão pagas em duas partes iguais, uma, em apólices e a outra em dinheiro, esta, pelo excesso da arrecadação que os técnicos autorizam a prever.
Artigo 4. — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.
Saia das Sessões, em 22 de outubro de 1952.
Rosário Congo — Presidente

PODER LEGISLATIVO
LEI N. 500, DE 21 DE OUTUBRO DE 1952
Concede subvenções à Fundação "Abrigo Poço de Jacob", de Três Lagoas, e a "União Espírita Amor e Caridade", de Cuiabá.
O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:
Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Artigo 1. — Ficam concedidas uma subvenção anual de vinte mil cruzeiros (Cr\$ 20.000,00) à "Fundação Abrigo Poço de Jacob", da cidade de Três Lagoas, e outra de dez mil cruzeiros (Cr\$ 10.000,00) à "União Espírita Amor e Caridade", de Cuiabá.
Artigo 2. — As despesas decorrentes desta lei serão consignadas em verba própria na Lei Orçamentária para o exercício de 1953.
Artigo 3. — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.
Palácio Alencastro, em Cuiabá, 21 de Outubro de 1952, 131º da Independência e 64º da República.
Fernando Corrêa da Costa
José M. F. Fragelli

LEI N. 501, DE 21 DE OUTUBRO DE 1952
Cria anexo ao Ginásio Estadual "2 de Julho" de Três Lagoas, a Escola Normal "Don Aquino Corrêa".
O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:
Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Artigo 1. — Fica criado anexo ao Ginásio "2 de Julho", da cidade de Três Lagoas, a Escola Normal "Don Aquino Corrêa".
Artigo 2. — O Ginásio Estadual "2 de Julho" e a Escolar Normal "Don Aquino Corrêa" serão um único estabelecimento, compostos, respectivamente, do primeiro ciclo do ensino secundário e do segundo ciclo do ensino normal.
Artigo 3. — O curso ginasial funcionará obedecendo à legislação federal que rege o assunto.
Artigo 4. — O curso normal funcionará sob o regime intensivo, nos termos da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal (Decreto-lei n. 3.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 9.º).
Artigo 5. — Para as cadeiras da Escola Normal, poderão ser aproveitados professores do Ginásio Estadual "2 de Julho" percebendo vencimentos relativos ao padrão J, da vigente tabela.
Artigo 6. — O Poder Executivo através do Departamento de Educação e Cultura, baixará um ato ratificando o curso já iniciado este ano pela Escola Normal "Don Aquino Corrêa".
Artigo 7. — As despesas decorrentes desta lei correrão à conta da verba 3.2.3.0 do corrente exercício suplementada si necessário.
Artigo 8. — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
Palácio Alencastro, em Cuiabá, 21 de Outubro de 1952, 131º da Independência e 64º da República.
Fernando Corrêa da Costa
José M. F. Fragelli

LEI N. 502, DE 21 DE OUTUBRO DE 1952
Altera a redação do artigo 1.º, da Lei n. 466, de 7 de junho de 1952.
O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:
Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Artigo 1. — Fica suprimida no artigo 1.º, da Lei n. 466, de 7 de junho de 1952, a expressão "cujos títulos provisórios estejam em vigor".
Artigo 2. — Ficam concedidos os mesmos prazos constantes do artigo 1.º desta Lei, aos portadores de títulos provisórios, cujos prazos venceram depois de 10 de dezembro de 1949, desde que se encontrem nas seguintes condições:
I — Continuarem de posse das terras, por si ou preposto seu;
II — Não tenha o Estado expedido novos títulos após 10 de dezembro de 1949.
Artigo 3. — Revogam-se as disposições em contrário.
Palácio Alencastro, em Cuiabá, 21 de Outubro de 1952, 131º da Independência e 64º da República.
Fernando Corrêa da Costa
Demosthenes Martins


LEI N. 503, DE 21 DE OUTUBRO DE 1952
Fixa em 21/2% ad-valorem o imposto de exportação sobre o café.
O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:
Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Artigo 1. — O imposto de exportação sobre o café crú será cobrado na base de 21/2% (dois e meio por cento) ad-valorem.
Artigo 2. — O imposto será pago pelo exportador ou por quem fizer a remessa da mercadoria para o estrangeiro ou mercados do País, que sejam portos ou localidades intermediárias para o estrangeiro, fora do Estado.
Artigo 3. — O imposto será arrecadado de conformidade com a legislação em vigor, existente a respeito.
Artigo 4. — Compete a fiscalização do pagamento do imposto a todas as autoridades fiscais do Estado, e de modo especial as localizadas nos pontos de saídas ou embarques do café para o estrangeiro ou Estados da União, que deverão exigir toda a documentação necessária, devidamente legalizada.
Artigo 5. — Se dentro de noventa (90) dias, contados da data da saída do café para portos ou localidades nacionais referidos no artigo 2.º, for provado que o mesmo foi consumido no País, mediante documento expedido por autoridade competente, assim consideradas as Comissões de Praças, Prefeitos Municipais, Bolsas de Valores e Exatores, será devolvido ao exportador o valor do imposto de exportação cobrado, mediante requerimento do interessado dirigido ao Secretário do Interior, Justiça e Finanças, instruído de documentação necessária.
Artigo 6. — Aos infratores da presente lei, serão aplicadas as penalidades constantes da legislação em vigor, existentes sobre o assunto.

ANEXO C – Ficha funcional de Wilma Rodrigues de Souza.

Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ASSINATURA DO NOMEADO
N.º 7.049 DTG: 00262377 - 7/1-1964

NOME: WILMA RODRIGUES DE SOUZA FICHA: **010.1**
CARGO: PROFESSORA DEC:
ESCOLA: ESCOLA MUNICIPAL DE I E II GRAUS, "AFONSO PENA"



NATALIDADE			FILIAÇÃO			DATA DO NASCIMENTO			ESTADO CIVIL	CLASSE	PADRÃO	NORMA-LISTA	LEIGA
País	Estado	Cidade	País	Estado	Cidade	Dia	Mês	Ano					
Brasil	Mato Grosso	Três Lagoas	Brasil	Mato Grosso	Três Lagoas	06	05	1937	casada	-	PF-3	sim	-

DATA DA NOMEAÇÃO			DATA DO COMPROMISSO			DATA DA POSSE			DATA DA EFETIVIDADE			DATA DA PROMOÇÃO			DATA DA COMISSÃO		
DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO
21	09	59	12	09	59	21	03	59	19	05	60						

VIDA FUNCIONAL

01- **NOMEADA**: Por ato governamental de 01/09/1959, para exercer interinamente o cargo de professor Padrão "B", da carreira de Secretária de Ensino, do Colégio Estadual "2 de julho", de cidade de Três Lagoas.

02- **NOMEADA**: Por ato governamental de 23/09/1959, para exercer interinamente o cargo de Professor primário, Classe "A", lotando-a na Escola Modelo "Afonso Pena" da cidade de Três Lagoas, considerando-a em exercício a partir de 21/09/59.

03- **RECLASSIFICADA**: Por Decreto governamental nº 757 de 14/12/1959, na Classe "J".

04- **EFETIVADA**: Por ato governamental de 19/09/1960 (D.O. de 27/09/60), na Classe "J" da carreira de professor primário, tendo em vista o concurso que se submeteu constante do processo nº 981/60, da Diretoria do Expediente do governo.

05- **NOMEADA**: Por ato governamental de 18/05/63, a partir de 2/05/60 corrente no cargo de Professor primário, Cl - PF-3, interino da Escola Modelo "Afonso Pena", da Cidade de Três Lagoas.

06- **NOMEADA**: Por ato governamental de 16/04/64, para exercer interinamente o cargo de professor Padrão I da carreira de Geografia Geral, do Colégio Estadual "2 de julho" da cidade de Três Lagoas, vago em virtude da exoneração de Luis Lopes Carmello, considerando-a em exercício a partir de 02 de março próximo passado.

07- **NOMEADA**: Por ato governamental de 15/12/64, para exercer interinamente o cargo de professor Padrão I da carreira de História Geral, do Colégio Estadual "2 de julho", de cidade de Três Lagoas vago por ter sido tomado sem efeito o ato que nomeou BENEDITO RODRIGUES COSTA.

SEC - PEMAT - 71/75

05 - **INDICADA**: Por ato governamental de 20/01/66, para exercer interinamente o cargo de Professor Ensino E. 22, de ensino de Geografia, Ensino de História da Escola Técnica de Comércio de Três Lagoas, em face da convocação de ELISABETH DA SILVA - F. 22. D.O. nº 14.658 de 25/01/66.

06 - **INDICADA**: Por ato governamental de 02/05/67, resolve nomear para exercer efetivo o cargo de professor em virtude de concurso a ser se submeter. D.O. nº 14.944 de 01/05/67.

07 - **INDICADA**: Por ato governamental de 02/05/67, da cargo de professor Ensino E-2, da cadeira de Geografia, da Escola Técnica de Comércio de Três Lagoas.

08 - **INDICADA**: Por ato governamental de 10/06/70, da Secretaria de Educação e Cultura, para exercer efetivamente o cargo de professor primário Símbolo PP-3 no Estado, em virtude de concurso de provas de títulos a que se submeteu, D.O. nº 15.611 de 12/06/70.

09 - **INDICADA**: Por Portaria nº 1407 de 20/04/72, do Secretário de Educação e Cultura, o professor de Ensino Médio Símbolo PP-7 interino para lecionar no município de Três Lagoas a partir de 01/03/72.

10 - **INDICADA**: Por ato governamental de 15/06/72, da Secretaria de Educação e Cultura, para exercer efetivamente o cargo de professor primário Símbolo PP-3 em virtude de Concurso de Provas e títulos a que se submeteu homologado pelo despacho de 14 de Junho F. 10 conforme processo de processo nº 445/71, do Departamento do serviço público a nº 04278/2059/72 da Secretaria de Educação e Cultura. D.O. de 25/06/72 - 16.114.

11 - **INDICADA**: Por ato governamental de 15/06/72, e ato interinamente de 10/05/70, que a nomeou para exercer o cargo de professor primário Símb. PP-3 efetivo, por não haver tomado posse dentro do prazo legal, D.O. 16.114 de 25/06/72.

12 - **INDICADA**: Por Decreto governamental nº 414 de 14/04/72, da Secretaria de Educação e Cultura, Vilas Rodrigues de Sousa, que tornou ao artigo 121 (ex 111) da Constituição Estadual, para exercer interinamente o cargo de professor primário Símbolo PP-3 no Município de Três Lagoas, a partir de Janeiro do corrente ano. D.O. de 27/04/72 - 16.093.

13 - **INDICADA**: Por Portaria nº 1406 de 20/04/72, da Secretaria de Educação e Cultura, designa prof. primário Símb. PP-3 interino para lecionar no Símbolo PP-3 no Município de Três Lagoas, a partir de 01/01/1972.

14 - **INDICADA**: Por Decreto nº 1073, de 14/02/72, a pedido, a partir de 24/07/70 corrente ano, Vilas Rodrigues de Sousa, o cargo de professor do Ensino Primário Símbolo PP-3 interino do Município de Três Lagoas, conforme processo nº 115/5/2059/72.

15 - **INDICADA**: Por Portaria nº 23/01/73 da Diretoria Regional de Ensino, como professor primário Símbolo PP-3, nomeada efetivamente por ato governamental de 15/06/72, do Centro Regional Prof. João Mariano Pinto para servir na Escola Des Alunos-Corredor em Interior de Itahangá, D.O. nº 16.134 de 26/06/72.

16 - **INDICADA**: Por Portaria nº 4907 de 31/07/73, da Secretaria de Educação e Cultura como professor de Ensino Médio Símbolo PP-3, interino para ministrar aulas excedentes de 150, quinze em base de Cr\$ 4,50 (quatro cruzeiros e cinquenta centavos) por aulas excedentes no município de Três Lagoas, considerando-se em exercício a partir de 11 de julho do corrente ano.

17 - **INDICADA**: Por Portaria nº 1078 de 04/04/74, da Secretaria, para prestar serviços como professora de Ensino Intermediário.

Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

NOME: ELISABETH DA SILVA FICHA: **040-III**
CARGO: PROFESSORA DEC:
ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DE 1ª E 2ª GRAUS, Prof. João M. Pinto

ASSINATURA DO NOMEADO

NATURALIDADE		FILIAÇÃO		DATA DO NASCIMENTO			ESTADO CIVIL	CLASSE	PADRÃO	NORMALISTA	LEIGA
País	Estado	País	Município	Dia	Mês	Ano					

DATA DA NOMEAÇÃO			DATA DO COMPROMISSO			DATA DA POSSE			DATA DA EFETIVIDADE			DATA DA PROMOÇÃO			DATA DA COMISSÃO		
DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO	DIA	MÊS	ANO

VIDA FUNCIONAL - **CLASSIFICAÇÃO ADICIONAL** = Requer como Prof.ª, efetiva, classe E, nível 5, triênio 3, lotada na Escola Estadual de 1ª e 2ª Graus Prof. João M. Pinto, em virtude de Adicional de 20%, correspondente a 04 triênios, por ter completado 10 anos de efetivo serviço público estadual, em 01.01.79, nos termos do art.º 129, III, da Lei 1.501 de 16.11.74 e art.º 14 da Lei nº 74/74. **CONCEDIDO** = Por Resoluções/SE de 07.05.80, a partir de 27.05.79. F. 17 q. 01. D.O. nº 346 de 25.05.80 Pág. 15.

DESIGNADA = Por Portaria nº 971 de 11.12.79, da DHEC, foi designada, a partir de 22.11.79, como Professora Efetiva, Classe 3, Nível 5, Triênio 3, Símbolo P-7, para responder pela Direção da Escola Estadual de 1ª e 2ª Graus "Prof. João Mariano Pinto", em virtude de deliberação.

NOMEADA = Por Decreto Governamental de 19.03.80, resolve nomear para exercer o cargo em comissão de Diretora, Símbolo PP-3, integrante da estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, na Escola Estadual de 1ª e 2ª Graus "Prof. João Mariano Pinto", Categoria VII, no Município de Três Lagoas. D.O. nº 304 de 21.03.80 - pág. 03.

37 - ADICIONAL = Requer gratificação de 10% sobre seu subsídio de cargo em comissão de Diretora, a partir de 28.03.80.

40 - ENQUADRAMENTO = Por Decretos de 22.05.80, foi enquadrada no Quadro Permanente do Estado de Mato Grosso do Sul, por sua posição para o cargo efetivo, classe "A", nível V, do Grupo Ocupacional VIII - Magistério, com carga horária de 22 horas semanais, em vaga prevista no Anexo II, da Lei nº 55 de 18.01.80, sob o regime de "statute dos Servidores Civis do Estado de Mato Grosso do Sul, aprovada pela Lei Complementar nº 2 de 18.01.80. D.O. nº 345 de 23.05.80 Pág. 08.

Atualizado em 07 de 25.05.80

SEC - PEMAT - T. 1/7

10- **PROFESSOR**: Por portaria nº 178 de 12/11/1974, da Secretaria de Administração, obtiver a concessão de 10 (dez) dias de licença de acordo com o artigo 104 da Lei nº 1.470 de 14 de janeiro de 1974, a partir de 08 de outubro de corrente ano.
 D.O. 25/11/74 - nº 16.774

11- **PROFESSOR**: Por portaria nº 152 de 02 de dezembro de 1974 da Secretaria de Administração, obtiver a concessão de 10 (dez) dias de licença de acordo com o artigo 104 da Lei nº 1.470 de 14 de janeiro de 1974, a partir de 08 de outubro de corrente ano, professora 2ª lotada na Escola Estadual de 1º grau, "Educação" D.O. 11/12/1974 - nº 16.776

12- **PROFESSOR**: Por portaria nº 1.075, de 20 de agosto de 1975, da Secretaria de Educação e Cultura, conforme Decreto nº 24, de 12 de julho de 1975, foi aprovada a sua inclusão e transferência ao novo quadro de carreira do Magistério Público Estadual, classes "2ª, nível 1", triênio "3". D.O. 25/08/1975 - nº 16.900.

13- **PROFESSOR**: Por portaria nº 5.211 de 31 de outubro de 1975, da Secretaria de Educação e Cultura, foi elevada a partir de 11 de julho de ano em curso, de Carg 11.70 (uma anuária e setenta e setenta e sete), para Carg 11.00 (três anuárias) o valor das suas atribuições pela professora Vilas Rodrigues de Sousa, do município de Três Lagoas, em virtude de ter concluído o curso de licenciatura.
 D.O. 12/11/75 - nº 16.902

14- **PROFESSOR**: Foi incluída no quadro do Magistério Público Estadual, por Decreto nº 266, de 06 de novembro de 1975.
 D.O. 12/11/75 - nº 16.903

15- **PROFESSOR**: Por Decreto nº 514, de 04/09/1976, Ato do poder executivo, fica elevado nível de habilitação, para 2ª, como professora do quadro de carreira do Estatuto do Magistério Público Estadual, nos termos do artigo 34 da Lei 1.601/74, em forma estabelecida pelo artigo 11, da referida Lei, conforme processo protocolado na Secretaria de Educação e Cultura a partir de 27 de dezembro de 1975.

16- **PROFESSOR**: O efeito nº 106/77, de 30/01/77, da Eco. Est. de I e II graus, "João Magiano Pinto", Justifica uma aula substituída de 44 aulas, por estar substituído a professora Leiza Expedita dos Santos Ciprellini, em 15 aulas, considerando período de ausência devido a mesma encontrar-se em licença para tratamento de saúde, a partir do dia 04/04/77, de acordo com a portaria nº 5.085, do professor Laurenberg Ribeiro Nunes Rocha.

17- **PROFESSOR**: Por portaria nº 160 de 27 de março de 1978 do SAE, obtiver concessão de 05 (cinco) meses de licença especial de acordo com o artigo 100 da Lei 1.601 de 16/12/74, professora, classes "2ª, nível "03", triênio "03", da Escola Estadual de I e II graus, "Professor João S. Pinheiro de Três Lagoas, referente ao período de 25/01/66 a 25/01/76.
 D.O. 17/02 de 31 de março de 1978 - nº 17.111

18- **PROFESSOR**: Por portaria nº 160 de 20 de março/78, a referida professora entrou em gozo de 03 - meses de licença especial de acordo com a portaria nº 160 de 20 de março/78, a partir de 07/02 à 07/11/78.
 D.O. 10/03/78 - nº 17.108

19- **PROFESSOR**: Por Portaria nº 160 de 20 de março/78, resolve lotar na Escola Estadual de I e II graus "Prof. João S. Pinheiro", como Professora, em regime de 44 horas aulas semanais, a partir de 23/03/78, até ulterior deliberação.

ESTADO DE MATO GROSSO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

NOME: WILMA RODRIGUES DE SOUZA FOLHA 010-IV
 CARGO: ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO DEC
 ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DE I e II GRAUS "D. A. VIM CORREIA"

ASSINATURA DO NOMEADO

NATURALIDADE			FILIAÇÃO			DATA DO NASCIMENTO			ESTADO CIVIL			CLASSE PADRÃO			NORMA-LISTA			LEIGA		
País _____ Estado _____ Cidade _____			Pai _____ Mãe _____			Dia _____ Mês _____ Ano _____														
DATA DA NOMEAÇÃO			DATA DO COMPROMISSO			DATA DA POSSE			DATA DA EFETIVIDADE			DATA DA PROMOÇÃO			DATA DA COMISSÃO					
05	57					02	04	57												

FUNCIONAL: servidora a que se refere este título fica alterado para DAL - 5. Em 12/01/82, nº 759 de 26/01/82, foi alterado o tempo de serviço apurado para concorrer ao cargo de Especialista de Educação, classe A, nível II, do Quadro Permanente de Mato Grosso do Sul, lotada na Secretaria de Educação, com fundamento no inciso II do artigo 95, com preventivo correspondente ao que estabelece a alínea "a" do inciso I do artigo 100, inciso I do artigo 101 e artigo 102, todos da Lei complementar nº 02, de 18 de janeiro de 1980. (Proc. nº 11/456/82).
 D.O. de 14/01/83, nº 1034 - Pág. 19.

RECONHECIMENTO: Decreto governamental de 11.01.83. Resolve conceder a WILMA RODRIGUES DE SOUZA, matrícula nº 108.508-5 ocupante do cargo de Especialista de Educação, classe A, nível II, do Quadro Permanente de Mato Grosso do Sul, lotada na Secretaria de Educação, com fundamento no inciso II do artigo 95, com preventivo correspondente ao que estabelece a alínea "a" do inciso I do artigo 100, inciso I do artigo 101 e artigo 102, todos da Lei complementar nº 02, de 18 de janeiro de 1980. (Proc. nº 11/456/82).
 D.O. de 14/01/83, nº 1034 - Pág. 19.

ANEXO D – Autorização para o uso da entrevista transcrita

Três Lagoas, 11 de março de 2015

Eu, Wilma Rodrigues de Souza, casada, RG 0883604,
 CPF 157406304, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de
 minha entrevista, gravada em 17 de julho de 2013 para Universidade Estadual de Mato
 Grosso do Sul, por meio de Larissa Martins Costa usá-la integralmente ou em partes,
 sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma,
 autorizo o uso de terceiros ouvi-las e usar citações, ficando vinculado o controle à
 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que
 tem a guarda da mesma. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a
 presente, que terá firma reconhecida em cartório.

Wilma Rodrigues de Souza

Wilma Rodrigues de Souza

CARTÓRIO FÓRICO
 RODRIGUES MELLO DULCE MARIA RODRIGUES MELLO - OFICIAL
 SERVIÇO PARANAÍBA E REGISTRO DO IMÓVEL R. Visconde de Taunay, 990 - Paranaíba / MS - Tel: (67) 3668.8003

AUTENTICAÇÃO - Certifico que a presente fotocópia é
 reprodução autêntica do documento original, do que dou fe.
 Em Test. [Assinatura] da verdade.
 Paranaíba-MS, 20/03/2015 www.tjms.jus.br - Selo Digital:
 AKB23031-328.

<input type="checkbox"/> DULCE MARIA RODRIGUES DE MELLO - OFICIAL	<input type="checkbox"/> ROSERTA RODRIGUES DE MELLO - SUBSTITUTA
<input type="checkbox"/> ROGÉRIO NOGUEIRA GURMIRAS - SUBSTITUTO	<input type="checkbox"/> RONISA INACIO FERREIRA MAGALHÃES - ESCRIVENTE
<input type="checkbox"/> MARLEN FREITAS LEAL CORREA - ESCRIVENTE	<input type="checkbox"/> RAQUEL RODRIGUES VALIM DE MELLO - ESCRIVENTE
<input type="checkbox"/> GLEISE ALVES MAGGIOSO - ESCRIVENTE	