

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA: MEMÓRIAS DE MULHERES DE RIO NEGRO-PR SOBRE O ACESSO AO ENSINO FORMAL (1946 – 1964)

Danila Gomes Corrêa ¹

Emian Ruthes Galvão ²

Bruna Alves Lopes ²

Palavras - chave:
Educação feminina;
Memórias; História Oral.

INTRODUÇÃO

Até o início do século XX, o ensino escolar era direcionado quase que exclusivamente aos homens. A trajetória das mulheres no processo educacional formal começou timidamente a partir do século XIX, crescendo com o passar do tempo. O alvorecer do novo século desencadeou rupturas significativas nos padrões, nos valores e posturas em sociedades que se ancoravam nas ideologias de progresso e modernidade difundidas no período. De acordo com Biasoli-Alves (2000, p. 233):

Uma das características mais evidentes da Modernidade, no contexto dos países em desenvolvimento, está na oposição entre presente e passado, com uma procura acentuada do novo e a consequente rejeição do antigo. Isto leva a afirmar, sem receio, que no século XX assiste-se a um movimento de constantes alterações em valores, práticas e papéis que as pessoas desempenham, em um número considerável de sociedades.

Segundo Mestre (2004, p. 12): “O século XX foi um período agitado por inúmeras tensões e por uma extrema mobilidade nos destinos humanos. No entanto, pode-se afirmar que para mais da metade da população mundial — as mulheres — ele também foi um século de conquistas e de grande visibilidade”. Houve nesta época uma mudança revolucionária: as mulheres conquistavam espaços, bem como direitos, antes restritos aos homens, sendo a educação formal um exemplo dessas conquistas. Existe a partir de então uma nova perspectiva em relação às mulheres; contudo, Biasoli-Alves enfatiza que:

[...] durante todo um período que se poderia classificar como de transição, há um “pano de fundo” contra o qual a mulher continua sendo avaliada, ainda que a análise do quadro que se desenha nos anos 30, 40 e 50 mostre, já, uma abertura maior para a sua escolarização. No entanto, as diferenças permanecem muito grandes entre as expectativas da família em relação à vida escolar e profissional de seus “filhos homens” e a das meninas/moças. (2000, p. 236)

Entende-se com isso que apesar do quadro de transformações ocorrido no século XX, muitos valores e regras nos seios das famílias continuaram imutáveis. Valores considerados “conservadores” ainda eram defendidos por muitos pais de família, sobretudo no que concernia à escolarização das filhas.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG/UAB. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em História pela UEPG/UAB. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina de OTCC.

³ Orientadora. Graduada em Licenciatura em História e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG).

Entenda-se por conservador, neste caso, a ênfase de que à mulher cabia casar e ter filhos, não sendo a educação um objetivo; podendo esta, inclusive, ameaçar o cumprimento de suas obrigações enquanto esposa e mãe.

Refletindo sobre essas questões, e tendo como referência espacial o município de Rio Negro-PR, procuramos conhecer a trajetória escolar de algumas mulheres do município, identificando os fatores decisivos para que elas tivessem oportunidade, ou não, de frequentar a escola, bem como os fatores que contribuíram para que prosseguissem em seus estudos ou os abandonassem.

O recorte temporal foi fixado entre os anos de 1946 a 1964. Trabalhamos dentro dessa temporalidade por se tratar de um período de redemocratização política no Brasil, no qual consideramos o quadro de conquista de direitos sociais pela população, como a educação, por exemplo. Ainda sobre o período, podemos destacar as inúmeras transformações que ocorreram no país, principalmente relacionadas a fatores políticos e econômicos, ancorados no enredo que se delineava mundialmente após o final da Segunda Guerra e que influenciaram e modificaram sobremaneira a estrutura sociocultural brasileira.

Este trabalho faz um diálogo entre os estudos acerca da educação feminina com a história das mulheres. Enfatizamos, entretanto, que a categoria “mulher” neste estudo não foi tomada como uma categoria essencialista, tal qual faziam as teóricas feministas da década de 1970, mas enquanto sujeitos cuja subjetividade se constrói a partir do encontro com o outro, ou seja, no que se define como uma questão de gênero⁴. Para Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” bem como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

É importante salientar que, ao tratar do termo “gênero” nesse estudo, o fazemos sob essa perspectiva, ou seja, das atribuições que culturalmente, ou ideologicamente, foram designadas como “papel da mulher” e “papel do homem” nas sociedades ao longo da história. O conceito de gênero aqui empregado diz respeito às relações socioculturais construídas entre homens e mulheres, ou, nas

palavras de Scott (1995, p. 75), “uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”. Não pretendemos “esconder” o termo “mulher” atrás do termo “gênero”. Ao contrário, queremos deixar claro que são elas, as mulheres, as protagonistas do nosso trabalho.

Enfatizamos, ainda, que este estudo que corre brevemente a história da educação feminina a partir do século XIX até meados do século XX, e conta um pouco sobre a oportunidade de escolarização de algumas mulheres de Rio Negro-PR, tem como função social elevar a premissa de que a educação é realmente a base para a construção de uma sociedade política e economicamente ativa e que as transformações sociais para o desenvolvimento humano só se dão a partir do momento em que todos os sujeitos nela envolvidos são valorizados e tratados de forma igualitária.

FONTES E CAMINHO METODOLÓGICO

Nosso estudo fundamentou-se em fontes documentais manuscritas e fontes coletadas a partir da metodologia da história oral. As fontes manuscritas consistem na documentação escolar (Livros de registro - Atas de Exames) pertencente ao órgão público estadual, hoje denominado Colégio Estadual “Barão de Antonina” – Rio Negro-PR. Foram consultados um total de cinco livros de registro de exames finais do ensino primário, que datam de 1946 a 1964, onde constam o número de meninas e meninos matriculados em todas as séries do ensino primário (1^a a 5^a série), ano a ano, bem como o número de aprovações dos mesmos. A análise estatística dos dados documentais foi importante para o desenvolvimento do estudo de cunho quanti-qualitativo, permitindo um diálogo relevante com as fontes orais.

Utilizamos como fonte principal a fonte oral, através dos relatos de quatro mulheres que estudaram no Grupo Escolar “Barão de Antonina” durante o período, e que atualmente tem entre 65 e 82

⁴ Sobre questões de gênero e suas implicações sociais Cf. FALCONE, Rosa. Género, familia y autoridad: Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas. Revista Científica de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), vol. XVI Nº 1 - Otoño 2012, pp. 67-73. Disponível em: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1465>> e PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>>

anos. Três das entrevistas realizadas ocorreram na própria residência das entrevistadas e uma delas no local de trabalho da mesma.

A escolha do estabelecimento de ensino, como critério principal para a seleção das mulheres a serem entrevistadas, se deu por se tratar da mais tradicional instituição educacional do município. Já o processo de triagem das entrevistadas se fez através de informações que nos levaram a encontrar mulheres com o perfil desejado, ou seja: que tivessem estudado na instituição de ensino escolhida dentro da temporalidade proposta para o desenvolvimento do nosso estudo. Diferenças de classe social, etnia e, portanto, culturais, também foram consideradas.

Através da História Oral Temática⁵, conversamos com quatro mulheres, seguindo um roteiro de perguntas semiestruturado (gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas), a partir das quais trabalhamos com a análise de discurso.

Tedeschi (2014, p. 56) afirma que “[...] a história oral tem se apresentado como uma valiosa contribuição para os estudos na área de história social e cotidiano das mulheres com especial ênfase na história delas”. Sônia Maria de Freitas defende que:

Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da História uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, por intermédio de suas referências e também do seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências das memórias individuais, a重新interpretation do passado, enfim, uma história alternativa à história oficial. (FREITAS, 2006, p. 79-80).

Para Ferreira, Fernandes e Alberti (2000, p. 32), dentre as propostas da história oral está o fato de ela proporcionar “[...] ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’ [...]”, ou seja, evidenciar aquilo que os documentos escritos, considerados “oficiais” para uma dada narrativa histórica, não abarcaram. Nesta perspectiva, Freitas (2006, p. 49) aponta que: “A maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”.

No caso das mulheres, sujeitos ignorados na história durante muito tempo, a história oral permite apresentar a história delas por elas mesmas. De acordo com Tedeschi (2014, p. 28), “O relato oral na ótica de gênero constitui um objeto de uso cole-

tivo que abre a possibilidade de visibilidade de histórias, opiniões, expressões, sentimentos e de crítica em espaços nos quais a história oficial não existia, ou seja, o íntimo, o privado, o gênero”.

A articulação com “família” e o uso da história oral como caminho metodológico para compreender a trajetória dessas mulheres e seu processo de escolarização se dá tendo em vista que o patriarcado durante muito tempo negou a possibilidade das mulheres serem reconhecidas tanto como sujeitos históricos, quanto produtoras da história. A família e a escola são duas instituições sociais que impactam diretamente como as mulheres: por serem os principais espaços de sociabilidade das mesmas, as relações ali estabelecidas acabam influenciando no modo como veem a si mesmas e narram a sua história; nesse sentido, as ferramentas disponibilizadas pela metodologia da história oral nos permite observarmos tais questões.

Sendo assim, utilizar a história oral como metodologia foi imprescindível para realização deste estudo que primou em oportunizar a essas mulheres serem as produtoras da narrativa da sua própria história.

Enfatizamos, portanto, que foi sob a perspectiva das entrevistadas, através de suas memórias em consonância com os dados documentais — bem como com o contexto social, político, cultural e econômico da época, delineado nos referenciais teóricos sobre o período — que buscamos por respostas ao nosso questionamento.

UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FEMININA A PARTIR DO SÉCULO XIX ATÉ AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

A trajetória da mulher no processo educacional institucional aconteceu de forma lenta. A partir da emergência do modelo burguês de família no mundo ocidental em meados do século XVIII e da divisão social do trabalho, a figura feminina ficou restrita ao âmbito doméstico, sendo suas principais obrigações o cuidado do lar e das crianças. Brito e Miranda (2012, s/p.) asseveram que, “desde cedo as meninas eram preparadas para serem boas esposas e mães, deveriam aprender a bordar, costurar e cozinhar. Estudar era privilégio dos homens e por isso as mulheres eram privadas da escolarização”.

5 História Oral Temática: consiste em uma estratégia em que o pesquisador, tomando por base a sequência de eventos da história do informante, seleciona os temas que têm interesse especial para o seu projeto e investiga-os detalhadamente. (BIASOLI-ALVES, 2000, p.234).

Até o início do século XIX a educação escolar para meninas não era vista como necessária e, em muitos casos, era tida como prejudicial às mesmas. Ainda segundo Brito e Miranda (2012, s/p.):

Regidas pela rigorosidade familiar onde o respeito, a honestidade e a obediência eram tidas como princípios primordiais, a possibilidade de quebra das regras e a vivência da liberdade para as mulheres era extremamente restrita, podendo acarretar punições severas. Sendo assim, esse controle era conduzido principalmente pela pressão psicológica, onde a moça era privada da escolarização, uma vez que o estudo poderia causar a ruptura dos paradigmas tradicionais, trazendo, portanto, o abandono da sua “vocação” como mãe e esposa, e até mesmo interferindo na sua saúde e capacidade de reprodução.

A família, ou o modelo de família em voga, era um importante fator dessa condição de submissão e exclusão da mulher em praticamente toda a esfera pública, sua presença em espaços coletivos era restrita geralmente a eventos ligados à igreja. De acordo com Saraceno (*apud* PIZZI, 2012, p. 2), podemos pensar a família “como o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assuma formas diversas nas várias sociedades”.

No século XIX, o modelo de família patriarcal vigorava nas sociedades ocidentais. A estrutura familiar patriarcal era formada pelo patriarca, sua esposa, filhos, netos e demais parentes agregados. O patriarca era o detentor absoluto do poder e aos demais integrantes da família e, principalmente às mulheres e às crianças cabia o papel de total submissão. O significado de patriarca aqui empregado corresponde a figura daquele que tem uma ampla família que vive sob sua égide e que por isso, lhe trata com reverência.

Neste cenário, o acesso feminino à educação formal estava circunscrito entre as famílias mais abastadas das primeiras décadas do século XIX, porém com formação restrita. Como ressaltam Brito e Dias (2013, p. 120-121):

[...] as escolas criadas para mulheres, no século XIX não atendiam às necessidades educacionais das mesmas, pois estavam voltadas ainda para um modelo de educação religiosa. As escolas da época seguiam uma filosofia educacional que tinha como objetivo preparar as mulheres para a vida no lar, ensinando, principalmente, o bordado, a culinária, a música etc. As moças eram educadas para serem boas esposas e mães e servirem a Deus sendo obedientes e submissas aos seus maridos e pais.

Somente a partir da segunda metade do século XIX que as demandas femininas à educação formal começaram a emergir, assim como “as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do acesso ao voto”. (ALMEIDA, 1998a, p. 36-37).

A virada do século XIX para o século XX foi marcada por intensas transformações movidas pelo ritmo acelerado do progresso, da urbanização e da industrialização. Brito e Miranda (2012) apontam que esse novo cenário impulsionou algumas mulheres a lutar por direitos antes restritos aos homens, principalmente em relação à escolarização, já que as poucas escolas femininas do período eram opressoras e excludentes com ensino voltado para educação moral e religiosa.

Como nos informa Almeida (2000), na concepção dos movimentos sufragistas ingleses e norte-americanos do início do século XX, o acesso à educação e ao letramento era considerado o caminho que levaria a libertação feminina das amarras a que estavam sujeitadas historicamente.

No Brasil, no que diz respeito à trajetória da educação feminina, o processo não difere muito das demais sociedades ocidentais, ou seja, o princípio da educação formal para meninas no país ocorreu apenas nas primeiras décadas do século XIX, para aquelas que tiveram o privilégio de pertencer a famílias abastadas. O modelo de ensino era opressor e segregado, quer dizer, moralizante e limitado quanto aos conhecimentos científicos. Segundo Tomé (2013, p. 57),

[...] os projetos educacionais ofertados às mulheres no decorrer da história da educação no Brasil estiveram submetidos, em grande parte, às normas e concepções morais impostas, sobretudo, pela Igreja Católica, que contribuiu, de modo incisivo, para que as mulheres aceitassem de forma natural sua condição de submissão (ao pai, irmão, marido).

Entretanto, com o alvorecer do novo século, o progresso urbanístico e industrial começava a tomar forma no Brasil e a sociedade como um todo era influenciada pela modernidade. Ideologias, valores, princípios e normas sociais sofreram alterações diversas diante desse contexto e um novo olhar sobre a mulher foi direcionado, ainda que se revele sexista. Conforme Almeida (2000, p. 8):

De acordo com os pressupostos dos liberais e positivistas, o novo estado que se delineava após a

queda do regime monárquico exigia cidadãos aptos a fazerem a nação crescer e a desenvolver-se. Isso não seria possível sem a instrução da população em geral. No caso feminino, a educação possibilizaria que repousasse em mãos adequadas o destino dos futuros homens que se incumbiriam dessa tarefa nacionalista. Ao mesmo tempo, se entendia que uma escola normatizada, veiculadora de uma instrução corretamente destinada ao sexo feminino e fornecida por uma instituição de mérito, não ofereceria muitos riscos de desviar as jovens e as meninas da sua verdadeira vocação, representada pelo casamento e maternidade. As mulheres educadas continuariam a cuidar da casa e dos filhos, e a hegemonia masculina não sofreria ameaças consistentes.

Os novos padrões políticos, econômicos e sociais do Brasil no início do século XX exigiam um novo modelo de mulher: instruída, porém nem tanto, ou seja, não a ponto de esquecerem quem eram os detentores do poder, tanto na sociedade como na família. Apesar das transformações, a cultura patriarcal ainda se matinha predominante, afinal, segundo Falcone (2012): o conjunto de tradições do patriarcado foi sendo assegurada com o passar do tempo nas sociedades através de sua transmissão de geração para geração.

Não obstante, Jelin (*apud* PIZZI, 2012), sugere que as mudanças ocorridas no limiar do século XX, relacionadas principalmente às transformações políticas e econômicas, bem como a emergência urbanística onde a subsistência das famílias passa a ser mantida pelo trabalho assalariado em detrimento da produção agrícola, abalou a hegemonia patriarcal. Nesse contexto, um novo modelo estrutural de família começa a emergir, a família nuclear, representada apenas pelos pais (pai e mãe) e os descendentes diretos (filhos).

Por conseguinte, mudaram-se as estruturas, mas permaneceram os valores e, sendo assim, mesmo inseridas nesse novo padrão familiar, as meninas ainda dependiam da compreensão de seus pais (homens) com relação à importância da educação formal para elas e da permissão destes para frequentar a escola. Apesar disso, é possível observar uma maior abertura para a escolarização das brasileiras, embora a profissionalização delas ainda fosse reprimida.

Nas primeiras décadas do século XX a única profissão que muitas famílias almejavam para suas filhas era o magistério; esta profissão passava por um processo de feminização no país⁶. A profissão

do magistério era muitas vezes idealizada pelas famílias das meninas-moças pelo rigor comportamental ao qual as “professorinhas” eram submetidas e também por que o magistério era “visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. [...] e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação”. (LOURO, 2015, p. 451). Já as meninas-moças almejavam a profissão, pois estavam “ansiosas para ampliar seu universo, restrito ao lar e a igreja”. (Idem, p. 450).

De acordo com Almeida (1998b, p. 33-34),

A necessidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização. [...]

As mulheres, guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no ainda limitado espaço público.

Segundo Louro (2015, p. 443), essa bandeira já havia sido levantada no século XIX quando “Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como instrumento através do qual essa meta seria alcançada”. Não obstante, na primeira metade do século XX, a escolarização feminina no país ainda caminhava timidamente para aquilo que muitas mulheres almejavam (principalmente influenciadas pelos movimentos feministas que ganhavam cada vez mais notoriedade no cenário mundial): a conquista dos direitos plenos das mulheres. Entretanto, segundo Almeida, (1998b, p. 27-28):

Após o término do regime ditatorial que se implantou no Brasil com o golpe de Estado em 1937, a retomada dos ideais democráticos coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuiu para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes.

O período que sucedeu a Segunda Guerra Mun-

⁶ Sobre esse processo Cf. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org); PINSKY, Carla Bassanesi. (coord. De texto). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

dial foi de significativas mudanças nesse sentido. Contemplamos inúmeras conquistas femininas no país no período, mas também consideráveis permanências.

O CONTEXTO BRASILEIRO EM MEADOS DO SÉCULO XX E OS AVANÇOS E PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FORMAL FEMININA NO PERÍODO

No Brasil, após o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um período político que ficou conhecido como “período democrático”, que se estendeu desde a queda do regime autoritário do Estado Novo de Getúlio Vargas em 1945 até o Golpe Militar de 1964. Estes anos foram marcados pela redemocratização política do país, mas, principalmente, pelas transformações sociais, culturais e econômicas devido essencialmente ao avanço tecnológico resultante da Segunda Grande Guerra, bem como da forte influência política e cultural estadunidense sobre o país na luta pela expansão do capitalismo na chamada Guerra Fria.

Dentre as ações governamentais empreendidas no período, cabe destacar a nova Constituição Brasileira de 1946, que consagrou direitos políticos essenciais para a existência de um Estado democrático. No que tange a educação, por exemplo, a nova Carta Magna reafirmou a educação como um direito de todos e “...o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II)”. (FLACH, 2011, p. 292 – grifo nosso). Ainda segundo a autora:

Considerando a educação como um direito social, podemos inscrever a Constituição de 1946 e a previsão de recursos para aplicação no setor educacional como um compromisso público de garantia para a efetividade de tal direito, principalmente quando os princípios de obrigatoriedade e gratuidade se mostram tão explícitos no texto constitucional (...) (FLACH, 2011, p. 292)

De acordo com David (et al. 2014, p. 195), “a Constituição de 1946 determinava a obrigatoriedade da conclusão do ensino primário e firmava a competência do Estado para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Segundo os autores:

Com base nas doutrinas constantes na Constituição de 1946, o Ministro Clemente Mariani institui uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação. [...] O anteprojeto desenvolvido foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948, dando início a uma luta ideológica em torno da interpretação das propostas constitucionais, as discussões mais destacadas foram sobre a responsabilidade do Estado quanto à educa-

ção e quanto à participação das instituições particulares de ensino. (DAVID et al., 2014, p. 195)

Tratava-se das discussões acerca da criação da Lei de Diretrizes e Bases que só veio a efetivar-se após 13 anos, em 20 de dezembro de 1961.

No que tange a obrigatoriedade do ensino primário a LDB 4024/61 vinha reforçar a previsão da Constituição Federal sobre a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade para todas as crianças.

É importante lembrar que a Lei Orgânica do Ensino Primário criada em 1942 pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, organizou e definiu diretrizes para esse nível de ensino que fazia parte das responsabilidades das Unidades Federativas. A Constituição do Estado do Paraná de 1947, por sua vez, apresentava em seu Título V (da Família, da Educação e da Cultura) compromisso com a difusão e a promoção do ensino primário. (PARANÁ, 1947).

Desta forma é certo que as previsões legais representaram um avanço para a educação brasileira com a democratização do ensino, principalmente ao prever o acesso de grupos populares excluídos do processo educacional, dentre os quais, as meninas/mulheres. Mesmo assim, a legislação não garantiu, por si só, resultados efetivos nesse sentido, principalmente para elas; pois, como afirma Flach (2011, p. 291): “A previsão legal não é garantia de transformação da realidade, a qual necessita de um conjunto de fatores que contribuem para essa transformação”. Portanto, o fato de a lei prever a obrigatoriedade do ensino a todas as crianças, não significava que todas estivessem matriculadas nas escolas e frequentando as aulas. No caso das meninas, essa obrigatoriedade e direito eram ainda mais preteridos, pois para muitas famílias a escolarização delas continuava sendo considerada algo supérfluo.

As novas oportunidades de educação e trabalho surgidas a partir da metade do século XX para as mulheres não alcançaram a todas da mesma forma. Weber (*apud* MATOS, 2017, p. 13) lembra que “as transformações nas estruturas tradicionais precisam ser culturais e seus efeitos podem não ser sentidos de imediato”. É preciso considerar ainda que o “papel” designado à mulher e o “modelo” de pessoa que ela deveria seguir no século XIX, continuaram praticamente imutáveis nos anos 50 do século XX. Pinsky (2015, p. 609) destaca que: “Ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam

parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação”.

Tal como ressaltam Brito e Miranda (2012, s/p.), “Abandonar preconceitos e pressupostos que prejudicavam grandemente a situação e o futuro das mulheres era algo quase que impossível para as famílias que vinham de uma educação marcada pela exclusão feminina”. Independentemente da classe social, era difícil para as próprias mulheres romper com o preceito enraizado de que a mulher nasceu para o casamento, para ter filhos e cuidar do lar. Louro (2015, p. 445), destaca ainda que,

[...] de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

O acesso e a permanência na escola ainda esbaravam na condição social das famílias. Além da questão “mão-de-obra” — seja por meio dos afazeres do lar ou sustento da casa —, valores morais e religiosos também influenciavam a possibilidade (ou não) da menina estudar. Há, portanto, não apenas valores culturais envolvidos no processo de exclusão feminina no processo de educação institucional, mas outras prioridades elencadas por suas famílias. Biasoli-Alves (2000, p. 237) ao falar sobre a moralidade feminina, muito defendida e cobrada na época, diz que:

Com relação a este aspecto, é importante enfatizar que a Família e a Igreja ainda estão falando uma linguagem muito próxima, e pretendem continuar dizendo o que é certo e o que é errado, o que se pode considerar como um bom comportamento e o que é inaceitável para “uma moça de família”. No entanto, percebe-se uma “diminuição na rigidez das normas, um começo de encantamento com a inteligência, a competência, o trabalho e a independência da filha”, resguardando o valor atribuído ao “casamento com a pessoa certa, a obediência a padrões de moralidade estabelecidos e mantidos através de gerações”.

Ou seja, a toda efervescência social, política, econômica e cultural pela qual o país passava em meados do século XX, somavam-se mudanças nos valores defendidos por algumas famílias, principalmente com relação às mulheres. O movimento feminista que ganhava cada vez mais notoriedade no Brasil e no mundo, devido principalmente a influência da cultura norte-americana no país, influenciava cada vez mais as mulheres com relação à luta por seus direitos de liberdade e igualdade. De acordo com Almeida (2000, p. 10),

[...] a expansão dos meios de comunicação, a conquista do direito à instrução, a ampliação do mercado de trabalho e o acelerado progresso e desenvolvimento, assim como as novas descobertas da Ciência, acabaram por produzir uma nova consciência feminina que se foi esculpindo em meados do século 20 na esteira do término da Segunda Guerra.

A ascensão ao mercado de trabalho foi um fator extremamente importante para a valorização da escolarização da mulher. De acordo com Pinsky (2014), a abertura do mercado de trabalho para as mulheres, mesmo que segregada, aumentou o interesse das meninas pela escola e das famílias em investir na educação das filhas mulheres.

Com a expansão da escola pública, o número de professoras também aumentou a fim de atender a demanda. O magistério nesta época era uma profissão quase que exclusivamente feminina, passando a ser desejo dos pais ter uma filha professora, sinônimo de *status social* numa época em que a educação era cada vez mais valorizada no país. Desta forma, para ingressar na escola normal as meninas necessitavam da formação primária, o que contribuiu para o ingresso das mesmas na escola.

Contudo, a educação das meninas dependia quase que exclusivamente da vontade, do interesse ou das possibilidades de sua família. Sendo assim, para algumas delas o acesso escolar acontecia, para outras não. Desta forma:

Enquanto temos de um lado as mulheres lutando por seus direitos e conquistando seus ideais, por outro, temos aquelas, que devido à sua cultura ou condição financeira não conseguem alcançar tal desenvolvimento, isso comprova que tais evoluções históricas são incapazes de alcançar a todos num mesmo momento, uma vez que o contexto social não permite este acontecimento. (BRITO E MIRANDA, 2012, p. 5-6).

Nessa conjuntura, entre permanências e rupturas de valores, de costumes, de práticas sociais, políticas e econômicas, em que ideologias são defendidas e difundidas por diversos grupos sociais, é possível observar que, apesar do lento e árduo caminhar, a mulher começa a aparecer como sujeito social na segunda metade do século XX.

MEMÓRIAS: AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES DE RIO NEGRO-PR SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS DE 1946 A 1964

Diante deste quadro que acabamos de apresentar, onde há avanços, mas também permanências no que diz respeito à escolarização de meninas/mulheres, apresentaremos a seguir o discurso das quatro entrevistadas sobre suas memórias com relação à oportunidade de acesso ao ensino formal, dialogando com os dados documentais, bem como com o referencial teórico estudado, buscando através do quadro que se desenha na narrativa de cada uma delas respostas para o questionamento balizador do nosso estudo, qual seja: analisar os fatores que possibilitaram às mesmas o acesso à educação formal no contexto dos anos de 1946 a 1964, assim como, os fatores responsáveis por sua permanência ou abandono escolar.

Para essa pesquisa (como já dito anteriormente), selecionamos quatro mulheres que estudaram no Grupo Escolar “Barão de Antonina” de Rio Negro, escola fundada em 1912 e que ainda hoje é considerada a instituição de ensino mais tradicional do município. Localizado bem próximo à região central da cidade, o Grupo Escolar tinha, no início da segunda metade do século XX, um expressivo número de alunos para a época, em média 500 a 600 alunos por ano no ensino primário.

Os dados documentais da escola do período apontam para um grande número de turmas de 1º ano do ensino primário (1ª série). Para o ano de 1948, por exemplo, haviam 9 turmas de 1ª série; em 1951 eram 8 turmas e, em 1964, a escola contava com 9 turmas de 1º ano primário. Isso nos faz pensar sobre o aumento da procura pela educação formal das crianças no período, levando em conta que:

Durante a segunda metade do século XX, as famílias de baixa renda passaram a investir cada vez mais em escolaridade, tanto em termos de evolução quantitativa como qualitativa. Com o crescimento da importância dos diplomas nos destinos profissionais e sociais, a escola se tornou um recurso essencial. (PRADO, 2013, p.45)

De acordo com Pinsky (2015, p. 608), “Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país assistiu otimista e esperançoso ao crescimento urbano e à industrialização sem precedentes que conduziram ao aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres”. Isso coincide com as informações levantadas em nossa pesquisa, pois três das quatro entrevistadas revelam que suas

famílias saíram de regiões rurais para o perímetro urbano, coincidentemente (ou não) no momento de idade escolar dos filhos. Contudo, Prado (2013, p. 46) aponta que:

[...] na segunda metade do século XX, a escolarização começa a se massificar perpassada por dois movimentos distintos: ao mesmo tempo em que a escola começa a ganhar importância cada vez maior nos seios das famílias brasileiras, persistem as desigualdades nas estratégias de investimento entre as classes sociais na educação formal.

Isso pode explicar o decrescente número de turmas no ensino primário do Grupo Escolar “Barão de Antonina” no período. Os dados da instituição revelam ano a ano (1946 a 1964) uma redução intrigante no número de turmas de 1º ano primário (1ª série) para o 5º ano primário (5ª série). No ano de 1946, por exemplo, a instituição contava com 8 turmas de 1ª série (209 alunos); 4 turmas de 2ª e 3ª séries (com aproximadamente 100 alunos por série); 3 turmas de 4ª série (70 alunos) e apenas 1 turma de 5ª série (30 alunos).

Essa configuração era “padrão” na instituição nos anos por nós estudados. Constatamos ainda situações em que a 5ª série era inexistente. Com isso se conclui que o número expressivo de alunos matriculados na 1ª série não significava uma maior instrução da população, pois a quantidade de alunos que completava o ensino primário da época (5ª série) era muito inferior ao número de alunos que ingressavam na 1ª série.

A falta de condições (financeiras ou de localização geográfica) para manter os filhos na escola pode ser considerada um fator determinante nesse sentido. Prado (2013, p. 84) observa que nesta época, “apesar da ampliação do acesso às escolas, que tornavam-se cada vez mais essenciais ao ingresso no mercado de trabalho, pouco foi feito para que as camadas populares tivessem acesso e condições de permanência na escola”.

O alto índice de reprovações também deve ser levado em consideração como causa da evasão escolar. No ano de 1951, por exemplo, a instituição tinha 6 turmas de 1ª série, com um total de 217 alunos. Destes, apenas 86 foram aprovados. Em uma dessas turmas havia 34 alunos e nenhuma aprovação. Tal número expressivo de reprovações no 1º ano deve ser entendido como elemento de desmotivação, ainda mais quando, ao observarmos os re-

latórios da instituição, nos deparamos com nomes de alunos repetentes que fizeram rematrícula para o ano seguinte e, novamente, foram reprovados.

Outra questão que nos chamou a atenção diz respeito ao número de meninas na escola. Há, segundo a teoria já apresentada, um avanço significativo em relação ao aumento da escolarização feminina. Contudo, apesar desse avanço, os dados da instituição revelam que o número de meninas matriculadas em todas as séries do ensino primário poucas vezes ultrapassou o número de meninos.

Entre as 329 turmas analisadas que compuseram o quadro do ensino primário da instituição no período analisado, apenas 72 apresentam um número mais elevado de meninas em relação ao número de meninos, somando 257 turmas com mais meninos que meninas durante o período. Isso nos

permite pensar que um grande número de meninas ainda não tinha acesso à escola. Sendo assim, os dados da instituição reafirmam, em nível local, o que a bibliografia apresentada indica a nível estrutural; ou seja: historicamente as mulheres enfrentaram maiores dificuldades de acesso ao ensino.

Esse não é o quadro que se desenha na história educacional das colaboradoras do nosso estudo. Todas as entrevistadas tiveram acesso ao ensino formal. Sobre essas mulheres, antes de iniciarmos a narrativa de suas memórias, apresentamos no quadro abaixo o perfil de cada uma.

É importante destacar que uma expressiva parte da população rionegrense tem origem étnica europeia, “principalmente alemã, alemã-bucovina, polonesa, italiana e ucraniana, o que reflete principalmente nos usos, nos costumes, nas tradi-

Quadro 1: perfil das entrevistadas.

Entrevistada / Idade	Escolarização	Profissão	Estado civil / Filhos	Escolarização / Profissão dos pais
A.G.C. / 82 anos	Ensino Médio (curso técnico)	Comerciária aposentada	Solteira / sem filhos	Mãe: analfabeta / lavadeira; Pai: escolarizado (não soube precisar) / vendedor de bilhetes de loteria.
C.Z. / 72 anos	Ensino Médio (curso técnico)	Escriturária aposentada	Casada / 2 filhos	Mãe: ensino primário / do lar; Pai: escolarizado (não soube precisar) / taxista
A.M.W. / 65 anos	Ensino Superior	Comerciária	Solteira / sem filhos	Mãe: ensino primário / do lar; Pai: ensino primário / comerciante.
L.W.B. / 65 anos	Ensino Fundamental	Dona de casa / diarista	Casada / 4 filhos	Mãe: ensino primário / costureira; Pai: ensino primário incompleto / ferroviário

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

ções, na formação cultural e educacional” de seu povo. (CELESTINO, 2010, p. 26). Prado (2013, p. 51) lembra que “as práticas de cada família estão fortemente imbuídas e influenciadas pelo meio e pela cultura ao qual o indivíduo faz parte”. Estes valores culturais, associados com suas experiências de vida podem, de certa forma, acabar influenciando o acesso, ou não, das mulheres à

educação formal.

Sobre a conduta de seus pais na criação dos filhos, as entrevistadas revelam:

A família do meu pai era de descendência italiana, [...] e a minha mãe é de origem portuguesa. [...]. Meu pai era extremamente rigoroso, muito exigente, muito brabo, e a gente foi criada mesmo com muito rigor, bem a linha mesmo de... de estrangeiros, digamos assim, né. (C.Z., 72 anos).

É..., na casa o pai sempre era o mais enérgico, mas os dois, tudo que eles falavam a gente escutava e obedecia, né; tinha que executar a ordem deles, né. O pai era mais enérgico. Ele levava a gente mais rígido nas coisas, a mãe conversava bastante, ensinava a gente, conversava, ela era mais tranquila, vamos dizer, mais boazinha que o pai, né. (L.W.B., 65 anos).

Embora o rigor dos pais, principalmente da figura paterna, esteja presente na fala das entrevistadas, elas também revelam um ambiente familiar aparentemente tranquilo, onde cada um tinha sua obrigação (pai, mãe e filhos).

Sobre as atividades econômicas e as ocupações da família elas contam que:

Meu pai vendia os bilhetes de loteria. Foi professor uma época também. Meu pai foi professor no interior, né; no tempo que eu morei na Lapa ele foi professor lá, e a minha mãe lavava roupa pra fora. E a gente vivia disso aí. [...] Na época meu irmão mais velho ele trabalhava também e... e ajudava em casa também. (A.G.C., 82 anos).

Meu pai sempre foi motorista de táxi [...] e foi um dos primeiros, dos pioneiros aqui na cidade a ter carro, sempre teve carro e ele ganhava muito bem. [...] Minha mãe veio de família muito arranjada, então ela era acostumada a ser servida e ela nos habituou muito a nos poupar; ela sempre dizia que menina tem que ser bem cuidada, que tem que ser, ser assim bem tratada, digamos assim; então ela não deixava a gente se expor, trabalho pesado de jeito nenhum. [...] Era o costume da minha mãe, não deixava a gente trabalhar, não era assim de a gente ter que lavar louça, ter que fazer serviço de casa, ela, ela evitava mesmo fazer. (C.Z., 72 anos).

O pai trabalhava fora e a mãe costurava. [...] Pra fora ela fazia costura, né; e fazia também cestinhas na páscoa para vender, artesanato... quê mais que ela fazia...? enfeites de natal também na época ela fazia. [...] Eu quando tinha 10 anos, eu ajudava todas as vizinhas a cuidar das crianças porque todas elas eram costureiras, daí eu ajudava, elas me chamavam para eu cuidar das crianças; com 10, 12 anos assim, eu ia lá cuidava, ganhava os trocado da gente, né. Os meninos [irmãos], eles vendiam osso, vidro, lata de cera, juntavam pra vender e eles tinham o dinheirinho deles e depois eles “puxavam” almoço pros ferroviários, que o pai era ferroviário, eles iam de casa em casa pegando as marmitas e levavam para eles almoçar. Todos os três. [...] Todos se viravam um pouquinho para ganhar um dinheirinho, mas para si. (L.W.B., 65 anos)

Cada um tinha uma tarefa, por exemplo, como a minha família tinha uma loja, uma loja de... aquele tempo chamava-se “secos e molhados”, que era venda de artigos de comida assim, sabe!? [...] Tinha que armazenar tudo, era em galões então tinha muito trabalho, assim a gente participava muito disso, eu e meus irmãos, a gente participava bastante nessa parte porque como era nos fundos da casa, a

gente morava nos fundos, então... não tinha como [...], na verdade eu vinha da escola e já ficava direto na loja, e daí a minha mãe não gostava porque ela queria que ajudasse com os pequenos [irmãos]. (A.M.W., 65 anos).

Mesmo com as ocupações que tinham no dia-a-dia em casa, todas tiveram oportunidade de estudar e ingressaram na escola com a mesma idade: sete anos. O apoio ou incentivo, entretanto, no caso delas, aconteceu de forma distinta.

A primeira entrevistada, A.G.C. (82 anos), ingressou na escola na década de 1940 e revela que, embora tenha sido o pai quem a encaminhou para o ensino formal, nunca cobrou dos filhos que eles permanecessem na escola. Segundo ela não houve por parte do pai nem incentivo, tampouco desestímulo.

Não, eu acho assim que, que dependia da gente né [filhos], quem queria ir para a escola ia e quem não queria desistiu de estudar na metade, ali saía, [...] Eu acho... eu acho que o meu pai me colocou lá, eu gostei de ir para escola e ia sempre, não por que ele me cobrasse de mim, não, eu ia porque queria ir”. (A.G.C., 82 anos)

Parece-nos evidente que, tendo o pai estudado e, inclusive sido professor em alguma época, procurou encaminhar seus filhos aos estudos, embora permanecer na escola dependesse única e exclusivamente da vontade deles. Ou seja, independentemente do incentivo, o pai havia proporcionado a todos os filhos a oportunidade de frequentar a escola.

Outra questão que nos chamou atenção na entrevista de A.G.C. é que a mãe, ou seja, a figura materna, é pouco mencionada, em especial no que concerne à escolarização dos filhos, isso nos faz pensar que, embora sendo a principal provedora do lar — a renda do pai com a venda dos bilhetes de loteria era incerta — a mãe não tinha voz ativa na família, e as decisões cabiam ao pai.

Após concluir o ciclo da educação primária, a entrevistada nos conta que se mudou para Curitiba, onde continuou seus estudos, matriculando-se em um curso profissionalizante na área de Veterinária.

A segunda entrevistada, C.Z. (72 anos), afirma que, tanto seu pai quanto sua mãe foram grandes incentivadores de sua educação formal, iniciada na década de 1950. Quando questionada se eles eram

a favor de sua escolarização ela é enfática:

Sim, muito à favor, muito, muito, muito [...] era muito, muito cuidado, eu lembro muito bem no começo do ano aquela... aquele aprimoramento para comprar o material escolar. [...] É, então aquilo era “ponto de honra” ir numa livraria e comprar todo o material escolar, ver todo o uniforme, era, era muito criterioso isso na nossa casa. (C.Z., 72 anos)

Contudo, embora a mãe de C.Z. incentivasse ela e sua irmã a estudar, o pensamento que tinha com relação a educação das filhas reverberava os valores já considerados arcaicos sobre a figura feminina na época.

[...] menina era pra pensar em saber costurar, saber bordar... nós duas [eu e minha irmã] fizemos curso de bordado, a gente bordava muito, a minha irmã fazia muito bem tricô, teve professora de tricô, eu sempre bordei muito [...], mas sempre pra gente, sempre pra pensar em enxoval, sempre fazer o seu trabalho para um dia ser uma boa dona de casa, isso. [...] Era o maior pensamento da minha mãe. Ter uma boa educação, mas ela, o pensamento dela era preparar as filhas para serem boas esposas, boas donas de casa. (C.Z. 72 anos)

Essa afirmação da entrevistada nos remete à constatação de Louro (2015, p. 446), que afirma que:

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviscais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudesse torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas.

Biasoli-Alves (2000, p. 235) reforça o pensamento de Louro: “Existe uma preocupação com o ‘futuro da moça’, que precisará ‘arranjar’ um marido (provedor) e que, para tal, terá as suas ‘virtudes’, todas, muito ‘olhadas’ e seriamente investigadas, sobretudo se for para ‘fazer um bom casamento’, com um rapaz considerado um ‘bom partido’”.

No caso de A.M.W. (65 anos), terceira entrevistada, o pai foi o grande incentivador de seus estudos. Ela ingressou na escola na década de 1960 e, assim como a mãe de C.Z., sua mãe também acreditava que a mulher deveria preparar-se para o casamento; no entanto a mãe de A.M.W. defendia que escolarização não era necessária, afinal, o

homem seria o provedor da família.

A minha mãe achava que não era necessário, porque naquela época não era necessário, mas meu pai não. Meu pai achava que a gente deveria [...], ele achava que, que o importante era estudar. [...] É porque.... não é que ela não concordava, só que achava que não era necessário porque aquilo, naquele tempo era assim... a mulher tinha que fazer o primeiro grau, ser alfabetizada e casar, né; a única coisa que tinha era casar, o marido que ia manter a família. Mas meu pai já não, meu pai já via que a gente precisava estudar, que você tinha mais futuro você estudando. [...] Sim, havia muito incentivo do meu pai, sabe. Sabe, com catorze anos eu comecei a trabalhar na loja [comércio da família]. Comecei a trabalhar já como gerente no sentido daquela época, eu era criança, mas era gerente, e daí eu estudava à noite, aí ele me levava para fazer o segundo grau. (A.M.W., 65 anos)

Conforme a entrevistada, o incentivo do pai foi de tal modo inspirador que todos os irmãos concluíram a educação básica (ensino fundamental e médio) e se formaram no ensino superior. A.M.W. formou-se bacharel em Matemática e, ao contrário do que almejava a mãe, nem mesmo chegou a se casar.

Na família de L.W.B. (65 anos), quarta e última entrevistada, a cultura patriarcal predominava com relação à educação escolar dos filhos. Ela e seu irmão gêmeo entraram na escola na década de 1960, mas ela nos revela que o pai incentivava muito a educação formal do seu irmão apenas e, posteriormente, dos outros irmãos menores (homens). Quem defendia o estudo das filhas mulheres era a mãe.

O pai, ele incentivava mais era os meninos. Ele mandava mais eles estudar, que eu lembro, né [...]. Assim..., os homens o pai incentivava mais. Que mulher naquela época... eu fui criada para casar, então a mulher tinha que estudar... estudava, a mãe... a mãe queria que estudasse pra professora e o pai assim não, não... (L.W.B., 65 anos)

A entrevistada deixa nítida a concepção do pai em relação à educação dos filhos homens e das filhas mulheres, bem como revela o padrão estabelecido para as mulheres na época: estudar (mas só um pouco), depois casar, ou seja, “instruí-las apenas no que fosse necessário para torná-las agradáveis e úteis. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe”. (TOMÉ, 2013, p. 58).

Na cabeça dele [pai] o homem tinha que estudar, né; e nós, eu, eu pelo menos, ele nunca disse “vai estudar”,

nunca, nunca ele... nunca o pai cobrou. Quem cobrava da gente era a mãe, a mãe cobrava a tarefa, cobrava as coisas da gente e incentivava. A mãe, meu pai não. [...] eu pelo menos, eu meu pai não incentivava, né; e daí a gente também não tinha muito interesse, que daí a gente já parece que curtiram na cabeça da gente que tinha... que a gente nasceu, cresceu pra estudar, saber um pouco e casar, né. Então daí a gente ficou com aquilo assim parece que não... parece que parou a mente ali, entendeu? (L.W.B., 65 anos)

Nossa entrevistada revela que quando terminou o ensino primário, mesmo com o desejo de sua mãe para que estudasse “para professora” ela desistiu de estudar.

Eu não queria estudar, fiquei um ano em casa, daí a diretora ali veio, me convenceu a voltar a estudar e a mãe também queria que eu estudasse e queria que estudasse pra professora, e eu não, eu a V. e a N. [irmãs] ela queria, e a gente não quis, depois a gente se arrependeu, né; a gente não escuta e é novo assim... daí a dona L.C. [diretora do Grupo Escolar na época] veio aqui na mãe, conversou com a mãe, comigo, e aí foi onde eu voltei e fiz o quinto ano primário [...], fiz o exame de admissão, passei bem tudo, daí entrei lá”. (L.W.B., 65 anos).

Ela enfatiza no início da fala que deixar a escola foi uma escolha pessoal; entretanto, no decorrer da conversa revela — num misto de emoção e ressentimento — que seu desejo na verdade era outro; e mais ainda, nos deixou entender que a forma como o pai conduziu sua educação moral e educacional a desmotivou, criando entraves para a sua realização pessoal e profissional. Almeida (1998, p. 55) aponta que: “Falar sobre o passado significa rememorar alegrias, sucessos ou fracassos, perdas, dores, rancores mal resolvidos que adquirem nova significação no momento presente”.

O pai era muito rígido com a gente, mais comigo, eu fui... meu Deus... eu... Deus o livre! Eu fui mais... eu nunca fui em um baile por aí, sabe? Nunca, nunca, o pai não deixava. Então eu, eu, eu ia nos bailinho do colégio quando tinha, mas a mãe ia junto, né; e nos bailes no interior, porque daí era família, baile familiar, daí iam todas as famílias... então era, era isso que eu ia, mas o pai não deixava eu sair em nada. E eu queria fazer medicina, era o meu sonho, porque eu, eu era, era inteligente tudo assim, eu sabia... nossa eu tinha uma cabeça muito boa, mas o pai não me incentivava; não deu... e eu não me esforcei, não deu... porque, até quando eu entrei trabalhar no hospital, as gurias (teve umas que foram embora pra Curitiba) me convidaram para ir junto e ele não deixou, daí eu queria ir trabalhar lá, elas foram pra procurar melhorar, né; pra,

pra ficar melhor, o pai não deixou. (L.W.B., 65 anos).

Matos (2017, p. 13) nos recorda que: “A liberação das mulheres, sua tomada de consciência, não trará automaticamente o rompimento com as estruturas simbólicas de poder”, ou seja, o poder masculino. Pode-se dizer que esse modelo se encaixa no caso de L.W.B., que, após concluir o ensino primário, ingressou no científico (que corresponde hoje ao ensino médio), mas não chegou a concluir seus estudos. Casou-se nesse período e foi morar em Curitiba com o marido, regressando anos depois, mas nunca mais frequentou a escola.

[...] eu não sei se porque a gente era reprimido, eu não sei se eu tinha medo, o que que era... eu... até quando nós casamos eu quis estudar lá em Curitiba, mas esse aqui [marido] não quis ir comigo, como é que eu ia de noite? Eu tinha medo, não conhecia nada em Curitiba, e eu dizia pra ele “vamos junto comigo ou então vamos lá ver”, tinha um colégio, não era tão longe da minha casa, né, e eu queria ter continuado, daí como ele não foi... (L.W.B. 65 anos).

A partir dos relatos, pode-se dizer que o futuro profissional das entrevistadas tem uma forte relação com o nível de escolaridade e o apoio que tiveram para estudar. A.G.C. (82 anos), por exemplo, apesar de ter se aposentado como comerciária, trabalhou durante anos na Associação Paranaense de Criadores de Bovinos⁷ onde realizou-se financeiramente.

Tudo, tudo, tudo que eu tenho devo ao meu... ao que eu estudei e ao emprego que eu tive. Eu trabalhei durante vinte e quatro anos na Associação Paranaense de Criadores de Bovinos e foi lá que eu fiz praticamente tudo que eu tenho hoje.

Para C.Z. (72 anos), que trabalhou e aposentou-se como escriturária em uma multinacional no município, a educação é “ponto de honra”.

É primordial! É muito importante! Eu fico pensando assim como é triste as pessoas, as crianças, digamos assim, que não têm essa chance, que não têm esse apoio, porque é diferente a criança que tem estudo e que não tem... que consegue frequentar uma boa escola é... ‘ponto de honra’ para uma boa educação uma boa escola, se não tem uma escola tão boa, pelo menos que tenha um pouco de apoio em casa para auxiliar, né. [...] essa dedicação dos pais é ‘ponto de honra’.

Ela nos conta que não cursou ensino superior,

⁷ A Associação Paranaense de Criadores de Bovinos da Raça Holandesa (APCBRH), fundada em 27 de março de 1953, trabalha no desenvolvimento da cadeia produtiva do leite, fornecendo soluções em diversas áreas. (Disponível em: <http://www.apcbrh.com.br/apcbrh/sobre-nos>).

mas fala com orgulho da formação acadêmica dos filhos, principalmente da filha graduada em Farmácia, profissão descrita como de seu interesse caso tivesse entrado para a universidade. A entrevistada não revela o porquê de não ter seguido em seus estudos; entretanto, se levarmos em consideração a educação (im)posta pela mãe com relação a “estudar para ser boa esposa”, apenas pelo fato de ter trabalhado fora de casa em uma função que não tinha vínculos com o universo doméstico, já se apresenta como um quadro evolutivo no que concerne o “papel da mulher” para à época.

No caso de A.M.W. (65 anos), comerciária em atividade, o estudo foi fundamental para sua realização pessoal.

[...] a educação é a base de tudo. Porque ali você aprende e você... você cresce como pessoa, você aprende muita coisa, né. Tudo aquilo que você aprende... não adianta você ter dinheiro, você tem que ter aprendizado, aquilo que você aprende ninguém lhe rouba, então o estudo é muito importante.

Para L.W.B. (65 anos), por sua vez (apesar de já ter desenvolvido outras atividades laborais que independentiam de certo grau de escolaridade, e que ainda hoje trabalha esporadicamente como diarista não estando aposentada), o fato de não ter estudado mais, além do ensino fundamental, determina sua condição atual. Com dificuldade em falar sobre o assunto e extremamente emocionada, ela nos revela sua insatisfação.

Ah eu, eu, eu acho assim que eu, eu... sei lá... como é que eu vou te responder, eu não me realizei. Num... naquilo que eu pensava em ser, se eu tivesse estudado mais... eu me arrependi porque hoje eu podia estar muito bem aposentada, né, tivesse estudado [...] eu acho que se eu tivesse estudado eu ia ser muito melhor em coisas assim, não é assim se gabando com nada, é que eu sei por mim, né, pela... mas eu não, não, eu não me realizei. [...] A mãe queria tanto... a gente se arrepende... de pena da mãe não ter... ninguém realizou o sonho dela, que era o sonho dela ser professora, da minha mãe [...] ela queria ser professora, mas na época dela também fazia o primário e iam tudo pra roça, as moças aprendiam trabalhos manuais essas coisas assim, né: bordar, e costurar [...] ela falava pra gente, mas daí naquela época também iam até ali e parava, né [estudos], eram poucas as que estudavam, né, então...

As oportunidades à educação formal e a escolha individual pelo avanço nos estudos quando tornaram-se “independentes”, levaram as entrevistadas a destinos diferentes. A análise dos discursos revela as pecu-

liaridades de cada caso, e a afirmativa de que “a educação é a base de tudo” nos fica evidente através desses relatos que nos apontam a educação como princípio para realização pessoal, profissional e financeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, antes de tudo, nos deu a oportunidade de conhecer a história de algumas mulheres do nosso município, particularidades sobre o processo de escolarização das mesmas e suas implicações, que ora refletem os pensamentos dominantes de uma época, ora quebram padrões estabelecidos. São histórias que, em regra, não são ouvidas, não fazem parte da “história oficial”, mas têm importância e devem ecoar, sobretudo porque retratam a história das mulheres.

Ao conhecermos suas narrativas ficou-nos evidente que, independentemente do poder aquisitivo de suas famílias, os pais — e aqui nos referimos exclusivamente a figura paterna — oportunizaram a elas a frequência no ensino primário e todas concluíram esta etapa da educação básica da época.

É importante salientar que, embora não tenham sido impedidas de estudar ou forçadas a abandonar os estudos, o apoio ou incentivo não ocorreu da mesma forma para todas. Apesar do número restrito de entrevistadas, nos deparamos com realidades distintas e, portanto, justificativas distintas para que suas famílias lhes oportunizassem educação formal, dentre as quais observamos: a conscientização de que educar os filhos era necessário, independentemente de serem homens ou mulheres; o ideal dos pais sobre a moça “instruída e culta” como instrumento necessário para se fazer um “bom casamento”; a conscientização da importância que a escolarização representava na época enquanto ferramenta para o futuro profissional e, também, a idealização na filha da realização de um sonho de mãe.

Enfim, fatores culturais, econômicos e sociais, enquanto valores defendidos por suas famílias foram responsáveis pela possibilidade de escolarização das entrevistadas. O caminho educacional que tomaram após a inserção na educação básica se deu ao interesse e condições de cada uma. É importante, entretanto, salientar que aquelas que mais estudaram, relatam com maior satisfação o futuro pessoal, profissional e financeiro.

O acesso ao ensino primário, à educação básica, representa o início da jornada das mulheres que ainda hoje lutam pelo reconhecimento e valorização da sua educação e das suas atividades profissionais. Embora estejam presentes em maior número hoje nas universidades, as mulheres ainda lutam contra preconceitos e desigualdades, um traço marcante de sua história.

Segundo dados do IBGE⁸, no Brasil, em 2014, o nível de instrução feminino entre pessoas com 25 anos ou mais era mais elevado que o masculino: 40,3% para os homens e 44,5% para mulheres. Contudo, segundo dados da UNESCO⁹, ainda hoje, milhões de crianças estão fora da escola em todo o mundo, sendo a maioria meninas e os motivos que levam a esse afastamento continuam a ser o trabalho doméstico e o cuidado de pessoas.

Sendo assim, a educação feminina mostra-se como tema atual e pertinente a pesquisas e discussões, afinal a educação é essencial para o desenvolvimento humano, crescimento econômico e melhoramento das condições de vida, e a educação das meninas está intrinsecamente ligada a isso, haja vista o papel desempenhado pela mulher nas sociedades atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 191, p. 31-41. Brasília, jan./abr. 1998a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000321.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2018.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998b.

_____. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista brasileira - Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/947/921>>. Acesso em 29 mar. 2017.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 3, p.

233-239, Dec. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v16n3/4810.pdf>> Acesso em 21 mar. 2017.

BRITO, Daniela Regina Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira. Educação feminina: memórias e Trajetórias de mulheres/professoras do Instituto de Educação Regis Pacheco. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, vol. 3, nº 5, p. 117-135, jan./set. 2013. Disponível em: <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/81/pdf_19>. Acesso em 26/11/2017

BRITO, Daniela Regina Souza; MIRANDA, Jéssica de Azevedo. **A escolarização da mulher: o paradoxo entre a luta pela emancipação e as práticas familiares**. Semana de Pedagogia - 25 a 28 nov., 2012. UESB. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/58CO.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CELESTINO, Ayrton Gonçalves. **Rio Negro, sua gente, seus prefeitos**. Curitiba: Progressiva, 2010.

DAVID, Ellen Adriana; et al. **Aspectos da evolução da educação brasileira**. RENEFARA, v. 5, n. 5, p. 184-200, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/199>>. Acesso em: 30 Mai. 2017.

FALCONE, Rosa. **Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas**. Revista Científica de Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), vol. XVI N° 1 - Otoño 2012, pp. 67-73. Disponível em: <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1465>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. (orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

FLACH, Simone de Fátima. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil**: entre a previsão legal e a realidade. Revista HISTEDBR, Campinas, n.43, p. 285-303, set 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf> Acesso em 19 mar 2017.

8 IBGE — Brasil em síntese. (Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>).

9 UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-unesco-aponta-que-263-milhoes-de-criancas-e-jovens-estao-fora-da-escola/>).

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del. (org.); PINSKY, Carla Bassanezi. (coord. de texto). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

MATOS, Ivy Daniela Monteiro. Dominação, relações de gênero e trajetórias de elevação da escolaridade. **Revista Sociais & Humanas**, vol. 30, ed. 2 - 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociai-sehumanas/article/viewFile/27279/pdf>>. Acesso em 01 dez. 2017.

MESTRE, Marilda Bertassoni Alves. **Mulheres do século XX: Memórias de trajetórias de vida, suas representações (1936-2000).** Tese (Doutorado) - UFPR. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2290/marilda_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná, de 12 de julho de 1947.** Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n. 118, jul. 1947. p. 1-13. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/Constituicoes/DOE_118_22_07_1947_Constituicao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORI, Mary Del. (org.); PINSKY, Carla Bassanezi. (coord. de texto). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

PIZZI, Maria Letícia Grecchi. Conceituação de família e seus diferentes arranjos. **Ensino de Sociologia em Debate - Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**, Londrina, n. 1, v. 1, p. 1-9, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpesbibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20PIZZI%20M.%20L.%20G.pdf>>. Acesso em: 26/11/2017

PRADO, Giovani Barbosa. **As práticas de escolarização em duas gerações das camadas populares de Mariana - Minas Gerais: afinal, o que nos dizem as memórias?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Fede-

ral de Ouro Preto, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/4127/1/DISSERTACAO%87%C3%83O_Pr%C3%A1ticasEscolariza%C3%A7%C3%A3oDuas.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoeabilidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em 12 dez. 2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres.** Dourados: UFGD, 2014. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/algunsapontamentos-sobre-historia-oral-genero-e-historia-das-mulheres-losandro-antonioedeschi.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

TOMÉ, Dyeinne Cristina. **Modas e modos domésticos: os manuais de instrução Femininos e a educação da mulher – décadas de 1950 e 1960.** (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Dyeinne.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.