

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

**Feminização do magistério no ensino secundário do
Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)**

Bruna de Farias Xavier

Pelotas, 2016.

BRUNA DE FARIAS XAVIER

**Feminização do magistério no ensino secundário do
Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

X3f Xavier, Bruna de Farias

Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960) / Bruna de Farias Xavier ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2016.
109 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Feminização do magistério. 2. Ensino secundário. 3. Colégio Municipal Pelotense. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

CDD : 370

Banca examinadora

Profª Drª Elisabete Zardo Búrigo (UFRGS)

Profª Drª Giana Lange do Amaral (UFPeI)

Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara (UFPeI)

Agradecimentos

Na reflexão a respeito da escrita dos agradecimentos, percebi que este se trata de um exercício de lembrar todo o processo de pesquisa e todos os agentes que contribuíram de alguma forma neste percurso.

Já de início, afirmo que sou grata a toda ajuda recebida, tenha sido ela a informação de alguma fonte, o empréstimo de um livro ou qualquer outro material, a leitura e sugestões sobre a escrita desta dissertação e outros trabalhos, até os simples olhares confortantes nos momentos de angústia.

Porém, não poderia deixar de citar alguns nomes que foram de suma importância nesta jornada repleta de aprendizados.

Primeiramente, deixo um agradecimento em especial a minha mãe Elzeni Xavier, minha maior incentivadora desde sempre e em todos os momentos, além de toda minha família e amigos.

Agradeço à minha orientadora Patrícia Weiduschadt, por todo apoio e ainda, por compreender o meu ritmo de estudo e escrita desta pesquisa.

Ao amigo e professor Diogo Rios, por me inserir em seu grupo de pesquisa, possibilitando o acesso às principais fontes que possibilitaram este trabalho.

Aos colegas do CEIHE, por toda troca de conhecimentos.

A equipe do Colégio Municipal Pelotense.

A todas as professoras e professores que fizeram parte do meu processo de estudo desde a infância até os dias atuais, e que de diversas maneiras me ensinaram, sobretudo, que devemos ter perseverança e curiosidade sempre, para que mesmo enquanto professores sejamos também, eternos estudantes.

Aos membros da banca pela disponibilidade e parceria.

E, a todos que de alguma forma tornaram este trabalho possível: Muito obrigada!

Resumo

XAVIER, Bruna de Farias. **Feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense (1940-1960)**. 2017. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

A presente dissertação investiga o processo de feminização no magistério do ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas-RS. Busca compreender a formação e atuação das primeiras professoras, analisando as possíveis relações, referentes à categoria de gênero na docência, que se estabeleciam na instituição no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960. Neste estudo, parte-se da análise de documentos escolares encontrados no acervo do referido colégio, priorizando algumas fontes como fichas funcionais e de assentamento, além de três entrevistas realizadas com dois ex-professores. Pressupõe-se através das fontes analisadas que o ensino secundário da época ainda era reservado prioritariamente aos homens, tanto em disciplinas relacionadas à área das Ciências Humanas como também nas disciplinas voltadas às Ciências Exatas. Como principais referências, a pesquisa encontra aporte teórico em Amaral (2005) em relação ao Colégio Municipal Pelotense e a influência da maçonaria em sua organização; Almeida (1998), Chamon (2005), Louro (1987, 1997) e Matos (1997, 2013), em relação à feminização do magistério e às questões de gênero impostas pela sociedade; Pesavento (2004), sobre a história cultural e a problematização dos diversos documentos encontrados; Julia (2001), Faria Filho et al. (2004) e Vidal (2005; 2009) no que concerne à cultura escolar que auxilia no modo de compreender o cenário no qual estão inseridas as práticas escolares e os modos de atuação de professores, especialmente no tocante à atuação feminina. A pesquisa divide-se em dois focos de análise: o primeiro, direcionado à presença e admissão das primeiras sete professoras atuantes na área das Ciências Humanas (décadas de 1940-1950), admitidas em grande parte pelo capital cultural (BOURDIEU, 1974; 2001) e inserção na sociedade, fatos que as permitiam lecionar disciplinas de Línguas Estrangeiras, Economia Doméstica, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Educação Física; e, o segundo foco, no qual a análise recaiu sobre a admissão das quatro primeiras professoras contratadas na área de matemática, mostrando, assim, o início da docência feminina no ensino secundário na área das Ciências Exatas, na década de 1960, quando foi legitimada a partir da formação dessas profissionais com o curso superior na referida área.

Palavras-chave: Feminização do magistério; Ensino secundário; Colégio Municipal Pelotense.

Abstract

This dissertation investigates the feminization process in the secondary teaching at the Pelotense Municipal College, located in the city of Pelotas-RS. It is important to understand the training and performance of the first female teachers, analyzing the possible relationships, related to the gender category in teaching, that were established in the institution during the period between the 1940s and 1960s. In this study, we start with the analysis of school documents found in the collection of the college, prioritizing some sources such as functional and settlement records, as well as three interviews with two ex- Teachers. It is assumed from the analyzed sources that secondary education at the time was still reserved primarily for men, both in disciplines related to the Human Sciences area and also in the disciplines focused on Exact Sciences. As main references, the research finds a theoretical contribution in Amaral (2005) in relation to the Pelotense Municipal College and the influence of Freemasonry in its organization; Almeida (1998), Chamon (2005), Louro (1987, 1997) and Matos (1997, 2013), in relation to the feminization of teaching and gender issues imposed by society, Pesavento (2004), on cultural history and the problematization of the various documents found; Julia (2001), Faria Filho et al. (2004) and Vidal (2005; 2009) regarding the school culture that helps in the understanding of the scenario in which the school practices are inserted and the modes of action of teachers, especially with regard to the female performance. The research is divided into two focuses of analysis: the first one, directed to the presence and admission of the first seven teachers working in the area of Human Sciences (decades of 1940-1950), admitted in great part by cultural capital (BOURDIEU, 1974, 2001) and insertion into society, facts that allowed them to teach foreign languages, home economics, orthodontic singing, manual work and physical education; And the second focus, in which the analysis fell on the admission of the first four female teachers in the area of mathematics, thus showing the beginning of female teaching in secondary education in the area of Exact Sciences in the 1960s, when it was legitimized. From the training of these professionals with the higher education in that area.

Key Words: Feminization of magisterium; High school; Colégio Municipal Pelotense.

Lista de Figuras

Quadro 1 - Dados comuns às fichas funcionais e de assentamento das professoras do ensino secundário (1940-1950).....51

Quadro 2 - Dados comuns às fichas funcional e de assentamento de professoras e professores de Matemática (1916-1967).....60

Lista de Tabelas

Tabela 1: Carga horária semanal das disciplinas do curso Ginásial (1º ciclo) de 1945
.....50

Tabela 2: Carga horária semanal das disciplinas do curso Científico (2º ciclo) de
1945.....50

Sumário

1 Introdução	09
2 Colégio Municipal Pelotense	14
2.1 Histórico	14
2.2 O Acervo e a análise das fontes	19
2.2.1 Apresentação do acervo	19
2.2.2 Referencial teórico metodológico	24
3 Contextualizando a Feminização do Magistério no Brasil	33
3.1 Ensino Primário	36
3.2 Ensino Secundário	38
4 A Feminização do Magistério do Ensino Secundário no Colégio Municipal Pelotense	44
4.1 Ensino de Ciências Humanas (décadas de 1940 e 1950)	48
4.2 Ensino de Ciências Exatas (década de 1960): Professoras de Matemática	57
5 Considerações finais	76
Referências	78
Apêndices	87
Anexos	105

1 Introdução

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa de Filosofia e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPel) e tem por objetivo investigar o processo de inserção das primeiras professoras no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas-RS, compreendendo alguns aspectos da formação destas e apresentando as possíveis relações e representações, no tocante a gênero, que se estabeleciam no período referente às décadas de 1940-1960.

Deste modo, o problema de pesquisa ao qual se pretende investigar trata-se de: A partir de quando e em quais áreas, se dá a inserção de professoras no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense?

Para analisar estas relações, corrobora-se com Matos (1997), no sentido de que,

[...] a categoria [de gênero] reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens... Não se deve esquecer, ainda que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são portanto, uma forma primária de relações significantes de poder (p. 97).

Sob esta perspectiva e para apresentar algumas destas “relações significantes” entre os docentes do colégio, no referido recorte temporal, tem-se como indício algumas fontes que permitem a comparação das disciplinas ministradas por professoras e professores bem como Fichas funcionais e de assentamento¹, Quadro de Horários de 1945, além do Histórico do Colégio Municipal Pelotense 1902-1952 (1952), e duas entrevistas realizadas com ex-professores, atuantes na disciplina de Matemática, durante a década de 1960 no referido colégio.

¹ As fichas de assentamento escolar são documentos que foram utilizados até a década de 1930 tendo como finalidade apresentar informações sobre o professor contratado. Nestas fichas, que eram preenchidas de forma manuscrita, o contratado descreve – além de suas experiências profissionais – outras informações, como suas características físicas (altura, tipo de barba e cabelo, formato do rosto e sinais particulares). A necessidade destas especificações se dava em virtude do difícil acesso a fotos. Após a década de 1930, estas fichas de assentamento foram substituídas pelas fichas funcionais, datilografadas e constando fotografias dos professores, que apesar de admitirem possíveis variações de uma instituição para outra, mantêm um mesmo padrão de informações até os dias atuais.

Uma das entrevistas foi realizada pela própria autora a uma ex-professora, enquanto a outra foi realizada por outro pesquisador – e com outras finalidades de estudo – a um ex-professor de grande prestígio na cidade. O acesso a este material foi de grande auxílio para a comparação de atuação e identificação de ambos os professores com o colégio.

Como princípio desta pesquisa tem-se que a “[...] História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos” (PESAVENTO, 2004, p.59). Deste modo, a composição desta pesquisa parte de estranhamentos provenientes do processo inicial de análise aos documentos escolares contidos no acervo, os quais referem-se à escassez de presença feminina pertencente ao quadro docente da instituição durante as primeiras décadas de sua fundação, no que concerne ao ensino secundário, uma vez que hoje é notória a maioria feminina que compõe o magistério de toda a educação básica, não só nesta como em outras instituições locais.

Tais estranhamentos são referentes a quando e quais foram as primeiras professoras contratadas, e quais suas áreas de atuação. Logo, consideram-se aspectos relativos à feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense.

Sobre as relações de gênero no processo de feminização do magistério, tanto do ensino primário quanto do secundário, encontra-se aporte teórico em Louro (1987, 1997), Chamon (2005) e Matos (1997, 2013), que auxiliam a pesquisa no entendimento de como estas relações se constituíram ao longo do tempo, de acordo com os modos de vida da sociedade.

Reconhece-se a existência de autoras pioneiras no tema de gênero em nível internacional, como Simone de Beauvoir, Joana Scott e Michele Perrot, dentre outras, porém, nesta dissertação optou-se por autoras brasileiras por fazerem parte da cultura nacional e pela temporalidade analisada por elas, uma vez que os primeiros escritos sobre o tema tiveram origem em países como Estados Unidos e França que possuíam um contexto intelectual e histórico diferenciado em relação ao Brasil, países nos quais as questões referentes a gênero surgem antes do que na realidade brasileira.

Sobre o uso do termo “feminização” é importante evidenciar que, de acordo com Yannoulas (2011), existem duas conceitualizações que distinguem e esclarecem sobre os termos indicados para os estudos de gênero das profissões e

ocupações nas quais o autor pondera que seus significados diferenciam-se de acordo com a metodologia utilizada para análise, sendo eles os seguintes:

Significado quantitativo (que para efeitos de distinção denominaremos feminilização): refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação;

Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão (p.283).

Neste sentido, o significado adotado na presente pesquisa refere-se ao qualitativo, ou seja, feminização, a partir das análises obtidas através dos documentos encontrados no acervo deste colégio, estabelecendo relações entre as possíveis causas e processos da inserção de professoras no referido educandário, de acordo com o contexto cultural local e as relações de gênero existentes no período estudado.

As questões permeadas nas fontes pertinentes ao período no qual a pesquisa se encontra contam também com apoio da história cultural (PESAVENTO, 2004; BURKE, 2008) – em que se buscou problematizar todas as fontes encontradas em relação ao processo de inserção de professoras neste estabelecimento de ensino – e a utilização de outros documentos que também auxiliaram as análises.

A escolha do Colégio Municipal Pelotense para a realização da pesquisa decorre do fato deste ser um importante referencial em educação no período estudado, na região, tendo sido equiparado ao Colégio Pedro II², em agosto de 1929, de acordo com documentos encontrados no acervo documental do colégio, e por trazer em seu discurso a proposta de um ensino laico e, após alguns anos, misto.

Este discurso é oriundo dos princípios maçônicos, que distintos dos da igreja católica, aparentemente, reconhecia a importância do papel da mulher na sociedade, pois, “[...] embora não aceitassem a participação direta de mulheres em seus quadros, utilizaram de seu apoio e da *causa feminina* na disputa pela primazia de suas idéias” (AMARAL, 2005, p.74) (grifo da autora).

² Instituição criada pelo Governo Imperial, em 1837, para servir de modelo em relação ao ensino secundário, visando à uniformização do ensino nas demais escolas públicas e privadas desde o Império (VECHIA, 2010).

O recorte temporal corresponde às décadas de 1940-1960, dividido em dois momentos de análise.

O primeiro momento (décadas de 1940-1950) é referente à atuação das primeiras professoras no ensino secundário deste colégio, quando se analisou as fichas funcionais e de assentamento de 7 professoras, além do Histórico do Colégio Municipal Pelotense de 1902-1952 (1952), onde analisou-se a listagem de todos os professores que atuaram no colégio desde sua fundação até 1952 e os que permaneciam em exercício na época. Neste primeiro momento foi possível constatar que estas primeiras professoras contratadas ministravam disciplinas voltadas à área de Ciências Humanas (área que tem a sociedade e o desenvolvimento humano como eixo de estudo), sendo elas Inglês, Francês, Espanhol, Educação Física, Economia doméstica, Trabalhos manuais e Canto orfeônico.

O segundo momento (década de 1960) analisa, então, a inserção das primeiras professoras na área de Ciências Exatas (área relacionada ao estudo preciso de fenômenos através de observação, formulação de hipóteses, experimentação ou expressões quantitativas).

Em 1963, foi contratada a primeira professora desta área, para a disciplina de matemática, sendo que durante a década de 1960 houve mais três contratações. Por este motivo, realizou-se um levantamento das professoras de matemática contratadas neste período, compondo um total de 4 docentes, das quais foi possível realizar uma entrevista com a segunda professora.

Este segundo momento não abrange a análise de professoras com formação em Física ou Química devido ao fato destas terem sido contratadas em um período posterior a década de 1960 e, não obstante a isso, em 1968 ocorre a Reforma Universitária, amparada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e aprovada pelo Congresso Nacional, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, modificando esta modalidade de ensino no Brasil (ROMANELLI, 2000; VEIGA, 2007).

O recorte temporal justifica-se por comparar a inserção de professoras nestas duas áreas de conhecimento, salientando que as disciplinas da área das Ciências Exatas, como é o caso da Matemática, foi por muito tempo considerada uma área que por ser caracterizada por sua racionalidade e lógica seriam melhores desempenhadas por homens (SOUZA e FONSECA, 2009a, 2009b e 2010), ao contrário das Ciências Humanas, para as quais as mulheres teriam maiores

facilidades em virtude de sua formação moral e cultural.

Deste modo, a presente dissertação está organizada em três (3) capítulos: o primeiro, referente à apresentação do Colégio Municipal Pelotense e seu acervo, além do tratamento das fontes analisadas. O segundo capítulo contextualiza a feminização do magistério no Brasil, e, por fim, o terceiro, trata a feminização no referido colégio.

2 Colégio Municipal Pelotense

2.1 Histórico

Esta seção reserva-se a apresentar um estudo sobre o Colégio Municipal Pelotense e sua relação com a maçonaria sob o olhar de autores como Amaral (2005), que analisou a influência da Maçonaria no Colégio Municipal Pelotense e seu reflexo na história da educação em Pelotas, bem como autores maçonólogos como Neto (2002), Torrent (2003) e Gomes (2009).

Reconhece-se a existência de obras de historiadores que analisam a constituição da maçonaria no Brasil e no Rio Grande do Sul, assim como Barata (1992), Colussi (1998) e Magalhães (2013), porém, estes autores não apresentam em seus trabalhos estudos a respeito da visão do papel da mulher e a presença feminina não só na Ordem Maçônica como também na educação.

Este olhar se faz necessário por se tratar de uma pesquisa que tem a feminização como foco de análise e, ainda, em virtude de que, conforme Amaral (2005, p.15), a Maçonaria Pelotense teve maior influência no Colégio Municipal Pelotense durante as suas três primeiras décadas de fundação, ou seja, até a década de 1930, contexto que antecede o recorte temporal analisado na presente pesquisa.

É importante destacar ainda que as passagens analisadas sob o olhar de maçonólogos servem apenas para levantar problematizações, tendo-se ciência de que se trata de autores bastante envolvidos na defesa de seu ideário e, por isso, têm uma visão distinta de um historiador.

Segundo documentos encontrados no acervo escolar, o atual Colégio Municipal Pelotense foi fundado em 24 de outubro de 1902 pela Maçonaria pelotense, representada pelas Lojas³ Rio Branco, Lealdade e Antunes Ribas, com o nome de Gymnasio Pelotense.

³ Loja é o nome designado ao local reservado às reuniões de maçons.

Sobre a Maçonaria, Amaral (2005) aborda que esta,

[...] é uma instituição filosófica e filantrópica que se auto-define como de natureza discreta e privada, cujas origens se perdem na Antigüidade, assim como os mistérios e perseguições que a envolvem. Não há um consenso entre aqueles que se dedicam ao estudo dessa instituição no que se refere à sua origem e definição (p. 28).

De acordo com o que Neto defende, a Maçonaria tem como premissa, nas suas organizações ou Lojas maçônicas, a liberdade, a democracia, a igualdade e a fraternidade. Neste sentido, o referido autor atesta que a maçonaria é, portanto, uma sociedade fraternal e filantrópica, que admite todo homem livre e de bons costumes, sem distinção de raça, religião e ideário político⁴ (NETO, 2002).

Sob este viés ideológico, o colégio foi criado inicialmente como internato e externato, aberto a todos que desejassem frequentá-lo. Porém, segundo Amaral (2005), é possível notar que durante parte das primeiras décadas de fundação havia a necessidade de pagamento de mensalidade conforme a modalidade escolhida, levantando questionamentos sobre – desde sua criação – se tratar de uma educação pensada para uma determinada elite pelotense e de cidades vizinhas, logo, atenderia aos interesses e modos desta elite.

Segundo uma transcrição de trechos do jornal “O Templário”⁵, de 7 de setembro de 1922 – Edição Especial, sobre o primeiro relatório referente à fundação do colégio, disponibilizado de forma avulsa na Bibliotheca Pública Pelotense, na pasta dos documentos sobre o referido colégio, a iniciativa de criação parte do Desembargador Antunes Ribas, a fim de criar um estabelecimento que primasse pelo ensino leigo⁶, assegurando assim “[...] a liberdade de consciência das crenças, de modo a preparar-se futuros cidadãos aptos para viver em democracia, da qual deveram (sic) ser bons auxiliares, e não pela sua educação estreita e fanática, elementos perturbadores da ordem e progresso” (p.1), ou seja, propunha um ensino

⁴ Cabe destacar que este era o discurso difundido por eles, porém, não quer dizer que realmente estes princípios eram validados e respeitados, uma vez que o próprio acesso e participação nas reuniões da Ordem Maçônica são questionados até os dias de hoje.

⁵ “A Maçonaria pelotense editou, durante os anos de 1920 e 1930, o periódico “O Templário”, que representou um importante meio de divulgação de suas idéias, exercendo considerável influência junto à opinião pública, já que tinha ampla e livre circulação, não sendo dirigido somente a maçons.[...] Representava um instrumento não só de difusão de ideais maçônicos, mas também de acusação aos arbítrios cometidos pelo romanismo, utilizando uma linguagem irônica e muitas vezes pouco sutil de indignada denúncia direta e ríspida contra o clero e as instituições a ele ligadas.” (AMARAL, 2005, p.56)

⁶ Ensino leigo ou laico refere-se ao ensino escolar sem vínculos religiosos.

sem qualquer vínculo com crenças religiosas o que, como apresentado anteriormente, seria um dos princípios da Maçonaria.

Neste sentido, a ideia de fundação do Gymnasio Pelotense surge a fim de opor-se fortemente a outro estabelecimento de ensino local e de grande prestígio na época, fundado segundo os princípios da Igreja Católica, a saber, o Colégio Gonzaga⁷. Além disso, por intermédio da educação, seria possível efetivar a disseminação de seus princípios e ideais desde a infância.

Para a efetivação deste ideal de uma educação laica foi criada, então, em 1902, uma comissão encarregada dos serviços de organização e divulgação, constituída pelos seguintes integrantes: Dr. Francisco José Rodrigues de Araújo (presidente), Dr. Carlos Ferreira Ramos, Silvestre da Fontoura Calvão, Ildfonso Badia, Fernando Ronhelt, Dr. Felisberto Cunha, Emílio Laquintinie, João José Cesar, Dr. César Dias e Dr. Francisco Simões Lopes, dirigidos pelo Bacharel Charles Dupont, professor de grande prestígio na cidade de Rio Grande, na época⁸.

Para a Maçonaria, os ensinamentos da religião e educação não faziam parte do mesmo ambiente, esta visão é possível de ser notada na transcrição do jornal “O Templário”, extraída de Amaral (2005),

Queremos a instrucção, mas a instrucção laica, a instrucção livre, sem as peias do dogmatismo tortuoso e obscuro que tem servido e só serve para lançar a confusão nos cérebros adolescentes e embaraçados á sciencia. A maçonaria aconselha as escolas da sciencia positiva e condena as dogmaticas, cheias de emmaranhados em que os próprios professores por muito *expertos* que sejam se veem enredados.

Não se supponha com isso que a maçonaria seja antireligiosa. Ella, ao contrário, exige que seus filiados creiam, pelo menos, em Deus: não acceita um atheu, mas não se confórma que numa escola, onde possam haver creanças de diversos crédos religiosos, sejam ministrados a essas creanças ensinamentos referentes a um só crédo. Bastaria ali haver sómente uma creança de crédo religioso differente das demais, para que isso não devesse ser admitido. A Maçonaria considera a liberdade de pensar acima de tudo e combaterá sempre e com todo o ardor contra o escravismo da consciencia.

O ensino da religião é no lar, pertence aos paes. Nas escolas só as sciencias positivas (O Templário, 27.06.1935, p.3 apud AMARAL, 2005, p. 62).

⁷ De acordo com Amaral (2005, p.17), o Colégio Gonzaga foi criado em 1894, sendo o primeiro colégio religioso de ensino secundário, fundado pelos jesuítas, em Pelotas.

⁸ Expressão aferida segundo o próprio documento analisado.

Assim, a educação transmitida através da escola não deveria privilegiar qualquer tipo de religião, nem desviar-se dos ensinamentos que possibilitariam o aluno a pensar e desenvolver-se livre e criticamente.

Sendo fundado e dirigido por maçons, o Ginásio Pelotense foi municipalizado apenas na década de 1920, recebendo a denominação de Colégio em 1943, passando a ser reconhecido como Colégio Municipal Pelotense, como é ainda nos dias de hoje. Porém, mesmo após a sua municipalização, continuou sendo dirigido por maçons, pois, ainda de acordo com Amaral (2005), não era raro que professores e diretores que compuseram o quadro inicial deste estabelecimento fossem ligados à Maçonaria pelotense.

Através da análise de sua finalidade e grupo de criação pode-se perceber que se tratava de uma educação fundada por e para uma elite, a fim de atender a determinados interesses específicos. E sob esta perspectiva, questiona-se sobre: Quais seriam estes interesses? Como se constituía os processos de ensino da época para a elite pelotense? As meninas foram contempladas nos processos educativos e de interesses desta elite? Qual o papel esperado para a mulher daquela sociedade? E o que seria considerado suficiente para esta mulher aprender na escola?

Estes questionamentos levam à reflexão sobre a representação feminina, não só na sociedade pelotense como um todo, mas também dentro da Maçonaria.

Deste modo, pensando no papel da mulher para a Ordem Maçônica, de acordo com os autores maçónólogos como Torrent (2003) e Gomes (2009), percebe-se que a esta lhe era atribuído o papel de alicerce familiar, sendo ela a principal responsável pela educação dos filhos e dos cuidados com o lar.

De acordo com Torrent (2003),

Para os maçons, a mulher é a Deusa do lar, é aquela que reúne a família em torno de si, que auxilia o marido, ocupando-se das tarefas do lar e da educação moral dos filhos, a fim de torná-los dignos de serem os homens de amanhã, inspirando-lhes aqueles sentimentos de afetividade e de moral sobre os quais assenta a sociedade (p.1).

Sendo assim, é possível notar que, conforme este autor, a valorização da mulher, segundo os princípios maçons, estaria relacionada e limitada à sua boa relação com o lar e à família. Pois, de acordo com este discurso maçom, aparentemente, não há especificidades para a formação da mulher enquanto

(quando) produtiva para a sociedade através do trabalho ou outra função que não estivesse relacionada a casa, à organização familiar ou a atividades filantrópicas, uma vez que caberia ao homem a tarefa de subsidiar os gastos familiares.

Ainda neste trabalho, o autor apresenta algumas “qualidades” femininas, segundo ele, relacionadas à reprodução da vida, à boa argumentação e ao recurso da lágrima, e reconhece que, mesmo com sua “inegável superioridade”, nas organizações como um todo, exercia funções quase exclusivamente de subordinação.

Ainda de acordo com Torrent (2003), esta suposta superioridade estabelecida pelos homens estaria atribuída ao fato de que,

A mulher concebe, homem não. E aí esta fundamentalmente, a diferença. DEUS delegou a elas o Dom de reproduzir a vida. E nós nunca as perdoamos por isso. Através dos séculos, as flagelamos, as dominamos, as submetemos justamente para que, dessa forma, pudéssemos camuflar a nossa revolta, a nossa frustração, o nosso inconsciente sentimento de inferioridade. Impusemos a sua virgindade, exigimos a sua exclusividade, trancamo-las, a sete chaves, em nossos castelos. Elas, mais seguras, nunca nos reivindicam nada disso. As mulheres multiplicam a vida, os homens só possuem a sua (p. 2).

Neste sentido, é recorrente questionar que, possivelmente, a educação pensada para o referido colégio não se diferenciaria tanto da ministrada no Colégio Gonzaga, no que diz respeito à educação para as meninas, pois ainda que não fosse impedido o acesso delas ao estudo, esta não seria sua prioridade maior. Logo, para a mulher que teria como função submeter-se aos cuidados do lar, o ensino exigido não seria o mesmo do homem, que teria a função de mantenedor financeiro, e assim necessitaria de uma formação específica ou mais aprofundada no sentido de adquirir conhecimentos úteis aos negócios e aos contatos sociais.

No momento em que se pensa na constituição deste estabelecimento propondo um ensino misto, tem-se a ideia de que era uma educação pensada também para as mulheres, mas não pelas mulheres, pois sua função seria a de mantenedora dos “alicerces” da casa, sendo assim, o ensino transmitido por este educandário, teria sido pensado por homens, visando assim seus interesses sociais, que na época não vislumbrava às mulheres uma educação igualitária a dos homens, com conhecimentos específicos tidos como científicos, nem o preparo para o trabalho.

Assim, também no contexto social pelotense, no recorte temporal compreendido pela pesquisa, para o papel social da mulher deste período, a intelectualidade esperada referia-se à literatura, línguas estrangeiras e cuidados domésticos. Conhecimentos estes suficientes para que pudesse acompanhar seu marido e ser reconhecida como exímia esposa perante a sociedade.

Como citado anteriormente, não era raro que os professores do colégio fossem ligados à Ordem Maçônica Pelotense, logo se infere que a visão em relação à mulher e seu papel perante a sociedade fosse semelhante à descrita pelos autores mencionados. O que, em decorrência, seria também uma possível consequência para a inserção tardia de professoras neste estabelecimento.

Segundo algumas transcrições do jornal “O Templário”, obtidas em Amaral (2005), este apresentava em seus periódicos um espaço destinado às mulheres, alguns artigos escritos por mulheres e outros até mesmo valorizando-as.

Relacionando-se estas informações – o que de certa forma entraria em contradição com os princípios idealizados para a mulher, segundo Torrent (2003) e Neto (2009) –, infere-se que esta visibilidade dada à mulher seria muito mais para contrapor-se novamente ao ideal cristão apresentado pelo Colégio Gonzaga, do que propriamente defender causas femininas (mesmo se tratando de um período onde já se fomentasse a inserção dela ao mercado de trabalho e promovesse seus direitos).

Uma vez que, de acordo com os livros de matrícula, atas e certificados de exames de promoção e admissão encontrados no acervo escolar, é apenas em meados da década de 1920 que são encontrados os primeiros nomes de meninas, ou seja, após quase 20 anos de sua criação, uma escola mista passa efetivamente a admitir este caráter.

2.2 O Acervo e a análise das fontes

2.2.1 Apresentação do acervo

Todo o historiador, não somente da área da educação, reconhece o quanto o trabalho de organização em acervos é de suma importância para o andamento da

pesquisa que se pretende realizar. Facilita o trabalho deparar-se com acervos que simplificam e favoreçam o acesso às fontes primárias e de qualidade, considerando a preservação e organização. Porém, é importante contrapor que assim como esta organização pode auxiliar na coleta de dados, por outro lado, também pode acabar direcionando o pesquisador para objetivos de terceiros, estando estes espaços representados por interesses de outros, alterando assim o rumo da investigação.

Em determinados casos, podem ser omitidos dos acervos documentos que comprometam a história da instituição, sendo mantidos assim, apenas documentos previamente selecionados, que representam uma determinada história que visa privilegiar certos interesses.

Outro problema comumente encontrado por pesquisadores trata da seleção de pessoas previamente escolhidas para desempenhar a salvaguarda dos documentos⁹. Pois, muitas vezes, são pessoas que de certa forma estão ligadas à história do estabelecimento, e assim, acabam criando um sentimento quase de posse, dificultando o acesso do pesquisador a certas fontes fundamentais para a pesquisa. Ou então, se apropriam das fontes por questões de poder, ou seja, aqueles que por encontrar-se em cargo de administração ou coordenação destes acervos, apoderam-se destes espaços, deixando de cumprir sua função de organização e facilitação ao acesso destes materiais, prejudicando assim a história.

Muitas vezes, são pessoas que participam do ambiente no qual o acervo está inserido, porém não possuem uma formação específica necessária para trabalhar com estes documentos e a conscientização da importância que estes arquivos têm para a pesquisa histórica não só na área da educação, mas também do contexto local.

No caso do Colégio Municipal Pelotense, fundado segundo embates ideológicos marcantes presentes na composição do cenário pelotense da época, a importância de seu acervo existe não só por se tratar de um estabelecimento de ensino – e assim colaborar com a preservação de documentos que revelam a história, os bastidores e as práticas escolares ocorridas nele –, mas também por representar uma instituição centenária na cidade.

Por outros motivos semelhantes, cresce o interesse de instituições de caráter público e privado – no campo da História da Educação – pela salvaguarda de

⁹ Sobre os guardiões da memória, ver Gomes (1996) e Fernandes (2005).

acervos referentes a essa área, a fim de preservar as memórias referentes às práticas, os processos educativos e à cultura escolar que compõem a educação no Brasil. Mas, ainda não há, nos dias de hoje, investimentos financeiros suficientes e significativos, tampouco interesse por parte de políticas públicas para manter estes acervos, que muitas vezes, são vistos como folhas velhas e documentos ultrapassados em níveis administrativos.

Essa falta de investimento, por parte dos órgãos públicos, reflete-se no tratamento de documentos históricos, que demandam um acondicionamento em local específico e pessoal qualificado para seu manuseio, visto que se trata de documentação centenária. A higienização deste material e do ambiente no qual se encontra são fundamentais para sua preservação ao longo do tempo.

Neste sentido, há um esforço coletivo – e de identidade – muito forte por parte da comunidade escolar, do referido colégio, para manter o acervo, há certa estrutura para conservar os documentos preservados em local e em materiais específicos, higienizados e devidamente organizados. Para isso, são realizadas parcerias – com a Universidade Federal de Pelotas e a Prefeitura – para a sua manutenção.

Desta forma, agentes internos se unem por um mesmo ideal, manter a memória institucional do colégio desde sua fundação, a partir do Museu do Colégio Municipal Pelotense¹⁰. Este foi criado em 2004, e através dele foi possível a preservação de materiais como documentos de cunho escolar e administrativos, e fotos e objetos que reportam a história da instituição como um diferencial na cidade de Pelotas. Neste cenário, a presente pesquisa vem se desenvolvendo graças à qualidade e quantidade de dados fornecidos pelo Museu.

Como a proposta de projeto, submetida à seleção do mestrado, não estava diretamente ligada à História da Educação, houve a necessidade de encontrar um novo tema que não só estivesse ligado à linha de pesquisa, como também despertasse inquietações na pesquisadora. Logo, o processo de pesquisa e busca de fontes, realizado no acervo do colégio, não se ocasionou de forma simples.

¹⁰ Na obra “Museu do Colégio Municipal Pelotense: um espaço para a pesquisa, o ensino e a extensão (2004 – 2014)”, organizado por Giana Amaral, em 2014, e na tese defendida em 2016, por Jezuina Schwanz, intitulada “Guardiãs da memória escolar: a preservação da História da Educação em duas cidades gaúchas nas primeiras décadas do século XXI” são apresentados os bastidores e relatos de personagens que atuam no acervo escolar de diversas formas.

De acordo com Lopes e Galvão (2001),

É, portanto, o problema e o tema que o pesquisador se coloca que nortearão, em grande parte, a escolha das fontes que utilizará. Trata-se pois, de identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa – homem ou mulher e segundo a etnia – aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que, trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita (p. 79).

No tocante à presente pesquisa, a escolha do tema no qual se realiza a investigação ocorreu de forma inversa ao processo citado pelas autoras, pois foi ao longo da observação e análise dos documentos diversos encontrados no acervo que surgiram as inquietações e indagações que deram origem à pesquisa.

Em um primeiro momento, houve a angústia em relação à ambientação com as discussões e temas sobre a História da Educação – apresentados nos encontros do grupo de pesquisa do Centro de Estudo e Investigação em História da Educação (CEIHE) –, por se tratar de uma área nova para uma pesquisadora de mestrado que possui formação em Matemática, e que se dedicava às atividades e projetos voltados ao ensino dessa área.

Nesses encontros, ao ouvir-se sobre as pesquisas dos demais participantes foram surgindo reflexões. Assim, neste momento, tinha-se como interesse pesquisar algo relacionado apenas à História da Educação Matemática no contexto local, logo, contatou-se o Professor Diogo Rios, professor no curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, que desenvolve pesquisas nesta área. Após alguns encontros e conversas sobre o interesse, surgiu o convite para o voluntariado em seu projeto: Projeto Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas (1890-1970), desenvolvido no Colégio Pelotense em parceria com o CEIHE.

Com a inserção e participação no projeto, foi possível estabelecer os primeiros contatos com os documentos disponibilizados no acervo do colégio, e assim, deu-se início à análise dos documentos existentes no acervo do estabelecimento, de forma geral, sem direcionar o olhar, analisando apenas as curiosidades e particularidades de cada época, vislumbrando e contemplando a riqueza de histórias contidas naquele ambiente.

Em um ambiente tão rico, todo documento encontrado despertava o desejo de investigação sobre as condições de sua ordem.

Segundo Samara e Tupy (2010),

[...] os documentos que fundamentam os estudos históricos assumem, hoje, as formas mais diversas, abordam diferentes conteúdos e podem ser encontrados em lugares os mais variados.

Uma infinidade de registros apresentam-se (sic) disponível atualmente para o trabalho do historiador. Cada vez mais acessíveis, as informações sobre um determinado tema provêm das mais diversas origens: jornais, revistas, livros noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários, internet, anedotário, linguagem e oralidade, entre tantas outras, constituem apenas alguns exemplos (p. 67).

Posto isso, no acervo do referido colégio constam documentos diversos, referentes desde a fundação do educandário, em 1902, até os tempos atuais.

Estes materiais estão devidamente higienizados e classificados por décadas, para a digitalização de alguns destes documentos, principalmente os que são referentes à disciplina de matemática, que se trata da área de atuação do projeto.

Dentre os vários documentos encontrados, alguns deles são: Livros pontos, datados a partir de 1914, contendo dia, mês, ano, disciplina, série, nome do professor, conteúdo trabalhado, nº da lição professada, nº de alunos e observações; Diários de classe de diversos professores, datados de 1905 a 1961; Livros de prestação de contas; Certificados e Atas de aprovação dos exames de promoção, admissão e preparatório, contendo chamadas com ano, disciplinas e a listagem dos alunos que se submeteram a eles, além dos pontos de conteúdos para os exames orais e escritos, ademais da nota obtida por cada aluno; Livros de chamadas e notas dos alunos; Registro de assentamento de alguns professores de 1927, contendo inclusive suas características físicas, bem como a descrição de atividades profissionais até o ano; documentos administrativos como relatórios de inspeção, requerimentos, certificado de equiparação ao Colégio Pedro II, em 1925; e requerimento para pedido de estadualização do colégio durante a década de 1960, entre outros.

Mesmo com todo o interesse despertado, havia ainda a necessidade de definir um tema específico para prosseguir a pesquisa. Nesta procura, percebeu-se que durante um determinado período era quase inexistente a presença feminina nos documentos analisados.

Sendo assim, deu-se início a um levantamento, em alguns trabalhos publicados, sobre a inserção da mulher do magistério, onde foi possível perceber

que grande parte das pesquisas estava relacionada à inserção feminina no magistério primário, havendo, assim, muito pouco material sobre o ensino secundário, coincidentemente, o ensino inicialmente oferecido pelo colégio.

Surgiu, assim, o tema no qual esta pesquisa se dispõe a investigar, ou seja, a inserção da mulher no magistério do ensino secundário nesta instituição e, posteriormente, passou-se então a realizar a análise dos documentos com olhar direcionado de pesquisadora, objetivando agora encontrar os primeiros indícios de registros de professoras ministrando aulas no ensino secundário, registrando imagens de todo documento que pudesse vir a contribuir com a pesquisa e elaborando um roteiro em cada dia de investigação no acervo do colégio.

Foram analisados os documentos gerais disponibilizados por décadas, em que se percebeu, por diversas vezes, somente nomes de professores do sexo masculino, tanto nas listas de professores e funcionários, e nos cadernos de pagamento, quanto nas atas das bancas dos exames de admissão e nos relatórios de inspeção, entre outros documentos escolares.

Desta forma, deu-se início, então, a um estimulante trabalho de pesquisa cuja realização só foi possível, em decorrência ao acesso ao acervo escolar, que graças a um esforço colaborativo de integrantes da comunidade educativa que resguardam – com tanta satisfação – um ambiente tão rico de fontes preservadas, como é o caso do Museu do Colégio Municipal Pelotense.

2.2.2 Referencial teórico metodológico

Para apresentar as questões de gênero, presentes no referido colégio, esta pesquisa utiliza-se da análise documental (CORSETTI, 2006; SAMARA e TUPY, 2010), considerando, primordialmente, os seguintes documentos: fichas funcionais e de assentamento, relações de professores – anexadas junto aos Relatórios de Inspeção dos anos de 1925 e 1945 – e Histórico do Colégio Municipal Pelotense 1902-1952 (1952), dentre outros documentos escolares disponíveis no acervo documental e no arquivo passivo do colégio.

Para este trabalho, compreendem-se os documentos analisados com base no referendado em Nunes (2011), que:

Entendendo o documento como uma escrita carregada de significados ideológicos, passível de sobreposição de valores éticos e relativos ao posicionamento crítico do pesquisador, a fim de reconstruir uma narrativa de verossimilhança com uma versão o mais aproximada do real acontecido, é que nos colocamos diante dos materiais selecionados para a confecção da pesquisa (p. 22).

Sob este olhar, esta pesquisa apresenta alguns indícios do processo de feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense e as possíveis relações de gênero existentes na época, instituídas nas práticas escolares deste estabelecimento. Pois, a escola como um todo também porta características externa que são absorvidas como reflexo da cultura social em relação ao contexto e tempo na qual está inserida.

Parte-se do pressuposto de que na pesquisa em História da Educação, analisar somente a legislação ou a história do contexto social local não satisfaz determinadas perguntas sobre as práticas organizacionais efetivadas pelas escolas.

Para esse tipo de pesquisa e para entender as peculiaridades de cada instituição, nada como a análise dos arquivos escolares, pois por mais que estes não expressem de forma clara como se davam as relações escolares, possibilitam levantar possíveis hipóteses sobre estas relações, quando cruzados com o contexto local da época e as legislações vigentes.

Neste sentido, averiguou-se cada documento encontrado, em suas mais variadas possibilidades de representação, a fim de que este revele uma significação ao que se pretende analisar.

Aqui, utiliza-se o conceito de representação segundo Pesavento (2004), em que a “[...] representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele” (p. 40).

No caso desta pesquisa, as representações podem auxiliar no entendimento da ideia corroborada por Pesavento (2004), quando a autora afirma que:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (p. 41).

Assim, as representações permitem refletir sobre o processo de inserção da mulher no ensino secundário como professora, analisando os aspectos que colaboraram para o desenvolvimento deste cenário de inserção no referido colégio.

A pesquisa, apoiada neste sentido, demanda de alargamento de fontes. Logo, todos os documentos encontrados passaram pelo crivo do olhar da pesquisadora e, desta forma, a relação entre pesquisador e documento se estabelece num campo de proximidade e não de veracidade, pois não se tem a pretensão de que os documentos sejam a verdade, e sim que representem através dos vestígios e pistas neles contidos, como possivelmente essas relações de gênero eram estabelecidas neste colégio.

Conforme Pesavento (2004),

Na reconfiguração de um tempo – nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa – face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge pois a verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto (p.54).

Sendo assim, parte-se da premissa de que a narrativa apresentada nesta pesquisa possibilite a elaboração de reflexões e explicações sobre o que ocorreu no contexto explorado, porém estes ocorridos podem admitir outras versões se analisados de outra forma ou por outro pesquisador. Dessa forma, não se terá a pretensão de apresentar a história aqui narrada como uma certeza única e absoluta.

Ao se investigar as fontes, que neste caso se tratam dos documentos escolares, é importante se pensar que, como aponta Ragazzini (2001),

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (p. 14).

No decorrer dessa etapa de “busca” pelas fontes e seleção do material a ser utilizado, referente ao que se pretende investigar, faz-se necessária a reflexão sobre o modo como analisar esses documentos, tendo em vista que não basta apenas debruçar-se sobre este material, mas há, imprescindivelmente, a necessidade de se

problematizar as fontes de pesquisa.

Deste modo, ao se propor a realização de uma investigação a respeito de como se desenvolveu o processo de feminização do magistério no ensino secundário do Colégio Municipal Pelotense, é importante problematizar as relações de poder que se estabeleciam indiretamente entre professoras e professores tendo, então, a relação de gênero como uma categoria de análise histórica (LOURO, 1997; MATOS, 1997, 2013).

A categoria de gênero serve para dar sentido à determinada relação de poder e se trata de um elemento constituído de relações sociais fundamentadas nas diferenças percebidas entre os papéis que se atribuem aos diferentes sexos.

O trabalho em nível de mestrado começou com a pesquisa no acervo documental do referido colégio, tendo como foco o levantamento de documentos escolares datados a partir de 1902, ou seja, a escrituração escolar existente desde a fundação do colégio, porém a pesquisa parte da década de 1940 por se tratar do período em que se encontram os primeiros indícios de mulheres no magistério do ensino secundário, indícios estes encontrados através de diários de classe.

Tendo como ponto de partida a relação da categoria de gênero, ainda se utilizará da cultura escolar, a fim de compreender as “representações sociais” do ser professora neste colégio.

Sobre estas “representações”, Bourdieu (2004) afirma que estas

[...] variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social (p. 158).

Ainda de acordo com o autor, o *habitus* representa um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto [...]” (BOURDIEU, 1976, p. 2). Em linhas gerais, as diferentes posições que ocupamos na sociedade e a cultura a qual estamos inseridos constituem nossos diferentes estilos de vida.

Desta forma, estas representações sociais são também fortemente influenciadas pelas posições sociais que ocupamos nas hierarquias existentes, assim, elaboramos as nossas representações para que estejam de acordo com os

interesses consciente ou inconscientemente vinculados à posição que ocupamos na sociedade.

Vidal (2005) afirma que estas representações,

[...] são sempre históricas e constantemente objeto de disputa entre os diferentes grupos da sociedade. Tais grupos não podem ser confundidos com recortes sociais que antecedem as análises, mas com comunidades que partilham identidades a partir das relações de força entre as representações impostas e autoconferidas (p. 13-14).

Na pesquisa aqui descrita, estas relações e representações sociais têm como ponto de partida a relação da categoria de gênero, porém são apresentadas a partir da cultura escolar do Colégio Municipal Pelotense.

De acordo com Julia (2001), a cultura escolar refere-se a

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p. 10).

A cultura escolar, nesta lógica, representa as relações existentes e que configuram o ambiente escolar de um determinado estabelecimento de ensino.

No caso do Colégio Municipal Pelotense, a cultura escolar a ser analisada nesta pesquisa se dará em função do papel e representação das professoras neste espaço escolar, e como estas representações foram se constituindo sob o reflexo do papel ocupado pela mulher na sociedade.

Nesta acepção, o autor ainda apresenta que,

[...] a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2001, p. 10).

Analisa-se, portanto, a cultura escolar no sentido de se compreender o contexto escolar do período estudado, a partir da análise da área das disciplinas e sua importância na época, a carga horária dispensada a cada disciplina e o vencimento mensalmente recebido por alguns professores, a fim de apontar as diferenças existentes, em relação ao magistério, entre os gêneros, neste colégio.

No caso do Colégio Municipal Pelotense, sua cultura escolar caracteriza-se de uma maneira singular em virtude da forte influência da maçonaria em sua organização, estabelecendo ligações com a elite intelectual pelotense. Uma destas ligações se dá a partir da seleção rigorosa de seus professores, dando preferência, por exemplo, por seus melhores ex-alunos (AMARAL, 2005) e professores de prestígio na cidade.

As pesquisas em relação aos vários sujeitos da educação, bem como professores e alunos, teve maior ênfase a partir da década de 1970, tornando crescente a valorização em relação às ações cotidianas destes sujeitos, “o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 141).

Neste sentido, a análise documental revela indícios das relações de gênero presentes na cultura escolar da instituição, no sentido de poder analisar a presença ou a invisibilidade de professoras nos documentos, como sujeitos escolares¹¹.

Sobre a ação dos sujeitos escolares Vidal (2009) afirma que

Investigar a prática docente, compreendendo-a na intersecção do saber e da ação de professores, instou a indagação sobre a mistura de vontades, gostos, experiências, acasos que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos identificados como docentes: o modo particular de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os recursos didáticos e, mesmo, a maneira de organizar a relação pedagógica. A relação entre experiências de vida e ambiente sócio-cultural também passou a objeto de reflexão, traduzida em questões sobre o impacto do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa; sobre a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; sobre como incidentes críticos na vida dos professores modificam sua percepção e prática profissional; como decisões relativas a carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto profissional; e como o professor se situa com relação a história de seu tempo (Goodson, 1992). Nesse movimento, os sujeitos da educação adquiriram contornos recortados por determinantes de gênero e geração (p. 36).

Alguns aspectos apresentados acima pela autora foram analisados em entrevista realizada com uma das primeiras professoras de matemática admitidas no colégio, onde se pode constatar que, de fato, muitos fatores relativos à vida pessoal e social do professor influenciam em seus modos de ver e agir na carreira docente.

¹¹ Estas relações serão apresentadas posteriormente no capítulo 4.

Percebe-se a importância desta pesquisa para enfatizar e valorizar as ações de mulheres na sociedade, no sentido de que, como nos apresenta Louro (1997), “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência” (p.17).

Sabe-se que esta contradição entre homens e mulheres, por muito tempo, teve características não de enfrentamento e lutas por igualdade, como vem sendo nos últimos tempos, mas muito mais de cumplicidade entre os elementos. A relação de patriarcalismo estava inserida no contexto de uma determinada época, constituindo, assim, os modos de viver e o tipo de cultura das pessoas que nela viveram. Nesta acepção, para dar sentido à representação social exercida pelo homem, apoia-se novamente em Pesavento (2004), na fundamentação de que,

Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças. Implica que esse grupo vai impor a sua maneira de dar a ver o mundo, de estabelecer classificações e divisões, de propor valores e normas, que orientam o gosto e a percepção, que definem limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais (p. 41).

Neste trabalho, portanto, não se tem a pretensão de julgar culpados ou inocentes, mas, sim, apresentar – segundo alguns questionamentos pertinentes ao contexto local da época – como se desenvolveu o processo de inserção da mulher no magistério do ensino secundário desta instituição, em específico, a partir da década de 1940.

Nesta perspectiva, o olhar de pesquisadora procura um afastamento do olhar pessoal, mesmo sabendo o quão difícil é não se envolver pessoalmente com a pesquisa, a fim de analisar os dados com imparcialidade, sem a possibilidade de cometer anacronismos.

Cabe ainda salientar que, além do acervo do Colégio Pelotense, outra “instituição de memória”¹² foi visitada durante o processo de busca e coleta de documentos, se trata da Biblioteca Pública Pelotense, cujo acervo auxilia na análise das relações sociais na cidade durante o período considerado.

¹² Para este conceito, tem-se sustentação em Saviani (2013), para quem a “instituição de memória” “abrange diferentes tipos de entidades encarregadas de armazenar, preservar e organizar acervos que se constituem como repositório da memória coletiva. São [...] Arquivos públicos e particulares, Museus, Centros Culturais, Centros de Memória e órgãos de Preservação do Patrimônio Cultural [...]” (p. 14).

Além da análise documental, utiliza-se também aspectos da metodologia da história oral, como o uso de entrevistas e sua forma análise, no sentido de que,

[a] história oral de vida, por sua vez, tem a experiência como foco e as entrevistas realizadas nesta perspectiva apontam para uma postura diferenciada por parte do entrevistador. Este deve estar imbuído de sensibilidade que o faça ouvir mais do que falar, estimular mais que perguntar. Neste caso, as entrevistas podem ser únicas ou múltiplas, de acordo com a necessidade da pesquisa, e sua duração dependerá para cada entrevistado (EVANGELISTA, 2011, p. 2).

Além disso, de acordo com Garnica (2011), o uso desta metodologia vem crescendo, pois traz à pesquisa científica a inserção de uma abordagem que é de interesse de diversas áreas, privilegiando os aspectos sociológicos e culturais, visando às ações e às experiências dos sujeitos envolvidos.

Quanto à discussão de credibilidade ou não da fonte oral como documentação histórica, encontra-se apoio nas afirmações de Camargo no sentido de que “[...] a história oral é legítima como fonte porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais” (CAMARGO, 1995, p. 10), ou seja, o documento oral é portador de subjetividade tanto quanto o escrito. E é na análise que se dá o trabalho do historiador.

Deste modo, na entrevista realizada com a segunda professora de matemática, contratada no Colégio Municipal Pelotense, teve-se o cuidado de dar liberdade para que ela contasse sua experiência profissional, alimentando o diálogo com provocações, devido ao fato de que a entrevista é, muitas vezes, um lugar de tensões, onde o pesquisador busca por uma resposta e o narrador quer narrar sobre tópicos diferentes (PORTELLI, 2010), dessa forma, ia-se retomando pontos que se queria que fosse comentado, a partir de fatos que a própria entrevistada havia relatado ou que haviam sido encontrados anteriormente nas fontes documentais.

Tendo em consideração que a entrevistada não tocava em alguns aspectos constatados nos documentos analisados em relação à sua atuação no Colégio Pelotense, optou-se por questioná-la sobre qual era sua visão sobre determinadas situações específicas.

Outra consideração, diz respeito à forma com que foi realizada a transcrição da narrativa. Buscou-se durante todo o processo, manter o máximo possível o tom oral da fala da personagem, para que no texto a marca desta produção oral – nas citações diretas – fosse mantida.

Tratou-se de um processo difícil, e que requereu o compromisso com a criação de estrutura textual de transcrição que atendesse essa exigência. Tais cuidados se expressam nas citações diretas relacionadas às narrativas da entrevistada. Exemplos disso estão presentes nas reticências, que indicarão a existência de silêncio ou pausa para organizar a fala.

A análise obtida a partir da entrevista será apresentada ao longo do capítulo 5, e encontra-se disponível, na íntegra, nos Anexos dessa dissertação.

Desse modo, nos capítulos a seguir, apresentam-se algumas discussões a respeito da feminização do magistério e inserção da mulher no ensino primário, secundário e curso normal e, em seguida, detém-se a abordar a inserção da mulher como professora, no colégio onde se realiza o estudo.

3 Contextualizando a Feminização do Magistério no Brasil

A feminização do magistério não é um tema novo no âmbito das pesquisas em educação e vem ganhando destaque cada vez maior. A razão de estudar este processo histórico tem origem nos estranhamentos que surgem em função da composição do magistério como atividade, nos últimos tempos, predominantemente feminina.

Para melhor delimitar a temática, realizou-se o estado do conhecimento que abrange a questão da mulher na educação, a partir de uma procura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, correspondente aos últimos seis anos, na busca de material científico que ampare o teor conceitual que envolve o aspecto acima mencionado.

Realizou-se, então, um processo de garimpagem utilizando-se dois descritores: Feminização do magistério e Mulher professora, nos quais priorizou-se as teses e dissertações da CAPES correspondentes ao período de 2010-2015.

Dos oito trabalhos encontrados, sete são dissertações (ALMEIDA, 2011; GUERRA, 2011; MARIANO, 2011; MATTOS, 2011; SILVA, 2012; SILVA, 2012; SANTOS, 2014) e apenas um é tese (SILVA, 2012).

De acordo com o que foi analisado nos trabalhos citados anteriormente, foi possível notar que apenas a tese é voltada às professoras gaúchas, sendo estas, professoras universitárias ainda em exercício, abordando através da realização de entrevistas, o crescente papel da mulher na Ciência.

As demais dissertações são voltadas principalmente às regiões nordeste, centro-oeste e sudeste, e analisam, em suma, o magistério como possibilidade de formação feminina e a atuação de professoras primárias, através de entrevistas e documentos.

É razoável refletir que, apesar do crescente debate em torno do tema “feminização”, ainda há muito a ser explorado no âmbito do magistério no Rio Grande do Sul, analisando a formação, inserção e trajetória de professoras gaúchas, tanto do ensino primário como secundário, como é o caso da pesquisa aqui apresentada. Além do mais, explorando essas pesquisas, foi possível analisar certos aspectos do processo de inserção da mulher no magistério também em outros estados, além da percepção de seu importante papel na educação brasileira.

Fato comum nos trabalhos analisados é a utilização de autores tidos como referência no tema e que também serviram como orientação para a constituição desta pesquisa. Dentre eles, cita-se Scott (1990), Louro (1997, 2001), Almeida (1998), Tambara (1998), Del Priori (2001), entre outros.

Com base em autores como Carvalho (2001) e Gondra & Schueler (2008) tem-se que, foi ao final do século XIX, com a expansão do capitalismo industrial e um processo político de democratização e urbanização, que as escolas passam a ganhar maior atenção quanto à sua importância na produção e formação da sociedade, visando atender aos interesses das elites dominantes.

Sobre este cenário, Chamon (2005) acrescenta que

[...] foi, também, nesse período que as mulheres passaram a ser chamadas para cumprir a nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. Dóceis, virtuosas e abnegadas, deveriam ser elas as profissionais responsáveis pelo trabalho de preparação de mentes e comportamentos para os interesses da pátria. [...]

As perspectivas de missão sagrada, de dignidade do ofício, de valorização da abnegação e de zelo, só comparáveis às causas religiosas e patrióticas, foram incorporadas ao *ethos* da idealização da professora da escola elementar. Essa idealização, no entanto, não parece ser um fenômeno específico da sociedade brasileira, mas algo que passou a integrar o imaginário social em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos. Esse fato leva-nos a supor que tal idealização não ocorrera de forma gratuita, mas fora construída, historicamente, para cumprir funções políticas (CHAMON, 2005, p. 16) (grifo da autora).

Abordar as questões que permeiam o processo de feminização do magistério, como esta idealização do imaginário¹³ social atribuído ao papel da mulher, abordado anteriormente, nos leva a investigar, também, outras vertentes que precedem a inserção da mulher na carreira do magistério como, por exemplo, a educação que estas mulheres recebiam durante sua formação como alunas e as disciplinas que exerciam quando ingressantes no magistério do ensino secundário.

De acordo com Tambara (1998), tanto no ensino primário quanto secundário, ainda no final do século XIX, parecia “[...] nítido que havia uma ideologia que encorajava mais o menino para a instrução formal, entendendo que à menina bastava uma boa formação em prendas domésticas, o que poderia ser adquirido no recinto do lar” (p. 37).

¹³ Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito de imaginário de acordo com Pesavento (2004), no qual está composto por um sistema de ideias de construção de representações de determinados grupos sociais que geram um sentido coletivo.

Deste modo, quando as meninas passam a frequentar a escola prioriza-se o ensino de disciplinas ligadas à literatura e línguas estrangeiras, assim, infere-se que em sua inserção na carreira docente, estas seriam possivelmente as principais disciplinas ministradas, além das relacionadas ao cuidado e organização do lar, pois aos homens eram estimuladas habilidades voltadas ao raciocínio lógico e prático. Sendo assim, no tocante à profissão docente, assumiriam disciplinas das áreas voltadas às ciências e exatas, disciplinas estas consideradas inclusive como sendo de maior prestígio dentro das escolas da época, o que será abordado mais adiante, em análise realizada sobre a diferença entre vencimentos e carga horária dos professores do Colégio Pelotense.

Outra forma de disseminação de ideologias de classe e gênero aconteceu por intermédio da educação jesuítica, como cita Chamon (2005):

[...] o trabalho catequético, o apego aos dogmas e à autoridade, a prática de princípios morais e de subserviência e a negação de freqüência à escola pelo sexo feminino, formaram a base dos princípios em que se fundamentou a organização do ensino no Brasil (p. 29).

Assim, ao homem pobre era negado o direito à instrução, e às mulheres cabiam somente os afazeres domésticos.

Sob esta lógica, reflete-se sobre os seguintes questionamentos: Até que ponto a escola foi reprodutora dos ideais de valores e padrões sociais em relação a gêneros e o papel que cada um deveria exercer na sociedade? De que forma se dava esta reprodução? E de que modo esta reprodução estava relacionada com as diferentes classes sociais da época?

Neste sentido, a hipótese que vem sendo levantada ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de ingresso da mulher no mercado de trabalho, sendo assim, o mais adequado e aceitável seria a inserção destas na carreira docente, uma vez que esta profissão estaria associada à erudição e ao “capital cultural”¹⁴ (BOURDIEU, 1976) das mulheres da época, e ainda assim seria sob o controle masculino, uma vez que as escolas em sua maioria, e especialmente nesta pesquisa o Colégio Pelotense, eram dirigidas por professores homens.

¹⁴ O conceito de “capital cultural” foi introduzido por Bourdieu (1976), e está relacionado a investigação de relações de classes na sociedade, desta forma tem por objetivo evidenciar subculturas de classe.

Além disso, manter-se-ia um padrão de professores ligados de certa forma à elite e classe média pelotense, pois na época de formação destes professores como alunos, nas décadas de 1910-1920, o acesso ao ensino primário e secundário ainda era restrito a uma determinada parcela da sociedade pelotense.

Para compreender e aprofundar estes questionamentos e hipóteses apontadas serão expostos, a seguir, estudos referentes à constituição da mulher como aluna ou professora, nos ensinos primário, secundário e a formação nos cursos normais.

3.1 Ensino Primário

Durante o período colonial, praticamente não existia a preocupação com a educação feminina, pois devido ao fato de que apenas as mulheres escravas envolviam-se com funções produtivas, logo não havia a necessidade de uma qualificação específica.

Nesta época, o ensino para as mulheres da elite estava ligado à “[...] educação moral, prendas domésticas, religião, piano, muito pouco de matemática e português, coerente com o papel que iriam desempenhar na sociedade” (LOURO, 1987, p. 14).

É apenas no fim do Império que começa a surgir certa “preocupação” com a formação das meninas, ainda assim restringida apenas ao ensino primário e sem possibilidade de continuação ao ensino secundário, além disso, muito inferior em comparação ao ensino destinado aos meninos.

Sobre a inserção da mulher como professora, grande parte dos estudos encontrados, relativos à feminização do magistério, é voltada ao ensino primário, pois, neste período de inserção da mulher, referente ao final do século XIX, entendia-se a educação como formadora da consciência moral do cidadão, sendo assim, a mulher que ficava a cargo dos princípios do lar, do cuidado e zelo com a família, logo, seria quem melhor poderia atender às crianças, como apresenta Inácio Filho & Silva (2010)

Se existe a necessidade de se formar a nação, a mulher é o centro da unidade menor da sociedade, sobre a qual se assenta o edifício social. Se a educação trabalha com crianças, que dependem de carinho e cuidados especiais, então nada como a mulher! Estava aberto o caminho para a feminização da atividade escolar (p. 222).

Neste período, ao fomentar a discussão a respeito de um regime político mais democrático, surge forte preocupação com a parcela dos cidadãos iletrados, uma vez que uma parte considerável da população era analfabeta.

Assim, inicia-se no Brasil a preocupação referente às questões educacionais em virtude da demanda por escolarização dos diversos segmentos da sociedade, dentre estes segmentos, estava incluída também a escolarização das meninas.

Para minimizar este quadro de analfabetismo no país seria necessária a inserção destes analfabetos nas escolas, logo viriam a necessidade e a exigência de um aumento considerável no número de escolas e de mão de obra para atender este grupo, o que geraria muitos gastos aos cofres públicos da época. Além disso, se a educação dos meninos era transmitida por professores, a das meninas, conseqüentemente, deveria ficar a cargo de professoras. Logo, via-se espaço para a inserção da mulher no magistério do ensino primário e, assim, poderia lhe ser oferecida uma carreira digna e a oportunidade de ser “útil à pátria”.

Subjacente a este discurso de inserção, como apresenta Faria Filho (2000), a mulher, por ser possuidora de habilidades maternas, sendo este um dom considerado “quase inato”, se sujeitaria a uma remuneração inferior à recebida pelos homens, pois o magistério se tratava de uma atividade exercida com maior facilidade por elas devido a este dom – que estaria ligado à feminilidade e à tarefa de educar e socializar os filhos durante a infância –, conseqüente da função materna, diferentemente dos homens, em que a pressão social masculina era apenas de provedor do lar.

Além disso, em decorrência deste último fator (o homem como provedor do lar), não haveria também a necessidade de salários elevados para as mulheres, uma vez que este não seria para garantir o sustento da família, que ficava a cargo do homem, mas, sim, sustentar seus gastos pessoais.

Desta forma, é possível perceber que houve muitos outros interesses na inserção da mulher no magistério, interesses estes não só em relação a fatores sociais da formação de cidadãos, como também fatores econômicos e políticos que, apesar ou independente dos seus objetivos, abriram caminhos para a inserção da

mulher no magistério, possibilitando a elas uma profissão digna, o que não existia na época.

3.2 Ensino Secundário

Para analisar a inserção feminina no magistério do ensino secundário, se faz necessário, também, pensar na instrução das mulheres como alunas desta modalidade de ensino.

O ensino secundário teve sua composição de diversas formas. Assim, cabe salientar que devido às inúmeras alterações de estrutura do ensino secundário, este independente do tempo de duração, estava compreendido entre o ensino primário e o ensino superior (VECHIA e LORENZ, 1998; NUNES, 2000; ARRIADA, 2011; PESSANHA e BRITO, 2014).

Alguns aspectos do período no qual se pretende investigar podem ser exemplificados a partir do Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942 (BRASIL, 1942), conhecido como “Reforma Capanema”, que dispunha o ensino secundário em dois ciclos seriados, conforme documento:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, p. 1).

Cabe salientar que neste segundo ciclo o aluno escolheria qual curso seguir, de acordo com a faculdade que pretendesse cursar posteriormente. Além do mais, este era obrigatório para os candidatos que pretendessem cursar o ensino superior.

Salienta-se ainda que, para ingressar no ensino secundário o aluno deveria prestar um exame de admissão e possuir idade mínima de 11 anos, além de apresentar atestado de saúde, seguido de atestado de vacinação.

Sobre a Reforma Capanema, vale destacar que esta reconfigurou e atribuiu um caráter conservador e nacionalista ao ensino secundário brasileiro durante o Estado Novo – período caracterizado por um regime autoritário e populista, no qual se lutava pela nacionalização do ensino no Brasil - acentuando questionamentos a cerca do “papel político e social da educação secundária” (SOUZA, 2008, p. 170).

Tal legislação deu ênfase ao currículo humanista e ao caráter propedêutico elitista do secundário cuja finalidade pressupunha a formação das elites condutoras do país com base nas humanidades, nos valores cívicos e na consciência patriótica (ANTONIO, 2014).

Segundo Dallabrida, Trevizoli e Vieira (2013) o autor de tal reforma - o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema - seria um homem conservador e ligado a Igreja Católica, sendo ele um defensor da prática organizacional da escola separada por gênero,

[...] nesta direção, a reforma por ele dirigida recomendou, por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que a educação de mulheres ocorresse em estabelecimentos exclusivos para o público feminino ou que, em casos onde as escolas atendiam ambos os sexos, as salas de aula fossem separadas por gênero”. (DALLABRIDA, TREVIZOLI e VIEIRA, 2013, p. 5)

Em tal decreto-lei, é possível notar algumas das especificidades em relação ao ensino secundário para meninas. Bem como no seguinte excerto¹⁵:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. E' recomendavel que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942, p. 4).

Nas indicações metodológicas para o cumprimento dos programas estabelecidas pelo governo federal para cumprimento da Lei Orgânica do Ensino Secundário foram incluídas orientações específicas para a educação feminina. Por

¹⁵ Manteve-se a escrita original do documento.

exemplo, no ensino da Língua Portuguesa, nas lições de leitura era recomendado que os textos indicados para as meninas encarecessem as virtudes próprias da mulher,

(...) a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a fôrça de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem. (SOUZA, 2008, p. 179).

A educação das jovens da boa sociedade, diferentemente do sexo masculino, não se configurou como um projeto dos poderes públicos, nem mesmo possuía articulação com o ensino superior.

Sendo assim, o ensino secundário tal como foi concebido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, deveria reforçar os valores tradicionais atribuídos ao papel da mulher na sociedade brasileira.

Logo, no momento em que se expandiam as possibilidades de maior acesso das mulheres ao ensino secundário, tendo em vista a expansão dos ginásios e colégios, a formação destinada a elas nessas escolas reafirmou os padrões conservadores da educação feminina.

Portanto, foi incisiva a ação particular de preceptoras e, posteriormente, a prática das instituições particulares. Ou seja, tratou – se de um processo isolado de alfabetização para depois firmar-se numa prática institucional.

A esse respeito, Maria de Lourdes Haidar (1972) afirma que, na segunda metade do século XIX, cresceu significativamente o número de estabelecimentos particulares organizados por senhoras estrangeiras sob o regime de internato e externato para a educação das meninas. Esses colégios funcionavam normalmente na casa das próprias diretoras, e embora envolvessem um número reduzido de conhecimentos, ofereciam uma formação “adequada” a uma dama.

A centralização do ensino secundário, estabelecida pelo governo Federal a partir dos anos 30 do século XX, deixou aos estados e municípios brasileiros pouca margem de atuação para organização desse nível de ensino. Coube a eles normatizarem seus ginásios em conformidade com a legislação federal.

No caso do município de Pelotas, segundo estudos apontados por Neves, Amaral e Tambara (2012) – decorrentes de análise em anúncios de periódicos locais a respeito das escolas particulares de ensino primário e secundário da cidade –, apesar de haver um número significativo de escolas particulares de ensino secundário para meninas, estas apresentavam em seus programas uma extensão do ensino primário, além de disciplinas de línguas e de ensinamentos a respeito de uma formação voltada para o lar, como: costura, bordado, economia doméstica, entre outros.

Ainda de acordo com estudos analisados a respeito do ensino secundário, pode-se notar que este estava voltado principalmente para os meninos, uma vez que as disciplinas científicas, como a Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho, História Natural, entre outras, prevaleciam nos cursos destinados a eles, sendo preparatórias para o ensino superior, enquanto as disciplinas relacionadas à Literatura e Línguas estrangeiras eram voltadas para as meninas.

Desta forma, o ensino superior – que viria em decorrência do ensino secundário – ficava, em sua maioria, a cargo dos meninos.

No cenário da educação pública oferecida pelo próprio Colégio Pelotense, por exemplo, aparentemente não havia distinção entre o ensino oferecido para meninas e meninos, pois nas análises das Atas de exames de promoção – referentes ao início da década de 1930 – foi encontrada, ainda que em minoria absoluta, a presença dos nomes de meninas em turmas predominantemente masculinas, sem distinção das disciplinas cursadas.

Neste sentido, o que causa estranhamentos refere-se ao público para o qual a educação secundária na cidade estava direcionada, ou seja, a elite pelotense. Logo, questiona-se sobre uma proposta de educação também para as mulheres, mas que não era pensada por mulheres. Pois, ainda na década de 1930, não havia sido formado um quadro substancial, em termos quantitativos, de professoras ministrando disciplinas no referido educandário.

No Colégio Pelotense, de acordo com os dados analisados e que serão apresentados no próximo capítulo, o quadro efetivo de professoras ministrando aulas no ensino secundário começa a ser constituído apenas na década de 1940.

No capítulo que segue, será apresentada a análise realizada sobre a inserção de professoras neste colégio, a partir da documentação encontrada. Observando-se que conforme as escolas passam a aceitar meninas no ensino secundário, como é o

caso do Colégio Municipal Pelotense, este começa a admitir professoras em seu quadro de funcionários.

Desta forma, será apresentado o contexto do Colégio Municipal Pelotense, quanto ao processo de inserção de professoras ministrando aulas no ensino secundário, compreendendo uma análise das primeiras professoras admitidas na instituição, primeiramente na área de Ciências Humanas e, em seguida, na área de Ciências Exatas.

4 A Feminização do Magistério do Ensino Secundário no Colégio Municipal Pelotense

Neste capítulo, apresenta-se um investimento na análise das fontes segundo a história cultural abordada por Pesavento (2004), no sentido de que “[...] o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (p. 42).

Aqui se reserva à apresentação dos “registros e sinais do passado” encontrados pela pesquisadora, para representar o processo de inserção da mulher no magistério do ensino secundário no Colégio Municipal Pelotense, no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950.

Desta forma, ao indagar como se deu o processo inicial de feminização do magistério secundário neste educandário, pretende-se investigar como era constituído o pequeno espaço que as mulheres tinham no ensino secundário em âmbito nacional, analisando as discussões, leis e documentos da época, porém, focando neste estabelecimento.

Em análise ao Histórico do Colégio Municipal Pelotense 1902-1952 (1952) foi possível encontrar – na relação dos 100 professores apresentados¹⁶ e que atuaram no colégio até o ano de publicação deste histórico – apenas 6 mulheres¹⁷, a saber:

D. Joaquina Ramos
D. Olindina Nunes Cortelari
D. Estela Wilkinson
D. Ada Silveira da Costa
D. Hermelinda Schenkel
D. Noêmia Bastos Pereira

Desta forma, nota-se que o corpo docente que compunha o quadro do colégio era predominantemente masculino e, ainda neste mesmo Histórico, consta na relação dos diretores que atuaram no mesmo período, que dos 18 constantes na listagem, todos eram homens. O que remete a refletir sobre quais eram as

¹⁶ Aqui serão omitidos os nomes dos demais professores citados no histórico.

¹⁷ Destas seis professoras citadas, apenas a ficha de assentamento referente a uma delas foi encontrada dentre a documentação disponível no acervo. Sobre as demais professoras não foram encontrados – nem no acervo tampouco no arquivo passivo do Departamento Pessoal – documentos referentes às suas passagens no colégio.

competências necessárias para exercer o cargo de direção, e como esta seleção era realizada, ou seja, por qual grupo ou indivíduo era determinada a escolha do diretor nesta instituição.

Na seção destinada à relação dos Inspectores Federais, dos 10 apresentados, apenas uma era mulher, **D. Natalina Nair A. Rossetto**¹⁸. Posteriormente, na listagem dos professores atuantes em 1952, dos 28 citados no histórico, 7 eram mulheres¹⁹, tendo elas seus nomes apresentados e destacados a seguir:

Adolfo Rodrigues de Souza – Prof. de Inglês
 Aquilino Oppermann – Prof. de Filosofia
 Armando Maffei – Prof. no Curso de Admissão
 Benjamin Gastal Filho – Prof. de Desenho
B. N. F. – Profª. de Educação Física
 Felisberto Machado – Prof. de Latim
 Fernando Alberto Castanheira – Prof. de Química
 Fernando Lopes da Silva – Prof. de História Geral
 Francisco Louzada Alves da Fonseca – Prof. de Ciências e História Natural
 Franco Mariconi Rossi – Prof. de Física
G. M. A. – Profª de Francês
 Gregório Romeu Iruzun – Prof. de Português
H. I. P. – Profª do Curso Primário
 João de Deus Vidal – Prof. de Educação Física
 José Alves da Fonseca – Prof. de Português
 Juvenal T. Dias da Costa – Prof. de Geografia
L. S. L. – Profª de Trabalhos Manuais
M. E. B. R. – Profª de Espanhol
M. L. N. – Profª de Francês
M. S. – Profª de Canto Orfeônico
 Paulo Marcant – Prof. de História do Brasil
 Platão Louzada Alves da Fonseca – Prof. de Matemática
 Rafael Alves Caudelas – Prof. de Matemática
 Romeu Tagnin – Prof. de Canto Orfênico
 Vicente da Costa Rochedo – Prof. no Curso de Admissão
 Vicente Russomano – Prof. de História do Brasil

Com esta relação apresentada, se pode sugerir problematizações a respeito não só da quantidade de professoras ministrando aulas no estabelecimento, neste período, como também sobre as disciplinas lecionadas por elas, sendo em sua grande maioria, disciplinas que não exigiam efetivamente um grau de formação superior, ou seja, disciplinas relacionadas a conhecimentos que, possivelmente, tenham sido aprendidos para manter *status* e padrão exigidos pela sociedade pelotense na época, com exceção das professoras S. W. e M. E. B. R. que

¹⁸ No Departamento Pessoal do colégio, dentre os arquivos do passivo, não foram encontrados documentos referentes à sua passagem pelo estabelecimento.

¹⁹ Visando o anonimato das professoras que serão analisadas, foram substituídos seus nomes completos pelas respectivas iniciais.

lecionavam disciplinas referentes à sua língua materna, pois a primeira era de origem inglesa e a segunda uruguaia.

Com base nos dados apresentados, pondera-se ainda sobre a representação da mulher no Colégio Municipal Pelotense e, até mesmo, para a Maçonaria, pois de acordo com Amaral (2005), mesmo após sua municipalização, não era raro que seus professores e diretores pertencessem a esta sociedade discreta.

Sendo assim, estava agregada ao discurso maçônico local uma ideologia de oposição ao ideal cristão, também muito forte dentre a elite pelotense. Neste sentido, o discurso maçônico, por inúmeras vezes, apresentava uma possível preocupação com as questões femininas e o seu papel na sociedade. Discurso este oposto ao presente nos livros publicados por maçons quanto ao papel da mulher, livros que relatam o prestígio do homem e demonstram que, apesar de sua inegável importância, a mulher ainda ocupava cargos subalternos dentro das organizações (TORRENT, 2003; GOMES, 2009).

Por se tratar de um colégio fundado de acordo com os princípios maçons, esta ideologia estaria ainda arraigada na cultura escolar (JULIA, 2001; FARIA FILHO, et al., 2004) e presente nas relações de hierarquia e organização deste estabelecimento, ainda que – no período analisado – o educandário já fosse de responsabilidade municipal e não mais da Maçonaria Pelotense.

A cultura escolar, nesta lógica, representa as relações existentes e que configuram o ambiente escolar de um determinado estabelecimento de ensino. No caso do Colégio Municipal Pelotense, a cultura escolar a ser analisada se deu em função do papel e representação das professoras neste espaço escolar, e como estas representações foram se constituindo sob o reflexo do papel ocupado pela mulher na sociedade.

Ao analisar-se a Relação de professores de 1925, foi possível notar que havia no quadro de funcionários apenas professores efetivos do sexo masculino, e no quadro de professores substitutos apenas uma mulher, como já foi mencionada, a saber: S. W., Professora de Inglês (que de acordo com sua ficha de assentamento havia nascido em 22 de setembro de 1893, em Londres-Inglaterra), que ingressou no Colégio Municipal Pelotense em 1º de abril de 1925, como professora substituta da disciplina.

Este fato remete a pensar que, mesmo com os debates da época em relação à inserção da mulher no magistério, ainda que no ensino primário, com o discurso de

uma educação mista, o estabelecimento ainda não contemplava professoras em seu quadro de funcionários efetivos.

Diante disso, resolveu-se, então, partir para análise dos livros ponto – de professores e funcionários. O livro mais antigo encontrado no acervo é datado de 16 de maio de 1914, porém nestes livros, como é ainda nos dias de hoje, consta somente a data, assinatura e disciplina ministrada, o que dificultou a identificação do nome correspondente à assinatura.

Um exemplo é a assinatura do professor de Português e Latim, Francisco de Paula Alves da Fonseca, que em diversos documentos assinava como Paula Alves, essa curiosidade só foi notada através da comparação do período e da caligrafia das diversas assinaturas encontradas, analisando também a descrição da disciplina ministrada – quando constava no documento –, além da formalidade e a quem se dirigia o documento assinado.

Alguns Livros de Presença do Corpo Docente às Sessões da Congregação também foram analisados, e cabe aqui destacar que as Congregações teriam as características apresentadas nos seguintes artigos do Capítulo XI, disposto no Estatuto²⁰ do Gymnasio Pelotense (1925):

Art. 77º - Compõe a Congregação de todos os professores effectivos, bem como dos que estiverem substituindo os effectivos.

Art. 78º - Os professores da gymnastica e musica só tomarão parte da Congregação quando se tratar de assumpto referente a seus cursos.

Art. 79º - A Congregação não poderá funcionar sem a presença de metade e mais um de seus membros, salvo o caso das sessões solemnes, que se effectuarão com qualquer numero.

Art. 80º - A Congregação será convocada e presidida pelo diretor geral.

Art. 81º - A congregação será convocada todas as vezes que um terço dos seus membros o requerer.

Art. 82º - Compete á Congregação:
Aprovar o programma das matérias que constituem o exame de admissão.
Aprovar os programas elaborados pelos professores.
Eleger as comissões examinadoras dos concursos.
Servir de órgão consultivo em matéria de ensino.

Art. 83º - As votações serão a descoberto.

Art. 84º - No caso de empate, ao diretor geral compete decidir com voto de qualidade.

²⁰ Manteve-se a escrita original do documento.

Art. 85º - As deliberações serão tomadas por maioria dos membros presentes (p.20).

Nestes livros referentes às sessões realizadas durante os primeiros anos da década de 1950, mais especificamente na sessão de 12 de agosto de 1953, foi encontrado, ainda, o nome de **Alice Corrêa Guimarães**, cujos documentos não foram localizados no arquivo do passivo, tampouco foi encontrado novamente seu nome em outros documentos escolares, além deste. Sendo assim, não se pode aferir que esta seja, de fato, professora do ensino secundário ou primário do estabelecimento.

Como apresentado anteriormente, no primeiro momento de análise da pesquisa, e posteriormente abordado na seção 4.1, foi encontrado um total de treze professoras, tanto do ensino primário quanto do secundário, porém em relação a algumas delas não foram encontrados quaisquer documentos sobre sua passagem pelo educandário.

Esta lacuna na história do colégio, em relação à falta de documentos referentes a determinadas professoras que, possivelmente, tenham atuado ministrando aula, pode estar atribuída a um fato já abordado por Chamon (2005) em sua pesquisa sobre a trajetória de feminização do magistério,

[...] a mulher, regra geral, não figura na história da política social e educacional e nem nos arquivos públicos oficiais. Encontramo-las, apenas, nas entrelinhas das fontes de pesquisa. Desvendar um pouco do percurso da *mulher-professora* e das relações de gênero e de classe social do passado constituiu nosso mote. A partir do momento em que ficou configurado, para nós, o objeto de pesquisa a ser investigado, começamos um longo caminho de buscas, de descobertas, de suspeitas e de decisões (p. 19).

Sendo assim, dentre este total de professoras, os poucos documentos encontrados e analisados nesta pesquisa referem-se a sete delas e compreendem o recorte temporal indicado. De forma preliminar, eles indicam a inserção da mulher no magistério do ensino secundário deste colégio e mostram a predominância e valorização masculina do magistério secundário na época.

Para compor o segundo momento da pesquisa, posteriormente abordado na seção 4.2 – referente à inserção das professoras de matemática no colégio –, foram analisadas quatro professoras contratadas nos anos de 1963, 1964 e 1967, examinando e comparando alguns documentos e fichas funcionais destas docentes

com documentos de outros sete professores, também de matemática, que atuaram no período que precede a contratação das educadoras. Além da análise de uma entrevista realizada com uma destas professoras, em que ela relata suas percepções acerca das relações entre os docentes no referido colégio e particularidades referentes à formação no curso e inserção como professora em outros estabelecimentos de ensino da cidade.

4.1 Ensino de Ciências Humanas (décadas de 1940 e 1950)

Em anexo encontrado junto a um relatório disponível na documentação da década de 1940, era descrito o nome, idade, matéria, número de registro, tempo de serviço e vencimento mensal dos professores que atuavam neste período.

Neste documento, atenta-se também para a presença do nome de quatro professoras citadas anteriormente no Histórico do Colégio Municipal Pelotense 1902-1952 (1952), sendo uma do ensino primário, Prof^a Helena Iruzum Passos, e as demais do ensino secundário, Prof^a Ada Mendes da Silveira, de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Prof^a B. N. F., da disciplina de Educação Física; e, Prof^a M. E. B. R., de espanhol.

Analisando-se ainda este último documento, é possível fazer algumas indagações e comparações sobre os vencimentos recebidos pelas educadoras em função dos recebidos pelos professores do sexo masculino, docentes de disciplinas de mesma área – como é o caso das Línguas Estrangeiras – os quais possuíam vencimentos consideravelmente distintos.

Junto ao relatório, no qual esta relação de professores se encontrava anexada, foi encontrado também a grade de horários das aulas do ano de 1945, nesta grade estava descrito os horários referentes às turmas de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do curso ginásial (1^o ciclo) e as turmas únicas de 1^a, 2^a e 3^a séries do 2^o ciclo do curso científico.

Com base nestes horários foram elaboradas duas tabelas apresentadas a seguir, com o objetivo de quantificar a carga horária ocupada por cada disciplina. Cabe salientar que cada aula correspondia a um período de 50 minutos.

Tabela 1 Carga horária semanal das disciplinas do curso Ginásial (1º ciclo) de 1945

Ginásial (1º ciclo)	Port.	Latim	Fran.	Ing.	Mat.	Ciê.	H.	G.	H. do	G. do	Trab.	Des.	C.	Econ.	Total
							Geral	Geral	Brasil	Brasil	Manuais		Orf.		semanal
1ª A	4	3	3		3		2	2			3	2	2		24
1ª B	3	4	3	3	3	3			2	2		1	1		25
1ª 2B	4	3	3		3		2	2			3	2	2		24
1ª C	4	3	3		3		2	2			3	2	2		24
2ª A	3	3	3	3	3		2	2			2	2	1		24
2ª B	3	3	3	3	3		2	2			2	2	1		24
3ª A	3	4	3	3	3	3			2	2		1	1	1	26
3ª B	3	4	3	3	3	3			2	2		1	1		25
4ª A	3	4	3	3	3	3			2	2		1	1	1	26
Total de aulas por disciplina	30	31	27	18	27	12	10	10	8	8	13	14	12	2	-----

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tabela 2: Carga horária semanal das disciplinas do curso Científico (2º ciclo) de 1945

Científico (2º ciclo)	Port.	Fran.	Ing.	Esp.	Mat.	Fis.	Qui.	Bio.	H.	G.	H. do	G. do	Filos.	Des.	Econ.	Total
									Geral	Geral	Brasil	Brasil				semanal
1ª série	4	3	3	2	4	3	3		3	2					1	28
2ª série	3	2	2		4	3	3	3	2	2				2	1	27
3ª série	3				4	3	3	3			3	2	4	2	1	28
Total de aulas por disciplina	10	5	5	2	12	9	9	6	5	4	3	2	4	4	3	-----

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com essas informações é possível estabelecer uma correlação entre as disciplinas de línguas estrangeiras como latim, francês e inglês, que neste período eram ministradas por professores do sexo masculino, os quais recebiam vencimentos superiores aos da professora M. E. B. R., ministrante de língua espanhola.

Sob este viés, analisando-se as tabelas acima, entende-se que havia uma valorização da disciplina de Latim, esta representaria assim, uma maior importância e possível prestígio na época, sendo trabalhada em todas as séries do curso ginásial.

Esta disciplina era responsável por ocupar 31 aulas semanais, tendo a maior carga horária durante o curso ginásial, seguida de Francês (27 aulas) e Inglês (18 aulas). Nota-se, ainda, que o ensino de espanhol seria ministrado apenas em 2 aulas semanais, na 1ª série do curso científico, o que de certa forma justificaria a remuneração inferior em relação aos professores das demais disciplinas desta área.

Nesta lógica, acredita-se que a remuneração dos professores se definiria então em relação a horas-aula ministradas semanalmente.

Quanto à disciplina de Educação Física, observa-se que há também uma diferença considerável em relação aos vencimentos dos professores desta cadeira. Enquanto a educadora B. N. F. receberia Cr\$ 330,00 cruzeiros (trezentos e trinta cruzeiros), outro professor receberia Cr\$ 1.000,00 cruzeiros (mil cruzeiros).

A partir da observação desses dados, é possível notar que a professora era contratada e ele era classificado como efetivo, e que o tempo de serviço no estabelecimento se difere. Além disso, a disciplina não está contemplada na grade de horários; nesta época, a Educação Física não era tida como importante para a formação intelectual do aluno, uma prova deste fato é que a presença dos professores desta disciplina era vetada inclusive nas reuniões da Congregação, a menos que, na reunião, fosse tratado algum assunto relacionado à área desse conhecimento.

Como explicitado anteriormente, foram encontradas as fichas funcionais de seis professoras e a ficha de assentamento de uma. Logo, para uma análise mais consistente em relação a estas sete professoras contempladas nesta primeira parte da pesquisa, elaborou-se um quadro a partir dos dados comuns às fichas funcionais e de assentamento destas professoras, a fim de estabelecer comparações e problematizações sobre as mesmas.

O quadro a seguir foi elaborado pela autora, e demonstra que as categorias elencadas em sua organização foram estabelecidas por serem informações comuns entre as fichas analisadas. Cabe esclarecer que algumas dessas informações estão em branco por não possuírem descrição nas fichas apreciadas.

Quadro 1 - Dados comuns às fichas funcionais e de assentamento das professoras do ensino secundário (1940-1950)

Nome	Disciplina	Dados sobre ingresso	Nascimento / Idade de ingresso	Naturalidade	Estado civil	Cônjuge	Filhos	Formação
S. W.	Inglês	1 ^o /4/1925	1893 32 anos	Londres – Inglaterra	_____	_____	_____	_____
B. N.F.	Ed. Física	Adm.: 1928 à 1939 Readm.: 1/1/1942	1904 24 - 38 anos	Pelotas – RS	Casada	_____	_____	Comple- mentar Ed. Física
M. E. B. R.	Espanhol	Nomeada interina: 1/4/1943 Efetivada: 1/1/1962	1916 27 anos	Melo – Uruguai (Brasileira naturalizada)	Casada	Jorge Real	1941	Escola normal do Uruguai
M. S. S.	Canto Orfeônico	Adm.: 16/10/1945 Nomeada interina: 10/3/1952 Readm.: 16/10/1956 Efetivada: 1/1/1962	1920 25 anos	Pelotas – RS	Casada	José Unger da Silveira	1949 1959	Cursos: Piano, canto, harmonia, Superior em Canto orfeônico, tenoria e solfejo
G. M. A.	Francês	Adm.: 2/3/1948 Nomeada interina: 19/5/1951	1908 43 anos	Porto Alegre – RS	Viúva	Dr. Carlos Afonso Alves	1935 1937 1938 1943	Instrução secundária
L. S. L.	Trab. Manuais e Econ. Doméstica	Adm.: 1/8/1949 Nomeada interina: 19/5/1951	1909 40 anos	Pelotas – RS	Solteira	_____	_____	Escola de belas artes, Esp. em Trabalhos manuais
M. L. L. N.	Francês	Adm.: 15/3/1951, no curso de admissão	1906 45 anos	Pelotas – RS	Casada/ Viúva	_____	1929	Ginasial

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sobre a inserção destas professoras, é possível notar que as contratações passam a ser efetivas em maior número após a década de 1940.

Associamos este fato à criação da Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 (Lei Gustavo Capanema), lei orgânica que teve por objetivo reorganizar o ensino secundário, o que provocou um aumento significativo de estudantes nesta modalidade de ensino. Porém, segundo Baraldi e Gaertner (2010), apesar deste aumento, o número de professores habilitados para atuar no ensino secundário ainda estava muito abaixo da demanda,

[...] a formação dos docentes atuantes na escola secundária em todas as áreas do ensino era precária, sendo que, em 1932 havia no país 342 estabelecimentos com 65.000 alunos e em 1954 havia o registro de 1.771 ginásios com rol de matrículas de 536.000 alunos. Nos últimos vinte e cinco anos (1932) este crescimento foi de 500%. Mas, apesar deste crescimento quantitativo, faltou à escola secundária o correspondente crescimento qualitativo, sendo o seu ponto mais crítico a precária formação do professorado [...] (BARALDI e GAERTNER, 2010, p.163).

Nessa perspectiva, de acordo com o quadro apresentado, é possível notar alguns aspectos relativos a estas professoras como, por exemplo, a inexistência de uma formação superior específica às disciplinas nas quais foram admitidas para lecionar.

Outro aspecto importante é o fato de a maioria destas professoras serem admitidas para ministrar aulas de língua estrangeira, como é o caso da inglesa – Professora S. W. – e da uruguaia – Professora M. E. B. R. –, que talvez por serem de origem estrangeira, não lhes era exigida uma formação superior para ministrar suas disciplinas. Monlevade afirma sobre professores leigos no Brasil, que estes eram

[...] formados em áreas afins ou simplesmente detentores pela prática de determinado conhecimento. Um médico lecionava biologia, um advogado história, um engenheiro lecionava matemática e um cidadão nascido na Itália ou França, italiano ou francês (MONLEVADE, 2001, p.37).

O autor aponta ainda que o que garantia certa qualidade era a instituição do concurso que apurava o conhecimento do professor, mas nada se apurava de metodologia pedagógica.

Em relação às demais professoras, o que se pode inferir é que estas mulheres, de alguma forma, faziam parte da sociedade pelotense mais abonada, pois como foi apresentado anteriormente, para as meninas da época o mais importante era os conhecimentos de literatura e linguagens, pois estes seriam os conhecimentos necessários e suficientes para acompanhar seus respectivos maridos perante a sociedade.

Assim, relaciona-se a inserção destas professoras com o conceito de “capital cultural”, introduzido por Bourdieu (1976, 2001), que evidencia que este conceito estaria relacionado aos recursos de apropriação da cultura e dos “bens simbólicos”.

Segundo Bourdieu (1974), os “bens simbólicos” estariam relacionados a um conjunto de objetos artísticos ou culturais que constituem assim dispositivos que estabelecem e significam os modos de viver de um indivíduo, a estes objetos são atribuídos valores comerciais, como é o caso dos jornais, revistas, livros, filmes, rádio, entre outros, compondo e definindo assim o seu capital cultural.

Ainda de acordo com o autor, este capital cultural se estabelece sob três estados²¹: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Nesta análise, adota-se o estado incorporado, onde segundo Bourdieu (2001)

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo (p. 2) (grifo do autor).

Desta forma, neste estado, o capital cultural seria então a internalização dos “bens culturais”. E estaria, sob este viés, relacionando a educação de uma determinada pessoa à sua capacidade e modo de apreciação dos “bens simbólicos”.

Sob este ângulo, relaciona-se a educação destas professoras ao seu capital cultural, ou seja, seriam então mulheres que, independente da instrução escolar, possuíam um conhecimento elevado de acordo com os bens simbólicos dos quais tinham acesso.

Sabe-se que havia na cidade uma distinção cultural promovida por meio de apresentações teatrais, clubes sociais e outros meios de cultura, o que explicaria o conhecimento de outras línguas, como é o caso das professoras de Francês – Professora G. M. A. e Professora M. L. L. N.

No caso da Professora M. L. L. N., analisando-se a Revista Ilustração Pelotense (disponível na Bibliotheca Municipal Pelotense) e o livro de Barreto (1991), encontrou-se um artigo sobre o carnaval na cidade, no ano de 1919, que apresenta a relação da corte carnavalesca do Clube Brilhante, bem como sua foto. Na listagem, encontra-se o nome da docente, assim pode-se inferir que esta participante da corte carnavalesca do Clube Brilhante poderia ser a própria professora.

²¹ Para estudo sobre o conceito de cada estado do capital cultural, ver Bourdieu (2001).

De acordo com esta informação, questiona-se sobre a posição social ocupada por esta família junto à elite pelotense, uma vez que os clubes da cidade eram frequentados pelos mais abonados, representando um espaço de prestígio social, pois a participação nestes clubes exigia um pagamento mensal, e sendo assim, as classes mais populares não teriam acesso a esse tipo de instituição.

Sobre a Professora G. M. A., um fato instigante refere-se às necessidades que a levaram a seguir a carreira do magistério, pois esta professora ingressa no referido colégio em 1948, com 40 anos.

Em sua ficha funcional, seu estado civil consta como viúva, além do mais, inclui que a mesma já atuava como professora no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB, nos dois anos anteriores ao seu ingresso no Colégio Pelotense. Outro aspecto que chama atenção em relação às suas necessidades de inserção no mercado de trabalho refere-se ao fato de a docente ingressar no IEEAB com um de seus quatro filhos em tenra idade, pois ele possuía três anos na época.

Como em sua ficha funcional consta o nome de seu falecido marido como Dr. Carlos Afonso Alves, induz-se que o mesmo seria médico ou advogado. Tais carreiras, por mais que representassem prestígio e *status* social, não admitiam aposentadoria, daí a necessidade de tornar-se a mantenedora do lar e garantir o sustento dos filhos a partir de seu capital cultural, que se trataria do conhecimento de língua francesa, uma vez que esta professora não possuía um curso específico de formação superior.

Em relação à Professora L. S. L., esta possuía formação na Escola Nacional de Belas Artes e especialização em Trabalhos Manuais na Escola Técnica de Pelotas (E.T.P.).

Sobre a Escola Real das Ciências Artes e Ofícios, posterior Academia Imperial das Belas Artes, e por fim, Escola Nacional de Belas Artes, esta foi criada em 1816, no Rio de Janeiro, onde se localizava a sede do reinado, segundo os moldes franceses, a partir da Missão Artística Francesa²² no Brasil, a qual tencionava a introdução do ensino regular de artes e ofício, essa missão tinha como

²² A Missão Artística Francesa assume dois posicionamentos distintos, autores como Rios Filho (1941) e Taunay (1983) difundiram uma visão da vinda de artistas franceses por convite da Corte, a fim de expandir uma cultura artística e promover a higienização e embelezamento arquitetônico urbano. Porém, outros como Pedrosa (1998), defendem a vinda destes artistas como Joaquim Lebreton, Grandjean de Montigny e Jean Baptiste Debret, como exilados após a queda de Napoleão Bonaparte do poder, em 1815.

propósito suplantar a tradição colonial barroca nas artes e na ornamentação urbana (BARBOSA, 1999; TREVISAN, 2007).

Com essa formação, a Professora L. S. L. ministrava, então, a disciplina de Trabalhos Manuais, na qual se ensinava trabalhos práticos.

Em um memorial de ex-alunos, no qual estes relatam histórias anônimas de acontecimentos marcantes nos interiores do colégio, em várias passagens são abordadas histórias satirizadas em relação às aulas da professora, apresentando uma possível relação de desrespeito existente entre professora e alunos, citando inclusive momentos nos quais ela retira-se de aula em lágrimas.

Este relato, além de apresentar, a falta de respeito e desqualificação com o trabalho desta professora, torna possível analisar que os meninos participavam da disciplina de trabalhos manuais, ou seja, ao menos no Colégio Pelotense, o ensino de trabalhos manuais, a princípio, não era ministrado somente às meninas, nem por um professor do sexo masculino.

Em relação à Professora B. N. F., admitida em 1928, para a disciplina de Educação Física, infere-se que sua contratação surge a partir da inserção de meninas, em meados da década de 1920, como alunas.

Esta necessidade de contratação pode ser analisada a partir da apreciação de três diários de classe analisados, um deles referente à disciplina de *Gymnástica*²³, no ano de 1925, e os outros dois referentes à disciplina de Educação Física, nos anos de 1946 e 1952.

Quanto ao diário de 1925, este se refere à disciplina de *Gymnástica* de duas turmas, 2º e 4º ano, neste é possível encontrar a presença do nome de três meninas no diário do 2º ano, sendo esta disciplina ministrada por um professor.

Conclui-se, então, que a partir da inserção de meninas, como alunas no ensino secundário, tornou-se necessária a contratação de uma professora para ministrar esta cadeira, uma vez que a disciplina de Educação Física para meninas não admitia o mesmo propósito dispensado aos meninos, pois a Educação Física surgiu de ações do Exército a fim de preparar o corpo dos jovens para as necessidades dos serviços militares (CASTRO, 1997).

²³ Aqui, manteve-se a escrita original da época, conforme o documento.

Ainda sobre a disciplina, Souza (2001) explica que

A disciplina educação física passou a compor os programas do ensino primário do Estado de São Paulo, na última década do século XIX, sob a rubrica “ginástica e exercícios militares”. Enfatizada pela sua influência moralizadora e higiênica, tinha por finalidade tornar os corpos ágeis, robustos e vigorosos, desenvolvendo no aluno a coragem e o patriotismo. Inicialmente, prevaleceu o uso de aparelhos combinado com exercícios calistênicos, dados especialmente nas salas de aula entre uma matéria e outra. No ginásio ou ao ar livre, eram indicadas marchas, corridas e jogos ginásticos (p. 96).

Segundo Soares (2007), “[...] a educação física foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça (p. 136-137).” Desta forma, para as meninas o propósito da educação física seria o cuidado com o corpo em relação ao preparo para a maternidade.

Em linhas gerais, com apoio do que foi analisado, supõe-se que a partir da necessidade do trabalho, o capital cultural em relação às disciplinas apresentadas seria o diferencial que estas mulheres teriam a oferecer ao mercado de trabalho, sem contar que a carreira do magistério ainda era considerada de prestígio e as mulheres conseguiriam administrar seu tempo entre a docência e o lar, pois as disciplinas ministradas por elas eram as que dispensavam uma menor carga horária, como é possível notar na Tabela 1, referente ao quadro de horários de 1945, apresentada anteriormente.

Além disso, com base nas disciplinas ministradas por estas professoras, pode-se notar que se tratavam de disciplinas voltadas às Ciências Humanas, logo, surge a necessidade de analisar a inserção de professoras nas Ciências Exatas, pois, como já explicitado anteriormente, as disciplinas voltadas a esta área dispensam uma maior complexidade em relação aos conteúdos ministrados e, por esse motivo, foram durante muito tempo consideradas disciplinas voltadas aos homens.

Sendo assim, em decorrência do curto tempo para desenvolver a pesquisa de modo a contemplar a inserção feminina como professora das demais disciplinas da área das Ciências Exatas – o que se dá a partir da década de 1970 –, no capítulo que segue, pretende-se analisar as primeiras professoras de Matemática neste colégio, a fim de contrastar os dois momentos analisados.

4.2 Ensino de Ciências Exatas (década de 1960): Professoras de Matemática

Como apresentado anteriormente, o ensino secundário era voltado para os alunos que pretendessem prosseguir os estudos no ensino superior, e era também, em sua maioria, frequentado por meninos, e os preparava para as diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Barbosa e Lima (2013, p. 69) a educação feminina iniciou-se nos conventos, através das freiras, onde se ensinava a leitura de textos sacros, a escrita e cuidados domésticos, não só para o trato do lar como também para a própria manutenção dos conventos.

As escolas públicas surgem durante o século XVIII, por iniciativa do Marquês de Pombal, subdivididas em modalidades distintas, específicas para meninos e para meninas, sendo que para meninas o estudo focalizava a leitura e cuidados domésticos.

Ainda de acordo com Barbosa e Lima (2013), com a vinda da família real houve a necessidade de ampliação da formação cultural, para tanto,

Preceptoras foram trazidas da Europa e as meninas passaram a receber algumas noções de gramática, francês, inglês e piano. Nas escolas regulares, no entanto, a formação continuava voltada para regras de etiqueta e noções de moral (p. 70).

Desde a criação da primeira lei do ensino, a Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), esta – na mesma medida que confirmava o ensino para meninas – delimitava a diferenciação de gênero, uma vez que a elas seria permitido apenas o ensino primário, ainda com diferenças curriculares, pois para as meninas era vedado o ensino de geometria e limitado o ensino de aritmética apenas às quatro operações básicas (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

No caso de Pelotas, como apresentado na seção anterior, mesmo após algumas décadas, em determinadas escolas privadas da cidade, o ensino secundário destinado aos meninos ainda priorizava as disciplinas exatas, e no caso das meninas, as disciplinas de línguas estrangeiras e as voltadas para atividades domésticas (NEVES, 2012).

Nesta perspectiva, ao que se percebe, para as meninas não havia um real interesse e esforço para que prosseguissem os estudos em nível superior, neste sentido, após o curso primário muitas delas ingressavam nas escolas normais.

O ensino de matemática se consolidou no Brasil a partir da criação da Academia Real Militar, favorecido pela vinda da família real para o Brasil, pois

Junto com a corte vieram também todos os alunos, mestres e material didático da Academia Real dos Guardas-Marinha, que, desde sua fundação, mantinha um curso de Matemática; além disso, em 1810, o príncipe regente fundou a Academia Real Militar tendo com objetivo o ensino das Ciências Exatas e da Engenharia em geral.

[...] Portanto, na Academia Real Militar formaram-se as primeiras gerações de engenheiros-matemáticos, futuros professores das escolas politécnicas e faculdades de filosofia do Brasil (SOUZA e MENEZES, 2013, p. 94).

Cabe salientar que na Academia Real Militar o ensino de matemática estava voltado ao universo masculino, pois tinha o intuito de desenvolver uma matemática prática à construção militar, e assim formar oficiais militares que desenvolveriam atividades como artilheiros, construtores e engenheiros, além também de objetivos voltados ao desenvolvimento de material bélico (VALENTE, 2007, p. 40).

Sobre as escolas politécnicas, as primeiras criadas no Brasil foram: Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1792; a Escola Politécnica da Bahia, em 1887; e a Escola Politécnica de São Paulo, em 1893.

Em 1879, passa a ser permitido o acesso de mulheres ao ensino superior, a partir da Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do Ensino Livre, de acordo com o Decreto nº 7.247 (BRASIL, 1879). Porém, na área de Exatas, a primeira mulher a se formar no curso de Engenharia da Escola Politécnica do Rio de Janeiro foi Edwiges Maria Becker, em 1919, sendo que na Escola Politécnica de São Paulo, as mulheres são aceitas apenas após 1928 (BARBOSA e LIMA, 2013, p. 71-72).

Considerando o estudo realizado até o momento, a formação feminina e a educação pelotense – com suas especificidades em relação à educação secundária para as meninas – demonstram que o ensino de disciplinas relacionadas à área das exatas seria voltado aos meninos e as disciplinas da área de humana às meninas.

Sendo assim, na busca de dados a partir de documentos encontrados, as inquietações e levantamentos de hipóteses também se fizeram presentes no decorrer da pesquisa.

Devido ao fato de a inserção das professoras de matemática ter se efetivado em um tempo considerado tardio em comparação à data de fundação do Colégio Pelotense, em 1902, e à inserção das primeiras professoras analisadas no capítulo anterior, referente à década de 1940, constatou-se a necessidade de trazê-las para a pesquisa, como uma forma de lançar possibilidades sobre um tema que exige aprofundamento para a compreensão do papel da mulher nas ciências e na matemática.

No âmbito da Educação Matemática, corrobora-se com Souza e Fonseca (2009a) no sentido de que,

[...] as reflexões sobre relações de gênero aparecem muito timidamente nas pesquisas e dificilmente se estabelecem como o foco das investigações. As tensões que se estabelecem nessas relações e que envolvem conhecimentos e práticas matemáticas parecem-nos, porém, decisivas na análise de diversos fenômenos que preocupam educadores e pesquisadores da Educação Matemática. Nesse sentido, ao discutirmos a emergência do conceito de gênero nas pesquisas sobre Educação, bem como suas nuances e repercussões, apontamos para a importância de sua adoção como categoria de análise para o campo da Educação Matemática, ressaltando os deslocamentos que se encontram implicados em tal adoção (p. 30-31).

Tendo como motivação essa importância, deu-se início a um estudo a respeito das primeiras professoras de matemática que lecionaram no colégio em questão, uma vez que se constatou que a inserção de professoras no ensino secundário, de forma geral, deu-se a partir das disciplinas de línguas estrangeiras, no início da década de 1940.

Pensando-se no cenário da educação matemática, os dados obtidos são ainda mais instigantes, pois, a mulher passa a assumir a posição de professora de matemática no Colégio Pelotense apenas a partir de 1963, como apresentado no quadro abaixo.

Para uma melhor compreensão deste quadro é importante evidenciar que a fim de preservar a identidade dos professores, optou-se por apresentar apenas as iniciais de seus nomes, bem como no capítulo anterior, no qual as iniciais referentes às professoras encontram-se em destaque.

Quadro 2 - Dados comuns às fichas funcional e de assentamento de professoras e professores de Matemática (1916-1967)

Nome	Dados sobre ingresso	Nascimento/ Idade de ingresso	Estado civil	Filhos	Formação
J. A. F.	--/3/1916	1897 19 anos	Casado	_____	Leigo
J. S. G.	--/1/1922	1889 33 anos	_____	_____	Leigo
S. D.	9/3/1925	1889 36 anos	Casado	_____	Leigo
B. G. F.	Contrato: --/--/1931 Aposentadoria: 7/4/162	1908 23 anos	Solteiro	_____	Engenharia Agrônoma e Curso de Prof. de Extensão (U.S.A)
P. L. A. F.	Contrato: 1/4/1950 Efetivação: 1/1/1962 Diretor: 7/1/1964 a 31/1/1973	1926 24 anos	Casado	1950 1952 1953 1959 1963	Bach. em Ciências Econômicas – UCPel
A. M. C.	Contrato: 1/3/1963 Efetivação: 1/3/1967	1926 37 anos	Casada	_____	Lic. em Matemática – UCPel
S. T. F.	Contrato: 1/3/1964 Efetivação: 1/3/1967 Exoneração: 11/3/1973	1945 19 anos	Solteira/ Casada	1968 1971	Lic. Em Matemática – UCPel
A. S. C.	Contrato: 1/3/1964 Efetivação: 1/3/1967	1942 22 anos	Casado	_____	Lic. em Matemática – UCPel
A. I. F.	Contrato: 1/3/1964 Efetivação: 1/3/1967	1943 21 anos	Solteiro	_____	História Natural – UCPel
E. S. T.	Contrato: 17/3/1964 a -- /2/1969 Assessora de direção: --/2/1969 Cedida à UFPel: 17/1/1970	1945 19 anos	Solteira	_____	Ciências Sociais e Ciências Econômicas – UCPel
E. H. S. A.	Contrato: 6/3/1967 a 21/5/1970	1945 22 anos	Solteira	_____	Lic. em Matemática – UCPel

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Cabe destacar que em relação aos três primeiros professores foram analisadas suas fichas de assentamento e aos demais, por serem contratados a partir da década de 1930, foram analisadas suas fichas funcionais, nas quais continha uma quantidade maior e mais específica de informações, desta forma, o quadro foi elaborado com as informações comuns a ambos os tipos de documento e conforme o Quadro 1, os espaços apresentados em branco no quadro acima, também se encontravam em branco nas fichas analisadas.

Salienta-se, ainda, que não é descartada a passagem de outros professores ou professoras ministrando a disciplina, e que a seleção destes para análise se dá em virtude da documentação encontrada nos Arquivos do Passivo.

Dos 11 professores apresentados acima, nota-se que durante o período compreendido entre 1916 e 1967, apenas 4 eram mulheres e estas foram contratadas em um período muito próximo, a partir da década de 1960.

Outro fato importante de ser destacado seria a idade na qual as primeiras professoras são contratadas, na faixa etária dos 20 anos, situação esta contrastante à apresentada no Quadro 1 da seção anterior em que, de um modo geral, a média das idades era mais elevada, apontado assim para o fato que desde jovens as mulheres tinham interesse em ministrar a disciplina.

É possível notar que além de jovens, a maioria era ainda solteira quando contratada, fato este que também diverge ao apresentado em relação ao Quadro 1, no qual as professoras eram, em sua maioria, casadas e com filhos, transmitindo assim a ideia de que o ingresso no mercado de trabalho como professoras se deu por uma necessidade maior, daí seu ingresso em disciplinas oriundas de seus conhecimentos particulares, como é o caso das professoras de línguas estrangeiras, trabalhos manuais e economia doméstica.

Analisando o Quadro 2, ainda é possível estabelecer outras relações, bem como o fato de os três primeiros professores contratados para ministrar a disciplina de matemática serem leigos, ou seja, não possuírem uma formação específica na área, mas apresentarem competência nos conteúdos e conhecimentos específicos necessários, a partir do exame de suficiência, de acordo com suas fichas de assentamento.

Por outro lado, ainda que não possuísem a conclusão do curso quando admitidas no Colégio Pelotense, dentre as 4 professoras contratadas no período apresentado, apenas a professora E. S. T. não frequentava o curso de Licenciatura

em Matemática, mas, sim, o de Ciências Sociais e Ciências Econômicas, também pela UCPel.

Ressalta-se que para atuar como professoras, era encaminhada uma autorização para ministrar em determinados ciclos, mesmo com o curso em andamento, esta se dava a partir de um comunicado expedido pela Diretoria do Ensino Primário/Inspetoria Seccional de Pelotas²⁴, válido por 1 ano. No documento constava o curso em andamento, o semestre cursado até a data, as disciplinas autorizadas e a data de validade, devendo o documento ser renovado anualmente.

É possível notar que durante um tempo considerável, esta disciplina era ministrada exclusivamente por professores do sexo masculino e leigos, ou que obtinham formação em outros cursos que não os de licenciatura em Matemática, como os cursos de engenharias das escolas politécnicas.

Não se pode ignorar que a profissão de professor de matemática no Brasil, formado em licenciatura, inicia-se somente em 1934, após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), descentralizando a formação e o ensino aprofundado da matemática apenas através das concepções militares e de engenharia atreladas às escolas politécnicas.

Como mencionado no capítulo anterior, a pouca oferta de cursos de licenciatura no país tornou-se um problema mais grave a partir de 1942, quando foi promulgado o Decreto-Lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), a lei orgânica do ensino secundário no país.

No Brasil, os cursos de Licenciatura foram reorganizados a partir da década de 1930, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo alocadas dentro das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), as quais tinham como um dos objetivos oferecer cursos de formação de professores para o ensino secundário (SALANDIM; GARNICA, 2014).

No Rio Grande do Sul, o primeiro curso de Licenciatura em Matemática foi criado em 1942, na atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BÚRIGO, 2010).

Em Pelotas, em 1951, o Bispo Diocesano Dom Antônio Zattera deu início a uma articulação para a criação de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para o município. Esta proposta se efetiva somente em 1960, durante o governo de

²⁴ Estes documentos encontram-se anexados junto às fichas funcionais das professoras e foram encontrados em suas pastas do Arquivo Passivo no Departamento Pessoal do Colégio Pelotense.

Juscelino Kubitschek de Oliveira, por meio do Decreto nº 49.088, de 07/10/1960 (BRASIL, 1960), que oficializou a criação da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Ainda sobre a profissão docente no Rio Grande do Sul, durante as décadas de 1930 a 1960, Claudemir Quadros defende que,

[...] a partir da metade da década de 1930, a profissão docente, circunscrita pelo discurso da Escola Nova, passou por transformações profundas no Rio Grande do Sul e que o tema central do projeto de profissionalização do magistério era tornar os professores mais profissionais e qualificados (QUADROS, 2009, p. 5).

Desta forma, é possível inferir que a criação das faculdades decorre desta demanda por profissionais qualificados, apresentada pelo autor.

No município de Pelotas, a UCPel foi, então, a responsável pela criação do primeiro curso de Licenciatura em Matemática na região, o qual encontra-se em funcionamento até os dias atuais e, desde seu início, possui duração de quatro anos.

Sobre o curso, de acordo com o levantamento realizado sobre sua criação, tem-se que o mesmo se dava através de sistema anual, com aulas matutinas e vespertinas e obteve o reconhecimento do Ministério da Educação em 1967, pelo Decreto 60.061, de 13/01/1967 (BRASIL, 1967).

Após 17 anos de sua criação é transformado em curso de Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática e, em 1990, retoma a modalidade que segue atualmente, de Curso de Matemática – Licenciatura Plena.

De acordo com o que pode ser analisado no Quadro 1, apresentado anteriormente, os professores que ministravam aulas de matemática, no período que antecede a criação da faculdade, não possuíam formação específica para atuarem nesta área.

Segundo estudos realizados por Moreira (2014), a partir da narrativa de professores leigos de matemática em Pelotas, era comum que professores lecionassem a disciplina antes mesmo da conclusão do curso. Neste sentido, afirma que para a obtenção do reconhecimento para atuar como professor era necessário a aprovação a partir de duas etapas. A primeira, em concurso para a consecução do Registro de Professor e a segunda, através da realização do exame de suficiência.

Em relação à inserção das professoras de matemática no Colégio Pelotense, esta se dá somente a partir de 1963, ou seja, a partir da criação da faculdade, o que nos leva a relacionar a matemática como uma atividade masculina, e em que as mulheres passam a ser inseridas neste grupo de professores apenas após a conclusão do curso, como afirmação de seus conhecimentos específicos na área e capacidade de lecionar esta disciplina.

Logo, se faz necessário também, aprofundar os estudos no período em que se amplia a formação feminina, e como se dá a inserção da mulher como professora de matemática neste período, no Colégio Municipal Pelotense.

Para efeito deste aprofundamento, utilizou-se – além da análise das fichas funcionais – três entrevistas com ex-professores de matemática da instituição, duas realizadas pela autora à segunda professora²⁵ contratada para a disciplina de matemática, a saber, Professora S. T. F.; e uma terceira, com um ex-professor, sendo esta última, realizada por outro autor e com outras finalidades, mas que serviu como comparativo de visões e de identificação dos professores com o colégio.

Para as entrevistas utilizou-se um roteiro²⁶ contendo tópicos relacionados ao interesse da pesquisa, a fim de conhecer alguns aspectos da formação, inserção e atuação da professora principalmente neste educandário, mas também em outras instituições de ensino local. Estes aspectos decorrem da análise das fichas funcionais e outros documentos escolares referentes à atuação da professora na instituição.

Devido ao fato de na primeira entrevista ser notado, por diversas vezes, uma “fuga” nas falas da docente em relação ao Pelotense, e a exaltação de sua trajetória em outras instituições de ensino da cidade, optou-se por realizar uma segunda entrevista a fim de compreender um pouco mais de sua trajetória especificamente no Colégio Pelotense, sendo assim, a entrevistada foi contatada antes e solicitada que refletisse sobre sua passagem no educandário.

As duas entrevistas realizadas se desenvolveram levando-se em conta o “respeito ao objeto” (entrevistado) e de forma atenta às “sutilezas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem em sua conduta”, (BOURDIEU, 2008, p.693),

²⁵ A transcrição das duas entrevistas, na íntegra, encontra-se disponível em Apêndices 3 e 4. Destaca-se que, visando à preservação da identidade das personagens citadas pela entrevistada, todos os nomes se encontram somente com a abreviação.

²⁶ Disponível em Apêndice 2.

assim, foi possível notar aspectos interessantes ao que tange à sua atuação nesta instituição.

É possível observar na leitura da entrevista 1 o visível afastamento que, por diversas vezes, a entrevistada impôs às questões voltadas ao Colégio Pelotense, sempre buscando apresentar sua atuação e ocorridos referentes a outros estabelecimentos de ensino da cidade.

Este afastamento é comum em diversos tipos de entrevista, uma vez que como mencionado por Bourdieu, ainda que em uma comunicação “não violenta” é possível estabelecer

[...] a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2008, p. 695).

Na presente pesquisa, acredita-se que este possível afastamento se dê em função da representatividade que o colégio tem na cidade até os dias atuais, a fim de não expor a imagem da instituição ou a de personagens que nela atuaram. Ou, então, por uma possível falta de identificação com a instituição em si, uma vez que este afastamento possa se dar em função de inquietações que o tema desperte na entrevistada, pois ao longo de sua atuação, fatos marcantes à sua formação e atuação no colégio tenham ocorrido, acarretando uma possível fuga às memórias de sua passagem no colégio. Fatos estes que serão apresentados ao longo da análise das entrevistas.

A entrevistada, Professora S. T. F, filha de mãe “dona de casa” e pai engenheiro agrônomo, professor nos cursos de Agronomia da UFPel e História Natural da UCPel, dentre outras escolas locais, bem como Colégio Diocesano Santa Margarida e Colégio Gonzaga, nasceu e estudou na cidade de Pelotas-RS.

Cursou o ensino primário na atual Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório – que funcionava, na época, como Grupo Escolar –, em seguida, submeteu-se ao exame de admissão ao ginásio no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, onde concluiu os cursos ginásial e científico.

Na sequência de sua formação, com apoio da família, prestou o vestibular na UCPel onde ingressou e concluiu o curso de Matemática, segundo a entrevistada,

inspirada por sua professora de Matemática na 3ª série do curso ginásial, a partir da demonstração de teoremas em aula.

Ainda no período da graduação, foi convidada por um de seus professores para atuar como professora assistente na própria universidade, assumindo a vaga após seu afastamento.

Durante a entrevista, S. T. F. reconhece que para as mulheres da época era difícil dar continuidade aos estudos em nível superior, porém relata que em sua família isso era um feito de muito orgulho. O que pode ser percebido quando questionada sobre o apoio da família para realizar o curso superior: “[...] Naquela época quando as mulheres queriam, pelo menos na minha família, era um orgulho, né...” (S.T.F., 2016).

Sobre sua inserção no colégio, ela narra que ingressou, primeiramente, por contrato provisório e, posteriormente, foi efetivada a partir da aprovação por concurso público, realizado pela prefeitura municipal da cidade, no ano de 1968, apontando ainda que quando contratada ministrava aula para o curso ginásial, e somente após sua aprovação no concurso pôde lecionar para turmas do científico, pois este ficava a cargo dos professores mais antigos.

Sobre o concurso, a Professora S.T.F. relata que a abertura deste se deu para provimento de vagas destinadas a seis professores da área que já atuavam na instituição, porém de forma irregular.

Desta forma, a professora conta que decorrente de sua aprovação em primeiro lugar, houve então a abertura de mais uma vaga, para que a mesma fosse admitida e que ainda assim os outros seis professores também fossem.

Aponta ainda que, sua relação com os demais professores era tranquila, e que neste colégio, diferente de outra instituição na qual também atuou, não havia qualquer tipo de diferenciação no trato entre professores e professoras, tanto entre os próprios colegas, quanto por parte da direção e coordenação.

O Colégio Pelotense se destacava pela qualidade de seus professores, se tratava de um colégio de referência na região, recebendo alunos até mesmo de outras cidades.

Antes da criação do curso de Matemática pela UCPel, não havia outro curso de formação de professores da disciplina, na região. Os professores que atuavam nesta área não possuíam formação específica nesta cadeira, sendo em sua maioria professores leigos, como é o caso do professor L. J. S. que – em entrevista

concedida a Laura Moreira e Diogo Rios em 2014, com outras finalidades – se considera autodidata, tendo como curso completo o ensino primário, cursado em Arroio Grande, e supletivo referente ao ensino secundário, cursado em Rio Grande, mantendo seus estudos de matemática em sua própria casa. Ainda que não tenha sido encontrada no colégio sua pasta referente às fichas funcionais, ele aponta ter sido contratado em 1947, pelo diretor do Colégio Pelotense na época, e que por este ser seu vizinho tinha conhecimento do fato de o mesmo ministrar aulas de apoio escolar aos estudantes que o necessitassem.

Sobre sua trajetória, ele aponta:

Eu fiz concurso para ser professor com 18 anos em Porto Alegre e daí eu peguei o Registro no Ministério da Educação que era um registro que me permitia dar aula no primeiro e segundo grau nas cidades onde não houvesse faculdade de filosofia, Pelotas não tinha, então eu podia dar aula aqui. Quando a universidade abriu o curso eu me inscrevi para fazer o vestibular e fiz e integrei a primeira turma compreende? Bom aí também não deu porque não tinha dinheiro, filhos estavam crescendo e eu tinha que me preocupar com eles, interrompi o curso. E vários anos depois eu retornei, reabri a matrícula e retornei (L. J. S, 2014, p.2).

Quando questionado sobre a contratação de professores leigos e a atuação antes mesmo de realizar o curso superior, sem formação específica, o mesmo relata que,

[...] os primeiros professores do Pelotense que é um dos colégios mais antigos da cidade, não tinham. Porque não havia universidade. O problema é o seguinte, repare bem, o Pelotense foi fundado me parece que em 1912, uma coisa assim, eu sei que ele tem mais de 100 anos, e o Ministério da Educação que foi quem regulamentou a formação de professores no Brasil, professor de nível universitário no Brasil e as licenciaturas foi o Ministério da Educação com a criação da USP em 1934 que foi a primeira universidade brasileira, quer dizer que..., então o Pelotense..., não tinha, não podia ter (L. J. S, 2014, p. 3).

É possível perceber que, além de receber professores de outras regiões, o Colégio Pelotense dispensava seus professores para a realização de cursos em suas áreas de atuação, como é notado no seguinte relato do professor L. J. S.,

Aí em 57, de 57 para 58 a UFRGS organizou o Instituto de Matemática e convidou professores franceses para lecionarem aqui e eu participei. Interessante é uma das coisas que eu gosto de enfatizar, nessa época eu trabalhava no Pelotense e no Santa Margarida e no Monsenhor Queiroz. Então o Pelotense me liberou pra ir, porque foi um pedacinho das férias, porque o curso começava em dezembro e terminava em março, com aulas diariamente de manhã e de tarde, intensivo e então o Pelotense me liberou,

o Monsenhor Queiroz também , mas não..., não..., quem me deu dinheiro, que achou interessante e financiou minha estadia , foi o colégio Santa Margarida, foi a Igreja Anglicana e não tinha nenhuma coisa importante pro colégio porque o que eu fiz foi um curso de Álgebra Moderna , anéis, grupos, domínio e integridade, domínio da racionalidade, foi isso, Então não tinha..., então esse curso eu fiz em Porto Alegre. Depois eu ampliei ele em Montevideo e no IMPA também, [...] (L. J. S., 2014, p. 3).

Nesta entrevista, o professor L. J. S. cita ainda outros professores que também realizaram cursos na área, fora da cidade. Porém, em um dos documentos²⁷ encontrados na pasta da professora S.T.F., é possível notar a recusa de um diretor do colégio a um pedido de dispensa para realização de atividades no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada²⁸ (IMPA), no ano de 1972.

Na entrevista, a professora conta que não sabe o motivo pelo qual seu pedido não foi aceito, mas que este episódio foi um marco em sua trajetória pessoal e profissional, uma vez que o IMPA é um instituto de referência na área da Matemática.

Quando questionada sobre a realização de algum curso de pós-graduação, a professora cita ter feito um curso de mestrado em Desenvolvimento Social e Econômico, na UCPel, e a realização de outros cursos de extensão.

Em seguida, quando questionada sobre a realização ou não de algum curso no IMPA, a mesma relata que,

Não, isso é... É uma coisa assim... Que eu quase não falei na minha vida. É o seguinte... Eu estava no estágio probatório no Pelotense tá, e eu escrevi e enviei um trabalho pro IMPA, e o meu trabalho foi aceito e eles me mandaram passagem e tudo pra mim ir, e aí eu não tive apoio pra ir, não pude... não tinha onde deixar as crianças e o Pelotense não permitiu que eu me afastasse... E aí... Eu não fui... Me arrependo, tá? (S.T.F., 2016, p. 7).

Mesmo sendo para a realização de atividades em um instituto de referência em sua área de atuação, sua liberação foi negada, impedindo que ela realizasse o curso em questão.

Considerando os dias de hoje, em levantamento realizado no site da instituição²⁹, em relação aos Programas de Pós-Graduação: nos cursos de

²⁷ Disponíveis em Anexos 1 e 2.

²⁸ Criado em 1952, pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e localizado no Rio de Janeiro-RJ, o IMPA é um instituto de ensino e pesquisa em matemática pura e aplicada, tido como referência na área, sendo considerado inclusive como o instituto matemático de maior prestígio na América Latina, tendo por objetivo incentivar e impulsionar pesquisas científicas matemáticas no Brasil (SOUZA e MENESES, 2013).

²⁹ Disponível em: <www.impa.br>.

mestrado, dos 97 alunos, 10 são mulheres; dos 91 doutorandos, 8 são mulheres e dos 47 pós-doutorandos, apenas 7 são mulheres.

Essa análise nos permite considerar que, no período descrito pela entrevistada, ou seja, 1972, o acesso de mulheres à instituição seria ainda mais restrito, uma vez que as mesmas estavam em um processo inicial de ingresso nos cursos de matemática criados em todo Brasil, e considerar, ainda, a “invisibilidade das mulheres na Ciência”, descrita por Louro (1997, p. 17).

Este fator acentua a sensibilidade da entrevistada ao comentar sobre o ocorrido, uma vez que se não fosse questionada a respeito, a mesma não relataria este episódio. Esta reação é descrita por BOURDIEU (2008, p. 701) quando aborda a “resistência a objetivação” por parte dos entrevistados, consistindo em um modo de fuga dos assuntos que não desejam revelar por algum motivo particular.

No caso da professora S.T.F., a recusa de sua liberação para participação do curso é citada ainda em outro trecho:

Era outro momento... E tu sabe que se eu tivesse... se aquilo tivesse acontecido nos dia de hoje, eu teria ido. É que é todo um contexto de vida, de cultura, que... pra tu quebrar essas... Por exemplo, eu te relatei como sendo uma... um... quase um ato heroico eu enfrentar a Dona M. pra pedir emprego, tu imagina o que seria eu enfrentar o colégio, a escola onde eu fiz concurso, tirei 1º lugar, abandonar tudo isso... O que que isso representaria na família e tudo mais né? Casada há pouco tempo, a gente, ãh... precisando de emprego. E se eu volto e não tem emprego? Então eu... naquela hora, eu não fui... (S.T.F., 2016, p. 9).

Outro fator visivelmente presente no discurso da entrevistada é a necessidade de permanecer no lar, em virtude da criação dos filhos, na qual reforça a análise de afirmação da construção do papel social da mulher, tida como a cuidadora do lar.

Neste caso, como não cabia às mulheres o papel de sustentar os gastos da família, logo, não era sua prioridade aprimorar os estudos, e sim permanecer no lar.

Esse fato pode ser percebido ainda no trecho em que relata sobre a vontade de ter aprofundado o estudo sobre a História da Matemática,

[...] Eu gostaria de ter feito... Ter aprofundado mais, mas com família e também, na minha época né? Não era muito fácil a mulher sair pra fazer assim... um curso de mestrado fora e tudo né? Mas me dei bem, graças a Deus (S.T.F, 2016, p.4).

É possível notar, ainda, que antes mesmo de ser questionada a respeito da negação de dispensa para a realização do curso de pós-graduação no IMPA, ela já relata sobre a dificuldade em ir para outra cidade para realização de um mestrado.

A professora cita, em um primeiro momento, que foi contratada a convite na UFPel, mas que também pediu demissão em função de seus filhos (S.T.F., 2016, p. 4), porém, posteriormente, quando questionada sobre a diferença de tratamento entre as professoras e professores de matemática no Colégio Pelotense, em nível de prestígio, ela aponta que: “Eu acho que era tudo comum [...] (S.T.F., 2016, p. 6), mas relata que o único lugar no qual sentiu diferença de tratamento em questões de gênero foi na própria UFPel, sendo este um dos motivos que a fez pedir demissão e acabar por assumir uma pró-reitoria na UCPel.

No primeiro momento da entrevista, a professora alega ter se afastado da UFPel em função dos filhos, mas, no segundo momento, relata que assumiu um cargo na UCPel. Logo, é possível inferir que as causas de seu afastamento tenham sido também pela relação de hierarquia existente entre os professores, pois ainda neste segundo momento, a mesma narra sobre um determinado colega na instituição, que:

[...] Era uma rica pessoa, eu gostava muito dele, mas ele tratava as mulheres como um lixo assim, né... Então queria que a gente... Tudo quanto era serviço de concurso era a gente que tinha que fazer a papelada, e isso e aquilo. Tinha que arrumar uma estante, a gente tinha que tirar os livros e arrumar a estante! Então o único lugar que eu me senti assim... chocada, foi lá com o professor E. A.. E ele era muito exigente, e lá ele entrava em aula e se metia na aula que a gente estava dando, né... se metia... (S.T.F., 2016, p.6).

Ela narra ainda que:

[...] e eu acho que ele fazia isso só com as mulheres, naquele ano eu sai e uma outra professora saiu também. Eu sai porque disse: “ Eu não vou tá me sujeitando.”. Era difícil naquela época, era muito difícil, e as crianças eram pequenas e eu disse: “Eu ir pra lá e...” Então eu sai, e naquela ocasião não foi o único motivo, não foi o mais forte, mas contribuiu pra eu me livrar. Foi o único lugar que eu me senti desprestigiada como profissional (S.T.F., 2016, p.6).

Estes episódios podem não ter sido algo isolado a estas professoras ou apenas nesta instituição, pois a construção de uma suposta superioridade dos homens em Matemática e áreas exatas, principalmente no ensino superior, vindas

desde os primeiros passos da educação institucionalizada, possibilitam esta falsa visão de superioridade e hierarquia.

Como apresentado anteriormente, por muitos anos as disciplinas de álgebra e geometria eram ofertadas primordialmente aos meninos. Uma constatação disto é a própria criação do primeiro instituto a fornecer um estudo aprofundado de cálculos e engenharia, formador dos primeiros professores de matemática do ensino superior no Brasil, ser ofertado pela Academia Real Militar, voltada para aos que seguissem a carreira militar, área predominantemente masculina até os dias atuais.

No início desta dissertação, duas hipóteses são apontadas para a tardia inserção destas professoras, uma refere-se à falta de interesse por parte das mulheres em seguir na área de ciências exatas e a outra – que para a autora, parece a mais razoável – é que esta tardia inserção se dá em função da falta de um documento de certificação de suas capacidades para lecionar na área.

Durante a entrevista fica evidente uma das hipóteses apontadas, pois quando questionada sobre a composição das turmas no curso, a mesma aponta que:

Era... eu acho que tinha mais mulheres do que homens, e acontece que eu também passei a lecionar na Matemática, era sempre turmas cada vez menores, né, então algumas disciplinas comuns pelo formato que os cursos assumiram, então eu lecionava disciplinas como era o meu caso: cálculo, geometria analítica, álgebra linear... E eu lecionava pra matemática e física, trabalhei na área das ciências exatas também com as engenharias. Eu trabalhava com as engenharias né, então, nas engenharias tinha mais homens do que mulheres, na arquitetura já não era tanta a diferença assim, já tinha bastante moça trabalhando. E na matemática tinha mais mulher do que homem (S.T.F., 2016, p.7).

Sobre o mesmo assunto, a professora relata que sua turma de graduação era composta por aproximadamente 30 alunos, e deste grupo, apenas 5 concluíram o curso obtendo o diploma, e todas eram mulheres.

Quanto às suas práticas, a mesma aponta que as aprovações e reprovações anuais se davam por conceitos, e que havia um planejamento de aula no qual ela procurava estabelecer uma relação de troca de conhecimentos com os alunos, incentivando-os à participação em sala de aula.

Com relação à questão da reprovação de alunos, a mesma aponta que o nível de reprovação sempre foi elevado em Matemática, e que diferente do Colégio Santa Margarida, que abrangia um público da alta sociedade, em que os pais não aceitavam a reprovação, o público do Colégio Pelotense era mais popular e, desta

forma, não havia maiores problemas na relação com os pais e direção, mesmo no que concerne às reprovações.

A professora relata ainda que, em um determinado ano, os três filhos do diretor do colégio, que era também professor de Matemática, reprovam em sua disciplina, e que as reuniões se davam de forma muito transparente, a ponto de não haver maiores constrangimentos em relação a isso.

Nesta primeira entrevista, a professora cita que sua passagem pelo Colégio Pelotense foi uma experiência muito boa, porém, ainda que de forma inconsciente, por diversas vezes, foi notado que ela desviava o foco do assunto, no intuito de relatar episódios ocorridos em outras instituições nas quais atuou, como o Colégio Diocesano Santa Margarida, o Monsenhor Queiroz e as universidades Católica e Federal, da cidade, possibilitando a problematização em relação à sua identificação com o colégio.

Deste modo, para esclarecer melhor sobre este questionamento, foi realizada uma segunda entrevista, e para a qual, a docente foi contatada anteriormente e solicitada que, se possível, buscasse em suas memórias mais alguns fatos a respeito do Colégio Pelotense, em específico.

Nesta segunda entrevista, fica evidente a sua falta de identificação com o colégio, uma vez que mesmo tendo atuado por quase uma década, quando questionada sobre outras memórias e lembranças sobre o Pelotense, após o primeiro encontro, a mesma relata não terem surgido outras lembranças.

No que diz respeito à sua saída do colégio, reforçando um afastamento de identificação com o este, a mesma relata que,

[...] eu sai depois que o meu outro filho nasceu que aí ficou muito difícil pra mim lecionar no Estado, na UCPel e no Pelotense, então aí eu sai do Pelotense, até porque eu quis sair pra fazer um curso fora e o Pelotense não me autorizou e aquilo me deixou meio aborrecida (S. T. F., 2016b, p. 1).

Como resumo de sua trajetória no referido colégio, a mesma menciona que:

[...] foi uma etapa de crescimento e conquista, inclusive o meu emprego que pra conseguir vaga lá eu fui sozinha [...] E foi um crescimento e uma experiência muito boa, eu só sai do Pelotense porque tudo eu não conseguia abarcar né, inclusive pouco tempo depois eu já fui trabalhar na UFPel também, e aconteceu que com as crianças pequenas eu não consegui dar conta de tudo, porque naquela época não tinha isso que a gente tem hoje de escolinha e tal. [...] são opções e a gente sempre vai optar pelo melhor (S. T. F., p. 2, 2016b).

Durante a análise das transcrições das duas entrevistas fica claro o distanciamento que a entrevistada estabelece em relação ao colégio, fato este que se difere da entrevista ao Professor L. J. S., que mesmo sendo uma entrevista sobre sua trajetória na docência de matemática, de modo geral, ele trouxe vários apontamentos voltados ao Colégio Pelotense. Ainda que tratando-se de perguntas abertas, aparentando assim, uma maior identificação com o referido colégio, citando-o por diversas vezes, além de destacar nomes de outros professores que fizeram parte de sua trajetória, participando de cursos e palestras.

Segunda a Professora S. T. F., este professor tinha um grande prestígio na cidade, atuando em diversas escolas e, não só foi seu colega no Colégio Pelotense, como também seu aluno no curso de Matemática da UCPel, indicando que na época o prestígio do professor seria mais importante que sua formação na área.

De modo geral, foi possível ponderar que havia um interesse por parte das mulheres em obter a formação na área desde a criação do curso de licenciatura, além do mais, para estas começarem a ministrar as aulas da disciplina, no mínimo o ingresso no curso era necessário, diferente do caso dos professores contratados, ainda que leigos.

Acredita-se que, por ser uma disciplina historicamente ministrada no Colégio Municipal Pelotense por professores, torna-se possível compreender o afastamento da entrevistada no que tange a assuntos voltados ao colégio Pelotense, inclusive ela cita que somente após alguns anos de sua efetivação foi possível lecionar no curso científico, pois antes deste período, suas aulas eram ministradas apenas no curso ginásial.

No geral, foi possível analisar que, com a criação da UCPel foram se transformando as possibilidades das mulheres em prosseguir seus estudos, permitindo a escolha de outros cursos, além do normal.

Em linhas gerais, esta seção visou destacar a dificuldade por parte das mulheres em conciliar os cuidados com o lar, sua formação e atuação profissional, caso este distinto do apresentado na seção 4.1 a respeito das professoras na área de Ciências Humanas, em que na época de suas contratações eram admitidas para ministrar disciplinas que dispensavam de um saber específico de formação, tendo seu capital cultural como possibilitador de seu ingresso no Colégio Pelotense, diferente das professoras de matemática cujo ingresso necessitava de uma carta de

autorização referente às suas competências e habilidades para lecionar em determinadas séries e ciclos.

Tem-se que, ainda que na visão da professora entrevistada não houvesse qualquer forma de discriminação entre os professores da área e até mesmo a direção, o fato desta ser autorizada para ministrar aulas no curso científico somente após alguns anos de sua contratação e ainda o fato de não ter sido dispensada para um curso na mesma instituição onde outro professor recebeu dispensa, já são fatores possíveis de questionamento em relação ao trato entre professores e professoras.

Cabe destacar que, infelizmente, as demais professoras apresentadas no Quadro 2 não foram encontradas para realização de entrevista, o que teria enriquecido e possibilitado maiores análises quanto à inserção de professoras nas Ciências Exatas, mais especificamente no ensino de matemática na instituição.

5 Considerações finais

O campo de estudo do gênero fortaleceu-se a partir dos movimentos sociais de mulheres. Iniciou sem prestígio acadêmico, em seguida foi ganhando autonomia de campo de pesquisa acadêmica, atingindo hoje *status* mais consistente.

Pesquisas neste campo possibilitam dar voz às histórias das mulheres, sua inserção e trajetória não só na educação e mercado de trabalho, como também dar visibilidade à suas ações na sociedade, que muito a menosprezou.

Nos dias atuais tem-se, não só em Pelotas, um cenário educacional de predominância feminina na educação básica, em diversas disciplinas.

Desta forma, analisar como se deu sua inserção, ainda que em uma determinada instituição local, nos possibilita questionar sobre a sua representação na sociedade.

Pesquisas como esta possibilitam um leque de outras investigações, acerca do tema, bem como a formação superior voltada para as mulheres.

Neste estudo, respondendo ao problema apresentado inicialmente nesta dissertação, ao indagar a partir de quando e em quais áreas se dá a inserção de professoras no ensino secundário no Colégio Municipal Pelotense, conclui-se que as primeiras sete professoras são contratadas, em sua maioria, a partir da década de 1940, sendo apenas uma delas contratada em 1925.

Estas professoras são contratadas para as disciplinas das áreas de Ciências Humanas, sendo elas apresentadas a seguir, por ordem de contratação: Inglês (1), Educação Física (1), Espanhol (1), Canto Orfeônico (1), Francês (2) e Economia Doméstica/Trabalhos Manuais (1), sendo possível notar que, em sua maioria, são para o ensino de línguas estrangeiras.

É importante evidenciar que o estudo aqui apresentado não tem a pretensão de julgar vítimas ou culpados, e sim apresentar alguns indicadores relacionados ao processo de inserção de professoras no ensino secundário do referido colégio, visando responder ao problema de pesquisa.

Entre os indicadores tem-se que:

- Conforme a maçonaria perde força na administração do colégio, mais mulheres passam a ser contratadas, relativizando ainda que estas contratações podem também estar associadas ao contexto social da

época que permitiu um acesso maior de meninas às escolas, crescendo assim a necessidade da contratação de mão de obra para lecionar disciplinas de cunho doméstico, cultural e nacionalista, possibilitando a contratação destas professoras;

- A inserção de professoras se dá primordialmente na área de Ciências Humanas, diante de uma cultura escolar oriunda da Reforma Capanema (1942), que propunha um estudo mais humanístico e nacionalista, tendo o seu capital cultural como possibilitador para o ministério de aulas em determinadas disciplinas da área;
- A inserção de professoras ligadas à área de Ciências Exatas se dá, primeiramente, na disciplina de matemática, somente após a criação do curso de Licenciatura em Matemática na cidade, a partir da UCPel. Sendo assim, a legitimação de professoras nas Ciências Exatas exigiu a necessidade de formação superior oficial.

Sobre a influência da maçonaria, conforme o apresentado, tem-se que esta teve forte atuação durante as três primeiras décadas da criação do Colégio Pelotense, interferindo assim na organização do colégio e estabelecendo aspectos de sua cultura escolar, de acordo com seus princípios ideológicos.

Esta hipótese tornou-se recorrente uma vez que, de acordo com os autores apresentados, a mulher apresentava um papel bem específico na organização familiar, que se tratava do cuidado e zelo com a família, e não de provedora do lar, ficando este provimento a cargo dos homens.

É notório que a inserção de professoras se dá em maior número a partir da década de 1940, desta forma, torna-se possível inferir que, conforme há um afastamento da maçonaria na administração do referido colégio, inicia-se o processo de contratação de professoras.

Outro indicador relaciona a inserção das primeiras professoras com a Reforma Capanema, ocorrida no ano de 1942, que dá origem a uma cultura escolar sob o contexto de suprir a necessidade de uma reestruturação educacional para cumprimento das novas finalidades do ensino, propiciando a intensificação do

ensino humanístico e a busca pela formação das “individualidades condutoras” do país (BRASIL, 1942).

Logo, viu-se espaço para a contratação feminina no ensino secundário ministrando disciplinas voltadas às Ciências Humanas, como é o caso das professoras apresentadas nesta pesquisa.

Aponta-se, ainda, que suas áreas de atuação estavam relacionadas ao seu capital cultural, uma vez que ministravam disciplinas a partir de seus conhecimentos pessoais.

Outro estranhamento desta pesquisa tratou de analisar quais os motivos pelos quais somente a partir da década de 1960, uma instituição criada em 1902, passa a admitir em seu quadro funcional as primeiras professoras na área das Ciências Exatas, como é o caso da Matemática. Uma vez que durante a década de 1940 já se dá início há um processo de inserção de professoras na instituição, a começar da contratação destas para a docência de disciplinas como Trabalhos Manuais, Línguas Estrangeiras (Espanhol, Francês e Inglês), Economia Doméstica, Canto Orfeônico e Educação Física.

Acredita-se que o principal aspecto abordado como uma das possíveis causas desta tardia inserção possa estar associado à necessidade de comprovação por parte das mulheres, através do diploma, das capacidades necessárias para lecionar as disciplinas em questão.

Reforça-se neste ponto, que se percebe que para as mulheres se legitimarem nas Ciências Exatas como professoras de Matemática, houve a necessidade de uma formação superior e oficial em instituição reconhecida.

Como apresentado anteriormente, utilizando-se do conceito de “verossimilhança” abordado por Pesavento (2004), esta pesquisa não visou achar respostas, vitimizar ou culpar os diversos sujeitos que atuam no Colégio Municipal Pelotense e que determinaram sua cultura escolar, e sim possibilitar análises, provocações e estranhamentos em relação a uma cultura tão singular como é o caso do referido colégio. Abordando a categoria de gênero, num sentido de evidenciar ações femininas no âmbito da História da Educação local.

Referências

ALMEIDA, J. S. *Mulheres e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, L. C. N. Nome Mulher, Sobrenome Professora: Vivência e Relações de Poder das Professoras de Matuípe 1965 – 1990. 01/04/2011, 123 f. Mestrado em HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNEB, 2011.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.59-94.

AMARAL, G. L. *O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*, 2. ed. Pelotas: Seiva, 2005.

_____; AMARAL, G. (org.) *Colégio Anglicano Santa Margarida: entre a memória e a história (1934-2005)*. Pelotas: Seiva, 2007.

ANTONIO, M. R. S. A presença feminina nos estudos secundários no estado São Paulo (1930-1947). 19/12/2014, 122 f. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2014.

ARRIADA, E. *A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público*. Jundiaí: Paco, 2011.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação (Matemática) Secundária no Brasil: uma Descrição da Produção Bibliográfica (1953-1971). *Bolema*, Rio Claro, v. 23, n. 35, p. 159-183, abr. 2010.

BARATA, Alexandre Mansur. *Luzes e sombras: a ação dos pedreiros livres brasileiros (1870-1910)*. Niterói. 1992. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 1992.

BARBOSA, A. M. *Arte - Educação no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BARBOSA, M. C.; LIMA, B. S. Mulheres na Física do Brasil: Por que tão poucas? E por que tão devagar?. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

BARRETO, A. *Clube Brilhante: 80 Anos de História*. Pelotas: Clube Brilhante, 1991.

BICA, A. C. Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas. Pelotas: UFPEL, 2006. 103f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S. (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.

_____.; SAINT-MARTIN, M. Goftts de classe etstyles de vie. (Excerto do artigo "Anatomiedugoftt".) *Actes de la Rechercheen Sciences Sociales*, nº 5 , out. 1976, p. 18-43. Traduzido por Paula Montero.

_____. (Coord.) *A Miséria do mundo*, 17ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 11ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p.71-79.

BRASIL. Leide15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p.71,vol. 1,pt. I.

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, p. 196, vol. 1, pt II.

_____. Decreto - Lei nº 4.244, de9de Abril de 1942. Lei Gustavo Capanema. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de Abril de 1942. Seção 1, p. 5798.

_____. Decreto nº 49.088, de 7 de Outubro de 1960. Concede à Universidade Católica Sul-Radiograndense de Pelotas regalias de Universidade livre comparada e aprova o seu Estatuto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 1960. Seção 1,p. 14755.

_____. Decreto nº 60.061, de 13 de janeiro de 1967. Concede o reconhecimento aos Cursos de Ciências Sociais, Matemática, Física e História Natural da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 de janeiro de 1967. Seção 1, p. 675.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Reforma Universitária (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968. Seção 1, p. 10369.

BRUSCHINI, C.; AMADO T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, núm. 64, fev., 1988, p. 4-13. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>> Acesso em: 20 de out. de 2016.

BÚRIGO, E. Z. Tradições Modernas: reconfigurações da matemática escolar nos anos 1960. *Bolema*, vol. 23, núm. 35, 2010, p. 277-300.

BURKE, P. *O que é história cultural?* Tradução: Sergio Goes de Paula, 2. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CAMARGO, Aspásia. Apud OLIVEIRA, C. A. de. Quem é do mar não enjoa: os estivadores de Rio Grande nos anos 60. Assis: S. Paulo, 1995. *Projeto de tese* (doutorado), Universidade Estadual de São Paulo/UNESP, 1965.

CARVALHO, L. R. A educação brasileira e sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação. SBHE.* nº2, jul./dez. 2001, p.137-152.

COLUSSI, E. L. *A maçonaria gaúcha no século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

CASTRO, C. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, nº 2, jan./jun, 1997.p.61-78.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAMON, M. *Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica / FCH - FUMEC, 2005.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, vol. 1, nº 1, p. 32-46. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Disponível em:

<[http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_c
ontexto_da_pesquis_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_analise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf)>. Acesso em: 27 de maio de 2015.

DALLABRIDA, N.; TREVIZOLI, D. M.; VIEIRA, L. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *Anais... Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"*. Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3987>> Acesso em: 3 de novembro de 2017.

DEL PRIORI, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

EVANGELISTA, M. B. Entre a expressão e a intenção: possibilidades de construção narrativa através da transcrição em história oral. *Anais... Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em:

<[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184513_ARQUIVO_Entrea
expressaoeaintencao.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184513_ARQUIVO_Entrea_expressaoeaintencao.pdf)>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: EdUPF, 2000.

_____; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDE, R. S. A memória dos lugares, dos objetos e os guardiões da memória na educação não-formal. *História Oral*, v. 8, n. 2, p. 169-193, jul./dez. 2005.

GARNICA, A. V. M.. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero Americano de História da Educação Matemática, Covilhã, Portugal, 2011.

GOMES, A. C. A guardiã da memória. *Acervo - Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.9, nº 1/2, p.17-30, jan./dez. 1996.

GOMES, V. *Mulher & Maçonaria*. Porto Alegre: RS Editora, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUERRA, J. A. Na tessitura de uma história alinhavada por memórias, as representações da professora primária e do magistério, 01/12/2011, 124 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: PUC Minas.

HISTÓRICO DO COLÉGIO MUNICIPAL PLOTENSE (1902 – 1952). Pelotas: Of. Gráficas da Liv. Do Globo S.A, 1952.

INACIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas Educacionais durante a Primeira República. In: Dermeval Saviani. (Org.). *Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira*. 1ª ed. Vitória: EdUFES, 2010, v. 2, p. 217-250.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

L. J. S. Entrevista [set. 2014]. Entrevistadora: Laura Moreira. Pelotas, 2014.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. DEL PRIORI, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443 – 481.

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

_____. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1987.

MARIANO, J. L. M. A implantação da escola primária graduada em Presidente Prudente - SP: as contribuições das professoras primárias (1925-1938)' 01/02/2011 156 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

MATOS, M. I. S. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. *Mandrágora*, v.19, n. 19. São Paulo:

Universidade Metodista de São Paulo, 2013, p. 5-15. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

_____. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.). et.alli. *Gênero em Debate: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997, p. 83-114.

MATTOS, H. M. Z. H. A questão de gênero e a formação da professora de Educação Infantil' 01/02/2011 201 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

MONLEVADE, J. 13 Lições sobre fazer-se educador no Brasil. Brasília: Idéia Editora. 2001.

MOREIRA, L. L. Narrativas de Professores Leigos de Matemática em Pelotas. In: Escola de Inverno de Educação Matemática, 5, 2014, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/CC/CC_Moreira_Laura.pdf> Acesso em: 15 dez. 2015.

NETO, E. M. *O que você precisa saber sobre maçonaria*. São Paulo: ieditora, 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BzS_4zBqzrQfcUg0RC1icDNVUGM/edit> Acesso em: 6 nov. 2015.

NEVES, H. A.; AMARAL, G. L.; TAMBARA, E. A. C. A oferta do ensino primário e secundário investigada por meio da propaganda impressa (1875-1910). *Revista Diálogo Educacional*, v.12. n. 36. maio/ago. 2012. Curitiba: PUC-PR, 2012, p. 459-483. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=6096>>. Acesso em: 4 set. 2015.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NUNES, D. Pesquisa historiográfica: desafios e caminhos. *Revista de Teoria da História*, ano 2, nº 5. Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: <https://revistadeteoria.historia.ufg.br/up/114/o/Artigo_2_NUNES.pdf?1325209737> Acesso em: 8 jun. 2015.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, maio/ago. Rio de Janeiro, 2000.p.35-60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>> Acesso em: 11 ago. 2015.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. A. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. 2014. *Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande: UCDB, n. 38, p. 237-250, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/750/658>> Acesso em 29 set. 2015.

PORTELLI, A. *Ensaio de história oral* / [seleção de textos Alesandro Portelli e Ricardo Santhiago; tradução Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2010 - (Coleção ideias)

QUADROS, C. Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul (1940-1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 21, p. 177-206, set./dez. 2009.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educar em revista*, n. 18, p. 13-27, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a03.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

RIOS, D. F. Educação Matemática no Rio Grande do Sul: instituições, personagens e práticas entre 1890 e 1970. *Projeto de Pesquisa*. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. 12f.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

S.T.F. Entrevista I. [jun. 2016]. Entrevistadora: Bruna Xavier. Pelotas, 2016. 1 arquivo.mp3 (53' 24"). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

S.T.F. Entrevista II. [nov. 2016]. Entrevistadora: Bruna Xavier. Pelotas, 2016b. 1 arquivo.mp3 (53' 24"). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 3 desta dissertação.

SAMARA, E. M.; TUPY, I. S. S. T. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, L. S. Mulher e Educação: representações da educação feminina em Mato Grosso na Era Vargas' 15/12/2014 91 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT.

SAVIANI, D. Instituições de Memória e Organização de Acervos para a História das Instituições Escolares. In: SILVA, J. C; et al.(org). *História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 13-32.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na Pesquisa Histórica. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, vol. 16, nº 2, jul./dez. 1990.

SILVA, E. L. Educação feminina no ensino secundário piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)' 01/02/2012 121 f. Mestrado em Educação. Fundação

Universidade Federal do Piauí, Teresina. Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco.

SILVA, F. F. Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias.' 01/03/2012 146 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. (UFSM – FURG). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – FURG.

SILVA, L. P. Educação e Trabalho Feminino no Estado de São Paulo (1940-1960)' 01/03/2012 164 f. Mestrado em Desenvolvimento Econômico.. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. Congresso Nacional de Educação. In: EDUCERE, 3, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

SOUZA, M. C. R. F; FONSECA, M. C. F. R. Conceito de Gênero e Educação Matemática. *Bolema*, ano 22, nº 32. Rio Claro, 2009a, p. 29-45.

_____; _____. Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 17, nº 2, maio-agosto, 2009b, p. 595-613.

_____; _____. *Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, R. F. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 199 – 221.

SOUZA, A. M. F. L; MENEZES, M. B. Gênero e trabalho no campo da Matemática: breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar. In: YANNOULAS, S. C. (org.) *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

TAMBARA, E. *Positivismo e educação*. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 1998.

_____. Profissionalização, escola normal, e feminilização: Magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 3, abr. 1998, pp. 35-57.

TORRENT, F. C. S.A Importância da Mulher para a Maçonaria. *Revista A TROLHA*, ed. 195, jan.2003. Disponível em: <<http://www.maconaria.net/portal/index.php/artigos-publicacoes/61-a-importancia-da-mulher-para-a-maconaria?hitcount=0>>. Acesso em: 19 out. 2015.

TREVISAN. A. R. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. *Plural, Revista do Programa de Pós-*

Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, nº 14, 2007, pp. 9-32. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/viewFile/75459/79015>>. Acesso em: 9 dez. 2015.

VALENTE, W. R. *Uma História da Matemática escolar no Brasil, 1730-1930*. 2ª ed. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *História e memória da educação no Brasil*. Vol. II, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 78-89.

_____; LORENZ, K. M. (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba, Brasil: Autores, 1998.

VEIGA, C.G. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VICENTINI, P. P. LUGLI, R. G. *História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez editora, 2009.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano II, nº 22, jul./dez. 2011, p. 271-292.

_____. *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

Apêndices

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar da pesquisa de mestrado intitulada "**Primeiras Professoras de Matemática no Colégio Municipal Pelotense (1916 - 1968)**", sob a responsabilidade da pesquisadora Bruna Xavier, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas, a qual pretende investigar o processo de inserção das primeiras professoras de Matemática no Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas-RS, compreendendo sua formação e aspectos de sua trajetória no referido colégio.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, através de um roteiro elaborado pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, por este motivo, todos os nomes citados ao longo das entrevistas serão omitidos por suas iniciais, incluindo o da entrevistada, a fim de manter o anonimato de todas as personagens envolvidas.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (53) 98154-7785.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____ (S. T. F.) fui informada sobre os objetivos da pesquisa e cedo os direitos autorais de minhas entrevistas concedidas em 20 de junho e 28 de novembro do corrente ano, para Bruna Xavier usá-las integralmente ou em partes, sem restrição de prazos ou citações, desde a presente data.

Este documento é emitido em duas vias, ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um.

Assinatura do Participante

Bruna Xavier

Assinatura do Pesquisador Responsável

Pelotas, novembro de 2016.

Apêndice 2: Roteiro para Entrevista 1 com a Professora S. T. F.

1. Trajetória escolar durante a infância na Escola Básica: ensino primário e secundário; locais onde estudou;
2. Trajetória escolar da família;
3. Motivação para cursar Licenciatura em Matemática: aptidões, gostos e afinidade com a área;
4. Ingresso na UCPel: vestibular, inscrição, indicações;
5. Trajetória acadêmica no curso: currículo, tempo, dificuldades nas disciplinas, quantos homens e mulheres cursavam, sistema de ensino, existência de projetos;
6. Inserção no magistério: já trabalhava, inserção por convite;
7. Dificuldades encontradas para inserir-se enquanto professora após formação;
8. Forma de ingresso no Colégio Municipal Pelotense; muitas das colegas foram da mesma forma...
9. Diferenciação de tratamento, em relação a gênero, entre professores e professoras de matemática no colégio; quantidade de professores e professoras, depois ver se eles eram tratados de forma igual, quem tinha o maior prestígio na disciplina...
10. Outros cursos realizados: Pós-graduação, cursos de capacitação, formação pedagógica, etc...
11. Sobre as práticas escolares: como era feito o planejamento, o número de turmas, o comportamento dos alunos, os materiais usados: livros, material didático, cartazes, etc. A questão da reprovação, a relação com os pais e diretores, a hierarquia na escola...

Apêndice 3: Entrevista 1 - Professora S. T. F.

Pelotas, 20 de junho de 2016.

Então eu pesquiso, e aí claro, começou a me chamar atenção a inexistência de nomes de mulheres, e aí eu vi que na década de 60 que elas começam. Eu até elaborei... Eu fui dar uma olhada no arquivo do passivo, e elaborei um quadro comparativo em relação aos professores. E aí eu consegui te encontrar, e eu vi também que antes teve uma professora, que entrou em 63, tu começaste lá em 64? Foi, em 64.

Tu chegou a conhecer essa professora: A. M. C.? A.M.C. sim, acho que ela foi a primeira, mas ela saiu acho, em seguida. Eu tenho a impressão de que ela saiu... Porque a A.M.C. foi minha aluna no curso de matemática. E assim óh... No curso de matemática da Católica, e assim... Outras professoras que existiam lá foi a Marlene Rosinha, não consta aí?

Não. Pelo menos dessa década de 60, tinha a H.H.S.A.. Sim, a H.H.S. A também foi minha aluna. Era, mas... Acho que ela era aluna da Católica e professora no Pelotense. Eu mesma quando comecei a trabalhar eu não tinha o curso completo ainda, tá? Eu tava no segundo ano do curso de Matemática quando eu comecei a trabalhar lá né, e... Mas tinha também, se eu não me engano, M. A., que também era professora lá da matemática. Assim... que eu me lembro teve a M., mas a M. também foi depois de mim, que aí eu já tinha saído do Pelotense. Eu não fiquei muito no Pelotense porque aí eu fui trabalhar na Universidade Federal e na Católica e aí ainda tinha o Assis Brasil, então eu... Eu saí do Pelotense.

Ficasse quanto tempo lá? Eu acredito assim... Vou te dizer uns... Cinco anos. Eu... Eu entrei... Primeiro eu fui contratada provisoriamente, aí eles abriram concurso, que tinha uns seis professores que já estavam há muito tempo e não eram concursados então a prefeitura abriu concurso. Naquela época o prefeito era o A. F. Eles abriram 6 vagas porque eram 6 professores que precisavam ser legalizados, e eu fiz. Há... Eu já tava trabalhando lá. Não... Eu trabalhei mais, porque eu já tava trabalhando lá há mais tempo, e isso foi em 68 quando eu fiz o concurso. E aí eu passei, eu passei em 1º lugar e eles tiveram que abrir mais uma vaga porque... É... E por isso que eu me lembro, porque eram seis professores e tinha a M.A. e tinha a M. R., e eram mulheres e fizeram o concurso também...

Então elas já estavam antes? Elas já estavam lá há mais tempo, a M.R. já estava lá há mais tempo, porque... Muitos cursos permitiam que a pessoa lecionasse matemática: Engenharia, Agronomia, né... Permitiam, por isso que eu acho que existiam mais homens lecionando.

Sim... então, queria ver contigo, como é que foi, um pouco da tua trajetória escolar durante a tua infância. O teu ensino primário, secundário, os locais onde tu estudou... Eu estudei no Pedro Osório, era grupo escolar, ali onde hoje é o Pedro Osório mesmo, na Osório com a Cassiano né... Mas ali era um grupo escolar, e... e estudei ali o chamava-se na época o primário. Depois eu fiz exame de admissão também, que era o exame regular pra ingressar no ginásio né, e entrei no Assis Brasil, aí eu estudei no Assis Brasil...

O curso Normal? Não, o ginásio não tinha essa qualificação ainda, depois que eu fiz os 4 anos do ginásio, aí se entrava direto no chamado 2º grau, eu entrei pro científico, aí naquela época era o "nor"... Magistério né, que era o curso normal, era o clássico e o científico. Quem ia pras disciplinas de direito, há... língua e etc., tirava o clássico. e quem ia pra outros mais da área das ciências exatas fazia o científico. Eu fiz o científico. Aí eu fiz o vestibular pra Católica e passei, e fiz curso de matemática.

E tu foste da primeira turma da católica? Não, não... Da primeira turma da Católica foi o P.L.C.O. e eu acho que o A.C. Que era um dos concursados, um dos 6 que tinham que fazer.

Que estava no processo de seleção? Isso, naquelas 6 vagas abertas o Calderipe já era professor. Tinha o Luiz Carlos Correa da Silva, mas o Luis Carlos não fez concurso porque naquela época, como não tinha o curso de matemática eles faziam um há... As pessoas que queriam lecionar faziam um exame... Eu não lembro agora como era o exame...

Exame de Suficiência? Isso, exame de suficiência, e aí era legalizado para lecionar. Era o caso do L.S., que depois fez curso né... O L.C.C.S. também né, eles tinham o exame de suficiência.

E sobre a trajetória escolar da tua família? Como é que foi a formação, teus pais chegaram a estudar também, chegaram a fazer curso superior? A minha mãe não, não tinha curso superior. Mas o meu pai era engenheiro agrônomo, e ele foi professor na... Na Universidade Federal. Ele era do curso... Ele lecionava na Agronomia e lecionava Anatomia, embora o meu pai tenha sido professor no curso

de História Natural na Católica, ele lecionava História Natural. Também trabalhou no ginásio, lá no Diocesano, trabalhou no Gonzaga também e nesses lugares ele lecionava há... Desenho geométrico, Geometria descritiva né, e... e biologia também.

E tu acha que isso tenha sido uma das motivações pra tu cursar matemática?

A minha motivação... Bom, eu... eu tive vontade por um tempo de tirar engenharia tá? Um primo meu estudava geologia e eu dizia assim: "Quando eu crescer eu vou fazer engenharia e vou pra Porto Alegre." Mas aí, há... Eu fiz vestibular pra matemática, gostei... Quem me inspirou mesmo foi na 3ª série ginasial, uma professora de matemática que eu tive, a professora Iracema, ela era muito boa e naquela época a gente demonstrava os teoremas e aquilo foi um desafio pra mim, sabe? E por ali eu comecei a gostar de matemática demais, e foi ali que eu optei por Matemática.

O teu ingresso na Católica então foi por vestibular né? Eu ingressei por vestibular.

A tua trajetória acadêmica no curso... Como era mais ou menos o currículo do curso, o tempo de duração, tu lembra? E as dificuldades, se tu tinhas alguma dificuldade nas disciplinas... Não... No curso de Matemática eu nunca tive dificuldade, eu sempre... Sempre gostei bastante. E inclusive depois há... naquela época não havia assim... Concurso pra fazer, pra... pra assumir um cargo quando tivesse vaga. Em geral era indicado por um professor né, e a gente começava como tipo um professor assistente, assim né... Como hoje tem os estagiários, então um professor me chamou pra isso e depois ele teve que se afastar e aí eu comecei então já a trabalhar na universidade. Eu... Eu gostei bastante do curso naquela época, porque hoje tudo mudou, currículos e tudo, tudo mudou né. Eu gostaria de ter estudado mais História da Matemática, eu gostaria de ter estudado mais, mas tivemos no curso História da Matemática né, depois inclusive eu, por um tempo lecionei História da Matemática e aí que vi que eu tinha que aprender muito mais pra poder lecionar né, mas eu gostei, eu gostei do curso, acho que ele tinha muito o que melhorar. Todo curso tem né, ainda mais Matemática, então... Eu gostei bastante, pra mim foi satisfatório. Eu gostaria de ter feito... Ter aprofundado mais, mas com família e também, na minha época né? Não era muito fácil a mulher sair pra fazer assim... um curso de mestrado fora e tudo né? Mas me dei bem, graças a Deus.

E em relação as turmas, eram turmas mistas, haviam mais homens do que mulheres ou era parelho? Era... eu acho que tinha mais mulheres do que homens,

e acontece que eu também passei a lecionar na Matemática era sempre turmas cada vez menores, né, então algumas disciplinas comuns pelo formato que os cursos assumiram, então eu lecionava disciplinas como era o meu caso: cálculo, geometria analítica, álgebra linear... E eu lecionava pra matemática e física, trabalhei na área das ciências exatas também com as engenharias. Eu trabalhava com as engenharias né, então, nas engenharias tinha mais homens do que mulheres, na arquitetura já não era tanta a diferença assim, já tinha bastante moça trabalhando. E na matemática tinha mais mulher do que homem.

E tu teve apoio da família pra fazer Matemática, pra fazer a licenciatura? Sim, sim... Naquela época quando as mulheres queriam, pelo menos na minha família, era um orgulho, né...

E o sistema de ensino, havia projeto ou era só como tu mesmo disse de ser convidado? Não, depois eu fui pra, pra Universidade Federal, concurso mesmo eu fiz só lá no Pelotense, tá, foi o único concurso que eu fiz pra ingressar né, no Estado eu fiz concurso também, foram os dois lugares. Mas as duas universidades eu fui a convite, e depois na Federal eu sai também por causa das crianças, aí eu assumi a pró-reitoria na Católica, e eu fiquei trabalhando durante muito tempo na parte da administração então eu sai da Federal.

E a tua inserção no magistério? Tu já trabalhava né, começasse, como tu mesmo disse, a dar aula antes mesmo de estar formada. Isso.

E tu teve alguma dificuldade pra te inserir no Pelotense, por exemplo? Não, assim... No Pelotense eu fui muito... como é que eu posso te dizer? Assim... Muito, ãh... Tomei muita iniciativa! Bom, eu trabalhei no Diocesano, mas aí não tive assim, não tive vantagem pessoal minha, assim, de... De ir buscar. O meu pai lecionava lá, ãh... A Dona A.L. um dia precisou de uma professora pro primário, 4ª série, e... E eu tava... Eu fui lá pra falar com o pai né, e... A Dona A.L. disse assim: "Tu não te animas a pegar a 4ª série?" E eu digo: "Olha... primário eu nunca lecionei." "Eu vou te dar aqui o programa e os livros e tu vem amanhã e vê como é que tu faz." E até nem era amanhã, eram uns dias depois. Aí eu peguei aquele material, fiz um... Uma espécie de um planejamento ali pra ela né, levei e ela disse: "Tá, então fica até eu conseguir uma pessoa." Aí eu fiquei, até ela conseguir uma pessoa. Aí terminou o ano e eu continuei lá... (risos) Continuei lá... Então foi minha primeira experiência, mas aí com o primário né. Era uma 4ª série, do primário. Foi... Foi muito bom, foi uma experiência boa, aí depois eu sai do primário e já peguei algumas disciplinas...

Peguei matemática do ensino secundário. Não... É... Do ginásio né, aí fiquei dando matemática lá né, e Desenho, peguei Desenho também. Inclusive, numa ocasião, eu tive um aluno cego pra dar Desenho. E o meu pai... ele era aluno do meu pai, aí o pai teve que se licenciar e eu fiquei, aí a gente tinha que dar aula pra ele numa prancheta assim, com parafina pra fazer o desenho e ele conseguir desenhar. Então foram desafios muitos interessantes. Agora, no Pelotense... Como é que eu fui pro Pelotense... No Pelotense, eu queria lecionar lá, e a assistente da direção naquela época era a Dona M., não sei o sobrenome dela, mas a Dona M. tinha sido também assistente lá do Assis Brasil, e no Assis Brasil ela... nós não nos dávamos muito bem, aí eu cheguei lá pra... Até porque houve assim, uma ocasião, que me disseram que eu tinha feito não sei o que, e eu disse que não tinha feito, e não era eu e eu disse: “Não, mas eu não fiz!” Eu era meio braba, eu acho (risos). Bom, então, ãh... Eu sei que ela brigou comigo, como assistente da direção ela me deu uma chamada. Foi a única vez. E aí depois, quando fui lá no Pelotense, cheguei e quem me recebeu foi ela, depois eu levei o meu currículo, eu expliquei que eu estava estudando na Católica, e que queria um emprego e que sabia que eles estavam precisando de professor e tudo mais, e ela me disse assim: “Tu te lembras de mim?” e eu disse: “Sim, eu me lembro.”; “E tu sabes que eu me lembro de ti?”; “Eu acho que a senhora se lembra.”; “E assim mesmo veio pedir emprego?”; “Sim, assim mesmo, não tem nada a ver uma coisa com a outra.”; “Tá bem, tu vem aqui amanhã!”. Aí no outro dia eu fui lá e ela disse: “Olha, eu admiro a tua coragem, tu vir aqui...” E aí me contratou. Então, naquela época, em seguida o professor Platão assumiu a direção, e então... Mas foi assim, foi meio ousadia minha, mas como eu achava que não tinha nenhum problema aquilo que aconteceu, né... Mas ela não se esqueceu, fazia tempo porque tu vê foi no ginásio, só no ginásio são quatro anos, o científico três anos, mais dois são... Né, então são... Sete... Nove anos, e ela se lembrava de mim. Mas me deu o emprego... E naquela época quando a gente começava a trabalhar, depois do concurso tinha dois anos de estágio probatório, além de toda documentação ia gente da direção, alguém da direção, assistir as aulas da gente.

E era comum isso, era seguido? Era inesperado, eu acho que se eles sentissem necessidade de ir com frequência, iam, ou senão iam de vez enquanto.

Bom, quando tu ingressa no Pelotense, a maioria lá, como tu mesmo disse ainda eram homens né? Eram homens.

E tu sentia alguma diferença de tratamento entre os professores, em nível de prestígio entre os professores de matemática e as professoras de matemática ou era tudo comum, como hoje? Eu acho que era tudo comum, eu só senti essa diferença na Universidade Federal, foi um dos motivos que fez com que eu saísse. Na Universidade Federal tinha um professor, o E.A., famoso... Se tu perguntar pra algum professor antigo, vai te falar. Era uma rica pessoa, eu gostava muito dele, mas ele tratava as mulheres como um lixo assim, né... Então queria que a gente... Tudo quanto era serviço de concurso era a gente que tinha que fazer a papelada, e isso e aquilo. Tinha que arrumar uma estante, a gente tinha que tirar os livros e arrumar a estante! Então o único lugar que eu me senti assim... chocada, foi lá com o professor E.A.. E ele era muito exigente, e lá ele entrava em aula e se metia na aula que a gente estava dando, né... se metia...

Mesmo vocês já sendo professoras? Professoras da Universidade né, enquanto colega, e eu acho que ele fazia isso só com as mulheres, naquele ano eu sai e uma outra professora saiu também. Eu sai porque disse: “Eu não vou tá me sujeitando.”. Era difícil naquela época, era muito difícil, e as crianças eram pequenas e eu disse: “Eu ir pra lá e...” Então eu sai, e naquela ocasião não foi o único motivo, não foi o mais forte, mas contribuiu pra eu me livrar. Foi o único lugar que eu me senti desprestigiada como profissional. O único lugar, no Instituto de Matemática. Também, eu cheguei pra trabalhar e disseram assim: “Vai trabalhar com o professor fulano de tal”, que não foi pra disciplina que eu tinha ido pra trabalhar né, naquela época tinha também Ciências Domésticas, bom... Mas tudo bem... E eu fui lá, me apresentei e tudo mais, mas o quê que ele fez... Me cumprimentou, me trouxe uma pilha de provas e disse: “Pode começar a corrigir.”; Eu disse: “Tá mas, essa disciplina nem fui eu que dei, como é que...”; “Sim, mas a senhora pode começar a corrigir.” E até, eu fui pra Matemática... Ele também dava uma parte da matemática pra Ciências Domésticas, mas as provas que ele me deu eram tudo de Desenho, não tinham nada a ver com o que eu fazia. Então eu achei muito estranho, então foi um único lugar que eu me senti discriminada. Não... Não gostava, não me sentia bem. Teve uma outra escola que eu também trabalhei, aí foi indicação do meu pai, que ele também trabalhava no Santa Margarida, e eu fui pro Santa Margarida pra lecionar, também tive problemas no Santa Margarida. E aí era científico e eu muito “crente”, era Desenho Geométrico, então eu comecei a ensinar a traçar parábola, definir parábola, hipérbole e elipse e aquela coisa toda, como fazer, e a cicloide e

co-cicloide, e queria que eles traçassem e eles não queriam saber de nada com nada, e... em uma ocasião, aí se fez a prova e era muito difícil trabalhar com eles e né, aí se fez a prova e... alguns aluno rodaram, aí uma noite bateram na porta... na janela da minha casa, já era na parte da noite. Um pai... que o filho tinha rodado, e eu disse: "Pois é, eu não posso fazer nada." Reprovou né? "Então, a gente dá uma... amanhã né, a gente... Vamos lá no colégio e se faz uma revisão de prova." Aí no outro dia, nós fomos, mas não tinha o que revisar, porque o rapaz não tinha... E era recuperação, ele tava em recuperação naquela matéria, era uma turma de recuperação. Então, ele não tinha feito nada, não dava pra dar nota porque ele não tinha feito. Tudo bem, aí terminou o assunto... Aí no outro semestre eu fui lá... Surpresa minha, aqueles que tinham rodado comigo tavam tudo na série seguinte. E eu disse: "Mas como?"; e disseram "Ah é, nós fizemos um reajuste das notas." Eu sai dali e fui-me embora, não continuei né... Porque se tivessem me dito assim: "Olha... Desenho, é só desenho natural, faz só desenho à mão livre com eles." Porque eu não sabia. E não... Não era expert em desenho à mão livre, mas então que não me dessem o programa, aí como me deram... Eu sai em seguida, aí eu não assumi no outro ano.

Então, em relação ao tratamento de gênero, no Pelotense eram iguais? Era um ambiente bom de trabalho? Eram iguais, a mesma coisa. Na Universidade Católica também a mesma coisa, eu não tive problema nenhum, Assis Brasil nem se fala, também fui professor, só que no Assis Brasil já eram mais mulheres né. E depois no Monsenhor Queiroz, que eu fui trabalhar no Monsenhor Queiroz também antes de ir pro Assis Brasil, ãh... Nada, sem problemas nenhum.

Bom, outros cursos então que tu tenha realizado. Chegasse a fazer pós-graduação, algum curso de capacitação...? Sim, eu fiz um curso de mestrado na Católica, e no período que tava ãh... Que tavam questionando a validade, ser válido ou não, fiz curso de Desenvolvimento Social e Econômico, aí então eu já tava quase me aposentando, aí eu fiquei só com especialização. Fora isso, eu fiz aqueles cursos de extensão que chamam né.

Eu cheguei a encontrar nos documentos, alguma coisa relacionada ao IMPA, tu chegasse a estudar lá, tu fez algum curso lá? Não, isso é... É uma coisa assim... Que eu quase não falei na minha vida. É o seguinte... Eu estava no estágio probatório no Pelotense tá, depois de já ter feito o concurso, e eu escrevi e enviei um trabalho pro IMPA, e o meu trabalho foi aceito e eles me mandaram passagem e

tudo pra mim ir, e aí eu não tive apoio pra ir, não pude... não tinha onde deixar as crianças e o Pelotense não permitiu que eu me afastasse... E aí... Eu não fui... Me arrependo, tá.

E porque tu acha que eles não deram apoio? Bom, isso aí eu não sei te dizer. Foi uma coisa assim... E tu sabes que eu nunca mais falei na minha vida. Agora eu tenho 3 filhos, tem a mais velha a Sílvia, depois o Denis que é professor da Universidade Federal e o Mário que mora em Novo Hamburgo. E o Denis tirou engenharia elétrica, fez doutorado, fez mestrado na UFRGS, fez doutorado... Estava inscrito pra fazer o doutorado UFRGS aí o professor e orientador dele chamou e disse: “Olha, mandei teus papéis pra... (agora não lembro o nome da universidade, mas daqui a pouco eu lembro...) em Paris e eles aceitaram, tu queres ir?”. Aí o Denis chegou pra mim e disse assim: “Mãe o quê que tu achas, o quê que tu me diz?” Ele tinha namorada naquela época. Eu disse: “Olha Denis, vou te contar uma coisa que eu nunca te contei, nunca contei pra ninguém a mágoa que me causou não ter ido, nunca contei pra ninguém.” e disse: “Quem sabe faz parte do nosso destino que um vá?” Agora tu escolhe, vê bem o que tu vai fazer, mas eu me arrependo. Então se tu achar que é uma coisa boa, tu vai.” Aí o Denis foi, e se encantou. Era outro momento... E tu sabe que se eu tivesse... se aquilo tivesse acontecido nos dia de hoje, eu teria ido. É que é todo um contexto de vida, de cultura, que... pra tu quebrar essas... Por exemplo, eu te relatei como sendo uma... um... quase um ato heroico eu enfrentar a Dona M. pra pedir emprego, tu imagina o que seria eu enfrentar o colégio, a escola onde eu fiz concurso, tirei 1º lugar, abandonar tudo isso... O que que isso representaria na família e tudo mais né? Casada há pouco tempo, a gente, ãh... precisando de emprego. E se eu volto e não tem emprego? Então eu... naquela hora, eu “desis”... eu não fui. Pelo menos eu disse: “Olha, eu nunca falei, nunca reclamei, nem nada, eu assumi e fiquei bem quieta, agora... Uma coisa eu te digo meu filho, se tu puder evitar... Ousa, porque se a gente não enfrenta certas coisas, não sabe o que a vida reserva.”. É... Tudo é experiência, e a gente tem que assumir o resultado das decisões né. Porque é isso aí... Porque foi muito boa a minha vida de professora, foi muito boa. Tive grandes amigas e amigos, como alunos né. Até hoje as vezes eu vou em alguns lugares e eu ouço: “Professora...”. Como eu trabalhei na engenharia elétrica, em uma ocasião a minha filha foi fazer estágio em Santa Catarina e foi fazer na Eletro... Eletrosul né? Tá, então ela foi pra lá, quando nos estamos caminhando e foi aquela gritaria:

“Professora, professora...” e eu fui olhar pra trás, era um rapaz que tinha sido meu aluno na Engenharia Elétrica, era chefe dum setor lá, então isso é... gratificante, né. Tu vê que a gente contribuiu, pode ter sido uma pequena contribuição, pode ser até que eu tenha recebido mais deles do que eles de mim né, assim, num contato de professor-aluno, mas é muito gratificante ver que pessoas passam assim por a gente e tem sucesso né.

Sim.

E sobre as tuas práticas escolares, já enquanto professora. Como é que tu fazia o teu planejamento, se tu tinhas bastante turma...? Tinha muitas turmas e muitas disciplinas diferentes porque, por exemplo, na Universidade Católica mesmo a gente ganhava por aula dada, então, e aí pegava a disciplina, as vezes a gente tinha a disciplina 2, 3 semestres, mas as vezes mudava e a gente ou pegava ou baixava o salário né, e é claro que sempre mais ou menos dentro de uma área, por exemplo Geometria Analítica trabalhava com Geometria Analítica I, Geometria Analítica II, que é no plana e no espaço, Cálculo I, Cálculo II, mais ou menos assim né... Então, mais ou menos na mesma área mais as vezes variava bastante. E foi... Eu sempre fazia meu planejamento, isso não quer dizer que eu tenha cumprido 100% do planejamento, mas sempre foi muito mais fácil se adequar quando tinha o planejamento do que quando não, não dava pra cumprir era mais fácil quando já tem um esqueleto, por exemplo. Então, outra coisa também que era na área da licenciatura, que era muito interessante que era quando eu trabalhei com prática de ensino, que eu assistia as aulas das alunas, que a gente tinha que assistir pra avaliar né, foi muito bom também, foi muito bom...

E as turmas no Pelotense, como é que elas eram, eram mistas? Porque eu sei que Educação Física, até a década de 70 mais ou menos, era separado né. As meninas eram num horário, e os meninos em outro... Tanto quando eu estudei, quando eu lecionei as turmas eram mistas.

E o comportamento dos alunos, como era naquela época? Bom, assim óh... No Monsenhor Queiroz, que era aula à noite, existia alguns problemas. Alguns alunos não... Eles queriam ser, assim... Muito rompantes né, querendo se sobressair. Mas eu hoje vejo que naquela época foi muito fácil né, porque hoje... Eu trabalhei, eu era muito jovem e trabalhava com alunos com mais idade que eu, então isso aí era muito difícil, mas eu acho que eu consegui levar isso muito bem, me impor né. Eu consegui me fazer presente. E outra coisa que sempre... Eu sempre permiti com os

alunos, como é que eu vou te dizer... Assim... Não ser “impositora”, quando eles tinham dificuldades eu procurava saber o motivo: Não gosta da matemática?; Quer que empreste livro? Por exemplo, na história da matemática, muitas vezes eu emprestava livros pros alunos fora daquele contexto do que a gente tava lendo ali, pra eles se motivarem, coisa parecida, onde era possível né. E também escutava muito porque às vezes um aluno diz assim: “Eu sei fazer isso aí muito melhor que a senhora!”, “Ah então vem aqui e nos ensina!”. E muitas vezes eu dizia: “Olha, isso aqui é um método de fazer válido, é uma outra maneira de fazer que eu aprendi com um aluno.”, e só tu dizer isso pra eles isso já basta, já baixa um pouco assim... já reduz a diferença né? Eles já ficam... Como é... Vou te dizer assim... Não exageradamente íntimos, mas eles já veem que existe uma possibilidade de conversa. Não é eu chegar e dizer pra eles o que eles têm que fazer, virar as costas e ir embora, existe a troca.

E em questão a reprovação, como era? Bom, assim, como é que eu vou te dizer... A reprovação sempre foi muito grande, sempre. A reprovação em matemática sempre foi de mais, né.

E como era a tua relação com os pais, com a direção e até com os outros professores? Bom, em relação aos pais, tem esse caso que eu te contei do Santa Margarida né, de pais que... Mas, onde é que isso acontecia? Isso acontecia... O Santa Margarida naquela época era uma escola de elite, então eram os rapazes, assim... Como era científico né, eram os rapazes da alta sociedade, daí nenhum pai queria que o filho rodasse.

E no Pelotense era mais ou menos assim também ou era mais popular? Não, o Pelotense era mais popular. Eu por exemplo lecionei os filhos do diretor, e rodaram comigo e não teve problema. Até porque eles eram naquela época, muito levados, os filhos dele, depois eles foram meus alunos na universidade, né. Mas a gurizada, teve um ano que os três filhos do diretor rodaram e... E ele era professor de matemática, então... Era uma coisa assim, não era nada constrangedor, era... Era... Uma coisa transparente que acontecia né. Então, não tive problema com, assim... Que me lembrasse agora no momento, não.

Na universidade eu tive. Na universidade eu tive pais que foram ãh... ver se dava pra resolver o caso, mas eu não... Não tinha como. O que tinha muito, e até esses tempos encontrei alunos que já estão com idade né, que foram dessas primeiras turmas da engenharia mesmo, que... Eles iam na lata de lixo, naquela época a gente

deixava uma lata de lixo na rua pro lixeiro levar né, pra despejar. Eles iam lá pra ver se tinham cópia de prova que a gente rodava no mimeografo, então isso tinha... isso sim era muito comum. Na casa do professor, ou na universidade também, na lixeira da sala dos professores, na que tinha no Departamento de Matemática, eles davam um jeitinho de entrar lá pra ver se tinha prova né. E essa questão de colar é muito... Uma vez eu vinha com a Graciete, que era uma outra professora da universidade, nós vínhamos... Porque quando se fazia prova de cálculo, como era muita turma, então era cálculo naquele dia pra todo... prova pra todas turmas né. E ficavam professores além da gente cuidando e a gente que era de cálculo rodando, como se fosse exame, né. Bom... Então um dia eu vinha com a Graciete no corredor e disse: "Graciete, e aquela bolinha ali se mexendo?". E aí tinha uma bolinha pequenininha, e um cordãozinho, e nós fomos, fomos, fomos, fomos... Chegamos lá na classe do aluno e ele tava puxando. E aí eles faziam isso pela janela também, eles faziam isso. Então... Cálculo... Vou te dizer né, era um desafio. Mas, quando tirava a prova, tirava a prova e nunca teve... A gente tinha autoridade pra isso, nunca tivemos problema. A única coisa que acontecia era pedirem revisão de prova né, aí a gente tinha um dia que dava revisão de prova né, e quando tinha que alterar a nota, alterava, quando não tinha o que alterar, não alterava. Então o aluno que se sentisse... A gente mostrava a prova, porque às vezes eles não iam também né, aí a gente mostrava, entregava a prova e todo mundo via, e o tal do aluno não ia, então tinha um dia pra fazer a revisão, aí... era o que se fazia né.

E quando tu fez o ingresso na universidade, tu fez por vestibular né? E era muito difícil o vestibular? Naquela época, o vestibular era uma redação, era só uma redação.

Então na verdade quem fazia o vestibular já estava aprovado automaticamente no curso? Dependendo do curso... Na Matemática sim, porque sempre foi pouca procura né. Então, na matemática sim. Mas assim mesmo muita gente desistia, eu na minha turma mesmo, que era uma turma bem grande, eu acho que nós entramos uns 30 ou mais e nos formamos 6, então a seleção era feita depois.

E tu lembra quantos eram homens e quantas mulheres, desses que se formaram contigo, nesses 6? Eram só mulheres, só mulheres... Era eu, uma moça de Rio Grande, a Maria Regina Petrucci, a Maria Isalard, e... uma irmã que era do São José, que se formou também... Então eu me enganei, então eram 5.

É... Na minha turma também foi assim, entraram 45 alunos e se formaram só 5 também. Nada mudou então, passam os tempos e a cultura dos cursos de licenciatura em matemática segue mais ou menos a mesma. Sim, pelo visto nada mudou... (risos)

Eu não sei se terias mais alguma contribuição sobre o Pelotense, da tua trajetória por lá, algum acontecimento que tenha te marcado... Eu gostei muito de lecionar no Pelotense, eu sei justamente por falta de tempo, também tem uma coisa, naquela época eram poucos os professores de matemática e a gente era solicitado pra muito, e aí a minha carga horária começou a aumentar na Católica, então... O que era mais vantajoso né, trabalhar assim... Inclusive, eu trabalhava no Assis Brasil e como eu comecei a trabalhar no curso de licenciatura o meu contrato do estado foi cedido pelo Assis Brasil, pra eu trabalhar com turmas de licenciatura e ensinar Prática de Ensino, aí eu levava meus alunos pra fazerem estágio lá, né. Então eu acabei ficando só na Católica e me aposentei na Católica. E no Pelotense foi uma experiência muito boa, eu gostei muito de trabalhar lá no Pelotense, a minha primeira turma de científico que eu lecionei foi no Pelotense. E assim... Foi depois que eu fiz o concurso né, porque antes sim, antes era mais assim... Os professores, professores mais antigos, que lecionavam né no científico. Mas aí depois que eu fiz o concurso eu passei a lecionar no científico.

Apêndice 4: Entrevista 2 - Professora S. T. F.

Pelotas, 28 de novembro de 2016.

Qual tua data de nascimento? 19/11/1945

Quando ingressas no Pelotense, já eras casada? Não, porque eu me casei só depois, em 1967.

E já tinhas algum dos filhos? Também não. **Quais os anos de nascimento?** A minha filha S. foi 1968, até assim, aconteceu um fato que eu não sei se eu te contei, porque eu fiquei sabendo da aprovação do concurso no início do ano letivo, o professor P.L.A.F. era o diretor naquela ocasião e eu fiquei intrigada porque eu peguei o meu exame, e todo mundo me cumprimentava e eu achei que fosse por causa da gravidez, e aí quando foi na reunião, que ele fez uma reunião geral é que eu fiquei sabendo que era porque eu tinha sido aprovada e tinha tirado o 1º lugar. Ficou marcante pra mim isso aí né. Bom, e eu sai depois que o meu outro filho nasceu que aí ficou muito difícil pra mim lecionar no Estado, na UCPel e no Pelotense, então aí eu sai do Pelotense, até porque eu quis sair pra fazer um curso fora e o Pelotense não me autorizou e aquilo me deixou meio aborrecida. Aí o D. nasceu em 1971, então isso foi depois de 1971, eu acho que foi em 1973.

Após nosso primeiro encontro, houveram outras memórias em relação ao Pelotense? Não, não tive nada.

A senhora chegou a comentar na entrevista, sobre o professor L.J.S. né? Sim.

E quando a senhora ingressou ele já era professor? Porque sobre ele eu não encontrei nenhum documento, nem a ficha funcional. Sim ele já era, o L.J.S. foi meu professor no Monsenhor Queiroz e ele já era professor no Pelotense.

Então pode ser porque muito documento se perde né? Sim, porque o professor L.J.S. era um professor assim... dos mais importantes, ele era uma pessoa bem conceituada como professor né. Então ele era professor dessas escolas todas, ele era do estado lá no Monsenhor Queiroz, era no Pelotense e depois ele foi meu aluno na UCPel. Porque depois que ele fez o curso.

Deve ter sido bem interessante essa experiência. Sim, sim ser professora do teu ex professor.

E no Pelotense havia muitos professores leigos ou com formação em outros cursos? Sim, eles faziam um exame de suficiência né.

Pelo que notei que é bem marcante quando vocês começam em 63, aí que o pessoal a entrar com formação, porque antes eram quase só professores leigos. É que não tinha aqui né um curso.

Sim, acho que o mais próximo seria a UFGRS que começou um pouco antes da UCPel né. É, aí a UCPel criou a Faculdade de Filosofia e nós então entramos na Faculdade de Filosofia pra fazer esses cursos, todos faziam parte da Faculdade de Filosofia. Aí tinha o curso de Português, Matemática, tinha o de História Natural, tinha o curso de Educação né, de Letras... e claro tinha também o de Ciências Econômicas e outros mas aí já era outra Faculdade.

Sim, inclusive havia o professor A.I.F. que possuía formação em História Natural. Sim, é possível, mas até vou te dizer o porquê. Porque na UCPel, por um tempo existia também um curso de Ciências, e na Ciências tinha matemática, tinha biologia... tinham as habilitações, deve ter sido isso também que algum professor fez, ingressou no curso de Ciências pra fazer habilitação em matemática.

Ah sim, então provavelmente seja isso que tenha acontecido.

E tu terias alguma coisa pra me falar sobre o cotidiano do Pelotense naquela época em que fosse professora lá, dá dinâmica de como funcionava, ou se já era próximo ao que é nos dias de hoje? Olha... que eu lembre, naquela época o Pelotense estava eu não sei se inaugurando isso, não lembro, mas a gente não trabalhava com nota, era com conceito né.

Em todas as áreas? Sim, em todas as áreas. Então a gente pra dizer se o aluno estava aprovado ou não, a gente fazia reuniões de conceito. A gente fazia as provas, mas isso não era manifestado como nota em valor numérico, mas em valor de ótimo, bom, regular, suficiente, insuficiente... E aí então o que acontecia é que a gente fazia umas reuniões pra alguns professores entenderem essa dinâmica, porque alguns professores mais antigos não aceitavam essa questão do conceito, eles queriam continuar dando nota. Então a gente tinha algumas reuniões de estudo. E quando eu fiz o concurso eu tive dois anos de estágio, e as minhas aulas eram assistidas por um pessoal da área do administrativo, não o diretor, mas alguém da área pedagógica que ia assistir a aula da gente.

E era seguido que isso acontecia? Era seguido eu acho, vamos dizer assim... eles iam de surpresa, não avisavam, a gente tinha que fazer e entregar o planejamento e a partir daquilo ali eles comparavam a aula que a gente dava com o planejamento

que tinha entregue. Vamos dizer assim... uma vez por mês, ou em algum mês eles iam duas e depois acho que isso ia assim no primeiro ano e depois era mais raro.

Eu lembro algumas coisas que, a gente não consegue esquecer, por exemplo, eu fui professora de filhos do P. L. A. F., que era diretor na época, e teve um ano que fui professora do Platãozinho, e fui também do, acho que era, Paulo Afonso o nome dele, que foram depois meus alunos também na engenharia né, e... E naquele ano todos os filhos do P. L. A. F ficaram em recuperação, não só comigo como com outros professores. Isso aí foi uma coisa muito interessante porque nós nas reuniões de avaliação a gente se perguntava se não estava exigindo de mais só porque eram filhos do diretor. E hoje eu vejo que eles realmente eram bons alunos, é que o ensino era muito diferente né?

Sim, pelo que vi os conteúdos era mais rígidos né, notei em alguns documentos que haviam conteúdos que eu mesma fui aprender somente na faculdade, conteúdos que já eram ensinados na escola. Sim, quando eu lecionei pra turmas da noite no pelotense que era naquela o científico, tinha limites, derivadas, que depois na engenharia eu ensinei uma disciplina que era só para aquilo. E era importante, era muito importante.

Bom, pra finalizar então eu queria saber como tu resumirias a tua passagem pelo Pelotense, pensando nas coisas boas e ruins que aconteceram... Não digo ruins mas, de desconfortáveis? De ruim não... de ruim não aconteceu nada. Na verdade o Pelotense, pra mim, foi uma etapa de crescimento e conquista, inclusive o meu emprego que pra conseguir vaga lá eu fui sozinha, falei com a professora que era vice diretora, que inclusive era uma professora de onde eu tinha estudado, que ela era muito controladora, e nós tivemos um problema, porque eu era muito assim... como é que eu vou te dizer... muito assim, silenciosa, eu não era muito de turma, eu era meio solitária, estudava muito assim né, e uma vez um grupo teve um problema e me incluíram no grupo e eu não aceitei, era a Dona M., e ela me chamou a atenção e eu disse: “Eu não fiz isso, pode colocar na caderneta, mas eu não fiz isso!”. E aí quando eu fui falar, eu falei com ela, e ela me disse assim “Tu te lembras de mim?” e eu disse, “Claro!”, e disse: “Tu acha que eu me esqueci?”, e eu disse “Não senhora, a senhora não precisa esquecer mas, eu não fiz aquilo!”. Então... e ela me aceitou né, foi um desafio pra mim desde apresentar o Curriculum pra ir trabalhar né. E foi um crescimento e uma experiência muito boa, eu só sai do Pelotense porque tudo eu não conseguia abarcar né, inclusive pouco tempo depois

eu já fui trabalhar na UFPel também, e aconteceu que com as crianças pequenas eu não consegui dar conta de tudo, porque naquela época não tinha isso que a gente tem hoje de escolinha e tal.

Entendo, são opções que a gente faz né? Claro, são opções e a gente sempre vai optar pelo melhor.

Anexos

Anexo 1 - Solicitação de dispensa por parte da Profª S. T. F para realização do curso de pós-graduação no IMPA

Ó.D. DIRETOR DO COLEGIO MUNICIPAL PELOTENSE
PROP. PLATÃO ALVES DA FONSECA

*A seguir por
informar
Platão
27-06-72*

Abixo assinada, professora de Matemática neste estabelecimento, nas turmas D, E e F do primeiro científico, tendo sido selecionada e feito sua inscrição num curso de Álgebra, em nível de pós-graduação, no IMPA Rio de Janeiro, no período de 3 de julho a 5 de agosto, vem muito respeitosamente requerer sua dispensa, no referido período, das aulas e das reuniões de avaliação. Para tanto propõe-se a deixar os conceitos prontos e recuperar as aulas, em época oportuna.

Visando o curso o aperfeiçoamento de professores, espero seu deferimento.

Pelotas, 29 de junho de 1972

Anexo 2 - Requerimento por parte do Colégio Municipal Pelotense negando afastamento da Profª S. T. F. para realização do curso de pós-graduação no IMPA

COLÉGIO MUNICIPAL PELOTEENSE

A requerente, professora efetiva lecionando neste Estabelecimento / desde 11/3/66, esteve em LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES no período de 18/11/70 a 19/3/72.

Em, 30/6/72

Maria Tereza R. dos Reis
 Maria Tereza R. dos Reis
 - Escriurária -

Colégio Municipal Pelotense
 Sr. Prefeito:

A requerente no dia 29 de junho p. p. comunicou a esta Direção que havia sido selecionada para realizar um curso de Álgebra no F.M.P.A., Rio de Janeiro, de 3 de julho a 5 de agosto e solicitou dispensa de suas atividades, naquele período, no Colégio Municipal Pelotense.

Considerando que:

- 1º) a dispensa implicaria na falta da professora nos últimos 10 dias de aula do 1º semestre, nas reuniões de avaliação e nos 5 primeiros dias de aula no 2º semestre;
- 2º) em 1970 a professora Solange, por interesses particulares, optou por tirar licença no Colégio Pelotense para atender em Colégio Estadual e a Faculdade de Filosofia;
- 3º) o Curso pretendido pela professora não apresentaria, pelo menos de maneira direta, vantagens para os alunos do Colégio;
- 4º) a professora Solange somente nas vésperas de embarcar comunicou a Direção que se havia inscrito no Curso e selecionada, não dando, portanto, condições para que esta Direção prevesse a possibilidade de seu afastamento no mês de julho e tomasse providências

Esta Direção negou a dispensa solicitada e sugeriu que a professora poderia se afastar do Colégio, mas sem direitos de seus vencimentos.

Isto exposto, encaminhamos a V. Exa para as devidas considerações.

Platão L.A. da Fonseca
 Prof. Platão L.A. da Fonseca
 Diretor

Platão L.A. da Fonseca
 Platão L.A. da Fonseca
 3.1.12

Platão L.A. da Fonseca
 Platão L.A. da Fonseca
 03-07-72

brute