



Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...

School education of black women: historical bans...

Giane Elisa Sales de Almeida
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
Claudia Maria Costa Alves
Universidade Federal Fluminense

Resumo

O artigo aborda aspectos relativos à história da educação de mulheres negras com base na análise dos fragmentos de memória disponibilizados pelos sujeitos da investigação. Procurando desenhar um perfil do que foi a trajetória educacional desse grupo, particularmente na cidade de Juiz de Fora, no estado brasileiro de Minas Gerais, no período 1950-1970, utilizou-se a história oral como metodologia. Foram analisados aspectos relativos à cultura escolar e à democratização da escola pública no Brasil, bem como os modos como as políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida das mulheres negras. O artigo relaciona as categorias raça, gênero e classe para o entendimento da fruição do direito à cidade e à escola pública como um importante equipamento urbano. Discute os modos como as políticas públicas são apreendidas e os limites interpostos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Memória. Mulheres negras. História da educação. Políticas públicas.

Abstract

The article seeks to approach some aspects relative to the history of black women's education from analysis of the fragments of memory came from the subjects of research. In attempt to delineate a profile that had been the educational trajectory of this group, particularly in the city of Juiz de Fora, and in general lines in Brazil, on the period 1950-1970, the oral history was used as the methodology that analyzed aspects related to school culture and democratization of the public school in Brazil, as well as the ways how the public politics guided to education interfered in life histories of black women. Furthermore, this article relates the categories, race, genre and class for the understanding of fruition of the right to the city and the public school as an important urban equipment.

Keywords: Memory. Black women. History of education. Public policies.



Introdução

Não há dúvida de que as políticas públicas voltadas à escolarização formal têm vasta interferência na vida das sociedades, na medida em que podem ser responsáveis por oportunidades que não seriam vivenciadas apenas com os esforços pessoais impetrados pelos indivíduos. Por esse motivo, a ausência de políticas públicas deve ser entendida como um dos fatores determinantes da exclusão educacional em que ainda hoje se encontram determinados grupos que compõem o tecido social brasileiro, a exemplo das mulheres negras.

Muitas dessas experiências de serem excluídas das instituições de educação formal são fortes e significativas constituídas das memórias de mulheres negras da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que viveram sua infância e juventude entre os anos 1950 e 1970. Por essas memórias, é possível compreender importantes aspectos da história da educação de mulheres negras e as formas como a presença ou ausência de políticas públicas voltadas à escolarização interferiram nas histórias de vida desse grupo.

82 A pesquisa¹ que deu origem ao presente artigo contou com a participação de dez mulheres, fenotipicamente negras, com idade média de 65 anos, que viveram em Juiz de Fora, no período analisado. Buscando traçar um panorama do que se constituiu como experiência social e educativa comum às mulheres negras juizforanas, o estudo utilizou a história oral como metodologia para o trabalho. As entrevistadas são aqui chamadas de iabás², como forma de preservar seu anonimato e, ao mesmo tempo, sua identidade associada à cultura africana, como também caracterizá-las de acordo com os arquétipos relativos a cada orixá.

De acordo com os fatos disponibilizados pelas memórias, é possível apontar situações as mais variadas. Algumas delas se repetem, de maneira contumaz, no sistema educacional brasileiro, em que é possível encontrar trajetórias escolares marcadas por interrupções, percalços, “desistências”, idas e vindas da escola formal como as que se ouvem de nossas depoentes.

Para que se compreenda o cenário brasileiro, incluindo-se aí a educação, entre os anos de 1950/1970, é necessário que se empreenda um esforço de entendimento a respeito do período que antecede esse marco temporal. Isso porque algumas raízes de aspectos que caracterizam os anos compreendidos entre tais décadas serão encontradas em ocasiões anteriores.



É o que pode ser observado em relação à história da educação e especificamente às políticas públicas voltadas à escolarização que vigoraram, nesse período, e que enriquecem a análise aqui empreendida.

História da educação pelas memórias negras

É bastante conhecida a afirmação de que a memória é resultado de uma operação que se efetua no tempo presente, e por ele está conformada. Isso quer dizer que o acesso ao passado não se dá de forma direta e cristalina, mas se constitui numa releitura do vivido, para a qual contribuem as experiências que lhe foram posteriores, e que compõem a reelaboração feita no momento em que a memória é ativada, em busca do contato com o que pode ser recuperado de tempos antigos. No seu trabalho de seleção, a memória retém fragmentos do passado, sempre sujeitos à reorganização que possa lhes dar coerência na narrativa, seja ela individual ou coletiva. (LE GOFF, 1992; POLLAK, 1992).

Essa característica, porém, não lhe retira o atributo de veracidade, visto que não se confunde com o que é completamente imaginado, ainda que preserve uma porta de entrada aberta aos aspectos do imaginário. (SÁ, 2005). Desse ponto de vista, entretanto, os elementos disponibilizados pela memória oral estão expostos a limites de acesso ao real que se encontram, igualmente, em outras fontes com as quais lida o historiador. (ARÔSTEGUI, 2006; SAMARA; TUPY, 2007). Qualquer relato ou registro, mesmo os referentes aos fatos mais próximos, estão abertos à inserção de dados oriundos da especulação e da imaginação, que caracterizam a forma humana de acesso ao real, sempre impregnada de inventividade.

Por esses motivos, os dados obtidos por meio de entrevistas, visando recuperar partes das histórias de vida desse grupo de mulheres, portam elementos válidos para a compreensão de determinados ângulos da história da educação brasileira. Considerados nos seus limites, tanto de imprecisão quanto de ocultamento, os relatos das iabás apresentam o extrato mais significativo das vivências registradas e possíveis de ser liberadas, no presente, por meio de sua expressão oral. Dessa forma, permitem, dessa forma, a visualização de passagens do cotidiano escolar que não se encontram disponíveis na documentação



produzida pela escola ou nos registros oficiais organizados pelo poder estatal, também eles sujeitos aos processos de seleção da memória social.

Do conjunto de depoimentos, foi possível extrair algumas informações objetivas, mas, sobretudo, pôde-se coletar fatos expressivos, capazes de iluminar os meandros que se interpõem entre a formulação de políticas de acesso à educação escolar e os passos efetivos de sua realização. Ao mesmo tempo, evidenciam-se as áreas de sombra, as zonas intocadas por essas políticas e a profundidade dos mecanismos atuantes na interdição ao direito à escola, ontem como hoje.

Buscando obter uma síntese que desse ao leitor uma visão de conjunto, construímos o quadro abaixo, que será nosso ponto de partida, com vistas à discussão que aqui propomos. Nele, encontram-se os anos relativos à conclusão da primeira etapa de escolarização – à época, o nível primário, correspondente, grosso modo, aos cinco anos iniciais do fundamental, como temos atualmente – seguidos dos anos de ingresso na segunda etapa – que poderia ser pela via do ensino profissional ou do ensino secundário³, sendo que a segunda predomina nos testemunhos.

Quadro I – Fluxo de trajetória escolar⁴

IABÁS	Ano de nascimento	Conclusão do primário	Ingresso no secundário	Conclusão do superior
		Data aproximada	Data aproximada	Data aproximada
Iansã	1949	1960	1962	-
Eua	1944	1956	1958 - 1ª tentativa 1963	-
Odudua	1947	1959	1960	-
Ibeji	1937	1950	-	-
Oxum	1941	1953	-	-



Iemanjá	1945	-	-	-
Maria Conga	1934	-	-	-
Anastácia	1940	1952	1953	1970
Nana	1943	1955	1963	1990
Obá	1947	1959	1967	-

O quadro permite uma visualização de conjunto, que será detalhada adiante. De início, é possível perceber que somente duas delas não tiveram sequer os estudos primários e, na outra ponta, somente duas conseguiram concluir o ensino superior, uma delas tardiamente.

A questão do acesso à escola primária

A escola popular que se configurou como um fenômeno histórico no ocidente, a partir das décadas finais do século XIX, integrou os discursos republicanos no Brasil, com os limites impingidos pela profunda desigualdade social que marcava a sociedade brasileira. A questão da ampliação do acesso à escola, garantindo o ingresso das crianças pobres não se constituiu em ponto forte da pauta de realizações. (VEIGA, 2008). Contribuiu, para isso, a força que obteve o discurso racista da eugenia, que difundia uma representação dos negros como pertencentes a uma raça inferior (SCHWARCZ, 1995), e que se amalgamou ao modelo pedagógico configurado pela perspectiva científica do período de fins do século XIX e início do XX. (MÜLLER, 2008; CARVALHO, 1997). Dessa forma, a difusão da escola graduada em diversos estados brasileiros, a partir de São Paulo (SOUZA, 1998; VIDAL, 2006) não foi o bastante para eliminar o seu caráter elitista e racialista.

O anseio por democratização da educação encontrou, nas primeiras décadas do século XX, sua elocução nas proposições dos renovadores. A expressão mais acabada do movimento efetivou-se na administração de Anísio Teixeira, à frente da Diretoria de Instrução da capital federal, o Rio de Janeiro, no início da década de 1930. A multiplicação do número de escolas públicas, com a edificação de prédios mais bem equipados; a implementação de novos métodos de ensino, com a criação de escolas experimentais; a montagem de bibliotecas, o uso do cinema e o estímulo ao enriquecimento cultural; os investimentos na formação de professores, inclusive, mas não exclusivamente, com a organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, todas essas



foram medidas voltadas para a incorporação das camadas populares à educação escolar. Tudo isso foi acompanhado de perto pela institucionalização do Departamento de Pesquisa Educacional, que se dedicou a produzir estudos que verificassem a expressão estatística do alcance das políticas desenhadas para o Distrito Federal. Os resultados, entretanto, deixavam claro que amplas camadas continuavam fora da escola, ou nela não conseguiam permanecer. (VIDAL; PAULILO, 2003; NUNES, 2000).

Nesse ponto, é importante destacar que se destaque a questão das representações sociais e simbolismos ligados à escolarização para que se possa compreender os fatos históricos e as relações que tais fatos tiveram com as memórias aqui discutidas.

No contexto das primeiras décadas do século XX, a abolição da escravidão era ainda recente e a *liberdade* da população negra constituía uma preocupação das elites, no que dizia respeito ao futuro do país e sua configuração enquanto nação. Essa preocupação era, em grande parte, embalada pelas teorias racistas que circulavam em meio à intelectualidade brasileira, maciçamente, a partir da segunda metade do século XIX. Tais teorias se classificavam enquanto ciência e, assim, o entendimento era de que ser adepto dessas doutrinas originárias da Europa, principalmente da França, significava uma maneira de copiar aquele país, e alcançar o progresso e a civilização. Isso levaria o Brasil a merecer o título de nação. (MÜLLER, 1999, p. 18).

Para grande parte da elite e da intelectualidade daquele contexto, forjar uma identidade brasileira significava ficar de frente com a problemática da raça, pois as teorias racistas do século XIX, ainda encaradas como ciência, sugeriam que uma população majoritariamente mestiça acabaria por impedir que o Brasil se tornasse uma nação. Com um contingente populacional tão significativo, formado por negros, indígenas e mestiços, o país assinalava um pertencimento racial que, para aquelas doutrinas, era sinal de primitivismo, no caso de negros e indígenas, e de degeneração, nos caso de mestiços.

Esse pensamento encontrou, na escola pública, palco ideal para ser disseminado e transformado em prática curricular. Desse modo, relacionando os relatos das iabás, é possível apontar que a questão do acesso à escolaridade estava para além de uma vaga na escola pública... Isso porque persistia, no tecido social, a representação da inferioridade de negros e mestiços, forjada pela intelectualidade e a elite brasileira. O documento elaborado



pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), quando da direção de Lourenço Filho, apresenta a necessidade da expansão da educação escolar, em nível elementar, como forma, dentre outros, de preservar a saúde e **aperfeiçoar** a raça. (ROCHA, 2000). O pensamento de parte da elite intelectual do período da Primeira República indica a educação formal como uma necessidade que visava **descontaminar** o caráter do povo brasileiro da influência dos negros. Fernando de Azevedo, via na educação, o espaço ideal para a depuração da raça...

Revisitando a história da educação brasileira, que não se separa da história do Brasil, o que se percebe é que a escola elementar eleita pela classe popular como importante espaço de acesso à cidadania, consolidou-se em meio às representações sociais negativas em relação à presença negra. A parcela da população negra que teve acesso a tal espaço – principalmente a partir da expansão da rede, ocorrida de maneira significativa na década de 1940 – encontrou um ambiente hostil a tudo aquilo que caracterizava sua existência: seus modos de vida, sua linguagem, sua cor, seu cabelo, seus cultos. Tudo isso era visto como sinal de atraso, de degenerescência e precisava, então, ser *corrigido*.

As políticas higienistas, eleitas como estratégia para buscar a brancura, não se dirigiram apenas às crianças negras, pois a pobreza também era sinal de degenerescência, independente da cor dos pobres. O que se destaca é que se trata de uma educação elementar em que o habitual era desconsiderar a cultura negra e todos os atributos relativos a ela, estivessem tais atributos, dentro ou fora do corpo. O que se pode concluir é que a população negra não era mais proibida de frequentar o espaço escolar, mas, por diversas práticas, era impedida de desfrutar genuinamente desse espaço...

Esse movimento, entretanto, era representativo de mudanças sociais de fundo, advindas do processo de industrialização e urbanização que reverberava na sociedade brasileira. A fórmula autoritária de resolução do processo que deu à burguesia industrial posição de direção do Estado (MENDONÇA, 1986; DINIZ, 1978) recolocou a necessidade de escolarização em pauta, embora sob um ângulo profundamente antidemocrático. No projeto liderado por Getúlio Vargas, desde 1930, a presença cada vez mais influente das entidades e das lideranças representativas do setor industrial nas comissões ministeriais injetava, nas políticas então formuladas, as respostas aos requisitos do modelo de industrialização que preconizavam. A educação integrava essa pauta.



O projeto hegemônico demandava a formação de força de trabalho para a expansão industrial que se perseguia. Tratava-se de educar cidadãos conformados ao padrão disciplinar exigido, tanto pelo trabalho industrial como pela ideologia de segurança nacional, que fundamentava a proposta de uma sociedade harmônica. Enquanto os conflitos e tensões eram ocultados ou resolvidos com a violência dos métodos ditatoriais, a organização das massas em eventos e instituições adotava os modelos aparentemente bem-sucedidos dos regimes fascistas europeus. A formação do cidadão-trabalhador se inseria nesse contexto. (WEINSTEIN, 2000; DUARTE, 2000).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao mesmo tempo que se instituía o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, é um dos sintomas da associação entre os investimentos na atividade industrial e na escolarização das massas trabalhadoras urbanas. O Ministério da Educação e Saúde Pública desempenhou, nas décadas de 1930 e 1940, importante papel na elaboração e implementação de políticas voltadas para um atendimento ampliado e mais uniforme por parte da escola no território nacional, sobretudo em suas áreas urbanas. No caso de nossa pesquisa, ganha destaque o Fundo Nacional do Ensino Primário, devido ao seu papel como propulsor da difusão da escola primária pública no período em que nossas entrevistadas viviam sua infância.

De acordo com as memórias disponibilizadas pelas mulheres negras, 80% das entrevistadas frequentaram e concluíram o ensino primário. Tal dado é relevante e seu entendimento deve ser buscado no contexto histórico da educação brasileira nesse período. Nota-se, na observação do quadro I, que as iabás concluíram o ensino primário no período compreendido entre 1950 e 1960, o que significa dizer que a entrada na escola aconteceu entre os anos 1945 e 1955.

Um importante dado não visualizado no quadro I é que todas as iabás frequentaram escolas públicas de Juiz de Fora, e tal fato ilustra, de maneira eficaz, esse aspecto de época para o qual chamamos a atenção. No ano de 1945, quando Ibeji, a mais velha das iabás que frequentaram escola, teria entrado para a escola primária, já estava em vigor o Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), que, sem dúvida, foi um instrumento que alavancou o acesso à escola elementar no país, ao menos no que dizia respeito à ampliação de vagas. A democratização das práticas escolares e simbólicas é outro

assunto... Aqui, interessa saber que esse fundo foi o instrumento máximo da política estadonovista para a educação elementar. (ROCHA, 2000).

Esse fato é, sem dúvida, uma novidade na trajetória de famílias negras, pois a maioria das mães constituiu-se, no universo de suas famílias, como a primeira geração de mulheres negras a chegar à escola, e tal fato é efeito da priorização da educação elementar assumida pelo Estado Novo. Não é objetivo do artigo discutir esse período da história republicana; porém, é imperativo pontuar a política educacional estadonovista, uma vez que tal política é a raiz de um importante dado: mulheres/meninas negras tiveram acesso à escola pública elementar a partir do período de vigência do Fundo Nacional do Ensino Primário. O que significa dizer que essa política pública esteve intimamente ligada à possibilidade, ainda que restrita, de escolarização de mulheres negras.



Figura 1 | A fotografia tirada no ensino primário é preservada com cuidado⁵

Na observação do Quadro I, é possível constatar que apenas Iemanjá e Maria Conga não frequentaram a escola, nem mesmo em seu nível



elementar. O que ocorreu, na verdade, foi que ambas passaram menos de dois anos na escola formal. Segundo contam, chegaram a Juiz de Fora vindas de regiões rurais, tendo frequentado, por pouco tempo, a “escola da roça”, da qual as lembranças praticamente não sobreviveram. As duas, em épocas diferentes, chegaram à cidade trazidas pelo mesmo discurso: “fazer companhia a crianças menores”. Essa atividade – a princípio sem maiores compromettimentos – as impediu, no entanto, de serem matriculadas, pelas famílias que as “adotaram”, em escolas regulares para darem prosseguimento aos estudos, mesmo estando esse desejo manifestado, como no caso de Iemanjá.

Iemanjá: Eu ficava com vontade, sabe? Mas pensava assim: mas eu não sou filha, né? Eu mesmo pensava assim, sabe? Eu não sou filha, por isso que eu não posso estudar aqui. Não posso estudar, não posso fazer isso. Porque assim eu me conformava, sabe? Ficava com vontade, sabe? Mas o que vai fazer [...]. (IEMANJÁ, 2008).

Maria Conga não chegou a alfabetizar-se, e o pouco de que se lembra diz respeito a não ter concluído o primeiro ano na escola da roça, uma vez que fora trazida pela mãe para morar (e trabalhar) com a família onde ficaria até se casar.

Maria Conga: Na escola não me puseram [...]

G: Tinha escola ali por perto?

Maria Conga: Tinha não. A escola mais perto era o Grupo Central.

G: E a senhora pedia pra colocar na escola e eles não colocavam?

Maria Conga: Não, eu aprendia com os meninos

G: E ela não deixou mesmo a Sra. estudar?

Maria Conga: Estudava com os meninos [...] Fazia as contas [...] O nome, só. (MARIA CONGA, 2008).

Iemanjá e Maria Conga vivenciaram, de igual modo, aquilo a que chamamos heranças escravistas, termo que, na pesquisa, designou os traços presentes na trajetória de vida das iabás que pudessem ser identificados como práticas remanescentes do período escravista. O impedimento de irem à escola



é uma marca dessa remanescência ao se travestir pela designação de *filhas adotivas*. A herança escravista é fortemente vivenciada também pelo modo como as meninas foram impedidas de, realmente, fazer parte do núcleo familiar, mas tais impedimentos as fizeram perceber, ainda crianças, que, na verdade, não eram parte da família. Tal constatação ocorre pela concretização das práticas de exploração e, principalmente, pelas restrições a direitos usufruídos pelos filhos legítimos das famílias *empregadoras/adotadoras*, tal como o direito de estudar.

O mundo do trabalho absorveu as infâncias, impedindo o acesso à escola, apesar da ampliação de vagas. Outras políticas seriam necessárias para que esse direito lhes fosse garantido.

Os obstáculos para a permanência

Se, por um lado, a presença das meninas negras na escola exigia a ultrapassagem das barreiras interpostas por relações de trabalho com fortes características escravistas, por outro, mesmo quando o ingresso ocorria, outros obstáculos se apresentavam. Como têm demonstrado alguns estudos, a escola constituiu-se, historicamente, num espaço de produção de artefatos, normas e valores culturais que possuem uma especificidade em relação aos demais âmbitos socioculturais. (JULIA, 2001; VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001). Não se trata, obviamente, de uma produção completamente autônoma, tendo em vista que toda criação cultural pressupõe trocas e interfaces com aspectos já estabelecidos da cultura que lhe precedem. Mas a cultura escolar possui um *locus* de produção específico, genericamente associado ao espaço-tempo das instituições escolares.

A noção de cultura escolar como um produto histórico engendrado pela escola moderna abarca muitos processos diferenciados, segundo o período ou o lugar a que se refere. Por isso, utiliza-se a forma *culturas escolares*, com o objetivo de demarcar essa diversidade de práticas, normas, sentidos que acompanha a mutabilidade que caracteriza seu processo de produção. (BERTUCCI, FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010).

No caso da escola brasileira, as culturas escolares dos distintos espaços-tempos em que ela se efetivou apresentam traços de permanência e marcas definidas pelo modo como se traduziram os legados da escravidão presentes na sociedade brasileira. Nas décadas de 1940 a 1960, as atitudes



racistas sofriam bem menos censura e encontravam menos resistência nos meios sociais do que nos dias atuais. A escola pública que se abria à recepção de crianças oriundas de famílias mais pobres e, também, negras, possuía uma cultura impregnada pelos padrões dominantes de discriminação racial. O enfrentamento dessa realidade hostil apareceu com força nos depoimentos das mulheres que viveram aqueles anos de escola primária em Juiz de Fora.

Analisando cada uma das falas das iabás, é possível perceber que os símbolos ligados à cultura escolar exerciam fascínio e suscitavam o desejo das entrevistadas de vivenciarem aquele espaço. Espaço esse, às vezes, reconhecido como não sendo de direito de meninas negras. Por isso, algumas delas tardaram a chegar até ele, como se pode perceber no quadro que será apresentado. A distância entre o ano de conclusão do curso primário em relação ao ano de nascimento é o indicador mais explícito dos obstáculos a serem enfrentados para conseguirem executar o primeiro movimento necessário a esse desejo: o de serem matriculadas na escola primária.

Ibeji: Ele era lá perto da Santa Casa, do lado de cá. Eu via aqueles meninos todo dia, vindo da aula, saindo da aula.

Oxum: Ah, então eu, nem peguei.

Ibeji: Tinha vontade de estar ali.

Oxum: Eu tinha vontade.

G: E você não foi, por quê?

Oxum: Eu não sabia, e minha mãe também falava: 'Imagina, ali não é lugar pra você.' Minha mãe falava. (IBEJI, 2008; OXUM, 2008).

Tendo ingressado, a realidade parecia confirmar a impropriedade da sua presença naquele lugar. Emerge das falas uma sensação de estranheza, acompanhada da percepção claramente delineada da falta de acolhimento naquele espaço institucionalizado como público. O registro de memória construído na infância, com certeza, foi sendo refinado e a sua extensão compreendida ao longo da vida, fruto do entendimento adquirido sobre o racismo das relações que viveram. Ao acionarem a lembrança da escola, a narrativa apresenta, de maneira nítida, os contornos da dificuldade de inserção.



Oxum: Olha, na minha classe, eu vou falar uma coisa pra você, tinha eu, um menino que morava no morro São Benedito. Menina pretinha não tinha não, tinha mais menino. Então pretinha era eu e mais uns três ou quatro meninos pretinhos. Fora disso não tinha muita gente, não.

Obá: Na sala e aí tinha aquela divisão. As meninas afastavam de mim. Não queria, não queria conversar comigo. (OXUM, 2008; OBÁ, 2008).

O espaço simbolicamente negado às meninas negras, sem dúvida, é um dos fatores que explica a trajetória escolar tumultuada dos sujeitos que compuseram a pesquisa base deste artigo. Porém, seria preciso analisar a oferta educacional na cidade e, por consequência, as políticas públicas existentes naquele contexto que poderiam beneficiar esse grupo. Como isso exigiria um investimento em nova pesquisa, consideram-se, para efeito deste trabalho, os elementos obtidos por meio das narrativas das entrevistadas, além dos materiais coletados em seus arquivos pessoais.

Desse ponto de vista, um outro ângulo interessante a ser observado diz respeito à impregnação da simbologia associada aos padrões fenotípicos brancos nos materiais da cultura escolar. Para além da própria ambiência refratária à presença da criança negra, pelas reações e atitudes de professores e alunos, brancos na sua maioria, a produção material da escola reproduzia e confirmava o discurso de valorização dos indivíduos brancos. Pautada nos padrões imagéticos dominantes em nível mundial, que faziam circular com intensidade, sobretudo a partir daquele período de pós-guerra, os modelos de beleza impingidos a partir dos países dominantes, a escola os repassava sem crítica e com total liberdade.

Portanto, se foi dada uma oportunidade para o ingresso, o esforço de permanecer na escola vinha investido de um caráter de travessia insalubre, em que a menina negra nunca se via contemplada nos elementos da cultura escolar com os quais convivia. As memórias surgem marcadas pelas dores de se sentir à margem, deslocada do centro da cena, interdita para os papéis principais. A escola tinha liberdade de seguir na sua inconsciência, sem políticas públicas que pudessem minorar essa ação, por vezes sutil, por vezes explícita, de ocultação do negro.



Figura 2 | A menina do diploma do jardim da infância reproduz a representação dominante

94 Por isso, os objetos guardados adquirem valor especial, na sua simbologia de vitória, mesmo quando denunciam essa ação excludente. É o caso do diploma do jardim de infância, raro entre as meninas negras da época, ornado com o desenho de uma menina bem loura, pouco representativa do conjunto das crianças brasileiras. O diploma é representativo, entretanto, do discurso que naturaliza um certo padrão de beleza.

Ensino secundário: estreitam-se as oportunidades

Voltando-se ao quadro apresentado no início do presente texto, é possível observar a dificuldade de prosseguir nos estudos após a conclusão da escola primária. Cabe lembrar a inexistência de uma sequência obrigatória entre uma e outra etapa de ensino. Pela estrutura do ensino vigente à época, o curso primário possuía caráter de terminalidade, conferindo um diploma alusivo a um primeiro nível de ensino. O ingresso no ensino médio, fosse na opção pelo secundário ou pelo profissional, exigia a submissão a novo processo seletivo.

A observação do quadro I permite dizer que entre a conclusão do ensino primário e ingresso no nível secundário houve rupturas significativas



para as iabás. A partir desse quadro, é possível observar que essa modalidade se apresentou para aquelas mulheres como de difícil acesso, existindo uma demora significativa para alcançar tal modalidade de ensino, ou ainda, que ela nem mesmo foi viabilizada.

Além disso, a construção da coluna que trataria da conclusão do que hoje conhecemos como ensino médio tornou-se inviável, devido às imprecisões nas informações fornecidas pelas mulheres. Um fato curioso é a significativa ausência, nos acervos familiares, de documentação sobre a vida escolar das entrevistadas...

Anastácia é a única que teve a experiência de uma escolarização sem percalços, o que fez com que concluísse primeiro o curso de pedagogia e, mais tarde, o de direito. Nanã formou-se em filosofia, porém só pôde frequentar a universidade sendo contemporânea dos filhos, já no início da década de 1990. Odudia não chegou a concluir o ensino secundário (hoje denominado ensino médio), porém frequentou um curso profissionalizante. Obá e Iansã concluíram o ensino secundário, mas não sem passarem por interrupções e dificuldades. Euá concluiu o secundário, já adulta. Ibeji e Oxum estudaram, apenas, até a quarta série do primário, sem ingressarem no nível posterior. Todas, independentemente do nível de escolarização, reconhecem a importância da escola e demonstram, em suas narrativas, as idas e vindas na tentativa de se escolarizarem. A maioria não pôde estudar o quanto queria, mas a aceitação dessa realidade não se deu de maneira conformada.

95

Ibeji: Depois, eu sei que, quando nós mudamos, eu quis estudar, a mãe pegou e não deixou. Porque lá, na mudança, fomos lá pra Boa Vista, e lá não tinha luz. Luz era só até perto do Bom Pastor.

G: Onde era o tal do Lamaçal, né?

Ibeji: É, então, não tinha nada lá, só tinha mato, uma porção de boi, cerca de arame. Até na Boa Vista onde tem aquelas casas era de cerca de arame. Então, não tinha luz, era aquela escuridão. Então, a mãe pegava e falava assim: 'vai estudar como?' Não tinha jeito.

G: Não tinha como estudar de tarde?

Ibeji: Não, porque aí eu já trabalhava.



[...]

Obá: E depois quando [...]. Com dezenove anos eu estava morando com a minha tia é que eu voltei a estudar novamente. E como aquele ensino era muito atrasado eu tive que voltar na quarta série.

[...]

Nanã: Eu sempre quis estudar. Eu lembro que quando eu terminei o primário, eu chorei porque eu queria estudar.

G: Porque não tinha jeito de ir. [...]

Nanã: Jeito tinha, mas não tinha dinheiro pra pagar todo dia. (IBEJI, 2008; OBÁ, 2008; NANÃ, 2008).

Os depoimentos de Ibeji, Obá e Nanã dão conta de como raça e classe se misturam na vida das iabás e, claro, na vida da população negra em geral. As atribuições de raça e classe são tão entremeadas uma pela outra que fica difícil delimitar qual delas se alinha primeiro à impossibilidade de estudar que já está posta, na medida em que as políticas públicas educacionais desse período não concebiam a democratização do ensino secundário. A necessidade de sobrevivência era, sem dúvida, urgente, e não poderia ser superada. Isso é claro no caso de Ibeji, que não pôde prosseguir os estudos por ter de trabalhar no turno da tarde, o mesmo turno em que seria mais seguro circular pelo local onde morava. As histórias de vida dessas mulheres evidenciam o quanto o ensino secundário foi concebido apenas para um determinado grupo social.

Analisando as trajetórias de Ibeji e Nanã, cabe, também, pontuar a questão da ocupação do território nesse jogo de possibilidades e impedimentos. Tal como Ibeji, Nanã morava em um local bastante afastado da região central, o que a impossibilitava de chegar até a escola com facilidade. Nanã conta que a oferta de transporte existia no bairro Floresta, mas não havia condições de arcar com os custos do mesmo. Já Ibeji, embora morasse em uma região próxima ao centro, era impedida de frequentá-la pela falta de infraestrutura no bairro, uma vez que a falta de luz e pavimentação na Boa Vista, bairro onde morava à época, foram apontados pela iabá como fatores de impedimento à continuidade dos estudos.



Nesse ponto, é interessante que se destaquem as políticas públicas educacionais como parte de um conjunto de ações que visem empoderar os diversos grupos sociais. As narrativas então analisadas dão conta do quanto as trajetórias de vida poderiam ter-se alterado positivamente se existissem, naquele período, políticas públicas para a escolarização que situassem a educação formal como parte de uma tessitura, em que vários outros direitos fossem garantidos, e as intervenções estatais se dessem de modo transversalizado na vida dessas mulheres.

Outra questão a ser pontuada a respeito da viabilidade possibilidade de uma escolarização mais estendida é que, ao concluírem o ensino primário, Ibeji e Nanã não puderam usufruir da possibilidade de continuarem os estudos na escola onde já estudavam. Enquanto o ensino primário era expandido na cidade, através da inauguração de várias escolas estaduais, o secundário permanecia como privilégio de poucos. O fato de ser ofertado, apenas, na região central da cidade é um dos principais fatores que estimularam a exclusão das iabás dessa etapa de escolarização.

Um ponto bastante significativo é que - nesse período, precisamente em 1951⁶ - é inaugurada em Juiz de Fora a Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza, popularmente conhecida como Estadual, que oferecia vagas ao ensino secundário apenas; o que faz supor que as vagas eram oferecidas em número significativo. A criação do Estadual, certamente, veio como forma de atender à demanda por essa etapa de ensino, que tendia a aumentar devido à expansão do primário na cidade. A historiografia da educação tem assinalado a luta das camadas populares por ampliação das escolas públicas de ensino secundário, no período em foco neste estudo, como um dado importante na crescente reversão da posição elitista desse nível de ensino na história brasileira.

No tempo/espaço de vida das iabás, entretanto, esse processo ainda era bastante inicial, e a escola pública de ensino secundário apresentava-se como alvo de intensa disputa pelas camadas urbanas. Isso tornava os processos seletivos para as vagas que ofereciam em verdadeira batalha, a ser vencida pelos que se apresentassem melhor guarnecidos. O capital intelectual (BOURDIEU, 1974, 1989) acumulado na escola primária e em cursos especializados, que se multiplicavam nesse mercado que se abria, era determinante para o sucesso nos exames seletivos dessas escolas. Por isso, não é surpreendente que nenhuma das iabás tenha estudado naquela escola, conhecida, à época, pela qualidade de seu ensino. Também não tiveram acesso, na



década de 1950 e por quase toda a década de 1960, ao Instituto Estadual de Educação – Escola Normal – que também oferecia o secundário e estava mais bem situada geograficamente do que o Estadual.

O mapa de Juiz de Fora, que segue, traz as regiões geográficas da cidade e ilustra o local de moradia de Euá, Ibeji e Nanã, assim como a localização das escolas públicas disponíveis para a realização do ensino secundário. O que se percebe é que, mesmo não morando em regiões tão afastadas do Centro, Ibeji e Euá foram igualmente penalizadas, tal como Nanã, pela inexistência de instituições de ensino secundário próximas às suas residências. Ainda assim, as escolas não se localizavam em regiões extremamente afastadas. O Instituto Estadual de Educação, por exemplo, situando-se no centro da região central de Juiz de Fora, estava em melhor localização do que a Escola Sebastião Patrus de Souza e, ainda assim, não foi frequentado por essas iabás.

Euá: Mas aí, depois, fui fazer o bordado; aprendi, eu voltei a estudar. Fiz admissão e estudei só um ano na Escola Normal. Era muito puxado, muita matéria. [...]. Aí, eu saí da Escola Normal, tentei, fiz uma prova. [...]. Aí, eu fiz uma prova pra entrar pra escola de enfermagem. Eu levei pau porque eu erreí uma palavra. Me lembro até a palavra qual foi, superlativo de ferro, ferorrífero. É superlativo? (EUÁ, 2008).

Mapa 1 | Localização das escolas secundárias



Fonte | http://www.acesa.com/jfmapas/img/mapa_regioes.gif



Euá ilustra a situação de inexistência de políticas públicas que garantissem a expansão do ensino secundário. Mais do que isso, as memórias dessa iabá permitem questionar se a oferta de ensino secundário em Juiz de Fora, nesse período, foi uma ação que objetivou, subliminarmente, atender a um grupo social diferente daquele onde estavam inseridas as iabás...

Sobre isso, Nunes (2000) assinala que a dualidade do ensino, mantida nas reformas educacionais de 1931 e 1942, trouxe a concepção de que o ensino primário se destinava àqueles que iriam compor a grande massa de trabalhadores, que seria absorvida em atividades nas quais se exigisse mão de obra comum e pouco qualificada. Já o ensino secundário, segundo essa autora, teria a função de oferecer:

[...] uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo. (NUNES, 2000, p. 40).

Assim se apresenta a trama raça e classe. O ensino secundário não é concebido, ao menos até a Lei nº 5.692/71, como um direito dos estudantes das classes populares. Nesse período, portanto, o acesso ao secundário era baseado em critérios de seleção que subjetivamente privilegiavam uma ideologia de classe. Entretanto, ainda que houvesse possibilidade de romper essa barreira financeira, grande parte da população negra ficava ainda alijada dessa etapa de ensino em virtude dos simbolismos e, principalmente, das representações sociais que o envolviam.

Euá: Aí essa senhora, que era nossa professora, a dona Z., me perguntou se eu não queria estudar no Stella Matutina, mas o Stella Matutina [...] Porque o pai dela era prefeito na época.

G: Ah é? Quem ele era?

Euá: Era o fulano. Uma pessoa muito boa. Aí eu falei não quero, não. Porque na época só estudava lá uma menina negra, que era a filha de criação de uma família branca que morava no Bom Pastor. Aí era escola de irmã.

G: Você não quis ir?



Euá: Ah, não quis, não. Depois de tudo que eu já tinha passado. Então tinha aquele pavor da matemática. Aí eu não fui. (EUÁ, 2008).

O depoimento é claro no que diz respeito à maneira como a interdição foi internalizada.

CENEC – Em busca do direito ao ensino secundário

O caso de Obá merece uma análise minuciosa. De acordo com seu depoimento, essa iabá prossegue os estudos, porém isso só acontece após quase dez anos de conclusão do primário, já com quase 20 anos. Obá relata que, ao retornar à escola, o que acontece por volta do ano de 1967, a alternativa era matricular-se no Ginásio Monteiro Lobato. Esse dado merece destaque.

O Ginásio Monteiro Lobato, ainda hoje presente na cidade de Juiz de Fora como cooperativa de pais e mestres, foi criado a partir da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (Ceneg), que, logo após, foi renomeada como Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) Essa campanha, surgida ainda na década de 1940, já se apresentava como um reflexo da demanda por acesso ao ensino secundário. No caso das escolas cenecistas, a oferta se concretiza a partir de organização popular.

Interessante pontuar que o Ginásio Monteiro Lobato, onde Obá matriculou-se, no final da década de 1960, foi fundado em 1950, a partir de recursos federais destinados à campanha. De acordo com Machado (2004, p. 147), embora as verbas para a campanha dos ginásios gratuitos fossem poucas, eram encaminhadas às escolas de acordo “[...] com as necessidades de cada Seção Estadual.” Essa informação faz crer que, em Juiz de Fora, a demanda popular por escolas secundárias era de tal modo significativa que a cidade foi contemplada com os poucos recursos federais destinados à campanha. Outro importante dado, apresentado por essa mesma autora, diz respeito à análise dos documentos relativos ao movimento cenecista apontando a campanha “[...] como uma das possíveis soluções para o problema nacional da falta de escolas de ensino médio para as classes populares.” (MACHADO, 2004, p. 137). De acordo com Machado, no espaço de uma década, Juiz de Fora passou de duas escolas cenecistas para vinte e três, o que comprova que a enorme demanda pela educação secundária não era, ainda, atendida



como um direito. A persistência dessa realidade acaba por impulsionar a organização popular em torno da garantia de escolarização, não contemplada pela via das políticas públicas governamentais.

Concluindo...

A impossibilidade de prosseguimento dos estudos, vivenciada pelas mulheres negras de Juiz de Fora, na verdade, constituía-se como parte da realidade da educação brasileira, que, certamente, não guardava grandes disparidades em relação ao cenário educacional juizforano. Entretanto, o mergulho na memória do grupo selecionado, neste estudo, permite que se visualize um conjunto de aspectos que ultrapassam as medidas simplesmente focadas na ampliação de vagas, e que se combinam criando dificuldades ao acesso à educação escolar em seu sentido pleno.

Sendo assim, em virtude dos diversos simbolismos que afastaram as meninas negras da escola formal, a realidade do não acesso aparece nas memórias negras numa posição de significativa relevância. Mesmo a frequência à escola não apagou da memória o registro dos desconfortos e das necessárias ultrapassagens no esforço cotidiano de realização do desejo de estudar. Tal fato é percebido pelo modo como emergem das memórias das mulheres os detalhes relativos a alguns símbolos da cultura escolar que permanecem vivos nas lembranças, ainda que a oferta educacional de ensino secundário na cidade não tenha contemplado, de maneira relevante, esse grupo da população.

A esse respeito, é importante que se destaque o papel significativo do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNPE) que, vigorando na década de 1950, proporcionou o aumento da oferta de vagas no ensino primário, principalmente a partir da construção de novas escolas. A percepção proporcionada pelos fragmentos de memória das iabás relacionados ao acesso da população feminina negra à escola pública elementar vem fortemente marcada pelo fato de se constituírem na primeira geração a ter escola em suas famílias. Embora, naquele período, o debate qualidade versus quantidade já existisse, torna-se relevante pontuar que a existência de uma política pública educacional foi em grande parte responsável pela chegada de crianças negras à escola pública brasileira. Tal fato permite inferir que as condições educacionais



desfavoráveis em que se encontra a população negra na atualidade, principalmente as mulheres negras, pode ser revertida a partir da intervenção estatal.

Intervenção que não existiu quando o assunto era ensino secundário. Nesse ponto, observa-se que, seguindo o padrão nacional, a educação secundária pública em Juiz de Fora privilegiou uma ideologia de classe ao contemplar, de maneira significativa, através da oferta limitada de vagas, apenas um grupo social no qual não estavam incluídas as mulheres negras.

Assim, pode-se concluir que, na trama da construção da identidade feminina negra no Brasil, a instituição escolar apareceu como determinante na experiência social de se tornar mulher negra, fosse pela aceitação de um não lugar social, fosse pela afirmação desse lugar a partir de sua negação sistematizada. Nesse caso, a intervenção estatal esteve fortemente presente, embora a partir de políticas públicas restritas. O quadro apresentado pelas memórias disponibilizadas à pesquisa aponta para a necessidade de um amplo leque de medidas, envolvendo múltiplos âmbitos da vida social e urbana, para que contemplassem, de fato, a escolarização de mulheres negras.

Notas

- ¹ Entre Palavras e Silêncios – Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e ligada ao Grupo de Pesquisa Memória, História e Produção do Conhecimento em Educação.
- ² Orixás femininos do Candomblé que têm em comum a ligação com o elemento água, o que nos remete ao poder da concepção de vidas, não só pela possibilidade de gerar, mas também pelo poder de apontar a organização da vida e do mundo. O estado como a água se encontra na natureza, (doce, salgada, calma, revolta, chuva) é que dirá do temperamento de cada iabá. De acordo com a mitologia, por incorporarem o feminino e conhecerem a memória dos corpos, as iabás transmitem suas histórias, afetos e conflitos para quem quiser ouvir...
- ³ A época em que viveram sua infância e adolescência, na faixa etária prevista para a escolarização, a educação brasileira era regida pelas Leis Orgânicas, oriundas do período do Estado Novo, que estabeleciam percursos bem definidos e distintos para indivíduos de classes sociais diferentes: o percurso da formação profissional, destinado às classes subalternas e o do ensino secundário, voltado à formação de elites dirigentes. Esse padrão foi sendo modificado pelas pressões dos trabalhadores, que conseguiram ampliar as oportunidades de acesso ao secundário, por meio da criação de ginásios, que seriam as escolas do primeiro ciclo secundário, além da introdução de alterações no quadro legal. Por esse motivo, encontramos, nas histórias de vida de parte dessas mulheres, a presença do ginásio como continuidade, mesmo tardia, dos estudos primários.



- ⁴ Não foi possível, a partir das memórias das iabás precisar as datas de conclusão do ensino secundário.
- ⁵ Foto tirada em meados da década de 1950. As fotos e documentos utilizados nesse artigo são parte integrante do acervo pessoal das entrevistadas pela pesquisa “Entre Palavras e Silêncios: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970”. Por este motivo as datas não puderam ser precisas.
- ⁶ A data de fundação da escola foi obtida através de contato estabelecido com a secretaria da instituição. Não existe uma sistematização destes dados na 18ª Superintendência de Ensino.

Referências

ARÒSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica** – teoria e método. Tradução Andréia Doré. Bauri (SP): EDUSC, 2006.

BERTUCCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson**. História e formação. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização, seleção e tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.

DINIZ, Eli. **Empresário, estado e capitalismo no Brasil: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 165-181, dez. 2000.

EUÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 13 jan. 2008.

IBEJI. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 fev. 2008.

IEMANJÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 10 mar. 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.



LE GOFF, Jacques. Memória. **Memória e história**. Tradução Bernardo Leitão. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes; XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia Jannuzzi. Juiz de Fora: capital cenequista: o desafio da educação comunitária frente às estratégias de poder. In: NEVES, José Alberto Pinho; DELGADO, Inácio José Godinho; OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de (Org.). **Juiz de Fora**: história, texto, imagem. Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2004.

MARIA CONGA. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 3 abr. 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e economia no Brasil**: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MÜLLER, Maria Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lucia. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

NANÃ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 9 ago. 2008.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501404.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2009.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

OBÁ. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 jul. 2008.

OXUM. **Entrevista**. Juiz de Fora (MG), 5 fev. 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, ano de 1992. (Tradução Monique Augras).



ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada, a política de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário de representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana, ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: CDAPH/IFAN; Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

Profa. Ms. Giane Elisa Sales de Almeida
Professora da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora | Minas Gerais
Membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e
Produção do Conhecimento em Educação
E-mail | giane.elisa@yahoo.com.br



Profa. Dra. Claudia Maria Costa Alves
Universidade Federal Fluminense | Niterói | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Memória, História e
Produção do Conhecimento em Educação
E-mail | claudiamaria.alves@pq.cnpq.br

Recebido 06 jul. 2011

Aceito 13 set. 2011