



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

ANA RAQUEL COSTA DIAS

**Biografias de Mulheres na História da Educação: Benedicta Stahl
Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles
(Século XX)**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ana Raquel Costa Dias

3. Título do trabalho

BIOGRAFIAS DE MULHERES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez, Usuário Externo**, em 07/11/2023, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Raquel Costa Dias, Discente**, em 07/11/2023, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4174571** e o código CRC **B080ACFD**.

ANA RAQUEL COSTA DIAS

**Biografias de Mulheres na História da Educação: Benedicta Stahl
Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles
(Século XX)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diane Valdez

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Dias, Ana Raquel Costa
Biografias de Mulheres na História da Educação: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX) [manuscrito] / Ana Raquel Costa Dias. - 2023.
391 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Diane Valdez.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Biografia. 2. Mulheres. 3. História da Educação. 4. Cartilhas. 5. Século XX. I. Valdez, Diane, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 54 da sessão de Defesa de Tese de **ANA RAQUEL COSTA DIAS** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFMG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **onze dias do mês de outubro de dois mil e vinte e três (11/10/2023)**, a partir das **8:00h**, em formato híbrido nas dependências da Faculdade de Educação da UFG e em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/jpy-xmro-gpi>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"BIOGRAFIAS DE MULHERES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX)"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.a Dr.a **Diane Valdez (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Educação** pela UNICAMP, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.a Dr.a **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFMG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna, Prof.a Dr.a **Claudia Panizzolo (UNIFESP)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP - integrante titular externa, Prof. Dr. **Juliano Guerra Rocha (UFJF)**, doutor em **Educação** pela UFU - integrante titular externo, Prof. Dr. **Cristiano Nicolini (UFG)**, doutor em **História** pela UFSM - integrante titular externo e Prof.a Dr.a **Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)**, doutora em **Educação** pela UFC - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof.a Dr.a Diane Valdez, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos onze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof.a Dr.a Diane Valdez

Prof.a Dr.a Amone Inácia Alves

Prof.a Dr.a Claudia Panizzolo

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha

Prof. Dr. Cristiano Nicolini

Prof.a Dr.a Lia Machado Fiuza Fialho

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Diane Valdez, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliano Guerra Rocha, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 16/10/2023, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lia Machado Fiuza Fialho, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Panizzolo, Usuário Externo**, em 16/10/2023, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 18/10/2023, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4105175** e o código CRC **F4354059**.

Dedico às pessoas que incentivaram os meus sonhos, compreenderam minha indignação, enfrentando e caminhando ao meu lado...

*Às mulheres da minha vida.
Dedico à minha vida. Mulher admirável. Minha feminista preferida. Minha mamãe.
Dedico ao meu exemplo de responsabilidade. Mulher extraordinária. Minha nenê. Minha irmã.
Dedico à Sofia. Nossa criança e alegria. Minha sobrinha e afilhada.*

*E a eles.
Dedico ao melhor historiador. Minha inspiração. Que me ensinou o caminho da esquerda. Meu papai.
Dedico à minha força constante. Meu eterno amor. Meu esposo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre me ouviu com amor e compaixão e me acolheu com proteção e misericórdia. Obrigada por habitar em minha alma e por fazer florescerem tantos sonhos na minha vida. Obrigada, Deus, por tudo e por tanto. Jamais conseguiria sem ti!

Eu não ando só. Tudo o que fiz não foi realização particular. É no plural que as coisas se realizam. É no coletivo que se faz história! Os nomes aqui registrados são das pessoas que ouviram a minha voz e respeitaram o meu nome! As mulheres aqui nomeadas são feitas de sororidade, coragem, resistência e integridade.

Eu nasci em um lar cercado por muita proteção. Fui uma criança feliz e amada. Os sentimentos que carrego são de pura felicidade e saudade. As lembranças, não somente da infância, mas de toda a vida, continuam marcadas pelas mais belas estimas e emoções. E é por isso que meus primeiros agradecimentos são destinados à minha família. Minha mãe, Maria Vitória, meu pai, João Dias, minha irmã, Neusa Mariana, e minha sobrinha, Sofia. Amo vocês além da eternidade! Não existem palavras capazes de explicar o amor que nos une. Obrigada pelas orações, por apoiarem meus planos, decisões e escolhas, por entenderem os meus silêncios. Vocês são os meus exemplos de respeito, honestidade e dignidade.

Agradeço à Aurora, à Rubi, ao Freddie, à Violeta, à Teodora, à Lara, à Mimi, ao Alejandro e ao Bono pelo privilégio do amor puro, do cuidado, da lealdade e da proteção. Em vários dias, somente seus olhares e carinhos foram capazes de me curar e me fazer sorrir.

Minha Lis. Ela, Elisângela Figueiredo, que sempre se esforçou para me erguer, me fortalecer e me curar. Amiga que conhece minha alma e me faz respirar. Amo sua vida e sua história. Amo viver e sonhar com você.

Ao meu grande amor, meu riso e meu melhor amigo, que fez dos meus sonhos os seus sonhos. Waygner, você me carregou e nos carregou de um modo inteiramente sublime, incondicional e corajoso. Obrigada pelo seu amor, proteção e cuidado.

A meu tio Francisco de Assis Costa Ferreira (*in memoriam*). Derradeira fala ouvi, desfecho que não combina com a forma que viveu e lutou por quem amava: resistindo. A tudo, a todos e a todas.

Às minhas avós (*in memoriam*), avôs (*in memoriam*), tias, tios, primas e primos, por serem família e união.

À Universidade Federal de Goiás, com suas gentes tão queridas, professoras(es), servidoras(es), pesquisadoras(es). Espaço que ocupei por mais de uma década, nos estudos da

graduação e das pós-graduações. Sentirei saudades, sempre! Viva a universidade pública! Viva a ciência!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE-FE/UFG) e ao GT de História da Educação (ANPUH-GO), espaços de enfrentamento, debates e aprendizado. Na consonância da admiração, construímos bem-quereres e fraternidade. À Danielly Silva, parceira de projetos, à Alessandra Santos, parceira de debates políticos e à Keides Vicente, parceira de feminismo. Às três, pela escuta e compreensão. Sempre foi um prazer compartilhar o fazer pesquisa ao lado de vocês, mulheres gigantes! Aqui ninguém soltou a mão de ninguém!

À professora Diane Valdez, orientadora dos estudos do Mestrado e do Doutorado. Mulher ética, feminista, historiadora, feita de coragem. Agradeço os ensinamentos, incentivos e sugestões.

À professora Claudia Panizzolo (UNIFESP), que tive a honra de conhecer no Congresso Brasileiro de História da Educação, em Belém – Pará, no ano de 2019. Obrigada pela dedicação e disposição em participar da nossa pesquisa, em especial na banca de qualificação e de defesa. Obrigada pelos projetos de outrora e os vindouros.

Ao professor Juliano Guerra Rocha (UFJF), que tive o prazer de conhecer em um encontro do GEPHE-FE/UFG, no ano de 2019. Agradeço a sua sensibilidade e presença durante todos esses anos. Sua escuta foi única em diversos momentos da caminhada. Obrigada por participar das bancas de qualificação e de defesa com considerações e sugestões valiosas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FE/UFG), nas pessoas da professora Amone Inácia Alves e da professora Miriam Fábria Alves, pesquisadoras habilidosas, integrantes da banca de qualificação e de defesa. Agradeço os ensinamentos e as apreciações críticas e cuidadosas, não somente em relação à tese, mas também a outras escritas compartilhadas. Ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-FH/UFG), na pessoa do professor Cristiano Nicolini, pesquisador gentil e competente, integrante da banca de qualificação e de defesa, parceiro de pesquisas.

À professora Lia Machado Fiuza Fialho (UECE), agradeço a participação nas bancas de qualificação e defesa por, em meio às exigências e demandas da vida acadêmica, dispor de tempo e dedicação para com a nossa pesquisa. As pesquisas biográficas construídas pela professora foram significantes para esta tese.

À Suellen Peixoto, amiga que conheci em 2012, no curso de especialização em História Cultural (PPGH-FH/UFG), e desde então nos mantemos unidas em meio às turbulências do cotidiano, compartilhando conquistas, resistências e sonhos. Ao André Luiz e

ao Odair Gonçalves, que conheci nesse mesmo tempo e espaço, amigos de conversas acadêmicas, debates políticos, militância. Aqui também ninguém soltou a mão de ninguém!

À Maria Beatriz Villela de Oliveira, revisora competente e cuidadosa. Responsável pela leitura da tese e de diversas outras escritas. O rigor científico e a amorosidade que caracterizam seu profissionalismo a fazem incomparável.

À Lorena Guimarães, exímia professora de língua francesa. Responsável por diversos ensinamentos que me permitiram compreender obras francesas. Agradeço pela serenidade ao me ensinar e pela cuidadosa tradução registrada na tese.

À Rede Municipal de Educação de Goiânia, espaço de trabalho ocupado como servidora pública desde 2011, na pessoa do colega de profissão, meu amigo, companheiro de luta política Jorge Ricardo, pelos conselhos e pelo amparo em momentos impiedosos nos quais precisei resistir. Obrigada por me ajudar a lembrar os ideais que defendo.

Às (Aos) colegas de trabalho da Coordenadoria Regional de Educação Brasil Di Ramos Caiado (SME-GO), responsáveis pela constituição de um ambiente de trabalho saudável e empenhado na luta por uma educação pública para todas(os) com qualidade.

À Jessica Marques e ao Regis Lopes por tanta escuta e compreensão.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) espaço de trabalho competente, solidário e emancipatório. Em especial, à professora Raquia Rabelo pelo reconhecimento e valorização.

Agradeço toda equipe do Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em especial o pesquisador Bruno Santos e as coordenadoras do centro, Professora Maria Rita de Almeida Toledo e Professora Maria Luiza Ferreira de Oliveira.

Ao grupo de bibliotecárias e bibliotecários da Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS), especialmente à profissional Ana Gabriela Ferreira. À Camilla Nascimento, arquivista do Instituto Martius-Staden. Ao Matheus da Silva Luiza da Fundação Pró-Memória de São Carlos (São Paulo).

À Eloisa Meireles, filha de Iracema Meireles, também autora da cartilha *A Casinha Feliz*, por todas as generosas contribuições e tratamento sempre gentil, por valorizar e reconhecer essa pesquisa desde sempre. Às prezadas Leila Andrade e Célia de Assis, do Grupo Ibeb Educação, a Maíra Lot Micales e Thiago Santos, do Grupo Editorial Edipro, e ao diretor Regis da Costa Silva, da instituição educacional CEMEI Benedicta Stahl Sodré (Prefeitura de São Carlos - São Paulo), pelas informações disponibilizadas, sugestões e auxílio para a construção da pesquisa.

Às alunas e alunos das disciplinas lecionadas em instituições de ensino superior, pelas valiosas trocas na construção crítica e consciente do conhecimento.

À humanidade por trás dos trabalhos construídos e disponibilizados nos acervos e repositórios digitais de todo o país, e que auxiliam estudantes a realizar suas pesquisas com maestria.

A todas as biógrafas do país, pelas pesquisas de fôlego e inspiradoras. Vocês também me incentivaram a escolher e sustentar esse tipo de história provocante, espinhosa e formidável.

DIAS, Ana Raquel Costa. *Biografias de Mulheres na História da Educação: Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles (Século XX)*. 2023. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

Vidas e nomes de mulheres importam e histórias de professoras são temas fundantes para a problematização da História da Educação brasileira. Nesse aspecto, esta tese repele os mecanismos de produção e reprodução que, historicamente, tentaram silenciar ações e falas de mulheres, confrontando dispositivos patriarcais, sustentados por uma sociedade representada por escritas históricas não plurais. Para tanto, foram evidenciados os nomes, e as vidas, de Benedicta Stahl Sodré (1900-1972), Branca Alves de Lima (1910-2001) e Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982), biografando-as historicamente, em meio à proeminência de registros sobre suas escritas pedagógicas: *Cartilha Sodré* (1939/1940), *Caminho Suave* (1948) e *A Casinha Feliz* (1970). Trata-se de mulheres brasileiras, brancas, de elite, professoras, normalistas, empresárias e autoras dessas cartilhas e de outros materiais didáticos. São mulheres com histórias que se aproximam e se afastam, mas igualmente revelando, emancipação, enfrentamento e resistência. A consciência feminista alicerçou esta tese, permitindo compreender a importância de pertencimentos, tomadas de decisão, relações e comprometimentos nas vidas biografadas. Escolher a biografia histórica como método, considerando seu estatuto científico próprio, fundamentou-se em uma escolha política, priorizando construir uma história diversificada e articuladora. Objetivou-se construir, confrontar e analisar a biografia delas, de forma a compreender os espaços que ocuparam e os tempos vivenciados. Benedicta, Branca e Iracema tornaram-se objeto desta tese ao constatar o silêncio sobre suas histórias de vida, considerando, sobretudo, como as cartilhas escritas por elas foram largamente divulgadas, anunciadas, propagadas, adotadas e vendidas com o apoio do complexo mundo das editoras, da imprensa, de ações governamentais, editais e outros meios. Igualmente, tais cartilhas foram objeto de pesquisas acadêmicas, além de serem consideradas, pela historiografia educacional, como as mais populares, vendidas e adotadas no século XX. Por conseguinte, compreendemos que, possivelmente, os estigmas de gênero são os principais responsáveis pelas tentativas de invisibilidade e, ao mesmo tempo, especulamos como outras questões podem ter endossado o apagamento, como as expectativas familiares, as escolhas editoriais, as relações de poder e outros fatores. Compreendemos, ademais, a importância das forças coercitivas vigentes, assim como as escolhas, imposições e decisões individuais. Os caminhos percorridos nos permitiram refletir sobre contextos, intencionalidades e demandas educacionais nas conjunturas políticas e sociais. Objetivamos explorar a relação singular das autoras com os universos em que se encontravam inseridas, observando os processos de origem e de ação delas como seres sociais que deram forma às suas experiências e fizeram significar as situações e ações que condicionaram a suas existências. Ao refletir sobre as três vidas, tomamos como foco a formação, relações familiares, militância, atuação no magistério, suas produções escolares e outros aspectos. O percurso metodológico constatou que nas últimas décadas se presencia um crescimento notável de trabalhos acadêmicos sobre vidas de mulheres, revelando dados de trajetórias preciosas para a compreensão dos lugares ocupados por mulheres que atuaram na educação e suas demandas. Para tanto, substancialmente fez-se uso da precaução do levantamento bibliográfico, literatura, cartas, convites, legislação educacional, relatos em redes sociais, registros de tombamentos, anúncios póstumos, entrevistas, materiais didáticos elaborados pelas biografadas, pesquisas acadêmicas e de fontes advindas da imprensa periódica nacional, considerando como recorte temporal o período entre o nascimento e morte de cada uma das três autoras. O trato com acervos e repositórios digitais foi vital ao oferecerem pistas diversas. Recorremos ao embasamento teórico concernente às discussões da história da educação brasileira, história biográfica, história de mulheres, priorizando autorias femininas de produções e concepções. Registramos na história seus nomes e vidas, sem deslegitimar o prestígio de suas produções, mas afirmando que Benedicta, Branca e Iracema são maiores que essas, são protagonistas da educação brasileira, assim como tantas outras mulheres que merecem ter suas histórias desembrulhadas. Com um lápis na mão, nos grupos escolares, nas escolas normais, nas organizações sociais e políticas, na família, romperam o patriarcado. Concluímos que os tempos obscuros sobre as vidas e os nomes de Benedicta, Branca, Iracema e outras infinitas educadoras e escritoras não voltam mais, pois mulheres escrevem sobre mulheres e as desvelam na história.

Palavras-chave: Biografia; Mulheres; História da Educação; Cartilhas; Século XX.

RÉSUMÉ

Les vies et les noms des femmes sont importants, et les histoires des enseignantes sont des thèmes fondamentaux pour problématiser l'histoire de l'éducation brésilienne. À cet égard, cette thèse repousse les mécanismes de production et de reproduction qui ont historiquement tenté de réduire au silence les actions et les discours des femmes, en affrontant les dispositifs patriarcaux soutenus par une société représentée par des écrits historiques non pluriels. À cette fin, les noms et les vies de Benedicta Stahl Sodr  (1900-1972), Branca Alves de Lima (1910-2001) et Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) ont été mis en évidence, en les biographiant historiquement au milieu de la proéminence des documents sur leurs écrits pédagogiques: *Cartilha Sodr * (1939/1940), *Caminho Suave* (1948) et *A Casinha Feliz* (1970). Il s'agit de femmes brésiliennes, blanches, de l'élite, enseignantes, normaliennes, femmes d'affaires et auteures de ces ab c daires et autres matériels pédagogiques. Des femmes, dont les histoires se rapprochent et s'éloignent, éminemment révélatrices d'émancipation, de confrontation et de résistance. La conscience féministe a soutenu cette thèse, nous permettant de comprendre l'importance de l'appartenance, de la prise de décision, des relations et des engagements qui entourent les vies biographi es. Le choix de la biographie historique comme méthode, compte tenu de son statut scientifique propre, repose sur un choix politique, privilégiant la construction d'une histoire diversifiée et articulée. L'objectif était de formuler, de comparer et d'analyser leurs biographies afin de comprendre les espaces qu'elles ont occupées et les époques dans lesquelles elles ont vécu. Benedicta, Branca et Iracema sont devenues le sujet de cette thèse lorsque nous avons trouvé des silences sur leurs histoires de vie, surtout si l'on considère que les ab c daires qu'elles ont écrits ont été largement diffusés, annoncés, propagés, adoptés et vendus avec le soutien du monde complexe des maisons d'édition, de la presse, des actions du gouvernement, des avis publics et d'autres moyens. Ils ont également fait l'objet de recherches universitaires et sont considérés par l'historiographie de l'éducation comme les manuels les plus populaires, les plus vendus et les plus adoptés du XXe siècle. Nous réalisons donc que les stigmates liés au genre peuvent être les principaux responsables des tentatives d'invisibilité, tout en spéculant sur la manière dont d'autres questions ont pu soutenir l'effacement, y compris les attentes de la famille, les choix éditoriaux, les relations de pouvoir et d'autres facteurs. Nous comprenons également l'importance des forces coercitives en place, ainsi que des choix, impositions et décisions individuels. Les chemins que nous avons parcourus nous ont permis de réfléchir aux contextes éducatifs, aux intentions et aux exigences dans les contextes politiques et sociaux. Nous avons voulu explorer la relation singulière des auteurs avec les univers dans lesquels ils se trouvaient, en observant leurs processus d'origine et d'action, en tant qu'êtres sociaux qui donnaient forme à leurs expériences et donnaient sens aux situations et aux actions qui conditionnaient leur existence. En réfléchissant à leurs trois vies, nous nous sommes concentrés sur leur éducation, leurs relations familiales, leur militantisme, leur enseignement, leurs productions scolaires et d'autres aspects. Le processus méthodologique a montré qu'au cours des dernières décennies, les travaux académiques sur la vie des femmes ont connu une augmentation notable, révélant des données sur les trajectoires qui sont précieuses pour comprendre les places occupées par les femmes qui ont travaillé dans l'éducation et leurs exigences.   cette fin, des recherches bibliographiques, de la littérature, des lettres, des invitations, des lois sur l'éducation, des comptes de m dias sociaux, des registres du cadastre, des annonces posthumes, des entretiens, du matériel pédagogique produit par les biographes, des recherches universitaires et des sources provenant de la presse périodique nationale ont été utilisés par mesure de précaution, compte tenu de la période qui s'est écoulée entre la naissance et le décès des trois auteurs. Le traitement des collections numériques et des dépôts d'archives s'est avéré essentiel, car ils offraient une variété d'indices. Nous nous sommes appuyés sur la base théorique des discussions sur l'histoire de l'éducation brésilienne, l'histoire biographique et l'histoire des femmes, en donnant la priorité aux femmes auteurs de productions et de conceptions. Nous avons inscrit leurs noms et leurs vies dans l'histoire, sans délégitimer le prestige de leurs productions, mais en affirmant que Benedicta, Branca et Iracema sont plus grandes qu'elles. Ce sont des protagonistes de l'éducation brésilienne, comme tant d'autres femmes qui méritent que leur histoire soit révélée. Crayon en main, elles ont brisé le patriarcat dans les groupes scolaires, les écoles normales, les organisations sociales et politiques et la famille. Nous concluons que les temps sombres qui entourent la vie et les noms de Benedicta, Branca, Iracema et d'innombrables autres éducatrices et écrivaines ne sont plus, parce que les femmes écrivent sur les femmes et les dévoilent dans l'histoire.

Mots-clés: Biographie; Femmes; Histoire de l' ducation; Ab c daires; 20e siècle.

ABSTRACT

Lives and names of women matter, and stories of female teachers are fundamental themes for problematizing the history of Brazilian education. In this aspect, this thesis rejects the mechanisms of production and reproduction that have historically tried to silence the actions and words of women, confronting patriarchal devices supported by a society represented by non-plural historical writings. Therefore, the lives and names of Benedicta Stahl Sodr  (1900-1972), Branca Alves de Lima (1910-2001), and Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982) were historically biographized, amidst the prominence of records about their pedagogical writings: *Cartilha Sodr * (1939/1940), *Caminho Suave* (1948), and *A Casinha Feliz* (1970). These are Brazilian women, white, elite, teachers, normalists, entrepreneurs, and authors of these primers and other educational materials. Women with stories that both converge and diverge, predominantly revealing emancipation, confrontation, and resistance. Feminist consciousness underpinned this thesis, allowing for an understanding of the importance of belonging, decision-making, relationships, and commitments around the biographized lives. Choosing historical biography as a method, considering its own scientific status, was based on a political choice, prioritizing the construction of a diverse and articulating history. The objective was to formulate, confront, and analyze their biographies, to understand the spaces occupied by and the times they experienced. Benedicta, Branca, and Iracema became the object of this thesis when we found silences about their life stories, considering, above all, how the primers written by them were widely disseminated, announced, propagated, adopted, and sold with the support of the complex world of publishers, the press, governmental actions, calls for proposals, and other means. Likewise, they were the subject of academic research, as well as being considered, by educational historiography, as the most popular, sold, and adopted in the 20th century. Consequently, we understand that gender stigmas are possibly the main responsible for the attempts of invisibility, while speculating how other issues may have endorsed erasure, considering family expectations, editorial choices, power relations, and other factors. We also understand the importance of the prevailing coercive forces, as well as individual choices, impositions, and decisions. The paths taken have allowed us to reflect on educational contexts, intentions, and demands in political and social circumstances. Our objective is to explore the unique relationship of the authors with the universes in which they were immersed, observing their processes of origin and action as social beings who shaped their experiences and gave meaning to the situations and actions that influenced their existence. By reflecting on their three lives, focusing on their education, family relationships, activism, teaching experiences, school productions, and other aspects, we found that in recent decades there has been a significant increase in academic works on the lives of women, revealing valuable data on the trajectories of women who worked in education and their demands. With this in mind, we made extensive use of bibliographic research, literature, letters, invitations, educational legislation, social media posts, preservation records, obituaries, interviews, educational materials produced by the subjects of the biographies, academic research, and sources from the national press. We considered the period between the births and deaths of the three authors as a time frame. Engaging with archives and digital repositories was vital in providing many clues. We relied on theoretical foundations related to the discussions of Brazilian educational history, biographical history, women's history, prioritizing female authors and their productions and ideas. We record their names and lives on history, without delegitimize the prestige of their contributions, but affirming that Benedicta, Branca, and Iracema are greater than that. They are protagonists of Brazilian education, just like many other women who deserve to have their stories uncovered. With a pencil in hand, in school groups, in teacher training schools, in social and political organizations, they broke the patriarchy within their families. We conclude that the dark times regarding the lives and names of Benedicta, Branca, Iracema, and countless other educators and writers will not return, as women write about women and unveil them in history.

Keywords: Biography; Women; History of Education; Primers; 20th century.

RESUMEN

Vidas y nombres de mujeres importan y las historias de maestras son temas fundamentales para problematizar la Historia de la Educación brasileña. En este aspecto, esta tesis rechaza los mecanismos de producción y reproducción que históricamente intentaron silenciar las acciones y palabras de las mujeres, confrontando dispositivos patriarcales sostenidos por una sociedad representada por escrituras históricas no plurales. Para ello, se destacaron los nombres y las vidas de Benedicta Stahl Sodr  (1900-1972), Branca Alves de Lima (1910-2001) e Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982), biografi ndolas históricamente, en medio de la prominencia de registros sobre sus escritos pedagógicos: *Cartilha Sodr * (1939/1940), *Caminho Suave* (1948) y *A Casinha Feliz* (1970). Se trata de mujeres brasileñas, blancas, de élite, profesoras, normalistas, empresarias y autoras de estas cartillas y otros materiales didácticos. Son mujeres con historias que se aproximan y se alejan, pero que igualmente revelan emancipación, enfrentamiento y resistencia. La conciencia feminista ha fundamentado esta tesis, permitiendo comprender la importancia de pertenencias, toma de decisiones, relaciones y compromisos en las vidas biografiadas. La elección de la biografía histórica como método, considerando su propio estatus científico, se basa en una elección política que prioriza construir una historia diversa y articuladora. Se busca construir, confrontar y analizar sus biografías para comprender los espacios que ocuparon y los tiempos vividos. Benedicta, Branca e Iracema se convirtieron en objeto de esta tesis al encontrar silenciamientos sobre sus historias de vida, considerando sobre todo cómo las cartillas escritas por ellas fueron ampliamente difundidas, anunciadas, propagadas, adoptadas y vendidas con el apoyo del complejo mundo de las editoriales, la prensa, acciones gubernamentales, convocatorias y otros medios. Asimismo, fueron objeto de investigaciones acad micas, además de ser consideradas, por la historiografía educativa, como las más populares, vendidas y adoptadas en el siglo XX. Por lo tanto, entendemos que posiblemente los estigmas de g nero son los principales responsables de los intentos de invisibilidad y, al mismo tiempo, especulamos cómo otras cuestiones pueden haber respaldado la supresión, como las expectativas familiares, las elecciones editoriales, las relaciones de poder y otros factores. Además, comprendemos la importancia de las fuerzas coercitivas actuales, así como las elecciones, imposiciones y decisiones individuales. Los caminos recorridos nos han permitido reflexionar sobre los contextos, las intencionalidades y las demandas educativas en las coyunturas políticas y sociales. Nuestro objetivo es explorar la relación única de las autoras con los universos en los que estaban insertas, observando sus procesos de origen y acción como seres sociales que dieron forma a sus experiencias y dieron significado a las situaciones y acciones que condicionaron sus existencias. Al reflexionar sobre las tres vidas, nos centramos en la formación, las relaciones familiares, la militancia, la actuación en la enseñanza, sus producciones escolares y otros aspectos. El recorrido metodológico constató que en las últimas décadas se ha presenciado un notable crecimiento de trabajos acad micos sobre las vidas de mujeres, revelando datos de trayectorias valiosas para la comprensión de los lugares ocupados por las mujeres que han trabajado en la educación y sus demandas. Para ello, se hizo uso sustancial de la precaución del levantamiento bibliográfico, literaturas, cartas, invitaciones, legislación educativa, relatos en redes sociales, registros de protección, anuncios póstumos, entrevistas, materiales didácticos elaborados por las biografiadas, investigaciones acad micas y fuentes provenientes de la prensa periódica nacional, considerando como recorte temporal el período entre el nacimiento y la muerte de cada una de las tres autoras. El manejo de los archivos y repositorios digitales fue vital al ofrecer diversas pistas. Recurrimos al fundamento teórico relacionado con las discusiones de la historia de la educación brasileña, la historia biográfica, la historia de las mujeres, priorizando las autor as femeninas de producciones y concepciones. Registramos en la historia sus nombres y vidas, sin deslegitimar el prestigio de sus producciones, pero afirmando que Benedicta, Branca e Iracema son más grandes que estas, son protagonistas de la educación brasileña, al igual que muchas otras mujeres que merecen que sus historias sean desentra adas. Con un lápiz en la mano, en los grupos escolares, en las escuelas normales, en las organizaciones sociales y políticas, en la familia, rompieron el patriarcado. Concluimos que los tiempos oscuros sobre las vidas y los nombres de Benedicta, Branca, Iracema y otras infinitas educadoras y escritoras no volverán más, porque las mujeres escriben sobre mujeres y las desvelan en la historia.

Palabras clave: Biografía; Mujeres; Historia de la Educación; Cartillas; Siglo XX

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Página
Figura 01	Benedicta Stahl Sodré [Biografada]	124
Figura 02	Branca Alves de Lima [Biografada]	140
Figura 03	Iracema Furtado Soares de Meireles [Biografada]	159
Figura 04	Grupo Escolar de Ribeirão Bonito [Interior - São Paulo]	182
Figura 05	Colégio Piracicabano [Piracicaba – São Paulo 1960]	184
Figura 06	Segundo Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]	188
Figura 07	Terceiro Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]	189
Figura 08	Escola Normal da Bahia [Salvador]	192
Figura 09	Escola Normal do Brás [São Paulo – Capital]	195
Figura 10	Escola Normal de Piracicaba [Interior – São Paulo]	199
Figura 11	Primeiro Grupo Escolar ou Grupo Escolar Cardeal Leme [São José do Rio Preto – São Paulo]	208
Figura 12	Segundo Grupo Escolar ou Grupo Escolar Ezequiel Ramos [São José do Rio Preto – São Paulo]	209
Figura 13	Primeiro Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]	211
Figura 14	Cartilha Sodré (Folha de Rosto) – 1947 [45ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	231
Figura 15	<i>Cartilha Sodré</i> – registro na Biblioteca Nacional (Pesquisa combinada)	234
Figura 16	<i>Cartilha Sodré</i> (Capa; Folha de rosto) – 1945 [42ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	235
Figura 17	Cartilha <i>Caminho Suave</i> (Capa) – 1965 [68ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima	247
Figura 18	Cartilha <i>A Casinha Feliz</i> (Capa) – 1990 [25ª edição]. Autoras: Iracema Furtado Soares de Meireles; Eloisa Meireles	265
Figura 19	<i>2º livro Sodré</i> . - Capa; Folha de Guarda; Folha de rosto - 1957 [186ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	379
Figura 20	<i>3º livro Sodré</i> - Capa; Folha de rosto; Dedicatória – 1949 [186ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	380
Figura 21	<i>Cartilha Sodré</i> - Contracapa– 1945 [42ª edição] Autora: Benedicta Stahl Sodré	381
Figura 22	<i>Cartilha Sodré</i> – Capa; Contracapa – [66ª edição] Autora: Benedicta Stahl Sodré	382
Figura 23	<i>Primeiras Lições Úteis</i> – Capa; Folha de rosto; Contracapa – 1949 [39ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	383
Figura 24	<i>4º livro Sodré</i> – Capa; Folha de guarda; Folha de rosto; Contracapa – 1958 [29ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré	384

Figura 25	<i>Cartilha Sodré – Capa – 1979 [254ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré. Remodelada por Isis Sodré Vergamini</i>	385
Figura 26	<i>Cartilha Sodré - Nota da Autora – 1947 [45ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré</i>	386
Figura 27	<i>1º Livro de Leitura – Capa; Folha de rosto – 1965 [6ª edição] Autora: Branca Alves de Lima</i>	387
Figura 28	<i>Cartilha Caminho Suave (Capa) – 1973 [75ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima</i>	388
Figura 29	<i>Cartilha Caminho Suave (Capa) – 2019 [133ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima</i>	389
Figura 30	<i>Cartilha É Tempo de Aprender (Capa) – 1978 [6ª edição]. Autora: Iracema Meireles</i>	390
Figura 31	<i>Livro Novas Histórias da Vovó Marieta (Capa) – 1996. Autoras: Iracema Meireles e Eloísa Meireles</i>	391

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Título	Referência
ABALf	Associação Brasileira de Alfabetização	https://www.abalf.org.br/
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas	https://www.abnt.org.br/
ANL	Aliança Nacional Libertadora	https://atlas.fgv.br/verbete/5731
APEJE	Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano	https://www.acervo.pe.gov.br
APESP	Arquivo Público do Estado de São Paulo	http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/
ANPUH	Associação Nacional de História	https://anpuh.org.br
BDSF	Biblioteca Digital do Senado Federal	https://www2.senado.leg.br/bdsf/
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	http://bdtb.ibict.br/vufind/
BNDigital	Biblioteca Nacional Digital Brasil	https://bndigital.bn.gov.br/
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	https://www.gov.br/capes/pt-br
CBL	Câmara Brasileira do Livro	https://cbl.org.br/
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro	https://www.cecierj.edu.br
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-educacional-carneiro-ribeiro-1955/96
CEMAH	Centro de Memória e Acervo Histórico Mário Covas	http://www.crmariocovas.sp.gov.br/memorial.php
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático	
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo	http://condephaat.sp.gov.br
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas	http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	https://www.gov.br/cnpq/pt-br
DIP	Departamento de Imprensa e	https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/departamento-de-

	Propaganda	imprensa-e-propaganda-dip
DOSP	Diário Oficial do Estado de São Paulo	https://www.imprensaoficial.com.br/#20/12/2022
FAE	Fundação para o Livro Escolar	https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7251-24.10.1962.html
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino	
FGV	Fundação Getúlio Vargas	https://portal.fgv.br
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas	http://www.finep.gov.br/
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz	https://portal.fiocruz.br
FMESP	Federação das Mulheres do Estado de São Paulo	https://portal.fiocruz.br
GEPHE/UFG	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Universidade Federal de Goiás	
Ibep	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	https://grupoibep.com.br/#introducao
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	https://www.gov.br/ibict/pt-br
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros	https://www.ieb.usp.br/
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	https://ihgb.org.br
IHGP	Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba	https://www.ihgp.org.br
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	https://www.gov.br/inep/pt-br
HISALES	História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares	https://wp.ufpel.edu.br/hisales/
LEMAD FFLCH/USP	Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo	https://lemad.fflch.usp.br
MEC	Ministério da Educação	https://www.gov.br/mec
Oban	Operação Bandeirante	
PCB	Partido Comunista Brasileiro	https://pcb.org.br/portal2/
PNA	Política Nacional de Alfabetização	https://alfabetizacao.mec.gov.br
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental	
PNLD	Programa Nacional do Livro	http://portal.mec.gov.br/component/content/article?

	Didático	id=12391:pnld
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação	https://ppge.fe.ufg.br
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História	https://pos.historia.ufg.br
SCIELO	Scientific Electronic Library Online	https://www.scielo.br/
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados	https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/#6
SME/GO	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	https://sme.goiania.go.gov.br/site/
SIAN	Sistema de Informações do Arquivo Nacional	https://sian.an.gov.br
UECE	Universidade Estadual do Ceará	https://www.uece.br
UFG	Universidade Federal de Goiás	https://ufg.br
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	https://www2.ufjf.br/ufjf/
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	https://www.unifesp.br
USP	Universidade de São Paulo	https://www5.usp.br/

LISTA DE QUADROS

Numeração	Título	Localização/Página
Quadro 1	Trabalhos científicos - Teses & Dissertações: Biografia(s) sobre mulher(es)	APÊNDICE I / 343
Quadro 2	Principais repositórios digitais acessados para a escrita biográfica de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles	APÊNDICE II / 374

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Página
Gráfico 1	Programas de Pós-Graduação [Teses e Dissertações do levantamento bibliográfico]	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
A tese: tessituras históricas das vidas de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles	27
O direito à literatura: narrar vidas é narrar relações	33
A biografia histórica é uma das maneiras mais difíceis de se fazer história	37
Abordagem metodológica e a seleção de fontes: compreendendo sua relevância para a pesquisa biográfica na História da Educação	42
Indo além para observar o que se esconde do outro lado: considerações sobre a escrita biográfica histórica e a ética	52
E por fim: a organização dos capítulos	59
CAPÍTULO I - Vozes Femininas em Pesquisas Brasileiras	62
1.1 Levantou-se o véu: nomes de mulheres na historiografia	67
1.2 Facetas femininas: uma revisão bibliográfica de teses e dissertações	75
1.2.1 Explorando vidas e relações: a biografia em diferentes campos do saber	83
1.2.2 Escrever como quem se encontra: a palavra é daquelas que escrevem sobre outras mulheres	94
1.2.3 Mulheres negras, mulheres feministas e mulheres educadoras: perfis biográficos	100
CAPÍTULO II - “Todas as vidas”: nomes, infâncias e famílias de Benedicta, Branca e Iracema	117
2.1 Benedicta Stahl Sodré (1900-1972): uma cidadã ribeirão-bonitense, filha de imigrantes	124
2.2 A dona e proprietária Branca Alves de Lima (1910-2001): uma cidadã do Brás, primogênita, de <i>smoking e cigarette</i>	140
2.3 Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982): vivência e ciência em terras nordestinas e cariocas	159

CAPÍTULO III – Vida pública: encontros, construções e emancipações nos caminhos de três jovens professoras normalistas	177
3.1 A formação normalista de Benedicta, Branca e Iracema: estudiosas de métodos para alfabetização	181
3.2 Ensinando crianças a desvendar o mundo da leitura e da escrita: a atuação nas aulas e nos livros	201
CAPÍTULO IV – Dona Benedicta, Dona Branca e Dona Iracema: atuações intelectuais e empresariais	222
4.1 <i>Magnífico esforço em dotar a juventude patriota de tão práticos e valiosos livros de ensino: as obras de Benedicta, Branca e Iracema</i>	226
4.2 <i>Sobre a eficiência, quase não restaram dúvidas: Benedicta, Branca e Iracema entre pareceres, depoimentos, homenagens, saudações e críticas</i>	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS - Escrever sobre mulheres: um exercício de ser mulher na quase plenitude	300
REFERÊNCIAS	307
Fontes	307
Bibliografia	319
APÊNDICES	342
ANEXOS	378

INTRODUÇÃO

A tese: tessituras históricas das vidas de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles

A pesquisa biográfica proposta perpassa, principalmente, a compreensão e problematização da sociedade vivida por três educadoras, Benedicta, Branca e Iracema, apresentadas considerando as ordens sociais e políticas que as instigaram e as características dos tempos e dos espaços vivenciados que as levaram a interferir nas tomadas de decisões e nas construções individuais e coletivas. A tese entrelaça memória e história na escrita biográfica a fim de mostrar tanto a singularidade quanto a diversidade das suas trajetórias, evidenciando-as e assim combatendo apagamentos. Essa opção discursiva baseia-se no desejo de problematizar nuances que as narrativas de vida conseguem desvelar e que, muitas vezes, não cabem em escritas historiográficas convencionais.

Um aspecto a ser considerado, e que avaliamos como precioso, são os intentos em torno da produção uma tese a partir da escrita biográfica histórica sobre três mulheres. Os motivos pelos quais decidimos biografar Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles vão além do inerente ao enriquecimento da historiografia educacional sobre mulheres. A tarefa de escrever uma tese biográfica relaciona-se com as experiências vividas, com os incômodos observados, escolhas realizadas, pesos memoriais e seu encobrimento. Estamos falando das importâncias política, histórica, educacional, dentre outras que cercam as vidas das três escritoras e de quem decidiu falar sobre elas, ou não.

Quem rememora os tempos da educação escolar se depara com diferentes lembranças que abraçam algumas representações: o cheiro do mimeógrafo, o carinho, ou a rigidez, de alguma professora, as brincadeiras, o piso avermelhado, os cadernos, os livros escolares, as salas de aula, o quadro verde e o giz branco, a tabuada, a diversão com outras crianças, o acolhimento ou a hostilidade delas, a merenda escolar, a presença, ou a ausência, das famílias, dentre outras possibilidades. Nessas lembranças, para muitas pessoas, o livro didático ocupa uma posição, pois não é difícil encontrar alguém que manifeste memórias sobre as ilustrações, escritos, texturas e cores presentes nesse tipo de impresso. Do mesmo modo, muitas pessoas lamentam a dificuldade que tiveram para adquiri-los, geralmente devido ao preço.

As cartilhas de alfabetização, também chamadas cartilhas escolares¹, inspiram discursos e memórias. A pata que nada, o macaco que já foi gente, a mamãe que deu a bota ao papai, a titia que pintou um anjo e tantas outras expressões que marcaram gerações provieram de cartilhas, que instigam e provocam reflexões, em diferentes campos da ciência, produzindo vários estudos. Possuem fama, prestígio, reconhecimento, apreço, pois foram comercializadas em abundância e muitas ainda são adotadas e comercializadas. Sob outra perspectiva, também provocam repulsa, por serem consideradas ultrapassadas, sendo questionadas e recusadas.

Os traços, contraditórios, atribuídos a esse tipo de impresso nos inquietaram de tal modo que passamos a questionar quem produziu tais materiais escolares, que alcançaram tantas pessoas, em uma perspectiva que envolve planejar, elaborar, produzir, vender, adotar, circular, aceitar etc. Sobretudo, passamos a questionar as trajetórias das autoras dessas cartilhas e os motivos pelos quais suas vidas e seus nomes, historicamente, não são registrados na mesma proporção dos materiais que construíram. Esta tese não é uma pesquisa científica sobre três cartilhas escolares que circularam e ainda são adotadas no Brasil auxiliando nos processos de alfabetização de milhares de crianças, jovens e adultos. Esta tese é uma escrita biográfica histórica sobre três mulheres que escreveram cartilhas, objetos que, além de carregarem uma cultura material específica, também denunciam existências e relações, em tempos e lugares distintos.

O encadeamento proposto fundamenta-se na ínfima notabilidade direcionada às escritoras Benedicta, Branca e Iracema em comparação com a fama, o prestígio e o reconhecimento que caracterizaram, e ainda o fazem, as cartilhas e os processos/métodos destinados ao ensino da leitura e da escrita inicial criados por elas.

Os raros registros acerca dos nomes e vidas das autoras encontram-se em breves reportagens da mídia impressa, citações e/ou lembretes em redes sociais, parágrafos em trabalhos acadêmicos. Os pequenos aprofundamentos, com exceção de uma escrita ou outra, que serão devidamente referenciadas nesta tese, foram elaborados para introduzir alguma matéria ou discussão sobre as cartilhas. Escolhemos não elencar de modo qualitativo, e quantitativo, as pesquisas e diferentes escritas que têm as cartilhas de Benedicta, Branca e Iracema como objeto central de discussão, pois acreditamos que isso merece outros estudos e, na mesma medida, não tencionamos atribuir mais visibilidade às produções em detrimento de suas produtoras, no entanto esclarecemos que balanços foram continuamente realizados,

¹ Compreendemos a existência de uma diferenciação terminológica nas expressões cartilha de alfabetização e cartilha escolar, no que se refere a uma contextualização histórica, entretanto utilizamos ambas com sentidos aproximados.

durante todo o percurso desta pesquisa, agora tese, atestando que a história, até aqui, protagonizou as cartilhas ao invés das autoras.

Esta é uma tese que, escrita por mulheres, protagoniza outras mulheres, revelando que elas reivindicaram espaços e igualdades, mostraram desfrutar de direitos e, ao escrever cartilhas, livros de leitura, literaturas, exercer o magistério, serem fundadoras de empresas e instituições educacionais, em meio a relações de poder, discriminações, normas, dificuldades e julgamentos, se fizeram presentes e representantes de um tempo e de um espaço histórico.

Esta tese fundamentou-se em biografar parte das vidas de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles, especialmente seus caminhos profissionais, sustentada na necessidade de contribuir para a construção do espaço biográfico sobre mulheres, considerando que suas vidas foram durante tempos ocultadas nos trabalhos acadêmicos. A escolha aproximou-se também do dito por Heloísa Teixeira² (2018) sobre um feminismo construído na academia, a partir do grande desejo de provocar o olhar dessa mesma academia, incomodando-a para romper cristalizações construídas.

Considerando outras escritas biográficas sobre mulheres, a tese constitui-se no exercício de combater discursos negligenciadores e distorcidos, que subestimaram mulheres perante suas obras, atuações e vínculos. Além de questionar a continuidade desse tipo de registro, elaborado por metades e dito como dominante, as biografias dessas educadoras e escritoras aqui apresentadas priorizaram viabilizar conquistas, ouvir vozes, reconhecer nomes, enxergar vidas, problematizar resistências em contextos históricos, ou seja, movimentos que até então não haviam sido feitos, pois enfoques diversos, de cunho acadêmico e jornalístico, foram dados exclusivamente às suas escritas ou, em menor grau, às figuras masculinas de suas vidas.

Caminhando ao lado de outras investigações, entendemos nossa tese como possibilidade de inspiração e contribuição para uma tessitura histórica essencial sobre mulheres, caracterizada como modo de enfrentamento a estereótipos, contudo Benedicta, Branca e Iracema fizeram isso antes de nós, pois suas ações foram desafiantes em uma sociedade repleta de agentes excludentes. Propomos, portanto, uma tese biográfica como pesquisa acadêmica concentrada na análise da vida e das experiências das três mulheres supracitadas, sustentada especialmente na problemática de nomes omitidos em favor de produções de renome. Enfim, esta tese procurou compreender as influências e escolhas

² A obra referenciada foi escrita por Heloísa Teixeira, mais conhecida como Heloisa Buarque de Hollanda. A autora, em julho do ano de 2023, decidiu não assumir mais o sobrenome do marido, então, acolhendo sua decisão de utilizar e ser lembrada pelo nome de batismo, assim será registrado nesta tese.

políticas, sociais, religiosas e culturais nas formações identitárias e nas decisões tomadas por mulheres brasileiras, professoras, brancas, de elite, normalistas, empresárias, escritoras.

Concordamos com Marta Lima (2006) sobre os estudos voltados única e exclusivamente para a legislação de ensino, ideias pedagógicas, políticas públicas educacionais carregarem um problema que precisa ser lembrado: a exclusão de mulheres, negros, povos originários e pobres. Essa é uma das lacunas nas quais se insere nossa tese: a ausência histórica de notícias sobre Benedicta, Branca e Iracema, mulheres e partícipes da História da Educação brasileira. Assim sendo,

A escolha de tais temas conduz à determinação do tipo de fonte a ser utilizada nos estudos de história da educação, ou seja, as fontes escritas e inscritas no âmbito do Estado. Conseqüentemente, os grupos acima mencionados – mulheres, negros, índios e pobres –, que não tiveram o privilégio de *gestão da coisa pública*, ficaram invisibilizados (p. 165-166).

Uma das biografadas é Benedicta Stahl Sodré, que nasceu em agosto de 1900, ano em que também nasceu Anita Carrijo, escritora, membro da Federação das Mulheres do Estado de São Paulo (FMESP), militante no movimento pelo divórcio no Brasil, defensora dos direitos das mulheres e da emancipação feminina. Em 1900, também nasceu Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, autora do primeiro livro adotado oficialmente em Goiás para o ensino de História na instrução primária.

Nesse mesmo período histórico, o país passou por mudanças políticas, sociais e econômicas significativas, pelas quais a elite agrária dos estados de São Paulo e Minas Gerais assumiram o controle governamental, consolidando seu poder em nível nacional. A educadora de Ribeirão Bonito, interior de São Paulo, nasceu em um contexto social evidentemente dividido por uma elite formada, de um lado, por fazendeiros e comerciantes e, do outro lado, uma população negra e indígena duramente massacrada e discriminada. No início do século XX, grande parte da população brasileira era analfabeta, de modo que o acesso à educação era mais comum entre as classes sociais mais altas e a elite. A educação para as mulheres também era limitada, geralmente voltada para as atividades domésticas.

A criadora da *Cartilha Sodré* (1939/1940) faleceu em 1972, um ano antes do sequestro, estupro e assassinato de uma criança de oito anos de idade, Araceli Cabrera Sánchez Crespo, crime arquitetado e cometido por homens da elite do Espírito Santo. Em dezembro de 1972, a jornalista e ex-militante do PCdoB, Míriam Leitão, foi presa e torturada por oficiais do exército brasileiro, estando nua e gestante. No mesmo ano, Amélia Telles, também militante desse partido, foi presa e torturada por Brilhante Ustra. Na mesma época

em que a economista e ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, foi liberta da prisão, após ser presa e submetida a torturas em São Paulo (Operação Bandeirante (Oban) e no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS)), no Rio de Janeiro e em Minas Gerais.

Ano em que surgiu o primeiro grupo de mulheres feministas em São Paulo e se iniciou a Guerrilha do Araguaia, e ano em que o país tinha como presidente o general Emílio Garrastazu Médici, que chefou um governo ditador marcado pela escalada da repressão política e da censura aos meios de comunicação. Ainda em 1972, houve uma intensa violação dos direitos humanos, com perseguições a participantes e movimentos de esquerda e torturas e assassinatos de opositores(as) políticos(as). Nos anos setenta do século XX, a educação brasileira sofreu diretamente com a ditadura civil-militar, pois foi utilizada como ferramenta de disseminação dos ideais e normas, bem como foi marcada pelo controle e intervenção governamental.

Essa tese fala também da paulista Branca Alves de Lima, que, como Benedicta, nasceu em um agosto, mas em 1910, ano de criação do primeiro partido político feminista do Brasil, o Partido Republicano Feminino, fundado no Rio de Janeiro pela sufragista e indigenista Leolinda de Figueiredo Daltro e que tinha como objetivo mobilizar as mulheres na luta pelo direito ao voto. Nessa época, existiam mais de cem grupos escolares distribuídos pelo estado de São Paulo, entretanto o problema do analfabetismo, especialmente no meio rural, ainda era crítico. Existia uma forte influência da Igreja Católica e o currículo era baseado na ênfase da formação moral. Predominava, socialmente, uma infeliz mão de obra escrava, refletindo uma população desigual cuja maioria não desfrutava de condições de vida dignas.

Em 1910, também nasceu Patrícia Rehder Galvão, a Pagu. Escritora, jornalista, tradutora, poetisa e primeira mulher a ser presa como militante política no Brasil. Nasceu a cangaceira baiana Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita. Nasceu a política e feminista Maria Luísa Bittencourt, filiada à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) e uma das primeiras mulheres brasileiras a ingressar no ensino superior. A produtora de *Caminho Suave* (1948) faleceu em janeiro de 2001, ano de morte também da atriz, escritora, dramaturga e educadora Maria Clara Jacob Machado. Nesse ano, a educação pública brasileira sofria com a ausência de subsídios e infraestrutura, assim como com péssimas condições de trabalho do professorado.

E por fim, somente por uma questão de ordem alfabética, a terceira biografada, Iracema Furtado Soares de Meireles, que nasceu em março de 1907, mesmo ano em que deputadas foram as primeiras mulheres a assumirem um mandato em um Parlamento na Europa e ano em que ocorreu a Primeira Conferência Internacional de Mulheres Socialistas.

Nesse mesmo ano nasceu a artista Frida Kahlo e a escritora, jornalista e tradutora Maria de Lourdes Teixeira, primeira mulher a ser eleita para a Academia Paulista de Letras. Na cena educacional, a primeira década do século XX caracterizou-se pelo forte debate de ideias liberais e seu uso em propaganda política.

A autora do Recife, de *A Casinha Feliz* (1970) faleceu em 1982, mesmo ano de morte da médica, escritora e pedagoga Carlota Pereira de Queirós, primeira mulher brasileira eleita deputada federal. Período em que noventa e um integrantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foram presos em um congresso do próprio partido político, e ano em que foram criados o Conselho da Condição Feminina em São Paulo e, posteriormente, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Os acontecimentos históricos apontados servem, no nosso caso, apenas para esclarecer o fato de que Benedicta, Branca e Iracema viveram entre hierarquias e forças dinâmicas pelas quais o poder se constitui, entre diferentes dimensões e demandas sociais, políticas e econômicas, entre diversidades geográficas e entre mudanças e permanências que afetaram muitos setores da sociedade, como o educacional. Todos esses e muitos outros fatores tocaram de algum modo a vida das três escritoras.

Revedo o percurso, relendo e confrontando diferentes documentos, algumas problematizações surgiram: como poderíamos registrar a trajetória das autoras que são responsáveis por materiais de grande circulação, produção e adoção no mercado editorial brasileiro? Quem são as autoras das cartilhas anunciadas diante da proeminência de suas publicações? Em que medida as personagens biografadas representam uma época, um grupo social, um lugar, um gênero? O que justifica a escassez de pesquisas e registros jornalísticos sobre elas? Analisando os perfis de gênero, classe social, lugar no magistério e relações políticas dessas autoras, na perspectiva da contradição histórica, qual a relevância dessas características na constituição das cartilhas? Quais lugares essas mulheres autoras ocuparam?

Não é nosso papel, neste trabalho e na posição de estudiosas da História da Educação brasileira, julgar sobre os propósitos, efetividade, valor intelectual das cartilhas elaboradas por Benedicta, Branca e Iracema, mas investigar o espaço e tempo histórico ocupados e, por conseguinte, vividos pelas autoras. Nosso objetivo é produzir a biografia histórica das três professoras e autoras, problematizando suas origens e percursos. Suas vidas são os fios condutores de uma narrativa histórica construída de modo entrecruzado.

Construir uma pesquisa biográfica de três educadoras permite refletir sobre a importância da biografia na História da Educação, fomentando a compreensão historiográfica e “[...] visando reconstituir o passado e desvelar narrativas que dão visibilidade a fatos e

acontecimentos dos quais se permite emergir uma análise crítica sobre paradigmas e tradições que permearam a história das mulheres no Brasil” (Fialho, 2018, p. 184).

O recorte histórico, no que compete às histórias de vida, coincide em vários pontos, iniciando com o nascimento de Benedicta, a mais velha das três, no início do século XX. As notícias sobre as autoras se conjugam, em especial desde a década de 1920 até 1970. Benedicta e Branca assemelham-se pelos caminhos paulistas percorridos, enquanto Iracema, pernambucana, viajou o mundo, morou e trabalhou em vários cantos do país. O marco final, 2001, se dá com a morte da autora de *Caminho Suave*. Desejamos a magia de entrar na vida de outras, como caçadoras de almas, “[...] capazes de encantar os leitores graças às biografias históricas” (Del Priore, 2009, p. 14).

O direito à literatura: narrar vidas é narrar relações

[...] A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas [...] (Barros, 2010, p. 373).

Perdoai, cara leitora e caro leitor, mas eu não poderia e não conseguiria escrever menos. Acredito até que deveria ter feito mais. Principalmente tratando-se de uma história sobre mulheres. Precisei ser outras. Esforcei-me aqui para falar de outras. Assim sendo, não aceitaria poucas palavras. De todo modo, necessito renovar as pessoas usando borboletas e fazendo e refazendo borboletas. Aproximo-me e inspiro-me em Manoel de Barros, ao crer que a minha incompletude é o que alimenta o desejo insaciável pelo conhecimento. E digo mais! Benedicta, Branca e Iracema também não aguentaram ser somente aquelas que abrem portas, puxam válvulas, olham o relógio e outras coisas mais.

Em *Biografia do Orvalho*³, deparamo-nos com a possibilidade de biografar um orvalho e questionamos qual seria o sentido disso, considerando que biografia, uma palavra de origem grega, vem da junção do termo *bios*, cujo significado é vida e do termo *graphein*, ou seja, grafia, escrita – a escrita de uma vida. Contudo, Fernandes (2014) nos explicou:

³ Cf. Manoel de Barros (2010).

A vida é, pois, algo que não está em nós; e viver não é apenas um fazimento biológico, do nascimento à morte. Vida é o puro devir do real que não se constitui apenas nos estados de coisas (*ser* orvalho, *ser* pérola), mas em toda uma trama de relações que nos constituem, que nos tocam, que nos tornam; viver seria a potencialidade do acontecer na relação (*viver* orvalho, *viver* pérola). Nesse sentido, a vida está além e aquém das organizações orgânicas, de estruturas sociais, das estratificações políticas e econômicas: a vida é estabelecida nas relações, e viver é, potencialmente, devir (*devir* orvalho, *devir* pérola) (p. 899).

E o objetivo está exatamente no devir e em compreender essa trama de relações com outras e outros. Através de um minimalismo não simplório, Barros propôs biografar um orvalho, e crê na imensidão de algo cotidiano, miúdo, e que para muitos olhares não possui vida. “[...] talvez não se trate de questionar se o orvalho tem ou não vida, mas sim de inventar as relações que constituem uma vida-orvalho, seus modos de ser orvalho e orvalhar” (Fernandes, 2014, p. 898). Ao defender esse viés, nos desafia a ser mais e a enxergar vida nas coisas simples, e naquilo que é inovador, nos fenômenos naturais, revelando a importância de novas visões e interpretações perante as circunstâncias.

A estrofe nos suscitou pensar na narrativa de vida para além e aquém. Existe riqueza na trivialidade e é necessário romper com o que está posto, saindo da zona de conforto. Ao narrar sobre outras, nos tornamos outras. Outras precisam e merecem ser história. A busca pela alteridade é vital no fazer histórico e assim fazê-la por meio da biografia foi a nossa escolha. Falar sobre os modos de existir, de se transformar continuamente e de se relacionar de *Benedicta*, *Branca* e *Iracema*.

Externar literaturas dispostas ao longo dos capítulos deveu-se à ânsia de tocar sensações que às vezes a escrita científica histórica não conseguiu⁴. A obra *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1986) se impõe com expertise acerca da consonância entre história e literatura. O autor da obra expõe realidades, através dos contos de fada, descrevendo problemas sociais e o cotidiano dos camponeses explorados.

As grandes coletâneas de contos populares, organizadas no fim do século XIX e no início do XX, oferecem portanto uma rara oportunidade de se tomar contato com as massas analfabetas que desapareceram no passado, sem deixar vestígios. Rejeitar os contos populares porque não podem ser datados nem situados com precisão, como outros documentos históricos, é virar as costas a um dos poucos pontos de entrada no universo mental dos

⁴ O uso e o contato com a literatura, enquanto fonte para a narrativa histórica, surgiu durante os estudos do mestrado e aprofundou-se no doutorado.

camponeses, nos tempos do antigo regime [...] Os camponeses do Antigo Regime não pensavam em termos monográficos. Tentavam entender o mundo em toda sua barulhenta e movimentada confusão, com os materiais de que dispunham. Esses materiais incluíam um vasto repertório de histórias tiradas da antiga tradição indo-europeia. Os contadores de histórias camponeses não achavam as histórias apenas divertidas, assustadoras ou funcionais. Achavam-nas “boas para pensar”. Reelaboravam-nas à sua maneira, usando-as para compor um quadro de realidade, e mostrar o que esse quadro significava às pessoas das camadas inferiores da ordem social [...] (Darnton, 1986, p. 32/92).

O escritor utilizou contos populares como fonte, indicando que estes seriam esquecidos na maioria das produções históricas, pois não são datados e defende como escritos simples podem ser significativos em uma narrativa histórica. Esse movimento é tecido em torno da defesa dos modos de interpretação, das maneiras de escrita e do uso inovador de fontes. Assim como os contadores de histórias, poetas, poetisas, cronistas, literatas e literatos podem presentear e enriquecer a narrativa, fornecendo informações e permitindo uma compreensão aprofundada e inspiradora. A literatura não nos promete verdades absolutas, cabe ao(à) pesquisador(a) interpretá-la, mas pode nos conduzir por caminhos imprevisíveis e nos fazer enxergar conjunturas diferentes e que são enriquecedoras.

Ou seja, não se trata de resquícios incontestes do passado, mas pistas que carecem de leitura crítica e podem influenciar e sugerir, pois “[...] o significado de um livro não está determinado em suas páginas; é construído por seus leitores. Assim sendo, a reação do leitor torna-se o ponto chave em torno do qual gira a análise literária” (Darnton, 2011, p. 231).

O uso da literatura, também é uma forma de falar sobre o tempo. Uma maneira não estereotipada e banal, que permite construir textos historiográficos com certa criatividade e sem pretensões burocráticas e cansativas, como se a escrita histórica fosse um relatório descritivo. A intensificação consciente do diálogo entre ambos os campos do conhecimento pode trazer novos modos de expressar as relações temporais nas investigações históricas científicas (Barros, 2010).

O que desejamos mostrar é que, além do afeto particular pela literatura, apresentá-la nesta tese não significou questionar onde começa e onde termina a realidade histórica, mas entender que seu uso foi sugestivo para introduzir e problematizar muitas questões em torno das biografias propostas, bem como demonstrar que é possível construir essa relação com a cientificidade necessária.

Abordar a história com um “novo olhar” fora, sem dúvida, uma contribuição para a renovação da prática historiográfica. Mas seria preciso, para continuar

incrementando novas possibilidades de renovação, abordar a história também com um “novo dizer”. Não apenas “olhar o tempo” de uma maneira nova, mas também “dizer o tempo” de forma inovadora [...] Neste sentido, mostra-se um grande ganho para a escrita historiográfica a possibilidade de crescimento da consciência, no historiador, de que o seu próprio trabalho de elaboração de um texto pode ser semelhante ao do Literato. Há muito para a História aprender da Literatura, mesmo dos seus gêneros mais audaciosos no que se refere à possibilidade de criação literária (Barros, 2010, p. 23-24).

A literatura tem o seu valor e a capacidade de superar silenciamentos, proporcionando indícios, sinais e rastros. Cabe ao(a) historiador(a) articular e interpretar em torno da criação de uma hipótese a mais consistente possível. Não basta fazer uso da literatura como fonte única, pois isso pode gerar equívocos, contudo ela é um recurso potencialmente rico, sobretudo para os estudos da História da Educação, e que pode apontar para dados preciosos, conforme explanou Eliane Lopes⁵ (2005). Em suma, como reiterou Diane Valdez (2020), a literatura vai além do entretenimento e foi a escolhida por possuir a capacidade de apreender sentimentos e emoções muitas vezes invisíveis para a história e que são necessários na produção biográfica de mulheres.

Mas não basta defender a presença da literatura neste escrito científico somente por uma questão de gosto ou acreditando em suas contribuições, cabe também apresentá-la como Cândido (2011) defendeu, isto é, como um bem incompreensível, como um sonho acordado das civilizações e como necessária para a vida humana. Esse bem se contrapõe à censura e a qualquer patrulhamento ideológico. Ela se alia a reflexões de cunho político, jurídico e social.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (Cândido, 2011, p. 176-178).

Finalizamos esse tema por aqui, lembrando que “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá” (Barros, 2010, p. 340-341).

⁵ Nesta tese escolhemos registrar as autoras referenciadas com seus nomes e sobrenomes.

A biografia histórica é uma das maneiras mais difíceis de se fazer história

Quem disse isso foi Jacques Le Goff, ao escrever a biografia de São Luis (1999). Concordamos com a afirmação e intensificamos a noção com veemência, ao desafiar o fazer histórico com uma narrativa sobre mulheres criadoras de grandes obras, e retirando seus nomes do estático, do longo intervalo. Chamamos os seus nomes e elas responderam. Aliás, os retratos, recortes, indícios sempre existiram, precisaram apenas ser finalmente escolhidos.

Diversas razões ao longo da história motivaram a escrita biográfica, desde a intenção de evitar o esquecimento de “grandes homens”, a fim de garantir uma vida histórica para além da vida biológica. Outro motivo relaciona-se com a ideia de “história mestra da vida”, objetivando fornecer exemplos de ações positivas e negativas, ou seja, biografados como modelos de virtudes e vícios, emulando condutas e orientando vivências públicas e privadas. Um terceiro motivo seria a concepção de essência social reunida nos ditos “grandes homens”, conseqüentemente explicando uma época com suas continuidades e transformações. Fora da academia ainda devemos considerar a curiosidade sobre outras vidas e o desejo de celebrar trajetórias “à frente de seu tempo” como fortes motivos (Schmidt, 2019).

As narrativas biográficas, nas últimas décadas passaram a ser vistas ora como modo de representação de grupos e processos amplos, que vão além de vidas individuais, ora como modo de evidenciar a singularidade dos indivíduos enfocados, com vidas capazes de tensionar e contradizer explicações gerais. Ademais, a possibilidade de produção biográfica como jeito de identificar as margens de liberdade dos sujeitos inseridos em sistemas opressivos e normativos poderosos (Schmidt, 2019).

Poderíamos lançar a discussão, na introdução deste trabalho, pontuando simploriamente os objetivos e a problemática de nossa produção, entretanto o objeto de nosso interesse merece uma atenção mais aprofundada. É devido reconhecer que um objeto de pesquisa não cai ou não deve “cair no colo” de um(a) pesquisador(a), sem considerar os contextos social, histórico, político e outros. Essas relações são fundantes e pertencentes à construção investigativa, de modo a influenciar diretamente os intuítos definidos. Assim sendo, consideramos o desafio biográfico proposto como genuíno e factual e, no exercício de uma escrita sobre mulheres, isso se torna ainda mais evidente.

Concordamos que a biografia exige da(o) biógrafa(o) “[...] muita consciência de seus recursos narrativos, pois são eles que configuram o/a personagem que se quer analisar” (Schmidt, 2017a, p. 47-48). “Se, não obstante, a história só pudesse justificar-se pela sua sedução, quase universalmente sentida; se apenas fosse, em suma, um aprazível passatempo,

como o brídege ou a pesca à linha, valeria ela o trabalho que nos dá escrevê-la?” (Bloch, 1973). Considerando a reflexão de Bloch, alertamos que a biografia está inserida em deslumbramento semelhante e exige crítica interna e externa. Apesar do trabalho imposto, por meio desse modo de produzir história é possível compreender tensões e contextos.

Em meio a peculiaridades e armadilhas, ainda assim a escrevemos, e compreendemos que “[...] as biografias referem-se muito mais ao “presente” do que propriamente ao “passado” [...]” (Steffens, 2010, p. 14). Para escrevê-la também “[...] entenda-se, honestamente, veridicamente, e indo, quando for possível, até aos mecanismos ocultos das coisas; por conseguinte, dificilmente” (Bloch, 1973, p. 15). A natureza da biografia histórica está em produzir conhecimento, enfatizando aquelas entranhas ainda não percorridas. Na história sobre mulheres, faz-se uma forte existência de profundezas ainda não exploradas, por conseguinte, conjuntura ideal para a escrita biográfica.

Escrever biografias de mulheres é sobre não tolerar que nenhum sabor reine sobre outro na mesa da história, optando por gostos e paladares distintos, sem justapor, ou reduzir, nenhuma história, pois ninguém é superior a alguém pelo lugar em que vive, região, etnia, gênero e/ou classe social (Valdez; Panizzolo; Dias e Rocha, 2023). As narrativas sobre as três autoras não revelam somente agentes, mas, com eles(as), a cena em que se projetaram. De modo que, “[...] embora cada uma das narrativas esteja limitada ao seu universo particular, o conjunto, pela própria diversidade de composição, ilumine a trajetória histórica. E tais narrativas sirvam de ponto de partida para novas investigações com muito maior viço” (Tambara, 2023, p. 13).

Operou-se o ensejo de escrever a biografia histórica de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles, no cerne da produção histórica educacional. Nosso entusiasmo teve início a partir dos estudos realizados durante a escrita da dissertação, entre os anos 2017 e 2018, que se fundamentou na análise histórica do livro de leitura *Goiaz, coração do Brasil*, obra escrita por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, e que foi adotada para uso nos estabelecimentos de ensino primário do Estado de Goiás pelo Decreto nº 4349, de 26 de fevereiro de 1934.

As investigações formuladas durante o mestrado permitiram que nos aproximássemos de estudos sobre diversas possibilidades, em especial uma discussão voltada para o universo da mulher e sua presença no ambiente escolar, enquanto aluna e educadora. O ensino científico de história utilizado nesse livro de leitura, apresentado por meio de lições, era destinado às meninas, que surgem na obra com elegância e protagonismo. São meninas

elogiadas pelas vestimentas, pelas condutas, pelos estudos. São para elas destinadas as lições morais e cívicas (Dias, 2018).

O valor da argumentação apontada encontra-se na dimensão temporal e espacial, de mulheres meninas ocupantes de espaços coletivos, exercendo estudos em diversos ambientes e sendo retratadas por uma escritora mulher, em um período no qual havia uma propagação de materiais didáticos escritos por homens, e esses livros de leitura possuíam como objetivo fulcral a transmissão de valores, sendo meio de divulgação de formação ideológica, moral e cívica. As jovens meninas leitoras, entusiastas da história goiana, são apresentadas como ilustres e participantes de um projeto educativo e republicano, agentes históricas e sociais.

Goiaz coração do Brasil é um impresso escolar que foi escrito por uma mulher, sobre meninas e para meninas, também mostrando a importância da escrita feminina. Impossível esquivar-se do cenário mencionado, que retoma e acentua todo o debate sobre a presença feminina em impressos escolares, a mulher como produtora, que escreve sobre o mundo, a função da escrita como mecanismo de igualdade social e ferramenta única no revelar da sociedade, abrindo caminhos insuspeitos. É nessa escrita que se fala, com autoridade e significância, sobre questões da mulher, de seus corpos, pensamentos e atitudes. É uma resposta à realidade, ao resgate identitário e ao avanço social.

O ensino de história, apresentado na fonte, foi alinhado através de diferentes gêneros: poemas, canções, descrições cronológicas, biografias. Ao mesmo tempo que Ofélia, uma professora e escritora mulher, nos anos 1930, dispõe em suas lições biografias de sujeitos ufanistas, exemplos a serem seguidos, dignos de consideração e admiração, ela exalta as meninas, descrevendo suas ações e comportamentos, e as apresenta como as verdadeiras ilustres e o futuro da nação. Elas são modelos nos estudos, na família, na sociedade. É preciso considerar que o composto biográfico talvez objetivasse somente atender a legislação educacional da época, todavia a autora procurou, inserindo, nos contos e narrativas, lições diversas, uma forma de falar sobre o universo da mulher, dignificar, enobrecer e mostrar que a mulher faz parte da história brasileira.

A problemática em pauta impeliu novos olhares para a perspectiva biográfica de mulheres produtoras de impressos escolares. Ou seja, iniciamos nossa aproximação com a temática da biografia a partir dos estudos no mestrado, que nos mostraram que, por trás do prestígio, fama, reconhecimento ou não, de materiais escritos para uso educacional, existem seus(suas) produtores(as). No caso de *Goiaz, coração do Brasil*, sua autora, Ofélia Sócrates, foi uma educadora conhecida na História da Educação regional e nacional. É possível

identificar registros, desde os mais pontuais até os mais minuciosos, sobre sua história intelectual e pessoal, contudo isso não poderia ser dito sobre o livro de leitura estudado.

O contrário ocorreu com os objetos de estudo desta tese. A *Cartilha Sodré* (1939/1940), a cartilha *Caminho Suave* (1948) e a cartilha *A Casinha Feliz* (1970) são impressos escolares amplamente conhecidos e lembrados nos comuns diálogos sobre a trajetória escolar, nos estudos acadêmicos, em especial aqueles voltados para a temática da alfabetização e formação de professoras(es), nos debates sobre processos de ensino e aprendizagem. Não é difícil encontrar gente de toda parte do país afirmando ter sido alfabetizada com algumas das cartilhas supramencionadas.

Um breve exemplo: nas vezes em que a temática e o projeto de pesquisa desta tese foram expostos em eventos acadêmicos nacionais, tanto da área da educação como da história, ao apresentar as cartilhas, o público sempre se mobilizou reconhecendo ter estudado em alguma delas e deixando transparecer nostalgia. Recordar as cartilhas significava lembrar os tempos de escola e de infância. O mesmo não aconteceu ao apresentar as autoras dos livros. Curiosa, ainda, a reação do público, surpreso ao ouvir os nomes e ver os rostos de Benedicta, Branca e Iracema, como se as cartilhas não tivessem autoria, ou como se mulheres não pudessem ser responsáveis pela produção de materiais com tamanha celebridade.

Desejosas de contar a história de mulheres que foram personagens centrais da História da Educação brasileira, especialmente professoras e escritoras, procuramos investigar impressos escolares produzidos por mulheres, que são profusamente populares e renomados, mas cuja autoria é praticamente desconhecida em estudos científicos. Desse modo, para narrar cientificamente as vidas típicas dessas três mulheres, escolhemos a escrita biográfica. Apesar do avanço nas produções, não podemos negar que é uma escolha delicada, devido às opiniões⁶ acadêmicas, que dizem às vezes pouco, às vezes muito, mas estremecem o debate, provocando receios e silêncios sobre o seu uso, e sobretudo a prática ainda tímida de conversar acerca da importância e contribuição desse modo de se pesquisar e fazer história. O levantamento bibliográfico apresentado inicialmente demonstrou um numeroso esforço coletivo de biografar mulheres na academia.

Praticamente todo o investimento em biografia, quase que indiscutivelmente, não obstante as pesquisas provindas de outras áreas do conhecimento, é uma temática de historiador(a). Produzi-las no âmbito da educação requer dedicação, sobretudo se

⁶ As opiniões se baseiam, na maioria das vezes, em uma discussão que aponta a escrita biográfica como pura ficção, o que se afasta totalmente da proposta histórica defendida neste trabalho. Para reflexão sobre biografia, literatura e história indicamos a leitura: Avelar (2012).

considerarmos o propósito de considerar as biografias como modo valioso de se compreender o pensamento educacional brasileiro, com suas partícipes, métodos, legislações e materiais. Por assim ser, é fácil acusar e reclamar do silêncio dos(as) historiadores(as) para com a biografia histórica⁷, abrindo espaço para que ela seja utilizada e remodelada por quem deseja contribuir para a historiografia de diversos temas.

Nosso propósito é a construção histórica, observando disputas, efeitos e versões. É “[...] desfazer monumentos, “desmitologizar” memórias oficiais e consolidadas a respeito dos/as personagens que analisamos, o que pressupõe, sem dúvida, muita pesquisa e, com frequência, coragem” (Schmidt, 2017a, p. 48). A pretensão é tomar nossas personagens “[...] não como modelos a serem seguidos ou evitados, mas como inspirações para criarmos novos projetos de futuro, de modo a rompermos com o presentismo característico da contemporaneidade [...]” (Schmidt, 2017a, p. 48-49).

Não pretendemos falar do adormecimento ou do retorno da biografia, tampouco da reação francesa que perpassa todo debate, para isso apontamos que outros(as) intelectuais outrora já contaram perfeitamente essa história. Nossa ideia é mostrar, muito além das histórias individuais, a coletividade inerente. Grandes mulheres inseridas em grandes massas. As vidas de Benedicta, Branca e Iracema passaram a ser o problema desta tese e, mais ainda, um problema de história, por terem suas histórias desconhecidas, em detrimento de ou na comparação com suas obras. O registro de suas vidas ficou velado ou atenuado em relação à notoriedade de suas produções. E por que elas? Respondemos tal questionamento com outras perguntas. E por que não elas? Não poderiam elas ser referência para nossa historiografia educacional?

O projeto intelectual proposto consolida-se apesar das incertezas sobre a biografia que dominam alguns pesquisadores e pesquisadoras, contudo, em meio à curiosa forma de escrita, que pode ser, simultaneamente, “[...] verdadeira e incapaz de alcançar a vida” (Avelar e Schmidt, 2018, p. 08), tratamos aqui de um esforço científico que possui a capacidade própria de desvelar, oferecer e partilhar conhecimentos ainda não encarados por outro jeito de se escrever história. Ao associar a História da Educação com a escrita biográfica feminina, privilegia-se contar sobre educadoras, produtoras, professoras, diretoras e contribuir para o fazer historiográfico a partir de contradições, hesitações e percepções, para além de uma satisfação narcisista.

O que está escrito vai durar muito mais!

⁷ Para melhores esclarecimentos, verificar estudos sobre a trajetória da biografia na historiografia. Cf. Levi (1996); Dosse (2015); Loriga (1998).

Abordagem metodológica e a seleção de fontes: compreendendo sua relevância para a pesquisa biográfica na História da Educação

Consideramos a definição de fonte⁸ como os vestígios que resistem ao silenciamento e são questionáveis, como atestou Prost (2008). Não basta existir ou ser descoberta, ela precisa ser problematizada. Ou seja, na constituição de uma fonte, de um documento, é fulcral o exercício do questionamento, pois o(a) historiador(a) estabelece “[...] os vestígios deixados pelo passado como fontes e como documentos; antes de serem submetidos a questionamento, eles nem chegam a ser percebidos como vestígios possíveis, seja qual for o objeto” (Prost, 2008, p. 76). Michelle Perrot declarou: “O volume e a natureza das fontes das mulheres e sobre as mulheres variam conseqüentemente ao longo do tempo: Eles são por si mesmos índices de sua presença e sinal de uma tomada da palavra que se amplia e faz recuar o silêncio [...]” (2005, p. 13).

Quando pensamos em fontes para a elaboração de biografias de mulheres, devemos considerar onde persistem os traços e dilemas femininos. Em uma sociedade historicamente patriarcal, em todos os seus eixos, fontes que revelam memórias de mulheres são aquelas que expõem incongruências e omissões de determinados contextos. Simultâneo a isso, há aquelas que se impõem como desobediência permanente, inquietação e indignação crônica, registro de rebeldia aos ambientes públicos e privados com seus opressores. Fontes sobre mulheres são fontes de resistência.

Evidentemente, as mulheres não respeitaram essas injunções. Seus sussurros e seus murmúrios correm na casa, insinuam-se nos vilarejos, fazedores de boas ou más reputações, circulam na cidade, misturados aos barulhos do mercado ou das lojas, inflado às vezes por suspeitos e insidiosos rumores que flutuam nas margens da opinião. Teme-se a sua conversa fiada e sua tagarelice, formas, no entanto, desvalorizadas da fala. Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História (Perrot, 2005, p. 10).

Schmitt (1993) elaborou uma reflexão sobre a história de marginais, destacando principalmente o que são, como se encontram na escrita histórica e os espaços ocupados. Sua

⁸ De acordo com Barros (2019), “Fonte histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes em certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todas essas situações, e em muitas outras, homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural” (p. 15).

produção esclarece que o simples uso da palavra “marginal” evoca um poderoso movimento de contestação, revelando e denunciando diversas formas de exploração, dominação e exclusão. A história das marginalidades, em sua acepção, começou preenchendo as lacunas da história tradicional, trazendo de volta à memória os(as) esquecidos(as) da história. Schmitt registrou sobre os “[...] simples vagabundos, criminosos obscuros, bruxos de aldeias ou prostitutas” (Schmitt, 1993, p. 284). Tomamos aqui a liberdade de acrescentar as tantas mulheres.

Para a construção de tal problemática, alertou-se sobre o problema das fontes com sua ligação com as margens. “Cada vez que a história se orienta para novos “territórios”, ressurgem a mesma questão: existem documentos específicos que permitam responder às novas problemáticas?” (Schmitt, 1993, p. 284). A pergunta se torna ainda mais árdua se questionamos como ouvir vozes marginalizadas do passado que foram sistematicamente abafadas por detentores do poder, que falavam sobre as(os) marginais, mas não as(os) deixavam falar de si e das(os) outras(os). Cabe registrar o valor dos arquivos que nasceram da repressão e dos vestígios discretos, mas profundamente vivos. Os documentos utilizados para preencher as margens da história, portanto, muito dizem sobre uma releitura da história do centro.

No intuito de nos aproximarmos ainda mais dos objetos de pesquisa deste escrito, procuramos aprofundar reflexões sobre o impacto, a necessidade, o uso e a importância de novas tecnologias na pesquisa da área de História da Educação, com foco na investigação biográfica. Apoiando e retomando os debates de pesquisadoras e pesquisadores que discutem as possibilidades inerentes ao encadeamento indicado, projetamos explicar sobre as experiências constituídas na organização desta pesquisa biográfica, considerando os procedimentos, ensejos, estatutos de pesquisa e organização de documentos e informações.

Discussões e orientações teóricas sobre metodologia, trato com as fontes, o fazer historiográfico são facilmente encontradas na literatura correspondente, e por isso não objetivamos construir uma argumentação reiterada, entretanto algumas questões relativas à constituição de uma escrita acadêmica devem ser pontuadas, a fim de esclarecer os caminhos percorridos, as decisões tomadas e as relações apresentadas e compostas entre os documentos encontrados e as escritas biográficas propostas. Apesar da quantidade considerável de estudos que versam sobre tratamento metodológico, de qualidade respeitável e indispensável, acreditamos que as elucidações feitas mais adiante podem contribuir para pesquisas posteriores.

É coerente frisar que o início dos trabalhos relativos à escrita desta tese de doutoramento ocorreu conjuntamente à eclosão da pandemia Covid-19 (doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2), responsável pela morte de milhões de pessoas, devastando todo o mundo com uma crise de saúde de proporção martirizante e provocando impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes. Na consonância com a amargura e imersos no desespero, brasileiras e brasileiros tentaram sobreviver a crises de toda espécie, crise elétrica, hídrica, ambiental, na educação e humanitária, somada a uma penosa crise política e econômica, alicerçada e alimentada por um governo defensor de posturas antidemocráticas, negacionistas e excludentes.

A ideia de crise assombra a sociedade e é razão para variadas discussões e reflexões acadêmicas. Por um lado, se vê a dolorosa possibilidade de crescimento, desenvolvimento, por outro a aflição em torno de um inerente abismo e a ausência de saídas e esforços contundentes e válidos para a melhora da vida de tantas “gentes”. As crises afetam os mesmos domínios impactados.

Natural questionar qual a relação do descrito até aqui com uma discussão sobre História da Educação e biografia de mulheres, por isso reiteramos que as crises apontadas afetaram e afetam diretamente o ofício da historiadora e do historiador em educação, independente dos objetos investigados. Compreendemos preliminarmente, assim como tentamos deixar registrado no início da tese, que o fazer científico se firma em escolhas políticas, ou seja, produzir uma tese, recolher dados, procurar fontes e escrever, organizar, selecionar as palavras a serem redigidas, é um ato político. No nosso caso, uma escolha que caminha à esquerda, e que decidiu contar histórias de mulheres.

Unido ao dito, durante a pandemia, a necessidade em torno do uso de novas tecnologias intensificou-se, para não dizer que exasperou. Pesquisadoras e pesquisadores, em suas diversas áreas do conhecimento, se viram obrigados(as) a readequar seus trabalhos, repensar planos e adiar projetos. O contato e manejo com repositórios, arquivos públicos digitais e plataformas de pesquisa já era algo certamente corriqueiro na rotina de estudos acadêmicos, contudo o que antes era visto como um caminho ou uma possibilidade metodológica passou a ser tratado como recurso praticamente obrigatório. Adicionalmente às ferramentas supraditas, surgiram as entrevistas em canais como *Google Meet*, *Skype*, *Teams* *Microsoft*, dentre outros. Não foi difícil encontrar teses e dissertações que recorreram a entrevistas remotas para a execução de seus itinerários.

Mariola Espinosa (2021) explicou que ainda “É muito cedo para saber o quanto a pandemia pode influenciar a maneira como escrevemos e pensamos na história” (p. 593), mas

é possível encontrar algumas interessantes publicações que discutem sobre as possibilidades, contrariedades e benefícios desse exercício metodológico feito à distância. Contudo, para este escrito, focamos no que compete ao uso e necessidade dos repositórios, plataformas e arquivos digitais para a historiografia educacional, e como essas aplicações foram fundantes em nossa pesquisa. Nesse sentido, destacamos a precaução metodológica selecionada para o recolhimento de fontes destinadas à escrita biográfica de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles.

O uso de tecnologias para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, fomentado pelo isolamento social decorrente do período da pandemia, também possui raízes em uma cultura digital, que expõe desafios e permite potencialidades únicas ao(a) pesquisador(a).

O acesso a redes sociais, museus virtuais, plataformas e depósitos digitais, através de alguns cliques e necessitando somente de internet e um computador de qualidade, facilitaram notadamente a busca por fontes no trabalho em História da Educação. A dispensabilidade da presença física, visto o universo virtual, favoreceu a execução de muitas pesquisas. A conjuntura também apontou, sob outro enfoque, para as questões de vulnerabilidade social, que são reais, e as dificuldades de manejo das tecnologias, que afetam a elaboração de um trabalho acadêmico e, por consequência, a procura por dados e informações, que são muitas vezes vitais.

Outra questão que merece ser registrada é que essas possibilidades metodológicas e tecnológicas, enquanto ferramentas que necessitam ser preservadas em razão de sua essencialidade no fazer ciência, devem ser vistas com cautela, sobretudo quando se tem em conta as crises supraditas.

Não pretendemos discorrer profundamente sobre esses assuntos. Deixamos essa responsabilidade nas mãos de historiadores(as) que vêm discutindo em eventos e produções acadêmicas, com maestria, sobre as implicações das novas tecnologias na historiografia⁹, contudo optamos por registrar que a maioria das fontes identificadas para nossa escrita biográfica foi obtida através de ferramentas digitais. Estamos falando de uma circunstância concreta que precisa ser lembrada, inclusive para a leitura de outras pesquisas.

Segundo Olivia Medeiros Neta e Danta (2021), no que compete à era digital, no campo da História da Educação, é notório que o advento das tecnologias auxiliou a comunicação entre sujeitos(as), construiu espaços de interação, com a participação de diferentes públicos e tornou perceptível a problemática da democratização do acesso à

⁹ Para maior aprofundamento, indicamos o livro *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação* (2000), organizado por Luciano Mendes de Faria Filho.

internet. Consideramos essa cultura digital como ação que conduz, disponibiliza e impõe possibilidades e caminhos, mas, no mesmo nível, é fulcral uma consciência histórica crítica, no encontro com as fontes digitais, questionando

[...] sua natureza, origem, processo produtivo, o tipo de informação que exibem, [...] – em um ambiente onde a colaboração e modificação do documento é comum – bem como os efeitos sobre o conhecimento histórico. Para entender como são criados, reforçados ou transformados, devemos contemplar tanto o processo digital que os medeia quanto o contexto sociopolítico, pois ambos deixam uma visão específica dos acontecimentos (Medeiros Neta e Danta, 2021, p. 03).

É uma realidade que envolve desafios e inovações. Ao adentrarmos a discussão sobre a influência das tecnologias nos estudos historiográficos, entendemos que vivenciamos novas demandas, que estão exigindo novos posicionamentos. Porém alertamos sobre a importância dos espaços físicos e do trabalho manual, que oferecem perspectivas valiosas para a construção dos trabalhos.

Raquel Pires e Sara Amorim (2021) afirmaram que estamos lidando ao mesmo tempo com a possibilidade do “encurtamento de distâncias” e com os riscos assim provocados no tocante a mudanças na própria ciência histórica. “A gama de documentos históricos produzidos/veiculados no formato virtual e online amplia a diversidade de olhares, perspectivas e construção de narrativas sobre um mesmo fato” (p. 04).

É indubitável que “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (Bloch, 2001, p. 75). Essa citação nos convidou e instigou a investigar o desconhecido, a ser engenhosa nas pesquisas e a mergulhar mais profundamente na análise dos fatos, pois as(os) exploradoras(es) do passado não são livres e “O passado é seu tirano. Proíbe-lhes conhecer de si qualquer coisa a não ser o que ele mesmo lhes fornece [conscientemente ou não]” (Bloch, 2001, p. 75).

Consideramos desagradável dizer “Não sei, não posso saber”. Só se deve dizê-lo depois de tê-lo energicamente, desesperadamente buscado”. Mas também entendemos que “[...] há momentos em que o mais imperioso para o cientista é [,tendo tentado tudo,] resignar-se à ignorância e confessá-lo honestamente” (Bloch, 2001, p. 76). E, apesar de tentarmos muito, confidenciamos que lacunas ficaram.

Podemos conectar as ideias expressas acima à elaboração de Le Goff (2013) acerca da ideia de revolução documental, que tende a promover uma nova unidade de informação. O documento é um recurso indispensável na historiografia, pode ser caracterizado amplamente e

transmitido de diversas maneiras, por escrito, ilustrado, por imagem, pelo som. Suas capacidades qualitativas e quantitativas se impõem como uma verdadeira revolução documental. O interesse da memória coletiva e da história já não incide exclusivamente sobre os grandes homens, mas se volta para todas(os) as(os) outras(os), suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos.

A dilatação dessa memória histórica, ainda em sua concepção, teria ficado no estado da intenção, do desejo particular do historiador, do êxito individual, se não fosse a revolução tecnológica, a do computador. A intervenção do computador comporta uma nova periodização na memória histórica.

A revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Tomam-se necessários novos arquivos, onde o primeiro lugar é ocupado pelo corpus, a fita magnética. A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados. Ele exige uma nova erudição que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva (Le Goff, 2013, p. 492).

Essa explanação nos provocou a ponderar sobre o uso das tecnologias, a ideia de virada digital como exercício relacionado diretamente à proposição dessa revolução documental, que proporcionou vistas a novos documentos, objetos, sujeitos. Evidentemente ficam determinadas as críticas, os discernimentos e o manejo sempre imprescindíveis.

Abordar o uso de fontes digitais para a investigação histórica, no tempo presente, também significa registrar sobre uma realidade perdurável no ofício do(a) pesquisador(a), particularmente nos casos de ausência e indisponibilidade a acessos físicos. As pesquisas precisam continuar e, apesar das estranhezas e desafios que o uso do documento digital e da internet em si podem ocasionar, é importante enxergar e considerar as potencialidades ofertadas.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a

atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreaajuda que supre a ausência do documento escrito? (Febvre, 1989, p. 249).

Com base no citado, refletimos sobre a ampliação da noção de documento em consonância com as manifestações humanas responsáveis pela construção dele. A produção do conhecimento histórico, assim, depende de tudo aquilo que serve, exprime, atende, pertence ao ser humano. É possível deduzir, a partir do escopo em questão, que desde o simples, do quase imperceptível, até o abrangente, complexo, gigante, qualquer coisa e/ou quase tudo, se afirma como fonte e possui a competência de contribuir no ato de se registrar a história.

Deve-se considerar que “[...] negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores [...]” (Almeida, 2011, p. 12). Esse movimento metodológico deve ser tratado “[...] nos princípios básicos já consagrados da pesquisa historiográfica, apenas adaptados ao formato digital” (Almeida, 2011, p. 25).

Na operação de seleção, algumas fontes em especial carecem ser notadas, principalmente no que concerne à produção biográfica, objetivo central desta tese. Essas fontes, que foram selecionadas mediante ferramentas digitais, podem ser vistas em uma gama significativa de trabalhos acadêmicos voltados para o propósito biográfico, e no nosso caso não é diferente.

Mas por que isso é importante para nós? Para fundamentar e justificar os usos e feitos, nessa viagem metodológica pelo tempo, em prol de uma escrita biográfica. É apreciável repertoriar as informações obtidas por intermédio dos instrumentos digitais, disponibilizando indícios, hipóteses e pistas diferenciadas, e que talvez não seriam encontradas ou acessadas fisicamente. Claramente a expansão documental histórica pode contribuir sobremaneira na construção de uma biografia a partir de documentos póstumos, jurídicos, administrativos, institucionais, eclesiásticos, comerciais, privados, governamentais dentre outros.

As naturezas distintas são de grande valia, pois é nelas que encontramos as miudezas raras e as gratas surpresas. No âmago de uma investigação, com suas dificuldades e necessidades, encontrar através de ferramentas digitais elementos para a pesquisa é inestimável.

As noções contidas em jornais, por exemplo, ofereceram suportes basilares, desde notícias, acontecimentos, convites, imagens, opiniões, que são primordiais para a construção biográfica. Os recortes jornalísticos são fontes históricas e de conteúdo, ou seja, para além da materialidade. Presenteiam-nos com delineamentos textuais e de imagens.

Compreendemos que o jornal, enquanto fonte, carrega intencionalidades e atende intenções conhecidas e desconhecidas, contudo essa característica é comum de todas as fontes, exigindo, por conseguinte, uma postura crítica por parte do(a) pesquisador(a). Existe um lugar de produção, dentro de um tempo e um espaço, que possui um conteúdo e quer transmitir uma mensagem, a fim de cumprir determinadas finalidades e recepções. A informação transmitida pelos jornais, de acordo com Barros (2019, p. 183), “[...] mescla-se com a elaboração de um discurso, com a comunicação de valores e ideias, com os projetos de agir sobre a sociedade, com a necessidade de interagir com fatores políticos e econômicos”.

A verdade, entretanto, é que o jornal nunca deixou de ser um meio de comunicar ideias e de interferir na sociedade a que se destina, faça isso de modo voluntário ou involuntário. A pretensa objetividade das informações, mesmo na aparente exposição mais pura de dados, vem sempre mesclada às opiniões, escolhas e decisões daqueles que elaboram o discurso jornalístico ou que disponibilizam as informações na Imprensa. No jornal, as informações e opiniões são duas ordens de discursos que se alternam, interagem entre si, e por vezes se fundem em uma coisa só (Barros, 2019, p. 183).

Para além de refletir sobre o valor dos jornais como fontes em si, é fundamental enxergar por trás do documento, ou seja, a origem organizacional em termos territoriais e temporais. De onde são esses jornais? Por que noticiaram sobre determinada pessoa? Em qual contexto social, político e histórico? As respostas e traços dessas perguntas e outras mais são determinantes na constituição biográfica. Negamos um cenário neutro e sem querereres. Os jornais utilizados foram previamente editados e sobretudo feitos para serem vendidos e lidos. Objetivavam noticiar sobre Benedicta, Branca e Iracema e/ou suas produções. Inclusive não noticiar sobre suas vidas também expõe relevante problemática.

As diversas mãos que entretecem o discurso jornalístico, e que o viabilizam no suporte impresso, além de exercerem pressões no mundo que os circunda também podem, de sua parte, sofrer uma grande variedade de pressões externas, advindas das circunstâncias econômicas e particularmente do mundo político. [...] o jornal não deixa de ter ligações políticas ou de ser, ele mesmo, um emaranhado de relações políticas menos ou mais perceptíveis (Barros, 2019, p. 227/231).

A recepção, a leitura, o(a) leitor(a) interfere na produção. Os produtores e produtoras dos jornais utilizados na escrita desta tese sabiam que suas palavras seriam lidas e compradas, produzindo reações. Quem escreveu sobre essas escritoras escreveu segundo vários interesses e contextos. As palavras, jeitos e modos dispostos nesses recortes tentaram ao mesmo tempo responder anseios e convencer. Feito para circular e ser publicizado e compartilhado.

As propriedades que caracterizam os jornais são responsáveis por propiciar fortes e contundentes elementos para a escrita biográfica histórica. Isso inclui algumas essencialidades, como a escrita que envolve várias vozes, o largo alcance, a diversidade de textos, a concepção de realidade. Trata-se de um movimento de observar toda a historicidade, recuperando o tempo e o local de circulação. Como será possível observar nos próximos capítulos, os jornais referenciados são de várias regiões brasileiras e amplamente conhecidos por sua grande tiragem e principalmente por serem jornais do século XX, voltados para uma cultura de massa.¹⁰

Nos jornais identificados, encontramos fotografias, anúncios póstumos, divulgações, pequenos registros biográficos, propagandas e tantos outros indícios. O processo de descoberta deve-se aos repositórios digitais utilizados. Escolhemos explanar sobre essa imprensa escrita devido a sua pluralidade e à abundância de informações, que são inestimáveis para uma escrita biográfica.

É válido destacar outras fontes que também foram encontradas no trato metodológico digital, como reportagens em revistas, depoimentos diversos, impressos escolares, legislações, dentre outras. Utilizamos, ademais, artigos científicos, dissertações, teses, materiais didáticos, muitos dos quais foram obtidos por intermédio de ferramentas *online*. Atestar sobre a utilização dessas fontes em nossa escrita também significa confirmar a importância das plataformas e repositórios digitais que facilitaram e permitiram a identificação de dados. Essas fontes são parte vital das biografias feitas.

No arranjo metodológico e para o recolhimento e organização de fontes para a escrita desta tese, foram acessados alguns arquivos digitais, contendo fontes oficiais, imprensa periódica, trabalhos científicos, que auxiliaram direta e indiretamente na escrita biográfica das três mulheres investigadas. Entendemos ser importante apresentar alguns desses espaços virtuais, até mesmo para ajudar pesquisas posteriores.

Destacamos a Biblioteca Nacional Digital Brasil, a Biblioteca Digital do Senado Federal, o Acervo Digital do Estado de São Paulo (APESP), o Sistema de Informações do

¹⁰ É possível encontrar na historiografia brasileira diversos estudos com foco nos jornais brasileiros que circularam nos séculos XIX e XX.

Arquivo Nacional (SIAN), o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), o Centro de Referência em Educação Mario Covas / Centro de Memória e Acervo Histórico, o IEB - Instituto de Estudos Brasileiros (Universidade de São Paulo – USP), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal JusBrasil, a Folha de São Paulo [O Acervo Folha], o Jornal O Estado de São Paulo [Acervo Estadão] e o Jornal O Globo [Acervo O Globo].¹¹

Foram encontrados alguns outros indícios para as escritas biográficas em outros ambientes virtuais, como pode ser verificado nas referências deste trabalho, entretanto destacamos aqueles que ofereceram maior suporte e quantidade e qualidade de dados. Também cabe ressaltar o ofertado esforço dos arquivos físicos, que disponibilizaram, de modo exclusivo, informações digitalmente, como o Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)¹².

No tocante ao caminho metodológico adotado, mais do que mostrar o percurso, é vital elucidar sobre a necessidade da abundância de fontes para uma construção biográfica e, ao mesmo tempo, como as tecnologias disponíveis se impõem como uma ajuda indispensável. Consideramos aqui duas lições deixadas por Le Goff, cada uma com sua importância e caminhando juntas. Primeiro, que não devemos forçar o computador a contar o que não pode ser contado, não podemos negligenciar o que não é quantificável, tampouco deixar uma máquina responsável por contar a história, em uma espécie de exercício positivista de assistir passivamente à produção da história por documentos (Le Goff, 1993). Em segundo lugar, que, enquanto pesquisadores(as), não podemos ser sedentários, burocratas, mas andarilhos fiéis, no dever da exploração e da aventura (Le Goff, 2001).

Esta tese, inserida na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, procurou biografar historicamente três professoras e escritoras brasileiras, e para isso trouxemos outras mulheres, como Adriana Negreiros, Barbara Berg, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie, Conceição Evaristo, Cora Coralina, Eliane Potiguara, Hosana Heitz Costa, Jaqueline Gomes de Jesus, Janet Malcolm, Jarid Arraes, Joan Scott, Joana Maria Pedro, Margareth Rago, Mel Duarte, Michelle Perrot, Rachel Soihet, Ryane Leão, Virginia Woolf, suas histórias, as delas e as nossas.

¹¹ Segue apresentação detalhada, no Quadro 2 – Apêndices.

¹² Cf. Disponível em: <https://cmph.sites.unifesp.br/>

Indo além para observar o que se esconde do outro lado: considerações sobre a escrita biográfica histórica e a ética

Raramente se leva em conta a natureza transgressiva da biografia, mas ela é a única explicação possível para a popularidade do gênero. A incrível tolerância do leitor (que ele não estenderia a um romance mal escrito como a maior parte das biografias) só faz sentido se for entendida como uma espécie de cumplicidade entre ele e o biógrafo numa atividade excitante e proibida: atravessar o corredor na ponta dos pés, parar diante da porta do quarto e espiar pelo buraco da fechadura. De vez em quando, há biografias que são lançadas e, estranhamente, desagradam ao público. Alguma coisa faz o leitor repelir o biógrafo, recusando-se a acompanhá-lo pelo corredor. Nesses casos, o que o leitor geralmente ouve no texto — e o alerta para o perigo — é o som da dúvida, o rumor de uma rachadura que se abre no muro da segurança do biógrafo. Assim como o arrombador não pode fazer uma pausa enquanto força uma fechadura para discutir com seu cúmplice o que é certo ou errado no ato de roubar, o biógrafo também não pode admitir dúvidas sobre a legitimidade do empreendimento biográfico. O público que adora as biografias não quer que alguém venha dizer-lhe que a biografia é um gênero falho. Prefere acreditar que alguns biógrafos não prestam (Malcolm, 2012, p. 14).

Até onde podemos ir para falar sobre *Benedicta*, *Branca* e *Iracema*? Devemos ir além do famoso buraco da fechadura? O ultraje também faz parte da escrita biográfica histórica? Como confirmar o desejo de contar histórias pouco conhecidas, negando o desejo perverso em prol da intimidade? Como equilibrar e sanar o natural envolvimento e a interação constante entre biógrafa e biografadas?

Naquilo que à biografia diz respeito, importa saber em que medida é possível, e até desejável, que o biógrafo se escuse, ou não, a produzir um juízo moral, e um juízo moral não apenas acerca dos factos analisados e do período histórico em que se integram, mas também, e sobretudo, sobre o próprio biografado. [...] O problema do juízo moral coloca-se aí de forma a, simultaneamente, desculpar e revelar aquilo que parecia ser uma angústia, não apenas historiográfica, genuína e legítima da parte do biógrafo (Martins, 2004, p. 396).

Não pretendemos aprofundar um debate que é feroz e construtivo na historiografia sobre os significados, teorias e questões pertinentes à biografia, especialmente aquela que é híbrida e questiona sobre o caráter real e o fictício, até porque consideramos a biografia como uma forma legítima de conhecimento histórico. A epígrafe que abre esta subparte, escrita por Janet Malcolm (2012), tal como esclareceu Schmidt, não se refere especificamente às biografias elaboradas por historiadores e historiadoras, mas levantam indagações pertinentes para os profissionais que percorrem e se dedicam a investigar “[...]corredores de arquivos,

bibliotecas e residências: parar diante de processos, cartas, fotografias, diários, jornais e entrevistados; e espiar pelo buraco da fechadura para tentar vislumbrar, por meio desses vestígios, múltiplas facetas de seus biografados” (Schmidt, 2014b, p. 125).

As respostas para as perguntas anteriores provocam embaraço e inquietude na maioria das pessoas que se desafiam a biografar alguém. Isso sucede a pretexto do que conhecemos como ética.

é·ti·ca

sf

Filos

1 Ramo da filosofia que tem por objetivo refletir sobre a essência dos princípios, valores e problemas fundamentais da moral, tais como a finalidade e o sentido da vida humana, a natureza do bem e do mal, os fundamentos da obrigação e do dever, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas e que norteiam o comportamento humano.

2 por ext. Conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade: [...] (Ética, 2022).

Importante lembrar o discurso ético que a biografia visou, caminhando pelo respeito, admiração, devotamento, entusiasmo ou indignação, inclinando os sujeitos a fazerem seu dever e o bem, “[...] enraizando as normas na vida e no desejo (mas sempre lembrando que “dever” e “bem” são atributos históricos, definidos no jogo de forças próprio de cada época e de cada grupo social)” (Schmidt, 2014b, p. 127).

O modo como biógrafas e biógrafos “[...] percebem sua tarefa como um exercício ético é igualmente um problema histórico e, como tal, sujeito a variações, ênfases distintas e posicionamentos autorais mais ou menos explicitados” (Avelar, 2015, p. 137). Ou seja, o gênero biográfico, desde sua emergência¹³, apesar das transformações e sempre pertencente à esfera do julgamento,

[...] se configurou em torno de uma motivação ética: realizar, por meio do exemplo dos personagens biografados, uma reflexão de segundo grau sobre as normas, apresentar e reforçar as fronteiras sobre o proibido e o permitido

¹³ “Inaugural desse tipo de exposição biográfica com fins moralizantes foi a obra de Plutarco. Em *Vidas paralelas*, não apenas delimitava as fronteiras entre biografia e história, como reputava à primeira uma função mais nobre, a de instruir os homens do presente e do futuro. Reivindicava que a escrita biográfica deveria estar livre do rigor e da precisão factual que caracterizavam o trabalho do historiador. Além disso, enquanto a história preocupava-se principalmente com a dimensão pública da vida dos homens ilustres, Plutarco ressaltava que aspectos da vida privada também eram importantes para o delineamento do caráter dos personagens. A liberdade do biógrafo permitia-lhe, portanto, selecionar aqueles aspectos que visse como mais reveladores das virtudes e dos vícios de um indivíduo, que nem sempre eram os mais significativos do ponto de vista histórico. Mais importante do que narrar o que se passou era, portanto, remeter para o que era exemplar, ou seja, para o que merecia ser imitado e reproduzido” Cf. Avelar (2015, p. 137).

e, sobretudo, constituir um sujeito obrigado ou ao menos inclinado a fazer o seu dever, a fazer o bem, conforme – ressalto novamente – os sentidos dominantes atribuídos a esses termos em cada época e em cada sociedade (Schmidt, 2014b, p. 131).

Normas, valores, responsabilidade e liberdade são dimensões que devem estar sempre presentes em uma produção biográfica, pois grafar uma vida é um ato “moralmente carregado” e pode deixar marcas profundas no(a) biógrafo(a), biografados(as) e naqueles(as) que, pela leitura da vida de outros(as), procuram também construir suas próprias biografias (Schmidt, 2014b).

Cientes de que falar sobre ética e biografia também nos remete à responsabilidade individual, defendemos que biógrafos e biógrafas devem guiar suas atuações “[...] a partir de princípios éticos que tenham como horizonte a salvaguarda do biografado de prejuízos materiais e simbólicos” (Schmidt, 2014b, p. 139). “Os rigores teóricos e metodológicos e a necessidade social de produzir e difundir nossos trabalhos historiográficos não são polos opostos às considerações de caráter ético” (Avelar, 2015, p. 143).

É necessário alertar que existem meandros em torno de uma biografia. É ainda mais valioso registrar que a escrita biográfica que é apresentada nesta tese busca abolir qualquer ideia de mesquinhez ou tolice que possa ser levantada em relação ao contado. Ou seja, fez-se, com afincio, um trabalho científico. As mãos responsáveis por contar sobre Benedicta, Branca e Iracema se atreveram a narrar a história de mulheres brasileiras, mostrando a perturbação e mobilização inerentes às suas vidas, as camuflagens, os alvos marcados em suas peles, as perdas e abrigos, lutas e peregrinações, suas reivindicações e acordos. Não planejamos expor vidas para saciar a curiosidade alheia.

Nesse caso, vale a pena repetir, é importante termos claro que as biografias praticadas por historiadores profissionais não visam a fazer vir à tona segredos antes escondidos, mas sim compreender historicamente os percursos de certos personagens, de modo a entender, por exemplo, o funcionamento de determinados mecanismos sociais e sistemas normativos, a pluralidade existente em grupos e instituições vistas normalmente como homogêneas, a construção discursiva e não-discursiva dos indivíduos, as margens de liberdade disponíveis às pessoas em diferentes épocas históricas, entre outras questões. Ou seja, para o historiador em geral e para o historiador biógrafo em particular, não há, como sabemos, fatos importantes em si que precisam ser revelados, “doa a quem doer”, mas sim acontecimentos que se tornam históricos se nos ajudam a responder nossos problemas de pesquisa (Schmidt, 2014b, p. 140).

Devemos nos preocupar com as reais questões de produção de uma biografia histórica, ou seja, os passos de uma vida em consonância com as inquietações e incertezas que levam às problemáticas históricas. Carecemos de escritos que ofereçam não somente revelações e segredos, mas que iluminem contextos, sistemas normativos, a pluralidade de instituições e grupos – principalmente aqueles que são considerados homogêneos –, os discursos e os limites de liberdade definidos às pessoas dentro de tempos e espaços. (Avelar, 2015; Schmidt, 2014b).

[...] repito, nas biografias produzidas por historiadores profissionais, mais importante do que revelar detalhes antes desconhecidos, do que falar tudo o que se descobriu sobre o personagem focado, é compreender o sentido histórico da vida que se estuda. Na História, o que guia os passos da investigação e estabelece o que deve ou não ser narrado são problemas de pesquisa com relevância histórica, que podem ser respondidos pelos métodos dessa disciplina, e no caso da biografia histórica isso não é diferente. Os historiadores biógrafos sabem que não podem “esgotar” o personagem, pois nesse campo não existem biografias “definitivas”. Seu interesse é acompanhar um percurso singular para, com ele ou por meio dele, sugerir respostas a questões que também interessam a seus colegas de profissão. Insisto: para o historiador em geral e para o historiador biógrafo em particular não existem fatos importantes em si, que precisem ser revelados a todo custo; além disso, o que lhes interessa não é o inusitado, propriamente. Também sua maneira de encarar a verdade é – ou deveria ser – mais sofisticada e tensionada do que aquela própria do senso comum, limitada à factualidade imediatamente apreensível. Esses profissionais sabem, por um lado, que todos os regimes de verdade são históricos, mas, por outro, têm compromissos com seus arquivos e com as metodologias e critérios de cientificidade próprios de seu ofício (que também são históricos) (Schmidt, 2014b, p. 142).

Quando trazemos neste escrito a defesa pela biografia como história, como ciência, retomamos também a intriga biográfica proposta por Dosse (2012), ao afirmar que um dos aspectos mais espetaculares da volta da narrativa está exatamente no entusiasmo pelo gênero biográfico, que foi desprestigiado durante muito tempo e dividido entre a história e a literatura. Para o autor, o gênero, dentro de uma posição mediana, explode a distinção entre a identidade literária e a identidade científica, produzindo fortes tensões.

Dessa tensão resulta o caráter híbrido do gênero biográfico, que serve ao erudito para verificar a veracidade deste ou daquele fato particular e encontra nas longas sumas biográficas do que informá-lo utilmente com documentos de primeira mão. Ao mesmo tempo, o gênero é particularmente agradável ao público popular, que tira dele uma oportunidade de sonhar e não tem nenhuma intenção de se preocupar com densas referências bibliográficas (Dosse, 2012, p. 139-140).

Dosse então explanou sobre uma inversão verdadeiramente espetacular, pela qual a biografia popular passou a ser mais exigente acerca do saber verificado. A biografia se estabeleceu como objeto da história erudita, “[...] refletindo sobre a ação humana dotada de sentido, a intencionalidade, a justificação dos atores, os rastros memoriais” (2012, p. 140). O que temos hoje é um gênero renovado em sua hermenêutica, uma busca identitária mais pluralizada, que privilegia o tênue, o ínfimo, o pormenor aparentemente insignificante, a singularidade. A pessoa biografada, em sua concepção, é agora questionada em meio às suas tensões, contradições e diversas cidades de pertença (Dosse, 2012).

Depois das formas de história empenhadas em contar sobre deuses e homens célebres, a biografia mudou ao longo do tempo e a moda da biografia histórica é recente, como afirmou Mary Del Priore (2009). “Com efeito, até a metade do século XX, sem ser de todo abandonada, ela era vista como um gênero velhusco, convencional e ultrapassado por uma geração devotada a abordagens quantitativas e economicistas” (p. 07). Após a *Escola dos Annales* houve uma renovação dos métodos de trabalho do(a) historiador(a), tornando este(a) um(a) especialista que escreve para outros(as) especialistas. “No que deveria ser uma ciência, não havia espaço para a arte. Menos espaço ainda, pois a nova orientação excluía a biografia, que é narrativa por excelência” (Del Priore, 2009, p. 07).

Contudo, segundo a autora, somente após os anos 70 e 80 do século XX foi possível assistir ao fim da rejeição à biografia histórica, e assim, finalmente, o indivíduo passou a encontrar a história. Em meio às críticas, especialmente aquelas advindas dos debates sociológicos¹⁴, historiadoras(es) passaram desafiadoramente a investigar a biografia a partir de um ângulo novo, superando à história heroica e literária dos grandes homens.

A explicação histórica cessava de se interessar pelas estruturas, para centrar suas análises sobre os indivíduos, suas paixões, constrangimentos e representações que pesavam sobre suas condutas. O indivíduo e suas ações situavam-se em sua relação com o ambiente social ou psicológico, sua educação, experiência profissional etc. O historiador deveria focar naquilo que os condicionava a fim de fazer reviver um mundo perdido e longínquo. Esta história “vista de baixo” dava as costas à história dos grandes homens, motores das decisões, analisadas de acordo com suas consequências e resultados, como a que se fazia no século XIX (Del Priore, 2009, p. 09).

¹⁴ A pesquisadora explanou sobre o polêmico texto *L'illusion biographique* produzido por Pierre Bourdieu, que teceu fortes críticas às biografias históricas e sua subjetividade, que, segundo Bourdieu possuíam a única capacidade de construir a vida de forma artificial, seria a história de vida uma noção do senso comum, entrando no universo erudito. Cf. Del Priore (2009).

A biografia histórica, como explicou a autora, não mais se ocupava de registrar uma vida sem problemas e sem máculas, mas procurar examinar pessoas, célebres ou não, como

[...] reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. [...] A biografia desfez também a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O indivíduo não existe só. [...] Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual ele pertence. [...] A biografia permitiu então a abordagem histórica pelo foco num indivíduo que não é necessariamente ilustre ou conhecido, exatamente porque ele não é ilustre ou conhecido (2009, p. 09-10).

A moda biográfica citada por algumas autoras e autores, na historiografia atual, remete ao que Le Goff (1989) anteriormente explicou no artigo *Comment Écrire une biographie historique aujourd'hui?* A moda é o retorno, o retorno da narração, do evento e de outros, mas um retorno é particularmente prolífico, que é o da biografia. Um retorno que, de certa forma, faz parte de uma reação à *Escola dos Annales*. Elas estão presentes nos catálogos, vitrines e bibliotecas, parecem vender bastante, tanto aquelas mais ficcionalizadas quanto outras nem tanto.

Les biographies envahissent les catalogues des éditeurs, les devantures des librairies, les bibliothèques publiques et particulières. Elles semblent plutôt bien se vendre, qu'il s'agisse de la biographie plus ou moins romancée qui a toujours eu un public et relève plus de la littérature tout court que de la littérature historique, ou de la biographie «sérieuse», oeuvre d'historiens de métier parmi lesquels beaucoup d'universitaires et parfois non des moindres.¹⁵

Em meio à evidente moda, o autor alertou para a proliferação de exercícios biográficos ainda tradicionais, superficiais, anedóticos e estritamente cronológicos, deixando de lado o real significado histórico de uma vida individual. Em sua acepção, uma verdadeira biografia histórica deve ter como foco o indivíduo, inserido em um tempo e em um espaço, mas, em hipótese alguma, afogado em ambientes. Sua posição deve ser central, dominante e, ao mesmo tempo, em consonância com as relações externas. “Une vraie biographie est d'abord la

¹⁵ Segundo Le Goff (1989, p. 01): “As biografias invadem os catálogos de editoras, vitrines, bibliotecas públicas e privadas. Elas parecem estar vendendo muito bem, seja a biografia mais ou menos ficcionalizada que sempre teve público e é mais literatura do que literatura histórica, ou a biografia "séria", o trabalho de historiadores profissionais, incluindo muitos acadêmicos e às vezes não menos importante”. Tradução livre da autora: Dias (2023).

vie d'un individu et la légitimité du genre historique passe par le respect de cet objectif: la présentation et l'explication d'une vie individuelle dans l'histoire".¹⁶

De todo modo, Le Goff nos explicou que a ideia de biografia histórica deve ser sobretudo história e narrativa, e se relaciona a eventos individuais e coletivos. "Tendance cohérente avec celle des autres retours: la biographie historique doit se faire, à un certain degré au moins, récit, narration d'une vie, elle s'articule autour de certains événements individuels ou collectifs – une biographie non événementielle n'a pas de sens [...]"¹⁷ Isto posto, o autor questionou se não deveria o coletivo conduzir ao individual e se não seria o individual para o(a) historiador(a) o membro inevitável de um grupo e seu estudo – a biografia – o complemento essencial para as análises das estruturas sociais e do comportamento coletivo.

No decurso dessa discussão, "[...] quando a biografia parece (re)adquirir plena legitimidade como caminho adequado para a narração e explicação do passado" (Schmidt, 2017a, p. 45), encontramos por um lado algumas inseguranças e constrangimentos, por parte de historiadores e historiadoras, que têm receio de fazer história com base nos "grandes fatos" e "vultos notáveis", o temor em estudar "apenas" uma vida e ao mesmo tempo não querer examinar uma "vida toda". Por outro lado, e em resposta, firma-se a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade e o valor de propostas biográficas dedicadas a determinados recortes e seleções. (Schmidt, 2017a).

Não podemos negar, sobretudo, as potencialidades e riscos do empreendimento biográfico. O cenário aponta para uma problemática central, que é "[...] "tramar" as vivências singulares com os contextos onde elas se realizaram, sem subsumi-las ao coletivo e, ao mesmo tempo, sem destacá-las dele" (Schmidt, 2017a, p. 46). Talvez não exista receita justa, que envolva ações individuais e determinações coletivas, mas as vidas se cruzam por processos que entrelaçam diversas variáveis. A saída talvez seja "[...] pensar o contexto como um campo de possibilidades plástico e dinâmico, onde o indivíduo elabora e transforma seus projetos, exercendo sua liberdade, sempre social e historicamente determinada" (Schmidt, 2017a, p. 46-47).

¹⁶ Segundo Le Goff (1989, p. 02): "Uma verdadeira biografia é antes de tudo a vida de um indivíduo e a legitimidade do gênero histórico depende do respeito a este objetivo: a apresentação e explicação de uma vida individual na história". Tradução livre da autora: Dias (2023).

¹⁷ Segundo Le Goff (1989, p. 01): "Tendência consistente com a dos outros retornos: a biografia histórica deve ser, pelo menos até certo ponto, narrativa, narração de uma vida, articula-se em torno de certos eventos individuais ou coletivos - uma biografia não-evento não tem sentido". Tradução livre da autora: Dias (2023).

E por fim: a organização dos capítulos

O título do trabalho poderia falar sobre uma professora do interior de São Paulo, de família de imigrantes alemães, protestante e elitista. Uma mulher branca que conviveu com intelectuais da cena educacional brasileira e com ocupantes de altos cargos do exército da nação. Poderia falar de outra paulista, que trabalhou anos no ensino rural e enriqueceu, com um recorde de vendas durante a ditadura militar. Também poderíamos falar de uma pernambucana, católica, que defendia ideias socialistas, tinha proximidade com o Partido Comunista e passou grande parte da vida dando formações por todo o país. Ademais, o título poderia comunicar de antemão que elas não desfrutaram do mesmo reconhecimento e crédito atribuído a suas criações. Ponto fulcral que sustenta essa tese.

O título buscou, portanto, descrever seus nomes e priorizar o arcabouço do estudo, com seu tema, objetos de investigação, linha de pesquisa e recorte histórico. Hipoteticamente a incompreensão social e/ou editorial, a resistência contra os(as) escritores(as), a reinterpretção dos impressos de alguma forma são alguns motivos que podem ou não excluir, ignorar autores(as), colocando-os(as) à margem de suas obras. A postura estética, a opção religiosa, o lugar político, o gosto cultural, a moda editorial podem também interferir nesse reconhecimento. Simploriamente, talvez a questão seja somente temporal e espacial, recolocando escritores(as) como vítimas de seu tempo. Definitivamente sempre caberá reflexão e investigação. Na construção biográfica, objetivamos explorar a relação singular das autoras com os universos em que se encontravam inseridas, observando os processos de origem e de ação delas, como seres sociais que dão forma a suas experiências, fazem significar as situações e ações que condicionaram suas existências.

Inicialmente, pensamos em organizar a pesquisa atribuindo cada capítulo a um nome e uma vida, entretanto decidimos por construir uma escrita moldada em aproximações e afastamentos, tensionados em contextos históricos ora similares, ora discrepantes. O trabalho está dividido em quatro partes, que a princípio podem parecer um exagero, mas possuem uma lógica, baseada na importância da discussão metodológica, do aporte historiográfico, da proposta biográfica histórica inserida na História da Educação. Em consonância com suas origens, relações familiares, anos de formação e exercício no magistério, fez-se fundante apresentar suas obras e experiências, partícipes de suas vidas profissionais. A organização debruçou-se nas similitudes, afastamentos, relações, demandas, interesses, influências e características das três vidas.

O estudo biográfico entrecruzado tem se constituído uma forte aposta para discutir a tensão entre sujeito e estrutura na história. (Nunes, 2021). A ideia nunca foi separá-las, pelo contrário, nos esforçamos para ligá-las. São diferentes as histórias familiares como indicam os sobrenomes, os recortes de tempo e a origem geográfica, mas suas formações e atuações são semelhantes. Nossa perspectiva se concentrou no aporte da história biográfica a partir do momento em que decidimos investigar objetos singulares, perante tantas outras possibilidades, crendo na riqueza da narrativa, capaz de registrar significados, sentidos, limites, relações e demandas da história.

Informamos que existem algumas citações transcritas na língua original do autor, como francês, constando em nota de rodapé tradução livre da autora. Uma vez que não existem traduções oficiais dos textos em questão, os estudos foram feitos diretamente nas obras originais. Esclarecemos ademais que expressões destacadas em itálico são utilizadas para nomear algumas partes da tese. As frases foram retiradas do conteúdo das cartilhas e livros de leitura escritos por Benedicta, Branca e Iracema e também de alguns registros que rememoram as produções.

O primeiro capítulo, **Vozes femininas em pesquisas brasileiras**, contempla a problematização sobre o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, atividade central e inerente à precaução metodológica do trabalho. A partir das pesquisas encontradas, compusemos uma análise sobre algumas questões, fontes e categorias que aproximam as pesquisas de caráter biográfico identificadas. O debate fundamentou-se nos nomes das mulheres na historiografia, a presença desse tipo de escrita histórica em diferentes campos do saber, o exercício científico de mulheres que escrevem sobre outras e as biografias produzidas sobre mulheres negras, feministas e educadoras.

O segundo capítulo, **“Todas as vidas”**: **nomes, infâncias e famílias de Benedicta, Branca e Iracema**, apresenta dados sobre os nomes das autoras, as especificidades regionais, relações familiares, infância. O terceiro capítulo, **Vida pública: encontros, construções e emancipações nos caminhos de três jovens professoras normalistas**, dedicou-se a refletir sobre os caminhos da juventude das educadoras, a formação recebida nos grupos escolares, espaços nos quais também trabalharam, os estudos nas escolas normais, o magistério em ambiências públicas e privadas e outras frentes de atuação. O último capítulo, **Dona Benedicta, Dona Branca e Dona Iracema: atuações intelectuais e empresariais**, debruçou-se nas ações intelectuais e empresariais e nas produções elaboradas pelas educadoras, considerando que reiterar sobre esses materiais, considerados populares e prestigiados, fez-se necessário, pois endossam a tese proposta.

As reflexões explanadas nesses capítulos foram construídas em consonância com os diferentes contextos sociais e políticos nos quais Benedicta, Branca e Iracema estavam imersas. Compreendemos que uma produção biográfica deve englobar os aspectos pessoais e profissionais de um ser humano, entretanto priorizamos os vestígios que confirmam as ações públicas das três professoras. A ideia faz-se para além do que Michelle Perrot (2009) já havia alertado sobre uma história de mulheres encontrada na privacidade, por meio de diários íntimos, correspondências familiares, autobiografias, dentre outros registros.

Sobretudo buscamos pistas que revelaram os envolvimento e condições atinentes às conjunturas social, econômica, cultural, religiosa, às ações e reações públicas, que denunciam as fragilidades, cerceamentos, resistências e omissões. Entendemos que, embora tentativas válidas tenham sido realizadas para a expansão dos estudos em História da Educação, muito há por fazer. Defendemos aqui a biografia histórica como modo valioso de contribuir para nossa historiografia e assim enriquecê-la. Neste sentido, a presente investigação objetiva, essencialmente, ajudar esse fazer, narrando vidas de mulheres, protagonistas da História da Educação brasileira. Com tal intento, reiteramos a importância das produções desse campo em uma perspectiva que nos leve a compreender melhor a educação de um tempo, com seus objetos dispostos e sujeitos. Trabalhar nessa linha de pesquisa implica investigar diversificadas fontes que carregam um conhecimento histórico fundamental para a compreensão da educação brasileira.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela construção de uma discussão valiosa para o campo da História da Educação, a escrita histórica das personagens envolvidas e o levantamento de possibilidades e elementos para ampliação de debates. Construções biográficas são fontes para a História da Educação, principalmente tratando-se de construções originais, que evidenciam o enfrentamento de contextos vigentes. Acreditamos que esta poderá oferecer perspectivas e resultados futuros mais amplos e profundos, que constituirão novas investigações, contribuindo sobremaneira para o descortinamento de sujeitos(as) anônimos(as), construtores(as) de História.

CAPÍTULO I

Vozes Femininas em Pesquisas Brasileiras

A oralidade é uma das responsáveis por contar, a cada geração, histórias, deixando legados e rompendo o silêncio, conforme explicou Mel Duarte (2019). Segundo a escritora, esse movimento, em especial aquele que é organizado pela ótica das mulheres, que “[...] sempre estiveram presentes na história apesar de pouco divulgadas” (p. 09), permitiu romper com um “[...] ciclo de mulheres silenciadas e compartilhar nossa visão de mundo numa sociedade patriarcal que quer nos limitar a todo momento e que, desde o começo dos tempos, dita a disposição de nossos corpos e de nossas falas” (p. 09).

Ainda de acordo com Duarte (2019), quando mulheres escrevem sobre outras mulheres, partilham perspectivas de existência, saudando aquelas que vieram antes, incentivando as contemporâneas e visando novos tempos para as futuras, indicando alternativas de sobrevivência. Quando Benedicta, Branca e Iracema escreveram, suas mãos modificaram o percurso histórico, marcando sua resistência e revelando que mulheres podem romper estigmas e padrões.

Os reveses, memórias, sentimentos e características de vidas femininas, narrados por Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, mais conhecida como Cora Coralina, no poema *Todas as vidas*, nos aproximou da penetrante ideia e do poder que cerca o registro biográfico. Uma espécie de alter ego que afeta não somente a escritora, mas também quem lê suas palavras. Na literatura, Cora lançou um olhar para a história de mulheres comuns, que muitas vezes não foram lembradas. Vejamos:

Vive dentro de mim uma cabocla velha de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho, olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim a lavadeira do Rio Vermelho,
Seu cheiro gostoso d’água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa, pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute bem feito.

Panela de barro.
 Taipa de lenha.
 Cozinha antiga
 toda pretinha.
 Bem cacheada de picumã.
 Pedra pontuda.
 Cumbuco de coco.
 Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim a mulher do povo.
 Bem proletária.
 Bem linguaruda, desabusada, sem preconceitos, de casca-grossa, de chinelinha, e filharada.

Vive dentro de mim a mulher roceira.
 – Enxerto da terra, meio casmurra.
 Trabalhadeira.
 Madrugadeira.
 Analfabeta.
 De pé no chão.
 Bem parideira.
 Bem criadeira.
 Seus doze filhos. Seus vinte netos.

Vive dentro de mim a mulher da vida.
 Minha irmãzinha...
 tão desprezada, tão murmurada...
 Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim: Na minha vida – a vida mera das obscuras
 (Coralina, 2012, p. 18-19).

No poema de Cora, lemos sobre mulheres comuns, presentes em todo canto do mundo. Temos uma poética que fala sobre miséria, transgressão, violência, maternidade e marginalização. Os versos, pequenos, soam apelos gigantes, afetando conjunturas e estruturas históricas, que necessitam ser desconstruídas. A história de mulheres não é homogênea, entretanto muitas situações vivenciadas as aproximam, em especial aquelas de caráter perverso, que resultam na vergonha, no medo e na tristeza. Conjunturas de resistência e conquista tendem a encorajar, inspirar e representar. Seja na literatura, na biografia histórica ou em outro tipo de registro, o protagonismo de mulheres, concatenado às diferentes realidades, carrega uma representatividade potente. É como se falasse de todas, em um movimento de acolhimento, e isso tem um enorme valor, se lembrarmos dos tantos tempos marcados pelo silêncio.

Escrever sobre mulheres também significa falar sobre muitas vidas, com seus trabalhos, dissabores, resistências e outras coisas mais. A força e a representação que a escrita

biográfica feminina carrega permite sustentar e defender não somente a narrativa de uma vida, mas de todas as vidas. Como se todas vivessem dentro de cada escrito, correspondidas e reveladas.

As mãos brancas das três autoras biografadas em nossa tese detinham condições privilegiadas pela cor da pele e pela condição social e econômica. Mas essas mãos não foram as únicas, pois também existiram as negras e as indígenas. Algumas aproximam-se, pois também escreveram livros, lecionaram em grupos escolares, estudaram em escolas normais, dentre outras parecidas. Existiram as mãos daquelas que tiveram ações diferentes e percorreram distintos caminhos. E por isso é preciso descolonizar os ouvidos e esvaziar os conceitos, como sugeriu Lucila Losito (2022), pois existiram mulheres com mãos que:

[...] trazem vidas à luz, enrugam e ressecam no contato diário com o sabão, enterram cordões umbilicais no quintal, fazem xaropes e garrafadas para tirar a dor do outro; que sustentam o contato direto com a terra, enquanto nos perdemos tentando ganhar dinheiro, afeto e reconhecimento, afastados de nosso corpo. [...] estavam ocupadas transformando folhas de bananeira em papel para dar suporte à própria palavra, segurando enxadas, pescando ou cozinhando para alimentar a fome do mundo, encontrando as ervas certas para curar doenças, contando histórias oralmente – porque só assim podem se modificar com o tempo, perpetuando o essencial (p. 06).

As mãos perduraram, escrevendo, ensinando, curando, cozinhando, lutando, costurando, provindas de diferentes espaços e tempos e, assim, uniram-se, sobretudo, por serem de mulheres. No que compete às mãos que escreveram, como afirmou Losito (2022), mulheres reconstróem um elo “[...] do passado e do presente – independentemente de suas heranças sanguíneas, étnicas ou culturais, tateando fronteiras entre o corpo e a palavra [...]” (p. 12).

Para que mulheres possam registrar suas palavras na história, seja por meio da literatura ou elaborando materiais didáticos, como fizeram Benedicta, Branca e Iracema, existiram situações que precisaram ser combatidas e necessidades desviadas. Na década de 1920, Virginia Woolf promoveu duas palestras, destinadas exclusivamente para o público feminino. Anos depois, suas palavras foram registradas em um livro intitulado *Um teto todo seu* (1928), constituído por seis ensaios. As palavras da escritora britânica retomaram temas como os abismos culturais, as atribuições e os privilégios de homens e mulheres, a condição feminina, a opressão sofrida pela mulher no ambiente familiar e patriarcal. Em meio a uma profunda e diversificada reflexão, a autora afirmou que “[...] a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo dela se pretende mesmo escrever ficção” (p. 15).

Conforme aponta a citação a seguir, em especial os grifos, Woolf teceu considerações sobre homens, alguns sem qualificação, que escreveram sobre mulheres, enquanto não existia o movimento contrário. A ironia apontada pela autora estava no modo como a mulher era retratada na escrita, em comparação com a vida real.

O sexo e sua natureza bem poderiam atrair médicos e biólogos; mas era surpreendente e de difícil explicação o fato de que o sexo — quer dizer, **a mulher — atrai também ensaístas agradáveis, romancistas desonestos, rapazes com diploma de licenciatura em letras, homens sem diploma algum, homens sem qualificação aparente, salvo o fato de não serem mulheres.** Alguns desses livros eram, a julgar pelas aparências, frívolos e jocosos; mas muitos, por outro lado, eram sérios e proféticos, moralistas e exortatórios. A mera leitura dos títulos sugeria inumeráveis diretores de escolas, inumeráveis clérigos subindo em suas tribunas e púlpitos e arengando com uma loquacidade que em muito ultrapassava o tempo habitualmente concedido a tal discurso sobre este assunto. **Era um fenômeno extremamente estranho,** e, aparentemente — nesse ponto, consulte a letra M — um fenômeno restrito ao sexo masculino. **As mulheres não escrevem livros sobre os homens** — fato que não pude deixar de acolher com alívio, pois, se tivesse que ler primeiro tudo o que os homens escreveram sobre as mulheres e, depois, tudo o que as mulheres escreveram sobre os homens, o aloés que floresce uma vez a cada cem anos floresceria duas vezes antes que eu pusesse a pena no papel (Woolf, p. 35, grifo nosso).

A escritora reiterou que desde os primórdios as mulheres brilharam e protagonizaram nas obras de poetas, como aconteceu com Clitemnestra, Antígona, Cleópatra, Lady Macbeth, Fedra, Créssida, Rosalinda, Desdêmona e a duquesa de Malfi; entre os dramaturgos e prosadores, podemos exemplificar com Millamant, Clarissa, Becky Sharp, Ana Karênina, Emma Bovary, Mme de Guermantes. Ocupar a cena principal de alguns escritos não as eximiu de serem julgadas, diminuídas, descritas e analisadas em muitas obras masculinas.

De fato, se a mulher só existisse na ficção escrita pelos homens, poderíamos imaginá-la como uma pessoa da maior importância: muito versátil; heroica e mesquinha; admirável e sórdida; infinitamente bela e medonha ao extremo; tão grande quanto o homem e até maior, para alguns. **Mas isso é a mulher na ficção. Na realidade, [...] ela era trancafiada, surrada e atirada no quarto** (Woolf, p. 55-56, grifo nosso).

Temos aqui uma mulher que percorreu diferentes caminhos da retórica envolvida em um fluxo de consciência e que escreveu sobre e para outras mulheres, sustentando a tese de que elas precisam de condições sociais e financeiras para produzir e criar. Importante ressaltar o tempo que separa a fala da autora e este escrito: um século. Ousamos dizer que Virginia Woolf exteriorizou uma revolta, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, a respeito de muitas

questões que perpassavam a vida social de uma mulher, com foco na ausência do registro, da produção e do olhar feminino. Contudo, ao mesmo tempo que conclamou a necessidade da escrita feita por mulheres, a autora alertou sobre a conjuntura desfavorável que atravessava a vida delas e que, portanto, impedia o ofício de uma mulher escritora.

O primeiro passo, decidir o que se quer, enfrentar a dúvida, questionar o objeto, a primeira palavra, produzir história. Esses, dentre tantos outros, são alguns dos desejos que percorrem a mente de quem pesquisa ciências humanas. Existe um entusiasmo em torno da proposta de um objeto original e realmente significativo, capaz de proporcionar modificações científicas substanciais.

Este primeiro capítulo está organizado em três propostas. Inicialmente buscamos refletir sobre a importância que permeia o ato de falar, escrever e ouvir sobre mulheres. Um exercício que vai além da criação do perfil masculino inquestionável. O ponto se firma na pluralidade e na diversidade de pesquisas acadêmicas que narram histórias femininas. A fim de confirmar a hipótese de que dissertações e teses estão biografando mulheres, ou seja, mulheres como objeto de pesquisa, elaboramos um levantamento bibliográfico e apresentamos alguns perfis e origens que caracterizam esses trabalhos e as mulheres biografadas.

Não podemos definir sobre as condições de vida de tantas pesquisadoras e como conseguiram construir suas produções científicas em meio a diferentes realidades econômicas, sociais, psicológicas, dentre outras. Mas, para um possível reconhecimento a Virginia Woolf, depois de cem anos que suas palavras foram registradas no material aqui apresentado, arriscamos afirmar que mulheres estão escrevendo sobre mulheres que ocuparam espaços públicos e privados.

Isto posto, nos inspiramos na poesia de Ryane Leão (2019) e afirmamos que mulheres que escrevem sobre tudo e sobre outras mulheres não serão anônimas, seus nomes serão ditos repetidas vezes e contarão sobre todas as que vieram. Benedicta, Branca e Iracema não são anônimas e seus nomes precisam ser falados, várias vezes, além ou ao lado das obras que produziram. E...

não adianta tapar os ouvidos
porque cicatriz aberta
não ecoa só por fora
mas por dentro
verão minha existência
escorrendo
em todos os becos

em todos os muros
 em todas as margens
 em todos os centros
 se toda história importa
 e se só podemos mudar
 aquilo que nomeamos
 então seremos obras
 com título, início, meio
 e sem fim
 [...]

 então grite
 isso não vai te fazer
 inabalável
 mas toda mulher que fala
 é invencível (Leão, 2019, p. 202-203).

Podemos afirmar que mulheres estão dispostas a falar sobre as vidas de outras mulheres escritoras, como é o caso desta tese, que propôs falar sobre Benedicta Stahl Sodr , Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles. Parafraseando Virginia Woolf, anunciamos ainda que, mesmo trancando bibliotecas, não há portões, nem fechaduras, tampouco trincos capazes de limitar a mente de uma mulher que deseja escrever. E assim aconteceu com as três biografadas deste estudo.

1.1 Levantou-se o véu: nomes de mulheres na historiografia

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a domina o, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência –   hierarquia,   disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio do tempo e do espaço. Elas tra am um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história (Perrot, 2017, p. 224).

Michelle Perrot, ao afirmar que as mulheres não são passivas, registrou que suas histórias estão além das perversas circunstâncias vividas. Os diferentes cenários de violência, no Brasil, certamente caracterizam as realidades de mulheres, principalmente as negras e indígenas, entretanto suas vidas e, do mesmo modo, suas rela es devem ser vistas mais à frente, refletindo as contradi es e concordâncias inerentes a uma produ o histórica.

Necessário crer em uma história de mulheres que vai além das conjunturas de miséria, opressão e domina o. Mulheres são benem ritas de serem narradas historicamente, consoantes às máculas, tomadas de decisão, vivências, conquistas, influências sofridas.

Façamos das vozes biografadas “[...] cânticos de coragem, senhas amorosas, signos de encontros umas com as outras”, como nos ensinou Conceição Evaristo (2019, p. 15).

Ou seja, suas vidas precisam ser vistas para além disso, levando em consideração as relações, demandas, proposições e conquistas. Precisamos, sobretudo, problematizar a resistência e a obstinação, em oposição ao sofrimento de modo isolado, pois, como veremos ao longo da tese, lecionar na zona rural, lidar com personalidades políticas, escrever livros em períodos históricos marcados por explícitas contradições não são feitos descomplicados.

Uma consideração indispensável é registrar que esta escrita acadêmica se faz, sobretudo, no feminino, em suas considerações e destinações, pois é uma tese que defende o protagonismo de mulheres na História da Educação brasileira e em outros campos do conhecimento. Entretanto, em meio à diversidade de possibilidades, neste exercício de investigação, explicar que ‘elas estão ali, aqui e acolá’ é sobretudo inevitável. Propomos atestar a frequência de estudos cujos protagonistas são mulheres, problematizando suas tomadas de decisão, trajetórias e relações.

Refletir sobre a ausência de tantas mulheres na construção do conhecimento é não menos que inquietante e lúgubre. De modo igual, observar a ausência de contemplações sobre suas trajetórias e façanhas é seriamente crítico. Sem embargo, esse não é o caso. As mulheres estão presentes em debates, discursos, pesquisas, escritos diversos demonstram que elas ultrapassaram muros físicos, morais e culturais. O tempo de uma escrita histórica sem mulheres se foi, e isso não tem volta.

Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização. De certo modo, o passado encoberto pela névoa das representações hegemônicas precisava ser reinterrogado a partir de novos olhares e problematizações, através de outras ferramentas interpretativas, criadas fora do modelo androcêntrico das ciências humanas e sociais (Tedeschi, 2016, p. 2).

Consideramos a acepção anteriormente descrita, compreendendo a força das mulheres em falar de si e de outras, não como ação que constrange e oprime, mas como ato que visa descortinar e enriquecer registros elaborados em meio a lacunas. Concordamos que a escrita feita por e sobre mulheres espalha essa nebulosidade e desobscurece esquemas interpretativos que pouco ou nunca olharam para as vidas femininas.

O exercício biográfico, em consonância com as histórias das mulheres, faz-se como perspectiva teórica plural e como alternativa para questionar e expor as práticas opressivas e as formas estigmatizadas citadas. Suely Costa (2003) refletiu sobre uma produção de biografias femininas que acompanha “[...] de maneira notável diante da crescente consolidação da história das mulheres, um importante legado intelectual dos movimentos feministas” (p. 7).

Com participação nos cenários públicos e privados, nomes de mulheres encontram-se progressivamente mais em pesquisas acadêmicas brasileiras e suas histórias ocupam o panorama historiográfico com cientificidade. Pesquisas, como teses, dissertações, artigos científicos, ensaios acadêmicos, mostram que não existe mais espaço para a obscuridade feminina.

À frente de uma proposta tradicional e cronológica, constatamos uma escrita biográfica em trabalhos acadêmicos, sustentada em pluralidades. A mulher como protagonista é posicionada, em meio a facetas diferenciadas, além da vida pública e dos feitos, destacando, como afirmou Schmidt (2014a), “[...] outros aspectos, como os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano” (p. 198).

Seus nomes estão expostos em inúmeras pesquisas, essencialmente como objeto de pesquisas, em uma perspectiva biográfica, para atender infindas perguntas que somente elas são capazes de responder, denunciando e protestando sobre condições, além de revelar outras lembranças e esquecimentos fulcrais para a história.

Concernente à história brasileira, precisamos tomar alguns questionamentos como fundantes. Conforme questionaram Schumacher e Brazil (2000), onde estavam elas no período da chamada América Portuguesa, no império e na vida republicana? Que palavras não foram escritas? Que vozes não foram ouvidas? Quem são as mulheres cuja vida pode nos mostrar o que existe atrás dos panos?

Constatamos, enfim, que a história das mulheres é uma história recente e que se ressentem de um passado mal contado. Além disso, permaneceu um sabor de itinerário inacabado que só reforçou a nossa convicção de que cultivar a memória das mulheres é sobretudo fazer justiça. Afinal, não se pode esquecer ou banalizar o esforço individual e coletivo de milhares e milhares de brasileiras que, inconformadas com sua condição, se rebelaram contra a situação estabelecida: foram índias contra a violência dos colonizadores, negras contra a escravidão, brancas contra os valores patriarcais vigentes, todas lutando pela transformação das regras impostas ao feminino. Em um contexto de opressão, mas tomadas de coragem, foram elas as principais responsáveis pelos avanços no campo social e pela conquista dos direitos civis, hoje desfrutados pela grande maioria. Assumiram a vanguarda e há 120 anos alcançaram o acesso à educação formal, há 66 anos o direito ao

voto e há 12 anos a igualdade plena na Constituição brasileira (Schumaker e Brazil, 2000, p. 10).

Realizar tais questionamentos, entre outros, nos permite sinalizar sobre o enfrentamento a recortes temporais que reforçam uma história brasileira com base em marcos europeus e colonizadores. Importa-nos pensar sobre o valor das interseccionalidades nas abordagens de estudos de gênero, que não desconsideram outros apagamentos, e neste caso o de mulheres.

Algumas possuem notórios nomes, que são conhecidos e considerados, e isso precisa ser destacado, mas obviamente em menor profusão do que nomes masculinos. Entretanto outras possuem nomes até então inexplorados, desconhecidos. A noção de nome próprio possui uma ligação relevante com a memória, matéria prima e objeto da história, bem como esclareceu Le Goff (2013). Portanto, trata-se de uma perspectiva relevante no estudo biográfico feminino. O intuito se estabelece em reconhecer o valor de se registrar historicamente os nomes de tantas mulheres, negras, indígenas, brancas, estudando-as e reencontrando-as em documentos.

Todo dever de memória passa em primeiro lugar pela restituição de nomes próprios. Apagar o nome de uma pessoa de sua memória é negar sua existência; reencontrar o nome de uma vítima é retirá-la do esquecimento, fazê-la renascer e reconhecê-la conferindo-lhe um rosto, uma identidade. [...] A que atribuir essa importância que assume a nomenclatura? Sem dúvida, isso se deve ao fato de que a memória de um sobrenome, quer dizer, a permanência no tempo de uma identidade atribuída, é uma fonte essencial da totalização existencial (Candau, 2018, p. 68-69, grifo nosso).

Isto posto, registrar historicamente nomes de mulheres é atribuir significado e realidade às suas vivências. O entendimento proposto vai além da terminologia, como elemento de individualização na sociedade, algo íntimo e direito inalienável e imprescritível. Sugestionamos nesse exercício uma atenção especial ao crescimento de pesquisas sobre mulheres, especialmente aquelas com nomes desconhecidos e que agiram de igual modo ou semelhantemente aos considerados ‘grandes vultos’ da história, que foram de maneira infatigável prestigiados como únicos.

Para a nossa proposta, apresentamos a problemática de biografar historicamente três autoras de impressos escolares, ou seja, os nomes de Branca Alves de Lima, Benedicta Stahl Sodré e Iracema Furtado Soares de Meireles. São nomes pouco conhecidos, pertencentes a mulheres, autoras, brasileiras, educadoras. Não pretendemos realizar uma comparação com pessoas consideradas ‘grandes vultos’, mas sim garantir o registro histórico dos nomes de

Branca, Benedicta e Iracema na escrita biográfica. E, do mesmo modo, contribuir e incentivar outros movimentos similares, reconhecendo a importância de suas vidas e feitos, em especial na História da Educação.

Longe de determinar uma perspectiva teórica indiscutível, como se as pessoas fossem dispensáveis e substituíveis, o prisma adotado aqui baseia-se na ideia de que mulheres comumente não representadas são igualmente dignas e expoentes em diversas áreas do conhecimento. Candau (2018) explicou que “[...] não é suficiente apenas nomear para identificar, é preciso ainda conservar a memória dessa nomenclatura [...]”. (p. 69). Valeu, portanto, proporcionar crédito ao esforço de expandir o leque de homens considerados famosos para mulheres que ocuparam a cena religiosa, política, social, mas também estiveram no interior, viveram em meio à miséria, sofreram perseguição, construíram, educaram, muitas vezes silenciosamente, foram e são protagonistas da história.

Diferentes acepções são, muitas vezes, determinadas e reiteradas a partir dos supostos nomes e sobrenomes de seus criadores. Se forem conhecidos o nome e a família, em consequência também o são os seus feitos. Exteriorizam-se na sociedade os nomes masculinos, com feitos ou não, mas que carregam benefícios familiares. Recordam-se, especialmente, do sobrenome, definindo, por consequência, a hombridade de todos. Célia Mentlik (2009) acrescentou que:

[...] também é patente o fato de que os nomes pelos quais somos designados e reconhecidos pelos demais constituem marcas identitárias que nos são caras e que nos acompanham ao longo de toda a existência, muito embora não tenham sido por nós conferidas. Há uma noção de sua importância desde muito cedo, à medida que vamos apropriando-nos do signo de identificação que nos foi atribuído, e nele podemos nos reconhecer e através dele, também nos representar (p. 03)

Para compreender sobre a importância de um nome e/ou sobrenome masculino, exemplificamos através do uso que Benedicta fez do sobrenome de Abel Sodré, seu esposo. Sodré se firmou como nome do processo de alfabetização proposto e nos impressos escolares formulados pela professora. Iracema, por sua vez, também adotou o sobrenome do marido, e é registrada em muitos escritos da imprensa periódica como a esposa de Silo Meireles. Identificam-se indícios de sua trajetória por meio da designação Iracema Meireles, sendo raríssimos aqueles que a ela se referem como Iracema Elisa da Silva, seu nome de batismo. Branca Alves de Lima não se casou, mas seu nome também não foi objeto de pesquisa ou protagonista em matéria jornalística. Sempre foi apresentada como a autora de *Caminho*

Suave. Aliás, na opinião de alguns escritores, se não fosse o investimento financeiro de seu pai, talvez a cartilha nem tivesse existido.

Ou seja, além de não serem reconhecidas, os poucos registros são sempre associados a uma figura masculina. A relevância desse tipo de pensamento está na problemática da ausência de nomes de mulheres, que por muito tempo não foram lembrados pela herança familiar, sequer por suas trajetórias, em uma espécie de apagamento indefensável. Se o nome está intimamente ligado ao reconhecimento social identitário e sua individualidade, por que precisamos insistir no registro da memória feminina?

Mentlik (2009) ainda elucidou que “[...] o nome que portamos abre as portas a conteúdos importantes de nossa herança cultural e afetiva, deflagrando uma variedade de sentidos possíveis à pesquisa de cada sujeito” (p. 03). Assim, destacamos sobremaneira a importância do registro histórico nominal como gênese de desvelamento identitário particular e coletivo, vital para o conhecimento humano. Nomes classificados como desconhecidos são fundantes e necessitam ser investigados, contestados e complexificados, visto a herança que podem carregar, e correlacionados com o passado.

Falar sobre esses nomes é, sobretudo, enfrentar perspectivas heroizantes da história, resistir a nomes masculinos que caminharam com e como os detentores do poder e que defendiam regimes políticos, sociais, religiosos, portando virtudes e princípios, ditos incomparáveis, produzindo discursos únicos que excluem e negam vindouras histórias. A necessidade de falar outros nomes é concebida junto à produção de outras histórias, revelando faces contrárias. Ao ouvir histórias únicas, enquadramos nossas inquirições em pensamentos limitados, bem como alertou Chimamanda Adichie (2019), que afirmou ser

[...] impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (p. 22-23)

Clio vem sendo perturbada e problematizada, por novos nomes, através da leitura de novas fontes e com outras interpretações. Encontramos a astúcia, o frutífero e a resistência, contra qualquer possibilidade de ingenuidade, inutilidade e fragilidade. A ausência de possibilidades, de conexões e de experiências advindas de outros personagens provoca simplificações históricas que são, sem dúvidas, articuladas por jogos de poder. Ao produzir outras histórias, empoderamos e humanizamos, como explicou Adichie (2019), pois a história única:

[...] cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (p. 26-28).

Manifestamos aqui a grandiosidade da escrita múltipla, que questiona, explana fontes diversificadas e expõe sujeitos preteridos, mas que são agentes históricos, portadores de outros sentidos. Afortunadamente esses indivíduos com suas ações e intencionalidades são acima de tudo primordiais para o entendimento do passado com suas aflições, conquistas e retrocessos.

Fazemos uso das acepções de Vernant (1987), ao afirmar que o que existiu por muito tempo, alusivo à escrita da história sobre homens brancos, distintos, políticos, religiosos, foi baseado em “[...] uma sociedade estruturada pelo nome, pela memória, pela temporalidade, pela individualidade fundada sobre o renome e a identidade [...]” (p. 69) enquanto a escrita sobre mulheres baseou-se, no “[...] horror do anonimato, o esquecimento, a atemporalidade, a multidão e o caos de sombras ignoradas” (p. 69).

O nome é importante, é o princípio da vida vivida, é uma ferramenta elementar que se contrapõe ao esquecimento. Identificar novos nomes femininos na historiografia é impelir a uma imortalidade essencial para a história humana. A mulher que muitas vezes já foi excluída da história, do relato do acontecimento político, da universidade, da narrativa da decisão econômica, da sociedade, como bem explicou Perrot (2017), é cada vez mais avistada em investigações científicas. O ofício do(a) pesquisador(a)¹⁸ em história empenha-se em privilegiar o que antes era considerado irrelevante, desnecessário e improdutivo, atestando para a existência de mulheres reais, da casa, da fábrica, do subúrbio, das letras, da política, da justiça, das artes.

Evidentemente, escrever sobre mulheres não é um ato simplório e incompleto, pois toda escrita biográfica possui suas provações, porém os balanços e revisões comprovam que existe um enorme interesse e dedicação em contar próximas histórias, com novos nomes, com seus problemas e aprofundamentos, para a construção de saberes singulares.

¹⁸ Neste escrito, adotaremos o registro da língua, no masculino e feminino, sempre que necessário. A escolha fundamenta-se no apagamento denunciado por Michelle Perrot (2019). Cf. “Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios. Inicialmente, por ausência de registro. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: *eles* dissimula *elas*” Perrot (2019, p. 21).

Mulheres foram por muito tempo excluídas da escrita histórica e consideradas coadjuvantes¹⁹, no entanto não é difícil encontrar na literatura estudos que refletem sobre a supracitada exclusão, a ideia de invisibilidade, as questões de gênero, as categorias ‘mulher’ e ‘mulheres’, o movimento feminista e o surgimento, mesmo que lentamente, da ocupação protagonista feminina na historiografia. O respectivo movimento se impõe como resistência e marco teórico, expondo a fertilidade em prol do descortinamento de vozes que sempre existiram.

Mas não nos deixemos enganar, a supressão da escrita sobre mulheres nasceu e cresceu em meio a silêncios de todas as partes, como afirma Tânia Navarro-Swain (2008), que sinalizou especialmente o silêncio político, que alimenta a invisibilidade. A noção de escassez de fontes não deve ser utilizada, tampouco endossada, pois, segundo Veras e Pedro (2014), “[...] afinal, as fontes não são elas mesmas produto do processo interpretativo, inventivo da operação historiográfica, resultantes da seleção e classificação feitas pelos/as historiadores/as?” (p. 96). Falar sobre silêncio político, segundo esses autores, é falar sobre “[...] escolhas políticas implicadas no fazer historiográfico, que, ao eleger determinados temas – eleição política –, deixavam de lado outros temas, outros sujeitos e outras histórias” (p. 96).

Se não existe a narrativa de algo ou de alguém, questionamos que talvez não seja importante. A contrarresposta seria: Não importa para quem? Imaginamos que a inquietude daqueles que não se importam está nas relações, nos modos de ser e de lutar, nas condições de estar, na subversão que não permitiu dominar e manipular. Condições e posicionamentos excludentes não importam. O receio de contar e desbravar toda a trama serviu de incentivo para quem vê na insubordinação, na resistência e no silêncio gerado a estratégia e possibilidade ideal para registrar a história.

A omissão em torno das histórias de vida de Benedicta, Branca e Iracema nos serviu como mola propulsora de uma escrita biográfica. De Decca (1988), na obra *O silêncio dos vencidos*, trouxe importante reflexão para a historiografia sobre os temas e objetos discutidos na academia. O autor alertou sobre as relações de poder presentes nos enunciados, sobre os discursos produzidos na universidade, com suas ocultações e limitações, assim como a relação desses discursos com uma eficaz “[...] transformação capaz de alterar os mecanismos da sociedade que produzem o próprio intelectual” (p. 38). Sugeriu, portanto, que uma transformação substantiva da postura intelectual é possível no momento da rebeldia, com relação aos mecanismos de poder. Daí a ideia de Adriana Souza (2012) “[...] de que é na

¹⁹ Cf. Pedro (2012); Perrot (2019); Rago (1998); Scott (1990); Soihet e Pedro (2007); Soihet (1997).

experiência, no trabalho cotidiano de pesquisa – com suas eventualidades, conflitos e micro decisões – que se funda a legitimidade do discurso historiográfico” (p. 107).

Oferecer propriedade e notoriedade à escrita sobre mulheres impõe-se por si só como uma reivindicação e uma oposição a tantos outros escritos, de tempos passados, com suas intencionalidades políticas, econômicas, sociais, religiosas, e que valorizaram exclusiva e conscientemente determinados sujeitos. Que se registre a manifestação de tantos escritos sobre mulheres, que não começou agora, e que copiosamente se fará presente. Isso posto, admite-se que as velhas e tradicionais histórias de homens ilustres, acompanhadas de suas problematizações, sempre foram elaboradas a partir de intencionalidades, inclusive aquelas que são particulares do(a) pesquisador(a), com o propósito de atender demandas e anseios.

Se a operação historiográfica é regida por um problema colocado pelo próprio historiador, a partir das motivações de sua própria época e dos novos horizontes de apreensão da história por ela liberados, todo fato histórico passa a ser conseqüentemente uma construção do historiador. O que pode instituir como fato histórico essa ou aquela informação, aquele dado ou este outro aspecto da realidade vivida que encontrou registro em fontes diversas, é o problema proposto pelo historiador, o recorte histórico por ele construído, para não falar do horizonte teórico constituído (Barros, 2012, p. 318)

Consideramos que escrever biografias de mulheres também se caracteriza como “[...] uma nova preocupação pelo estudo da singularidade e uma atenção particular aos fenômenos emergentes que são considerados como objetos próprios, para pensar graças à sua complexidade e à impossibilidade de reduzi-los a esquemas mecânicos”., assim como explanou Dosse (2015, p. 406). Podemos considerar, sim, que a escrita da história sobre as mulheres é recente, principalmente ao pensarmos nas amarras estruturantes de uma sociedade que ainda se mantém patriarcal, misógina e conservantista. Tais características se estendem à academia, que faz parte da sociedade, todavia a supradita nova história é autêntica, bem contada, inspiradora e está crescendo, assim como veremos nas páginas pospositivas.

1.2 Facetas femininas: uma revisão bibliográfica de teses e dissertações

Viver é tomar partido.
Depois de tanto “ontem” me pergunto por que ainda há quem se mantenha silente.
Quem se mantenha omisso.
Meio que em cima do muro.
Não querendo se haver com isso.
Com um olho aberto e outro fechado.

Eu quero é afastar de mim esse cale-se.
 Quero tomar partido.
 Quero pular para o outro lado do muro.
 Quero me envolver até o pescoço.
 Quero manter meus dois olhos bem abertos.
 Depois de tanto ontem, amanhã precisa ser outro dia (Costa, 2021, s/p)

Sob a luz da poesia de Hosana Costa, escritora nascida no interior do Estado da Bahia, iniciamos este subcapítulo reconhecendo que escrever sobre mulheres é tomar partido, é decidir por um lado e assumir as ações consequentes. É se comprometer com um lado quase sempre excluído e derrotado nas disputas normativas. Pesquisadoras e pesquisadores do norte ao sul do país escolheram não se calar, se envolver até o pescoço, com os olhos bem abertos e isso precisa ser observado.

A explanação adiante objetivou evidenciar a existência contundente da escrita sobre mulheres, por intermédio do gênero biográfico, nas produções acadêmicas brasileiras, especificamente em teses e dissertações²⁰. Para o fim supramencionado, utilizou-se da revisão bibliográfica como precaução metodológica, apta a atender a hipótese defendida na seção anterior. Consideramos que as escritas científicas de doutorado e mestrado, além de anunciar o panorama historiográfico, se caracterizam como parte determinante dele. Esse movimento surgiu a partir da necessidade de se compreender como o universo acadêmico vem se comportando acerca das produções biográficas sobre mulheres.

Além de servir como uma primeira metodologia de pesquisa, realizar tal levantamento foi fundante para compreender e aprender no tocante às construções biográficas semelhantes e sobre como as mulheres foram e estão sendo investigadas nos programas de pós-graduação do país. A revisão bibliográfica ou levantamento bibliográfico²¹ possui um papel interessante e basilar na relação com a produção historiográfica. O avanço da escrita científica carece de determinadas premissas, e uma delas é a necessidade da inovação, em torno de temas indispensáveis e profícuos, a concepção daquilo que ainda não foi discutido e a criticidade em favor de ideias já consolidadas. Conhecer o que já foi e o que está sendo discutido é vital para o amadurecimento de uma pesquisa.

Desde que realizado com afinco, esse tipo de exercício exige uma entrega investigativa e desperta no(a) pesquisador(a) certo esmero e curiosidade. É sobretudo

²⁰ Elucidamos que o levantamento feito poderia ter sido realizado baseado em outros documentos, como livros, artigos de jornais e/ou revistas. Porém priorizamos a seleção de teses e dissertações por se tratar de documentos que usam de fontes e carregam objetos de pesquisa semelhantes aos desta tese.

²¹ Encontramos, em diversos estudos, um debate considerável a respeito das terminologias, ora aproximando-as, ora afastando-as. Como não objetivamos conceituá-las, escolhemos tratar as expressões revisão bibliográfica, revisão de literatura, balanço bibliográfico e levantamento bibliográfico como sinônimos. Procurou-se conceber um trabalho investigativo minucioso, um exercício pré-redacional para fundamentar algumas problemáticas.

satisfatório descobrir novos objetos, caminhos e fontes. As hipóteses construídas e as possíveis conclusões apontadas nas pesquisas levam o(a) leitor(a) a percursos e resultados inesperados. Não se espera a efetividade de uma prática emocionada ou uma promessa, uma vez que estamos promovendo uma ação científica, contudo o levantamento bibliográfico possui a capacidade de atualizar e inspirar a construção de novas pesquisas, operação válida e oportuna.

Neste sentido, a ideia de uma Revisão Bibliográfica é enunciar alguns dos ‘interlocutores’ com os quais você travará o seu diálogo historiográfico e científico. Estes interlocutores constituirão parte da riqueza de seu trabalho, e não convém negligenciá-los. Por outro lado, proceder a uma cuidadosa revisão da literatura já existente é evitar o constrangimento de repetir sem querer propostas já realizadas ou de acrescentar muito pouco ao conhecimento científico. A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura a partir de um espírito crítico poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalações do problema. A revisão bibliográfica, enfim, contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial (Barros, 2011, p. 04)

Bem como informou a citação anterior, uma revisão bibliográfica permite assertivamente reunir fontes, literatura e referências para a construção de uma pesquisa posterior, auxiliando na formulação de objetivos, organização metodológica, embasamento da justificativa, dentre outras questões. Assim sendo, na estruturação de um tema de pesquisa, organizar uma revisão bibliográfica de forma sistemática e rigorosa contribui para a constituição sólida de outras investigações. A prática deve garantir um levantamento substancial, a fim de subsidiar outros conhecimentos,²² o que significa também radiografar os temas e inventariar a produção existente.

A partir do conhecimento da produção acumulada adquirimos consciência dos ganhos e das perdas, das lacunas preenchidas e daquelas que permanecem, dos avanços e dos pontos de estrangulamento de nossas atividades de pesquisa. [...] todo balanço que se faça sobre a historiografia estará avaliando o que foi possível fazer com as fontes, o que resultou do trabalho realizado sobre elas. [...]. Na medida em que os balanços nos permitem detectar os pontos fortes e os pontos fracos, isto é: os temas,

²² Conforme Webster e Watson, (2002): “Uma revisão da literatura relevante é uma característica essencial de qualquer projeto acadêmico. Uma revisão eficaz cria uma base sólida para o avanço do conhecimento. Facilita o desenvolvimento da teoria, fecha áreas onde existe uma infinidade de pesquisas e revela áreas onde a pesquisa é necessária. [...] Uma revisão de literatura bem-sucedida informa construtivamente o leitor sobre o que foi aprendido”. Tradução livre da autora: Dias (2023).

períodos e objetos privilegiados e aqueles ignorados, esquecidos ou negligenciados nas escolhas dos grupos e dos pesquisadores individuais, pode-se traçar uma política de pesquisa que permita definir os temas prioritários, os períodos a serem cobertos, os objetos que precisam ser investigados (Saviani, 2007, p. 159-160)

Enfatizamos, portanto, que a execução de um levantamento bibliográfico não depende somente dos intuítos e incentivos iniciais. Para se obter efeitos significativos, é importante que o trabalho seja feito com qualidade. A revisão pode impactar negativa ou positivamente na constituição de uma pesquisa vindoura. De fato, difícil crer na elaboração de uma pesquisa acertada sem o uso adequado dos procedimentos. Alda Alves (1992) alertou que uma revisão de má qualidade pode comprometer:

[...] todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico (p. 54)

Sabe-se que a metodologia proposta e defendida se caracteriza como atividade frequente nas escritas acadêmicas, fato incapaz de extinguir sua primordialidade. Isso se deve a ser a produção do conhecimento sempre coletiva, envolvendo plurais buscas, expectativas, discursos e registros. O equívoco da produção científica, sem uma revisão bibliográfica, pode provocar o desconhecimento de consensos e contradições. Sendo assim, não se trata de uma escolha metodológica ou uma concepção que detenha confiabilidade incontestável, mas é realmente relevante reconhecer as contribuições dispostas.

Reiteramos que todo texto acadêmico precisa de um fio condutor, constituído por alguns questionamentos. Aonde se quer chegar? O que se deseja descobrir? Lacunas necessitam ser preenchidas? A temática e o objeto almejado são pertinentes? O que ainda não se sabe? Como pesquisar? O que se pretende produzir? E, no nosso caso, qual a nossa tese? Essas e tantas outras perguntas demandam respostas ou aproximações mínimas. A partir dessas perspectivas, o balanço bibliográfico se coloca como uma boa opção para aproximar de ou atender as indagações supraditas.

Ao submeter uma tese biográfica sobre Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles, levando em consideração especialmente a ausência de pesquisas que priorizem suas histórias de vida, acompanhar e identificar pesquisas acadêmicas com intuítos similares é fundamental.

Com base nisso, acreditamos que acumular teses e dissertações em bibliotecas físicas e no formato *online*, sem utilizá-las e problematizá-las recorrentemente, é certamente lamentável. Ademais, efetivar a precaução metodológica aqui proposta, evitando replicar objetos, busca priorizar a construção historiográfica e científica inovadora. Entendemos que a metodologia proposta não deve ser caracterizada como algo obrigatório, mas defendemos a sua função de orientar e direcionar os objetos de pesquisa.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou, quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. Logo, a pesquisa científica inovadora, diferenciada do que foi até então produzido, requer prévio levantamento bibliográfico de qualidade. Qualidade que pode ser alcançada graças a um grande esforço coletivo e ao conhecimento de metodologias adequadas de busca por informação relevante (Galvão, 2011, p. 377-378).

Por conseguinte, tencionando a construção de um balanço bibliográfico que atendesse a hipótese central, anteriormente citada, de multiplicidade e profusão de pesquisas biográficas sobre mulheres, propusemos a constituição do levantamento supradito em algumas plataformas de busca, mais conhecidas como repositórios digitais. É válido reconhecer a essencialidade dessas ferramentas e suas competências, ao auxiliar e simplificar as tarefas de busca, inclusive promovendo consultas detalhadas. Acervos digitais²³ são amplamente conhecidos no universo acadêmico e vistos como tecnologias basilares para a escrita de monografias, dissertações, teses e outros textos.

É apropriado também destacar que o uso das ferramentas exemplificadas se impõe como um tipo de procedimento metodológico. Isso considerado, selecionamos as plataformas

²³ Nos sites e plataformas de pesquisa, sugeridos a seguir, é possível realizar pesquisas acadêmicas e acessar diversas publicações científicas:

Scientific Electronic Library Online (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/>;

Educational Resources Information Center (ERIC). Disponível em: <https://eric.ed.gov/>;

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>;

Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>;

Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>;

Science.gov. Disponível em: <https://www.science.gov/>;

ScienceResearch. Disponível em: [ScienceResearch.com](https://www.ScienceResearch.com); entre outros.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD Capes)²⁴ como modo metodológico para explicar acerca da produção biográfica que tem a(s) figura(s) mulher(es) como objeto de pesquisa. As plataformas citadas foram selecionadas em virtude da escolha de se analisar teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação.

Objetivando abranger o maior número possível de trabalhos, utilizamos algumas palavras-chaves²⁵, que foram previamente pensadas, para identificar as teses e dissertações que atendessem ao objeto. Nesse exercício, foi preciso atenção para a elaboração de palavras que respondessem às perguntas fundantes: a base de dados “entenderá” o que pretendemos encontrar? Será recolhida uma quantidade considerável de pesquisas? A palavra-chave oferece especificidade à busca e por isso é importante usar heterogêneos, com a finalidade de garantir uma gama extensa de trabalhos. Além do que a palavra-chave, dentro de uma conceituação, está diretamente relacionada com os metadados da pesquisa.

Ainda nesse sentido, alertamos para o cuidado de elaborar o título, as palavras-chaves e o resumo de uma tese ou uma dissertação, pois essa apresentação pode ser determinante para sua exposição e identificação em uma plataforma de pesquisa. Ou seja, exemplificando, se o(a) autor(a) não descreve que o trabalho defendido tem como objeto de pesquisa ou fonte a escrita biográfica, o respectivo trabalho não será identificado em um levantamento que tenha como foco propostas biográficas.

Biografia, biografia histórica, trajetória feminina, história de vida, história de mulheres, mulher, educadora, militante, professora, escritora²⁶, narrativa, trajetória biográfica, foram as palavras-chaves utilizadas na precaução metodológica. A busca foi realizada nos anos de 2021, 2022 e os primeiros meses de 2023, e as palavras foram lançadas nos campos

²⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é uma plataforma criada e gerida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo sido lançada oficialmente no final do ano de 2002. O catálogo da CAPES de Teses e Dissertações, por sua vez, é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu do país, com o objetivo de facilitar o acesso a tais informações. Os dados do catálogo são atualizados semanalmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à Capes.

²⁵ Conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), “[...] palavra-chave: Palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário controlado. [...] Devem-se evitar: a) símbolos e contrações que não sejam de uso corrente; b) fórmulas, equações, diagramas etc., que não sejam absolutamente necessários; quando seu emprego for imprescindível, defini-los na primeira vez que aparecerem. (2003, p.1-2).

²⁶ Destacamos que as palavras-chaves educadora, militante, professora e escritora foram acrescentadas às buscas, após identificarmos que grande parte dos trabalhos levantados tratavam de mulheres ocupantes desses universos.

de busca de maneira conjunta e em ordens diferentes, para apanhar um número sugestivo de teses e dissertações.

Antes de dar sequência à apresentação e problematização dos estudos recolhidos, salientamos a respeito da noção que possuímos sobre uma variedade de estudos, abordagens e objetivos que cercam uma escrita biográfica. Ariane Duarte e Luciane Grazziotin (2018) exemplificaram sobre a diversidade em questão, identificando as pesquisas que se dedicam a biografar determinado indivíduo, contudo sua vida não é o objeto em si, mas sim o meio pelo qual se escolheu abordar determinado tempo e/ou espaço. Existem estudos reflexivos voltados para a trajetória de vida e de formação. Percebe-se em alguns a abordagem linear e cronológica. Há os que seguem os moldes tradicionais e outros apresentam recortes, não expondo todo o percurso de uma vida. Ainda existem aqueles constituídos no cerne da história de intelectuais, em que os elementos de seu itinerário de vida para construir uma reflexão são abordados de maneira a complementar o entendimento sobre a produção intelectual do indivíduo em questão e/ou sua atuação nos diferentes aspectos da educação.

Para as autoras supraditas, são diversos os caminhos e propósitos, mas apresentam em comum a ideia de biografia, “[...] como forma de designar um contexto, uma ação política, uma produção intelectual, uma reflexão sobre uma obra pedagógica. Em comum, todos possuem 'elementos biográficos', ou seja, elementos que se relacionam à vida de um sujeito” (2018, p. 02).

Levi (1996) por sua vez, explanou uma tipologia de abordagens em torno do problema biográfico, registrando desde a ótica da *prosopografia e biografia modal*, a consonância entre *biografia e contexto*; a perspectiva da *biografia e os casos extremos*; a abordagem da *biografia e hermenêutica*. Dosse (2015) exemplificou a respeito do desenvolvimento do gênero, que decerto sofreu muitas mutações, percorrendo desde a idade heroica, idade modal e idade hermenêutica. O percurso histórico, sem dúvidas, provocou modificações nos modos de escrita e tratamento biográfico, criando tipos e condutas.

Mary Del Priore (2009), em seu estudo *Biografia: quando o indivíduo encontra a história*, nos revelou um pouco da genealogia biográfica. Afirmou que a biografia se impõe como uma das primeiras formas de história no modelo grego, que deu a palavra a seus atores a fim de que eles expressassem análises sobre suas próprias ações. Este, por sua vez, inspirou os historiadores romanos, que, em seus textos, com discursos imaginários destacavam a psicologia de personagens evocados. A hagiografia (biografia de santos) encarregou-se de demonstrar a exemplaridade humana. Enquanto a santidade passou a ser imitada, o período de heróis se iniciou, juntamente com os contos dos cavaleiros da Idade Média. No Renascimento,

o indivíduo tornou-se meta e norma de todas as coisas e, nos séculos seguintes, o individualismo não cessou de se firmar, mostrando que escrever sobre a própria vida era moda. No século XIX, as biografias tiveram importante papel na construção da ideia de “nação”.

Com isso, entendemos e elucidamos, no Quadro 1 (Apêndices), pesquisas com variadas finalidades, advindas de diferentes origens, que percorreram caminhos distintos, utilizaram aportes dissemelhantes, mas, sobretudo, se destacaram por propor uma escrita biográfica de mulheres. E isso faz parte do mote biográfico, com uso de diferentes fontes, narrativas, metodologias. Consideramos válida a variedade de possibilidades que envolvem o registro biográfico e, portanto, não houve distinção, no que tange a recorte teórico-metodológico, no processo de levantamento, atendendo ao objeto supradito como único critério obrigatório.

Demos importância a todas as investigações encontradas no que se refere a dissertações e teses biográficas com mulher(es) como objeto de pesquisa, pois esse recorte permite compreender e dimensionar o cenário investigativo, priorizando os estudos biográficos e os temas e indivíduos tratados. Os dados recolhidos foram organizados no quadro 1, exposto nos apêndices da tese, disposto por ordem cronológica (data de defesa) e contendo as informações: Título, Mulher(es) pesquisada(s), Autoria, Ano de Defesa, Tipo de Trabalho (tese ou dissertação), Programa de Pós-Graduação (PPG), Plataforma de Pesquisa e Palavras-Chaves utilizadas. Para sua constituição foram consideradas todas as pesquisas apontadas pelas plataformas, sem distinção de programa de pós-graduação ou recorte temporal, e que se encaixavam no intuito proposto de escrita biográfica exclusivamente feminina²⁷.

Em suma, identificamos 134 dissertações de mestrado e 71 teses de doutorado, totalizando um quantitativo de 205 pesquisas acadêmicas *stricto-sensu* que produziram escrita histórica biográfica de mulheres.²⁸ Dentre as pesquisas não encontramos nenhuma investigação de Branca e Iracema como pessoa biografada – objeto de pesquisa – porém

²⁷ Considerou-se pesquisas com o objeto unicamente feminino. Trabalhos que envolvem concomitantemente nomes de homens não foram considerados.

²⁸ Alguns trabalhos, apesar das pistas registradas nos títulos e resumos, não foram considerados e não constam no Quadro 1 (Apêndices) em virtude da inexistência de fazer seu download. Circunstância que pode ocorrer devido a instabilidade das plataformas ou da página (*site*) do programa de pós-graduação em que se encontra a tese ou a dissertação. Outro motivo é a existência de pesquisas mais antigas, especialmente das décadas de 1980 e 1990, que, apesar do registro, não possuem arquivo disponível para download e, portanto, não puderam ser lidas. Esse é o caso das pesquisas identificadas no Catálogo da CAPES que foram defendidas antes da criação da Plataforma Sucupira. Reiteramos, desse modo, que as teses e dissertações presentes no quadro foram analisadas integralmente, por isso a necessidade de download do texto.

encontramos uma dissertação que narra alguns aspectos da vida de *Benedicta*, intitulada *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*²⁹, uma pesquisa sobre a trajetória da educadora, estabelecendo um diálogo entre as Ciências da Religião e a Educação, focando na doutrina presbiteriana e na análise dos materiais organizados pela professora.

Consideramos as investigações que se propuseram a biografar mulheres na perspectiva da trajetória pessoal e/ou intelectual, assim como os trabalhos que utilizaram outras escritas biográficas finalizadas, constituindo análises e contribuições, por meio de outras fontes e indagações. Acreditamos que trazer biografias femininas, anteriormente publicadas e socializadas em livros e outras publicações, para o universo acadêmico também se caracteriza como importante colaboração historiográfica.

As pesquisas elencadas apresentam modos biográficos variados, desde as que explanam de forma linear em um leque cronológico, até aquelas com recortes definidos, como somente os trajetos profissionais, ou as produções materializadas, a vida pessoal com as relações familiares, ou também a participação na militância política, dentre outros exemplos.

Atinente ao alcançado, destacamos que a operação metodológica de busca foi certamente fastidiosa e desafiadora, uma vez que se trata de produções de outrem, exigindo responsabilidade científica ao analisar e delinear fontes e recortes. Cientes do cuidado a ser tomado, nesta seção tentamos expor algumas aproximações com os resultados problematizados a partir do levantamento bibliográfico executado. O foco não deve se resumir ao recolhimento de dados, de maneira descritiva e empírica, reorganizando-os em tabelas anexas. É devido atribuir relações com as informações levantadas, em consonância com o objeto da pesquisa.

1.2.1 Explorando vidas e relações: a biografia em diferentes campos do saber

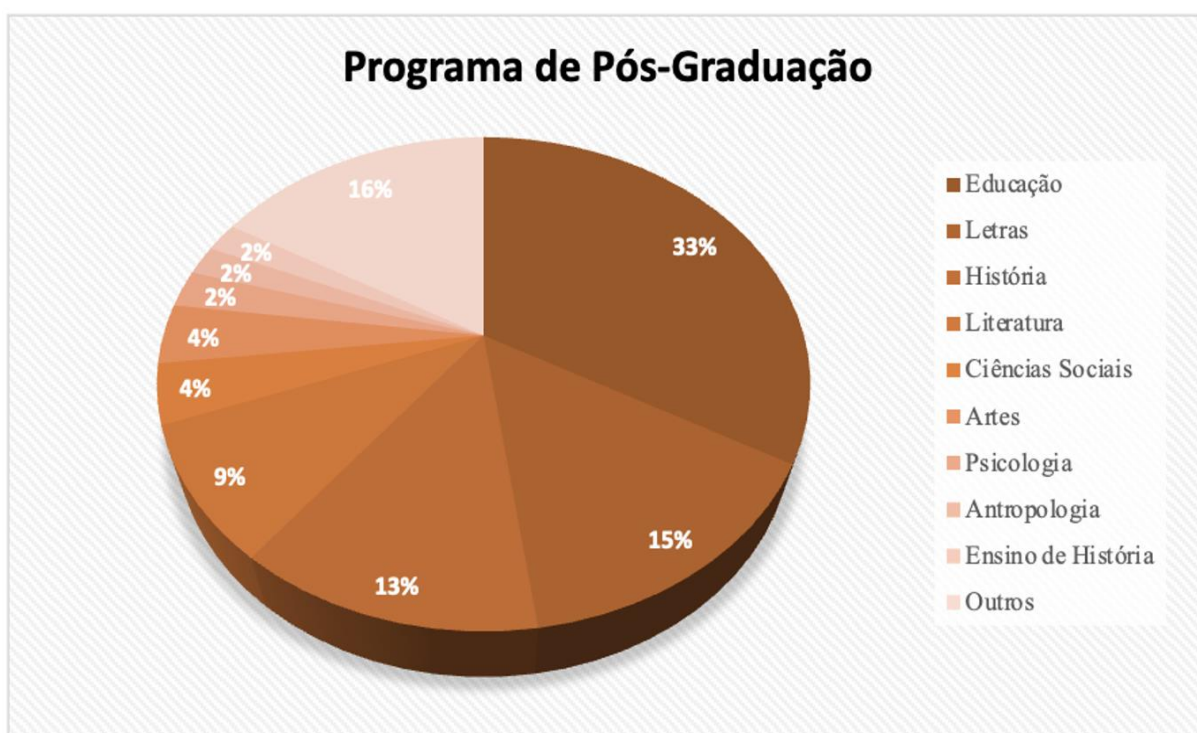
Ao ler as teses e dissertações, alguns pontos chamaram atenção e merecem ser pensados. Uma primeira questão refere-se à escrita biográfica advinda de diversas áreas do conhecimento, inquirição identificada através da variedade de programas de pós-graduação. As pesquisas advêm de programas da história, educação, comunicação, letras, música, artes visuais, ciências sociais, psicologia, direitos humanos, literatura, antropologia, estudos étnicos e africanos, design, administração, ciências da religião dentre outros, como apresenta o Gráfico 01, logo a seguir.

²⁹ Cf. Mendes (2007).

A constatação caminha para algumas indagações que merecem ser pontuadas. Seria a escrita biográfica uma exclusividade do(a) historiador(a) e/ou do(a) literato(a)? Como a biografia é tratada em outros campos do conhecimento? O que leva pesquisadores(as) de diversas áreas a escreverem biografias, em meio a desconfortos e desafios?

O senso comum trata a escrita biográfica como um ofício exclusivo da história ou da literatura. Contudo, é inevitável destacar que a escrita biográfica está presente não somente nas livrarias com seus *best sellers*, tampouco se caracteriza, conforme Dosse (2015) atesta, como “[...] um parente pobre, de um gênero menor, desdenhado e relegado a alguns polígrafos sem prestígio intelectual [...]”. (p. 171). À vista disso, é válido caracterizar a escrita biográfica nesses outros campos do conhecimento.

Gráfico 01: Programas de Pós-Graduação
[Teses e Dissertações do levantamento bibliográfico]



Fonte: Gráfico elaborado pela autora Dias (2023).

O gráfico em questão aponta que um pouco mais de 30% (trinta por cento) dos trabalhos identificados advêm de programas de pós-graduação (PPG) em Educação, seguidos pelos de Letras, História e demais áreas. Apesar de não significar metade da amostragem, é

importante destacar a profusão de investigações do campo da educação, questionando, sobretudo, quem são essas mulheres biografadas.

Existe grande diversidade de linhas de pesquisa inseridas em programas de pós-graduação em educação, como a formação de professores, didática, políticas públicas educacionais, movimentos sociais, processos culturais, currículo, dentre outras. Assim sendo, pensar que o exercício biográfico está ocupando seu espaço nas investigações educacionais e acadêmicas é de grande valia. As pesquisas provenientes de PPG em educação possuem algumas características em comum, como o foco nas histórias de vida de professoras, alfabetizadoras, diretoras de ambientes escolares de diferentes níveis, normalistas, coordenadoras pedagógicas, escritoras, dentre outras.

Nas justificativas desses trabalhos, é possível observar alguns propósitos, como o de dar visibilidade para atuações que transcendem o espaço escolar formal; a discussão da profissionalização docente da mulher; a conquista do direito à educação; as ocupações de mulheres que, além de educadoras, foram advogadas, jornalistas, empresárias, médicas etc.; o tema da liderança feminina; a discussão sobre produções das biografadas, como artigos e livros; as infâncias desvalidas; a ascensão profissional através da formação professoral; as aproximações com movimentos sociais; as contribuições para com determinados espaços, dentre outros³⁰.

As investigações na área de história, de letras e de literatura também expõem uma variedade de finalidades. Discorrem sobre a temática anarquista; sobre as lutas reivindicatórias de mulheres, como em grupos de resistência armada; a participação feminina em espaços públicos majoritariamente masculinos; as poesias, contos, crônicas, novelas ensaios produzidos; as expressões artísticas e afetos dentre outros. Há diversidade, de modo que nem todo trabalho do campo da educação obrigatoriamente narrou sobre uma professora e, do mesmo modo, uma pesquisa da Literatura nem sempre biografou uma escritora. Isto posto, cabe registrar sobre as pesquisas que revelaram e intitularam mulheres feministas, tema que iremos discutir mais à frente.

Entretanto, para responder a respeito do uso biográfico em outros campos, atentando para a interdisciplinaridade e diversidade que carrega, decidimos caminhar por uma estrada diferente, elucidando ligeiramente sobre esse uso em algumas pesquisas. Suely Kofes (2015) explicou que na antropologia muito se discute sobre os pontos de convergência e divergência da escrita etnográfica e biográfica. Existe um estilo antropológico de constituir narrativas – a

³⁰ Os propósitos descritos foram retirados das teses e dissertações do levantamento bibliográfico. São muitas as finalidades, o que nos revela a necessidade e o merecimento de aprofundamentos posteriores.

etnografia – através de um enfoque biográfico. Reflete-se acerca do estatuto das narrativas biográficas na antropologia, envolvidas nas noções de indivíduo, sociedade, subjetivo, objetivo, campo, trajetória. Exploram e amplificam a ideia de “grafia” no ofício antropológico. Aceita-se que a historiografia possivelmente resolveu sua relação com a biografia, que tanto causa desconforto na antropologia. Ainda há um grande desafio de incluir as narrativas biográficas no fazer antropológico, compreendendo-as como expressão da experiência de seu narrador.

Ademais, na opinião da autora, “[...] a narrativa biográfica encontra-se com a etnografia ao marcarem para a antropologia a experiência da alteridade [...]”. “[...] muitas das discussões sobre o ato de biografar são também a do ato de etnografar”. Para a antropologia, portanto, a biografia e a etnografia “[...] são respostas às (mesmas) aflições: o problema de ambas e também o seu mérito é que são muitas e diversas as aflições às quais são chamadas a responder” (p. 37)

A tese *Brasil, terra vermelha: a história da Antropologia e o reencontro com Dina Dreyfus*, escrita por Luciana Portela (2020), trata da etnóloga e filósofa Dina Dreyfus como uma forma de fazer com que o “[...] seu trabalho e suas diversas formas de escrita sobrevivam ao apagamento que o modelo dominante na antropologia vem insistindo em manter, afastando as inúmeras atividades femininas realizadas no campo e na escrita” (p. 30). Para justificar o exercício biográfico, a autora ainda acrescentou: “[...] a abordagem que proponho visa também desconstruir a imagem de que não houve a participação de mulheres no processo de constituição dessa disciplina e rever as narrativas que constantemente privilegiam os cânones masculinos” (p. 40).

A pesquisa de Maiara Pereira (2021), *Zahidé Maria Torres Machado Neto: colocando “retratos” nas Ciências Sociais e Estudos das Mulheres da Bahia*, biografada a advogada e socióloga Zahidé Neto e tece considerações sobre a importância da antropologia feminista, a fim de entender a ausência do reconhecimento sobre a biografada. A dissertação de Cesar (2015), *A composição de uma pioneira: de Francisca a Chiquinha*, defendida em um PPG de Antropologia, analisa a trajetória social da instrumentista, compositora e maestrina Francisca Edwiges Neves Gonzaga, considerando as relações e as “[...] interdependências na qual a artista estava inserida e como se deu a objetivação de seu carisma, seja pelo seu reconhecimento artístico em vida, seja pela documentação e interpretação de seu legado pelas biografias sobre ela escritas” (p. 11).

Na comunicação há uma discussão entre o jornalismo, a história e a literatura em favor da escrita do texto biográfico. Karine Vieira (2011) explica que a biografia se constituiu muitas vezes como uma textura única de expressão narrativa na contemporaneidade.

A prática biográfica atrai os jornalistas que buscam a realização de um trabalho narrativo de fôlego, onde é possível explorar uma liberdade criativa, por vezes inviabilizada dentro das rotinas de produção das redações. O jornalista traz para a construção do projeto biográfico os referenciais epistemológicos do seu ofício. O “eu” jornalista dá lugar a um “eu” biógrafo, personalidade de identidade ambígua que abriga o jornalista e o escritor. Para o jornalista, enquanto biógrafo, o gênero é um processo – porque não dizer – “trialético”, um produto de consonância e dissonância entre o jornalismo, história e literatura. Pensar a biografia como gênero jornalístico contempla a necessidade de estabelecimento de uma dialogia da produção jornalística, enquanto campo de conhecimento, com outros saberes. Não apenas no que circunscreve aos referenciais epistemológicos, mas no real diálogo entre esses conhecimentos para uma (nova) perspectiva simbólica, de articulação de significados e produção de sentidos (Vieira, 2011, p. 02)

Nesse sentido, conforme explanam Virginia Fonseca e Karine Vieira (2011), “[...] as biografias são exemplares na compreensão do conceito de acontecimento jornalístico [...]” e a “[...] transformação do relato de uma história de vida, na forma de biografia, em um acontecimento jornalístico obedece à mesma lógica e dinâmica que transforma um fato do vasto mundo a comentar em uma notícia” (p. 108).

O estudo *Desafios e percalços de mulheres no exercício profissional de Relações Públicas*: análise de histórias de vida para entender a desigualdade na profissão, da pesquisadora Sandra Restrepo (2022), discute os percalços e desafios de quatro mulheres atuantes no cenário das relações públicas e do jornalismo. Em um exercício biográfico-narrativo, a autora utilizou estudos sobre gênero, feminismo e contestação ao determinismo biológico para narrar sobre as mulheres e problematizar a discriminação sofrida em suas trajetórias profissionais.

Objetivando iluminar as possibilidades das mulheres intelectuais no jornalismo do Rio de Janeiro, a dissertação de Ana Paula Teixeira (2018), *Uma cosmopolita nos trópicos*: a trajetória de Yvonne Jean no jornalismo carioca (1940-1950), propôs biografar a histologista de origem judaica, escritora, jornalista, tradutora, intérprete, galerista e promotora cultural Yvonne Jean, que veio da Bélgica para o Brasil fugindo do avanço nazista. Segundo a autora, esse trabalho também está inserido em uma História das Mulheres em uma clara tentativa “[...] de não só trazer à luz uma trajetória que ficou esquecida na História da Imprensa

brasileira, como também iluminar o que esta trajetória nos revela sobre as circunstâncias e possibilidades de mulheres no jornalismo à sua época [...]” (p. 18-19).

Quando falamos da presença e das razões que cercam o gênero biográfico entre historiadores(as) e jornalistas, cabe atestar o contexto social inerente a ambas as áreas e os aportes teóricos e metodológicos, como esclarece Schmidt (1997):

[...] o gênero biográfico emerge na história e no jornalismo no bojo de um processo de aproximação destas áreas com a literatura, o que implica uma incorporação do elemento ficcional e a adoção de determinados estilos e técnicas narrativas. Porém, apesar de tal semelhança, é possível destacar igualmente algumas diferenças importantes entre as biografias produzidas por historiadores e aquelas construídas por jornalistas. [...] há um influxo comum à história e ao jornalismo, o qual ajuda a explicar o interesse de ambos pelo gênero em questão: a influência da literatura. [...] a preocupação central dos biógrafos - historiadores e jornalistas - parece ser a de desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto [...] (p. 4-13).

Outro campo do conhecimento que dispõe de uma quantidade considerável de pesquisas é a psicologia, que se interessa pelas propostas biográficas e principiou a ensaiar uma intervenção psicológica de inspiração biográfica, consoante ao que Tinoco (2016) explica: “[...] a psicologia, ela própria, tem vindo a desenvolver uma compreensão narrativa de cariz construtivista sobre o seu objeto de estudo” (p. 11).

A dissertação de Gesimary Azevedo (2005), *Escrita nas pedras: uma leitura flutuante* – um estudo psicanalítico da vida e obra de Camille Claudel, consiste em um estudo psicanalítico da vida e da obra da escultora francesa Camille Claudel. Apoiando-se nas condições históricas, Azevedo procura compreender o modo como a artista se constituiu psiquicamente “[...] no decorrer de uma possível história libidinal e identificatória, bem como as possíveis manifestações dessa em sua obra” (p. 02).

A tese de Márcia Araújo (2012), *Maria Aragão: uma trajetória em busca de uma sociedade igualitária*, descreve a trajetória da médica e militante do Partido Comunista Maria José Camargo Aragão, com vistas para o quadro político brasileiro e maranhense vigente e o movimento negro. Aborda a condição de mulher negra, nordestina, pobre e mãe solo nos anos 1940, no Maranhão. A pesquisa, advinda de um programa de Psicologia Social, apresenta uma mulher construindo “[...] uma narrativa interligada das diferentes posições que foi conquistando nos espaços sociais em que se inseriu, buscando mostrá-la como viveu: em movimento” (p. 20). Lançando um olhar para a complexidade social vivida, situa a biografada entre a individualidade do ser e sua construção social.

A tese de Aurora Gonçalves (2014), *De oprimida e explorada a liberta e autônoma: o empoderamento feminino desvendado pelo universo da mulher longeva*, analisa os processos de identidade-metamorfose-emancipação para compreender como o sentido da vida e do vir a ser se estabelecem na construção social do sujeito, para, “[...] focalizar a condição da mulher, suas determinações sócio-históricas e as revelações que a identidade, assim constituída, podem fazer para explicitar o contexto sociocultural hoje vivido” (p. 09). Gonçalves biografou uma mulher de noventa anos, expondo sua trajetória pessoal e profissional, seus amores, suas paixões, vínculos e rupturas.

Para analisar o desenvolvimento da ciência e da psicologia no Brasil, a pesquisa de Cândido (2014), *O desenvolvimento de uma cultura científica no Brasil: contribuições de Carolina Martuscelli*, construiu uma biografia científica dessa pesquisadora e professora, levando em consideração os estudos da história da psicologia, a fim de superar a narrativa em torno da “[...] contribuição de poucos homens brilhantes que participaram da construção da psicologia como uma ciência experimental” (p. 20).

Com base nas discussões de Michel Foucault, no âmbito da Psicologia, se interroga também sobre os usos da biografia e da autobiografia. Aqui, esses dois modos de escrita se tornaram dispositivos de confissão identificados em arquivos que fabricam efeitos de poder e disparam a constituição de novos saberes e modos de viver, conforme assinalou Flávia Lemos (2016).

A biografia e a autobiografia podem ser utilizadas para a construção de um modelo exemplar a ser imitado e canonizado, produzindo uma concepção de unidade, linearidade, sentido e continuidade na história de vida, contudo, também possibilita rupturas com a mesma, dependendo do modo como for utilizada. Deste modo, a teoria da história teria contribuições para as práticas da Psicologia, a partir de um diálogo a respeito da temática e discussão em pauta (Lemos, 2016, p. 123)

É possível compreender as estruturas sociais de uma época por intermédio da biografia, na relação indivíduo e sociedade. A escrita biográfica de cunho sociológico não desconsidera o momento histórico e a estrutura social vigente, congruente ao que explicou Elias (1993) e as “[...] decisões individuais ficam obscuras quando não se consideram os aspectos relevantes dos processos sociais não-planejados em que ocorrem, e cuja dinâmica determina, em grande parte, suas consequências” (p. 48).

A expressão “biografia sociológica”, para Aguiar (2000), surgiu na explicação de fusão dos elementos individuais e coletivos, no qual a “biografia” se caracteriza na centralidade da vida de um indivíduo e a “sociológica” porque, através da obra desse

indivíduo, procurou-se investigar o jogo conflituoso de interesses políticos e os traços marcantes de um campo intelectual e político numa determinada época histórica brasileira.

A dissertação de Daniella Eustáquio (2015), *Palmyra Wanderley, a Cigarra dos Trópicos: imaginários culturais e mapa onírico em “Roseira Brava”* (1965), com enfoque sociológico, discute e destaca essa escritora oitocentista, analisando seus “[...] escritos nos jornais; a possível luta feminista; a trajetória educacional; o imaginário cultural dos comentadores literários; e a leitura filosófico-poética de imagens literárias à obra “Roseira Brava”” (p. 16).

Para biografar Juscelina Gomes de Lima, Priscila Coutinho (2015) construiu a tese *Meu sonho era maior que eu: biografia sociológica de uma trãnsfuga de classe*. Apoiou-se na ideia de uma “sociologia em escala individual”, buscando entender como essa mulher paraense viveu a condição de trãnsfuga de classe. Realizou uma pesquisa etnográfica e histórica, evitando transformar uma trajetória num romance, como assegura a biógrafa, e discutiu a migração, as referências e conceitos de trãnsfugas de classe, o desafio teórico de uma biografia sociológica e o elemento “barroco” da biografia.

Nas artes, segundo Franco (2017), a biografia “[...] contribui na compreensão e condecoração dos estilos e movimentos, na própria organização cronológica da história da arte, e no sentimento comum ou compartilhado sobre alguma particularidade presente em uma personalidade [...]” (p. 15). Ainda de acordo com Frayze-Pereira (2014), na escrita biográfica de um artista “[...] deve ser a obra o principal fundamento para se pensar o artista, e não o contrário. Devem ser suas criações, suas intervenções plásticas, os instrumentos privilegiados para se compreender o autor” (p. 149).

[...] se nos parece que a vida de um autor é a antecipação de sua obra, é porque conhecemos sua obra antes e vemos através dela as circunstâncias da vida. Quer dizer, para falar de um autor, delinear sua identidade ou escrever uma biografia, é da obra que o comentador necessariamente deve partir para chegar às questões relativas ao próprio autor ou ao sentido da vida na qual esta obra se encrava, por mais fantasioso e ficcional que esse sentido possa parecer. E, nesse caso, é a percepção do leitor, expressa em sua narrativa, que faz o trabalho de articulação entre a obra e o autor por ela pressuposto (Frayze-Pereira, 2014, p. 149)

No intuito de contribuir para a historiografia da arte, a dissertação de Carvalho (2014), *E a mulher se fez pintura: história de vida, gênero e política na obra de Tereza Costa Rêgo*, procurou mover a trajetória biográfica dessa artista, além de discutir “[...] a relação existente entre arte e gênero, elucidando o processo de legitimação da mulher como artista profissional

e a construção da imagem feminina pelas mãos da pintora pesquisada” (p. 07). Debruçou-se no processo de criação artística, na poética carregada de memórias pessoais, nas imagens femininas, na reflexão sociopolítica da história nacional.

Utilizando a autobiografia e a biografia de Yolanda Penteado, cartas, recortes de jornais, telegramas, fotos, arquivos particulares e institucionais, a tese de Mantoan (2015), *Yolanda Penteado: gestão dedicada à arte moderna*, discute a atuação dessa gestora da arte moderna em São Paulo e no Brasil, nas décadas de 1940 a 1960. O escrito possui estratégias metodológicas com suportes interdisciplinares, relacionando História, História da Arte, Estética e outras áreas do conhecimento, além de uma discussão também biográfica e voltada para “gestão de artes”, “arte moderna e instituições culturais” e “coleccionismo”.

Em *O sucesso e o sustento: a trajetória da atriz bonfinese Celina Ferreira (1902-2001)*, Karina Faria (2013) realizou um trabalho biográfico sobre Celina Ferreira, atriz baiana, com foco na conjuntura econômica, política e social que serviu de cenário para a sua carreira e para o sucesso que promoveu o sustento dos arranjos artístico-produtivos em que trabalhou. Além dos aspectos pessoais e familiares, a autora buscou, em cada uma das fases vividas pela biografada “[...] e em todas elas como num conjunto, o entendimento do fazer teatral estreitamente vinculado ao cenário social em que se insere e ao público que o assiste e que, ao fim e ao cabo, o financia” (p. 30).

Os trabalhos do campo da religião tecem considerações sobre histórias e vidas de religiosas e também se centram entre a hagiografia e a biografia. Impossível não se atentar para a escrita biográfica como modo que, por muito tempo, tentou exemplificar e modelar um estilo de vida conventual considerado ideal aos olhos da Igreja Católica.³¹ Segundo Ana Cristina Lage e Terezinha Oliveira (2019), identifica-se, em estudos atuais, uma diferença entre as hagiografias medievais e as biografias religiosas.

Para discutir os votos de castidade, de obediência, de pobreza, o silêncio, a oração, o recolhimento, a Ordem, o claustro e o sentido de liberdade, a pesquisa de Miriam Garcia (2006), *Liberdade em Clausura: trajetórias pessoais e religiosas de Monjas Carmelitas Descalças*, aborda a vida religiosa de cinco monjas de um convento Carmelita do interior do estado de São Paulo. Foi investigada a “[...] contradição entre os valores modernos de liberdade e da autorrealização dessas mulheres na escolha pela vida em clausura. Mulheres que abdicam da profissão, da família e do convívio em sociedade para dedicar-se às orações” (p. 06).

³¹ Para uma compreensão aprofundada indicamos: Cf. Certeau (2006); Dosse (2015); Le Goff (2007).

Concernente ao campo da música, há várias articulações, como a relação entre a biografia musical e a musicologia. Brandão (2020) esclarece:

A visão da obra musical como algo que vai além daquilo que está contido em si mesma — mas que todavia não prescinde disto para sua compreensão — abre vias para a participação da biografia na análise musical; a articulação dos discursos de uma cultura e dos seus biógrafos sobre um compositor e sua obra pode ser contributiva para a discussão sobre as obras musicais e seus compositores (p. 10)

O trabalho de Franciss (2007), *Neusa França: recortes de um universo musical*, procurou, através de entrevistas, revelar um retrato das mais respeitadas profissionais dentro do seu campo de atuação, o da música, em Brasília. A problemática fundamentou-se em algumas questões, com destaque para entender como essa pianista, pedagoga e compositora conseguiu se legitimar artisticamente numa cidade com características eminentemente políticas, concebida e construída para ser basicamente uma capital administrativa, quais as ferramentas que foram utilizadas por ela para expandir seu capital cultural simbólico, de que forma foi conquistado o seu lugar dentro da cena pedagógica do piano na sociedade brasiliense e como essa posição se conserva até a atualidade.

A dissertação de Lima (2019), *Cinco canções de Maria Helena Buzelin (1931-2005)*: resgate histórico por meio de edição de performance, análise estilística e dados biográficos, propôs biografar essa artista, um dos grandes nomes do cenário lírico brasileiro, com foco na sua formação musical, carreira nacional e internacional, análise de canções, dentre outras questões.

Poderíamos continuar apresentando acepções e trabalhos encontrados, referentes a outras áreas do conhecimento inclusive, contudo esse não é o nosso objetivo, mas assinalamos a riqueza de tal debate. De todo modo, para responder os questionamentos lançados no início desta subparte, ambicionando exemplificar a respeito da produção biográfica de mulheres de diferentes tempos e espaços, concernentes a programas de pós-graduação do país e consequentemente em variados campos do saber, citamos algumas teses e dissertações identificadas no levantamento bibliográfico³².

Além disso, a partir do escopo apresentado com concepções³³ de pesquisadoras(es) das áreas, arriscamos afirmar que a biografia é um problema, tanto no âmbito da produção como

³² As teses e dissertações referidas serviram como amostra, sugerimos a quem se interessar, retomar o levantamento bibliográfico (Apêndice I) para conferir e conhecer outros estudos.

³³ As acepções referidas cumprem o papel de apresentar ligeiramente a relação da biografia com outros campos no propósito de justificar a presença de teses e dissertações advindas de programas de pós-graduação diversificados. Mesmo que brevemente, acreditamos na importância das elucidacões. As breves concepções

no âmbito da análise, que aflige e cativa as teorias do conhecimento, que procuram estudá-la e desvelar sua complexidade. Assim sendo, podemos afirmar que a escrita biográfica não é exclusividade de uma área e que ela pode e está sendo construída de modo fértil e inspirador, levando pesquisadores(as) de diversas áreas a biografar mulheres e a revelar panoramas desconhecidos.

Percebe-se um crescimento mútuo, no qual a Antropologia, a Comunicação, a Psicologia, as Artes e outras áreas provocam e sugestionam a prosa biográfica, enquanto essa, por sua vez, se doa inteiramente para a construção do conhecimento científico, como o jeito mais difícil de fazer história³⁴, como enunciou Le Goff (1999), e, o mais fascinante, denunciando circunstâncias muitas vezes desconhecidas e/ou escancarando outros rumos para o que já se sabe.

Foram encontradas pesquisas em um período de três décadas, sendo a primeira publicizada no repositório no ano de 1993 e a última em 2023, concentrando-se 70% delas na última década dos trinta anos. O dado anuncia, portanto, um crescimento de pesquisas brasileiras biográficas sobre mulheres. Sabemos que esse cenário comporta muitas influências, como o movimento feminista, a expansão de Programas de Pós-Graduação, a discussão decolonial, mas, de qualquer forma, o valor é significativo e sinaliza o horizonte historiográfico no país. Sendo assim, retomamos novamente Le Goff (1989), pois acreditamos que “La biographie [...] offre, mieux que d’autres genres historiques, la possibilité d’exploiter les ressources de l’écriture historique”.³⁵

As teses e dissertações, utilizaram, portanto, a biografia como forma de narrar a vida de mulheres envolvidas nos domínios econômico, social, político, religioso e cultural. Não existe mais o desejo único de publicizar memórias ilustres e privilegiadas, sequer construir modelos a serem seguidos, apesar de essas mulheres serem exemplos em sua resistência. Forma-se não mais uma cartilha historiográfica com prescrições, mas uma cartilha opulenta, com novas histórias escritas por meio da biografia.

explanadas se colocam como conteúdo introdutório para reflexões que são fulcrais e necessitam de profundo estudo, portanto reiteramos a necessidade de se procurar melhores esclarecimentos a respeito da produção biográfica nas áreas do conhecimento mencionadas.

³⁴ Diz Le Goff: “Convenci-me, assim, desta evidência amedrontadora: a biografia histórica é uma das maneiras mais difíceis de fazer história”. (1999, p. 20).

³⁵ Cf. Le Goff, 1989: “A biografia oferece, melhor do que outros gêneros históricos, a possibilidade de explorar os recursos da escrita histórica”. Tradução realizada por Dias (2023).

1.2.2 Escrever como quem se encontra: a palavra é daquelas que escrevem sobre outras mulheres

Assim se estabelece, muito sólido, um sistema. Seria necessário, no entanto, não esquecer as mulheres entre todos esses homens que, sozinhos, vociferando, clamavam o que tinham feito ou o que sonhavam em fazer. Fala-se muito delas. Mas o que sabemos sobre elas? (Duby, 2022, p. 356)

Nas biografias femininas defendidas em teses e dissertações, muito se fala sobre mulheres. Mulheres que saíram de casa e conquistaram a cena pública. Quebraram tabus e tradições. Que se enxergaram fora do foco masculino. Livraram-se de rótulos. Desejaram o real e o sonho. Aqui, como explana Mary Del Priore (2014), “Buscar o próprio rosto entre tantos outros é o desafio. Mas o maior desafio mesmo é mostrar que elas podem ter um rosto só” (p. 08).

Falar sobre nossas semelhantes não pode ser definido através de uma visão corriqueira e simplória. O desafio estará sempre posto, com a ressalva de que defendemos a seriedade e a existência de uma escrita acadêmica sobre mulheres, em um estado incessante e de rompimento com o patriarcalismo. Advogar a favor de uma escrita biográfica feminina como algo descomplicado exigirá mais tempo de resistência. Assim sendo, segundo Tedeschi (2016),

Refletir e escrever tal história significa levá-las a sério, superar o espinhoso problema das fontes e criticar a própria estrutura de um relato apresentado como universal, nas próprias palavras que o constituem, não somente para explicitar os vazios e os elos ausentes, mas para sugerir uma outra leitura possível (p. 153).

Hobsbawm (1998) assumiu como crítica justa, inclusive para sua própria obra, o fato de que mulheres “[...] frequentemente salientaram que os historiadores do sexo masculino no passado, inclusive marxistas, ignoraram grosseiramente a metade feminina da raça humana” (p. 143). Também a consideramos como justa, mas não somente isso, acreditamos no peso singular da escrita feminina sobre seu próprio universo.

Adicional ao relatado até aqui, a questão do percentual de mulheres que escrevem sobre mulheres deve ser mencionada. Foi encontrado um total de 163 trabalhos produzidos por pesquisadoras (Quadro 1). Isso significa que aproximadamente 80% das pesquisas acadêmicas identificadas que se dedicaram ao objeto biográfico feminino têm mulheres como autoras. Mulheres escrevem sobre mulheres! Ao analisar dados quantitativos que envolvem a

escrita feminina, é possível abordar múltiplas questões férteis para a historiografia, como a atuação política, o lugar da mulher nas artes, a feminização do magistério e outras mais.

Outrossim, Mel Duarte (2019) reiterou:

Aqui estamos nós, donas de
nossas próprias palavras,
revolucionárias do cotidiano,
regando a terra outrora batida
por nossas antepassadas,
firmando nossas pegadas,
sabendo que hoje, cada vez
que nossa fala se propaga,
equivale a dez que antes
foram silenciadas

Mulheres de uma geração
atrevida, filhas dos saraus e
das batalhas de poesia,
alquimistas, libertárias,
propagandistas da oralidade
compartilhando nossas
travessias,
bradando nossa realidade!

Sempre semeando essa terra
verbo fértil
perpetuando nossa existência
através de versos,
escrevendo quantos
poemas-manifestos forem
necessários por dia
pra cada vida interrompida
ter mais valia.

Não mais invisíveis,
não mais mercadoria

Se querem nos privar,
ocuparemos espaços!
Se querem nos apagar, escreveremos livros!
Se querem nos calar,
vamos falar mais alto! (p. 02)

As palavras de Duarte endossam o propósito delineado a respeito de uma produção feminina feita por mulheres. Mulheres revolucionárias, libertárias, atrevidas, e donas de suas palavras, pois não são invisíveis, tampouco provisão alheia. Evidência de tal realidade são as ocupações e as palavras ditas e escritas. Quando falamos de escrita feminina, estamos abordando um ato, sobretudo, feminista, de registro da voz, em oposição ao silêncio, uma luta

de mulheres contra todas as formas de dominação, exclusão e discriminação. Bem como atestou Perrot (2005), a voz das mulheres

[...] é um modo de expressão e uma forma de regulação das sociedades tradicionais onde predomina a oralidade. Mas sua palavra pertence à vertente privada das coisas; ela é da ordem do coletivo e do informal; ela é proferida no boca-a-boca da conversa familiar, na melhor situação possível, no quase ritual da conversação. [...] O que é recusado às mulheres é a palavra pública. Sobre ela pesa uma dupla proibição, cidadã e religiosa. [...] O Verbo é o apanágio dos que exercem o poder. Ele é o poder. Ele vem de Deus. Ele faz o homem. As mulheres estão excluídas do poder, político e religioso. (p. 317-318).

Resguardamos as palavras públicas escritas e verbalizadas por mulheres, pois não foram e ainda não são assim autorizadas. Valorizamos a resistência e o enfrentamento a quem e aos modos que não permitiram. Maiormente atentamos para a escrita feminina em seu compromisso político, ou seja, um pacto com a luta, contra todo tipo de opressão. Portanto, quando uma mulher fala sobre outra mulher, constrói-se uma resistência documentada.

Nesse sentido, é importante compreender que a escrita biográfica feminina realizada por mulheres se volta para olhar as margens, o que significa que o olhar feminino possui a capacidade própria de registrar e problematizar sobre a exclusão de corpos, particularidades, intenções políticas, produções, imposições, enfrentamentos que são privativos do ser mulher em uma sociedade patriarcal.

Ao propor escrever e analisar a biografia de mulheres, é válido reiterar o sentimento que cerca o ato de mulheres escreverem sobre mulheres. De acordo com Virginia Woolf (2015), as mulheres passaram a ser mais independentes em suas opiniões e começaram a

[...] respeitar suas próprias noções sobre valores. [...] Ao que parece, elas estão menos interessadas em si mesmas e, por outro lado, mais interessadas em outras mulheres. No início do século XIX, os romances de mulheres eram em grande parte autobiográficos. Uma das razões que as impulsionava era o desejo de descrever seu próprio sofrimento, de defender uma causa própria. Agora que este desejo não é mais tão imperioso, as mulheres começam a explorar o mundo das mulheres, a escrever sobre as mulheres como nunca se escreveu antes, pois, até época bem recente, as mulheres na literatura eram, certamente, uma criação dos homens (p. 187-188).

Escrever sobre mulheres significa reiterar, como asseverou Michelle Perrot (1989), que os “[...] modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo ocorre com o seu modo de rememoração da montagem propriamente dita do teatro da memória.” (p. 15). É válido entender que uma mulher, ao

investigar sobre outra mulher, busca outras verdades sobre si mesma, uma espécie de autodefinição, compreensão e aceitação. O envolvimento de uma mulher ao pesquisar sobre outra vida feminina implica o desejo de uma outra verdade sobre si mesma e se faz, conforme explicou Rachel Soihet (2014), na “[...] vontade ou necessidade de buscar pontos de referência para uma autodefinição não mais fundada no modelo patriarcal, mas sobre as experiências reais das mulheres” (p. 76).

O movimento supramencionado carrega peculiaridades que lhe são próprias, como o uso da escrita para expor sobre aquilo em que acreditam e o que sentem perante a sociedade, como, por exemplo, o contexto político, a escolha religiosa. As escritas científicas propostas por estudantes de mestrado e doutorado superam o estigma das histórias triviais, julgadas como aquelas que registram unicamente relacionamentos e sentimentos. Hoje, a escrita feita por mulheres sobre mulheres é, de certa forma, produto de séculos de leitura exclusivamente masculina. Essa conjuntura ensinou o basilar e o inesquecível, que é atribuir significância e notoriedade a outros objetos e sujeitos. Agora, aprendemos sobre história, com biografias históricas femininas, escritas por mulheres, para além do que já foi instruído pela escrita de homens. Isto posto, Avelar e Schmidt (2018) esclareceram que, se a

[...] tonalidade “problemática” ou “desafiante” do gênero talvez seja uma questão incontornável, a escrita biográfica tem cada vez mais alertado o historiador para a ambivalência de sua disciplina, forçosamente tensionada entre suas pretensões de verdade e o polo imaginativo que subsiste em toda narrativa do passado. Seguimos narrando e lendo vidas, na expectativa – vã? – de compreendermos a nós mesmos e aos outros (p. 12).

A partir disso, deve-se levar em conta que as mulheres escrevem sobre confrontos políticos e lutas heróicas femininas. Produzem sobre a alta qualidade literária de outras mulheres, sobre ações educativas e sobre suas palavras e ações, que instruíram e produziram em outros tempos. Segundo Soihet (2014), a biografia teria sido inclusive a primeira forma de História das Mulheres, com Christine de Pisan, Louise Otto, Fanny Lewald e outras publicações femininas e feministas do século XIX. Ela destacou sobre as abordagens biográficas em revistas e dicionários, sobre mulheres excepcionais, de destaque no campo da política, da cultura e da religião. Na contramão relatou sobre a existência de registros sobre mulheres que foram excluídas de atividades públicas, mas estiveram presentes em muitas conquistas de sua época. Além das histórias sobre mulheres com carreiras independentes que enfrentaram as relações domésticas e maternais.

Ainda de acordo com Soihet (2003), no que concerne à escrita biográfica, a autora observou sobre o fortalecimento da ideia “[...] de que a compreensão da vida de uma mulher dependeria da possibilidade de uma relação empática que só poderia vir de outra mulher” (p. 42), e esclareceu que tal percepção é uma proposta central no debate biográfico proposto por feministas. Desse modo, uma verdadeira atitude empática surgiria somente do compartilhamento de uma mesma posição social.

O exercício biográfico também permite externar que mulheres escreviam e descortina o que elas escreviam. Ora, mulheres escrevem sobre outras mulheres, para também falar de si e de sua próxima, rompendo silêncios e enriquecendo uma história construída por muito tempo com metades. Destarte, as histórias de vida femininas ultrapassaram o imaginário masculino, quando contadas por outras, que conhecem as condições de ser e estar na sociedade. Ainda segundo a análise de Soihet (2003), “[...] a abordagem biográfica das mulheres, e do ponto de vista das mulheres, constitui-se numa contribuição preciosa não enquanto método específico, mas pela pertinência das questões que ela pode colocar” (p. 47).

Quimérico negar o valor histórico de se conhecer a mulher, inserida em contextos e demandas, a partir dela mesma, ou de outra, que compreende ser mulher nas esferas social, política, econômica, religiosa. Então, mulher escreve? Sim. Tanto escreve como já escreveu por anos a fio, expondo visões e posicionamentos, em contextos nos quais nunca foram encorajadas. Escreveram e escrevem coisas que realmente só poderiam ser de mulher. Mulheres escreveram, resistiram e produziram, e agora são lidas, problematizadas, desveladas.

Apesar da tentativa histórica de descrédito em relação a suas narrativas de vida, em uma espécie de ausência, e do engavetamento de importantes produções de diferentes tipos, conclui-se, mais uma vez, que, sim, mulheres escrevem, mulheres sempre escreveram e continuarão a escrever! E não somente escrevem, mas cantam, ensinam, curam, pesquisam etc. Necessário, então, dar continuidade e visibilidade ao movimento de investigação em torno de tantas histórias femininas. A produção acadêmica nos revela isso. Se mulheres escrevem, escrevamos.

Refletir sobre o ato de mulheres escreverem sobre outras mulheres, como uma conduta sobretudo política, denuncia sobre a vulnerável escrita de homens sobre mulheres. Qual o sentido de homens escreverem sobre mulheres? Intolerável crer na ideia de musas inspiradoras. Por que homens narram histórias femininas? Prevenimos que conhecer histórias de mulheres através de uma escrita masculina é conhecer uma biografia selecionada e recortada por homens. Se partimos do princípio fundante de que qualquer tipo de escrita

possui intencionalidades, entendemos que mulheres, ao escrever sobre si e sobre outras, ensinam registrar o que somente elas sabem e conheceram, no tato, no ver e no experimentar. Reiteramos que a escrita biográfica sobre mulheres feita por autores também possui o seu valor. Entretanto, ponderamos que uma escrita masculina sobre mulheres desconhece o que é realmente autêntico. Em conformidade com as afirmações de Soihet (2003):

A abordagem biográfica pode, enfim, ajudar a restituir a multiplicidade das experiências femininas, a multiplicidade de maneiras que vivem seus constrangimentos, a multiplicidades de caminhos que trilham para se afirmar como indivíduos plenos. Assim, emergirão na completude de sua diversidade, em termos de condição social, raça/etnia, geração etc. Romper a homogeneidade desta categoria abstrata em nossa análise, não é somente reconhecer o direito de as mulheres de todos os tempos se realizarem enquanto seres autônomos. É, igualmente, uma condição indispensável para refletir sobre as mulheres, enquanto grupo susceptível de se constituir em sujeito coletivo de sua própria liberação, buscando participar da humanidade de acordo com seus próprios termos (p. 48)

Concisamente, a composição exposta nesta seção objetivou, ao conceber um balanço bibliográfico, potencializar e valorizar o esforço coletivo de tantas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os), reconhecendo que as teses e dissertações produzidas ocupam não somente as prateleiras das bibliotecas e os sistemas digitais, mas se impuseram e conquistaram definitivamente um espaço distinto na historiografia.

Sobretudo, manifestamos que a ciência brasileira pesquisa, e escreve, sobre mulheres: professoras, escritoras, religiosas, políticas, artistas, jornalistas, ocupantes de tantas profissões. Pesquisam sobre vidas privadas que afrontaram, sobre aquelas que sobreviveram no cerne de vínculos de poder, mas que certamente muito fizeram.

Ao falarmos de relações de poder, é válido lembrar que o corte biográfico permite evitar a construção de imagens monolíticas do passado, demonstrando contrariamente, em harmonia com o dito por Adriana Souza (2012), que, “[...] se a repartição desigual do poder – de bens materiais e simbólicos – limita as oportunidades de um indivíduo, ela sempre deixa alguma margem de manobra, através das quais ele pode se movimentar e promover mudanças no ambiente em que vive” (p. 125).

Doravante a história contada por mulheres é sobre participações, cicatrizes sociais, singularidades, ambiências tomadas e representatividades. Não ambicionamos dar voz a essas mulheres, pois elas sempre tiveram. Suas vozes estiveram e estão em suas produções, ações e resistências.

A resistência perante uma sociedade patriarcal não é recente. Antes invisível e irrelevante na escrita histórica, agora fulcral para a compreensão do desenvolvimento social, econômico, cultural, político. Escrever sobre mulheres é uma questão de liberdade. Refletir sobre os espaços e tempos ocupados por mulheres, além de gravar a perspectiva de uma vida – biografia – e o que atravessa uma vida – trajetória -, também significa reinterpretar e descortinar outros eventos e acontecimentos.³⁶

Relembramos que ainda vivemos em um país no qual formas de violência de gênero, especificamente contra mulheres, ainda são admitidas. Ao percorrer uma discussão sobre uma escrita feita por elas e sobre elas, reconhecemos a importância dos estudos de gênero, enquanto opção teórica e metodológica, anunciando não somente a escolha desta tese, mas de outras pesquisas, que se constituem como um robusto acervo.

1.2.3 Mulheres negras, mulheres feministas e mulheres educadoras: perfis biográficos

Nos registros brasileiros
A injustiça predomina
E o danado esquecimento
Na injustiça se culmina
Pois ainda não se acha
Tudo o que se examina

Esquecidas da História
As mulheres inda estão
Sendo negras, só piora
Esse quadro de exclusão
Sobre elas não se grava
Nem se faz uma menção
[...] (Arraes, 2000, p. 97).

A escritora Jarid Arraes produziu as linhas acima transcritas e registrou que, antes de chegar à vida adulta, nunca tinha ouvido falar de uma mulher negra considerada importante na História, que fez algo apreciado como grande pela humanidade, como a luta contra escravidão no Brasil, por exemplo. Entretanto, adulta, descobriu vários nomes de mulheres negras, criando uma coleção de cordéis intitulada: *Heroínas Negras na História do Brasil*.

³⁶ Esclarecemos que não projetamos tecer uma reflexão ou uma comparação de gêneros, ou seja, de biografias masculinas *versus* biografias femininas, no propósito de denunciar dominações, superações ou concorrências. A concepção se fundamentou em apresentar e problematizar os resultados obtidos, com a finalidade de sinalizar a pluralidade e o crescimento de pesquisas biográficas sobre mulheres. Evidentemente organizar um balanço bibliográfico, não somente com base em teses e dissertações, mas também em livros publicados, artigos científicos, dentre outros, relacionando e confrontando biografias de mulheres e homens pode ser um útil e valioso exercício científico.

A autora, uma mulher negra, reagiu diante de uma sociedade que não falava sobre mulheres, sobretudo sobre mulheres negras. Inserir-las no cânone literário, educacional, musical, da medicina, do jornalismo era impensável. Suas palavras falam de injustiça, esquecimento e exclusão, confessando que tais práticas são ainda mais frequentes quando se trata da mulher negra.

Até aqui, procuramos mostrar que o movimento de escrita biográfica sobre mulheres está crescendo e revelando um panorama animador e competente, carregado de histórias resistentes às máquinas do patriarcalismo, da opressão e do machismo. Mulheres estão biografando mulheres, e utilizando uma série de fontes, determinadas a engrandecer e construir uma história de mulheres.

Contudo sabemos, em consonância com Jaqueline Jesus (2000), que, antes de assegurar essa perspectiva, não podemos esquecer que no Brasil as mulheres, principalmente as negras, “[...] nem sempre puderam falar, escrever e quanto mais publicar sobre si mesmas. Tampouco tiveram suas vozes plenamente respeitadas por aqueles que delas falaram, escreveram e publicaram: na maioria, homens brancos” (p. 09). A consciência e a preocupação acerca da ausência de escritos feitos por mulheres e sobre mulheres foi determinante, entre um leque de fatores que incentivaram a multiplicação desses escritos. Portanto, é indispensável sempre retomar e rememorar as amarras presentes em escritas históricas que inviabilizaram e censuraram mulheres.

Os dados do levantamento bibliográfico nos revelaram informações promissoras. Foram analisadas duzentas e cinco pesquisas, algumas das quais biografaram mais de uma mulher, contabilizando no total pouco mais de duzentas e cinquenta mulheres biografadas. Ocorre que dez por cento (10%) das biografadas são mulheres negras. Poderíamos ignorar essa problematização e explanar um primeiro capítulo somente com informações auspiciosas, todavia, se não podemos assegurar uma equidade de pesquisas sobre mulheres negras, devemos manifestar indignação e ressaltar a importância e a urgência desse feito.

As lacunas e ausências nos mostram o que deve ser problematizado e, por conseguinte, apresentar pesquisas biográficas femininas, nas quais uma fração bem pequena é de mulheres negras, reforça a relevância de se abordar essa falta, respaldando-a e ratificando acerca da importância do diálogo para investigações posteriores. Benedicta, Branca e Iracema não foram mulheres negras, e isso não deslegitima a pertinência deste exercício biográfico, pois, entre outros intentos, almejamos documentar e valorizar histórias de mulheres, como nos

ensinou bell hooks³⁷ (2019). Ambicionamos instigar a reflexão sobre biografias de mulheres como operações valiosas também para o feminismo enquanto ação política. Por outro lado, reconhecemos a urgência de se debater uma escrita história biográfica sobre mulheres negras.

Defender a diversidade e a produção biográfica sobre mulheres não significa subestimar supremacias, ignorar divisões sociais e econômicas e alimentar o pensamento ilusório de que as mulheres, advindas de diversas origens, sofreram e sofrem opressões iguais. Queremos que histórias de mulheres sejam escritas, mas reconhecemos, como atestou em primeira pessoa hooks (2019), que, como grupo,

[...] as mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas porque, em termos coletivos, estamos na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o nosso status social é inferior ao de qualquer outro grupo. Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista, racista e de classe. Ao mesmo tempo, somos um grupo que não foi instituído socialmente para assumir o papel de explorador/opressor, na medida em que não nos foi concedido nenhum "outro" institucionalizado que pudéssemos explorar ou oprimir (crianças não representam "um outro" institucionalizado, ainda que possam ser oprimidas pelos pais e mães). Mulheres brancas e homens negros dispõem dos dois caminhos. Podem agir como opressores e podem ser oprimidos. Homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres (p. 45)

A pretensão não é “dar voz” as mulheres negras, expressão certamente problemática, pois estas sempre tiveram suas vozes, memórias, pensamentos próprios. Elas sabem falar sobre si mesmas e sobre outras, considerando pertencimentos, distâncias e aproximações. Isto posto, é importante contestar a ideia da ausência da voz, reconhecendo a existência de silenciamentos e omissões que ainda expõem sequelas históricas, mas que podem ser combatidas, por exemplo, através das pesquisas acadêmicas. Desse modo, valorizamos o comprometimento com uma escrita histórica sobre mulheres, independentemente da cor de sua pele, todavia reconhecemos o valor e a indispensabilidade de tessituras sobre mulheres negras, com produções legítimas e resistentes que apresentem discursos plurais.

Exemplificamos o dado supracitado através de duas pesquisas encontradas no levantamento. A fim de investigar a política de cotas em um cenário local e nacional e compreender as experiências familiares, escolares, os preconceitos, discriminações e

³⁷ bell hooks, escrito em letras minúsculas, foi o pseudônimo escolhido pela feminista e escritora Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks desejava que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Portanto, escrevemos seu nome do modo que escolheu.

estereótipos vividos por estudantes negras, Maria Auxiliadora Holanda (2008) escreveu a dissertação *Trajatória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas*.

A segunda pesquisa é a dissertação *Mulheres negras no ensino de história do Brasil: a história de Maria Firmina dos Reis*, de Elaine Lopes (2022), que procurou problematizar e disponibilizar uma proposta de trabalho voltada à história e ao protagonismo de mulheres negras na História do Brasil, com o exemplo da história e produção de Maria Firmina dos Reis. Endossando a importância da mulher negra no ensino de História do Brasil, a autora afirmou que, conhecendo “[...] as biografias de mulheres negras, conseguiremos dar visibilidade ao protagonismo delas, contribuindo para a representatividade e reconhecimento da identidade negra” (p. 10). Consta na pesquisa uma reflexão biográfica sobre Maria Firmina em consonância com um debate acerca do movimento feminista negro e o uso da biografia de mulheres negras no ensino de história.

Compreendemos que a porcentagem exposta se refere a uma amostragem que se encontra em constante modificação, pois cotidianamente teses e dissertações sobre o tema estão sendo defendidas. Entendemos também que as biografias estão presentes não somente nessas modalidades, mas em livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros escritos.

Torçemos para que em um próximo levantamento, pouco distante, o cenário seja diferente, pois desejamos que mulheres negras, indígenas, ciganas sejam biografadas, que suas trajetórias sejam trabalhadas nas escolas e em todos os espaços, que sejam visibilizadas e contadas a partir de suas resistências. São muitos os esforços, principalmente por parte de pesquisadoras das humanidades, de movimentos negros e indígenas, de ações que confrontam o racismo, entretanto muito ainda precisa ser feito. Isso é a História e as mulheres são parte dela.

Sobre as mulheres biografadas nas pesquisas acadêmicas encontradas, no que se refere à nacionalidade, aproximadamente 83% são brasileiras e um pouco mais de 17% são estrangeiras, nascidas na França, Estados Unidos, Moçambique, Bélgica, Itália, Irlanda, Alemanha e em outros países. As estrangeiras, na maioria, são mulheres que se mudaram para o Brasil com suas famílias, ainda na infância.

Outro elemento interessante concerne ao recorte temporal: 74% das biografadas nasceram no século XX e cerca de 18%, no XIX. O restante da amostra inclui mulheres nascidas nos séculos XIV, XVI e XVIII. No que tange à classe social, um pouco mais de 35% das biografadas são caracterizadas nos escritos como advindas de famílias de elite, seja

econômica, política ou cultural.³⁸ Ademais, um dado em particular merece atenção: a quantidade de biografadas apresentadas como sufragistas, ativistas, militantes e, em especial, feministas. Enquadram-se nessa última caracterização aproximadamente 30% das biografadas, e consideramos esse valor deveras notável.

Existe uma relação do quantitativo apontado com a ausência da militância feminina em escritos memorialísticos, como explica Iracélli Alves (2017), de modo que a maioria desses textos, de autoria masculina, deu pouca visibilidade às discussões feministas. Ainda subsiste uma forte premissa no discurso sobre as mulheres biografadas e intituladas como feministas. Grande parte delas não reivindicaram o dito título, algumas não chegaram a conhecer o feminismo enquanto movimento social, político, filosófico e ideológico, mas suas lutas, ações e produções de certa forma fazem parte do movimento e por isso foram tratadas e interpretadas por pesquisadoras e pesquisadores como representantes dele.

Algumas morreram declarando serem feministas, outras não. As justificativas, tanto para assumir, como silenciar, são diversas, algo que não é fácil definir, pois demandaria uma investigação. Além do que, é basilar considerar o tempo histórico em que essas mulheres viveram, evitando o risco do anacronismo. Definir-se como feminista, como afirmou Alves (2017), é se compreender em um jogo político marcado por disputas, e, como consequência, “[...] a definição muda a depender do contexto. Historicamente, identificar-se (ou não) com o feminismo é uma forma de definir-se dentro de um amplo espectro político de ideias e movimentos” (p. 109).

É comum a compreensão de que o feminismo só teria nascido efetivamente na década de 1970. Há uma supervalorização das experiências feministas que emergiram na década de 1970 em detrimento das anteriores. Muitas vezes credita-se ao feminismo dos anos 70 uma ousadia supostamente ausente nos movimentos precedentes. Mas é preciso questionar alguns consensos que parecem consolidados na historiografia atual. Ainda prevalece a ideia de que os “movimentos femininos” anteriores aos anos 1970 seriam movimentos emancipatórios, portanto, não completamente feministas, já que o “verdadeiro” feminismo reivindica a libertação das mulheres, questionando os valores masculinos. Tal conclusão parte do pressuposto de que antes dos anos 1970 não eram comuns questionamentos ligados à sexualidade, ao aborto e à dupla moral sexual (Alves, 2017, p. 109-110).

Assim sendo, é preciso atentar para a existência de mulheres em períodos em que pouco ou nada se falava sobre o feminismo como pensamento e/ou corrente teórica,

³⁸ Esclarecemos que alguns trabalhos não informam sobre as origens sociais e econômicas das biografadas. Isso ocorre, por exemplo, em algumas pesquisas que priorizam unicamente a vida profissional e as produções relacionadas ao trabalho que exerciam.

reivindicação social. Como julgar uma mulher nascida nos séculos XVIII e/ou XIX? Perante a impossibilidade, biógrafas e biógrafos procuraram em suas investigações acadêmicas problematizar a respeito dessa classificação. De acordo com Mariza Corrêa (2001) tratá-las como feministas também significou relacioná-las aos movimentos populares,

[...] que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades (o que era uma lei antiga, mas não cumprida); movimentos políticos – aí incluídos os movimentos pela anistia aos presos políticos, pela luta contra o racismo, pelos direitos à terra dos grupos indígenas do país e o movimento dos homossexuais (p. 13-14).

Entender-se como feminista exige reflexão sobre os significados do movimento, assim como as vivências podem ser determinantes na adesão. Muitas mulheres relutam, pois não se sentem seguras quanto ao significado do termo, como explicou hooks (2019). A autora ainda reiterou que mulheres,

[...] de grupos étnicos explorados e oprimidos às vezes descartam o termo porque não querem ser vistas como apoiadoras de um movimento racista; o feminismo geralmente é associado à luta das mulheres brancas por direitos. Muitas mulheres consideram o feminismo sinônimo de lesbianidade; por serem homofóbicas, evitam se vincular a qualquer grupo identificado como pró-lésbicas. Algumas mulheres temem a palavra "feminismo" porque não querem se identificar com nenhum movimento político, especialmente aqueles vistos como radicais. Nesse caso, são mulheres que não querem de forma alguma ser associadas ao movimento pelos direitos das mulheres, colocando-se à margem e contra ele. Muitas mulheres estão mais familiarizadas com as perspectivas negativas sobre a "libertação das mulheres" do que com os significados positivos do movimento. É o significado e o poder político positivos desse termo que devemos lutar por recuperar e preservar (p. 55).

Dessa maneira, reconhecemos que, além dos tempos históricos, existem algumas premissas que podem deliberar acerca do posicionamento. De todo modo, quando mulheres são apresentadas em pesquisas acadêmicas como representantes feministas, observamos o significado político construído.

Através da crítica feminista, entre os séculos XIX e XX, as produções de muitas escritoras foram identificadas e rememoradas, como ocorreu com as obras de Carmen Dolores. Na pesquisa *Carmen Dolores, escritora e cronista: uma intelectual feminista da Belle Époque*, a autora Risolet Hellmann (2015) traçou um perfil dessa escritora, filtrando fatos sobre sua vida e obra por meio de um olhar feminista. A biografada assumiu publicamente ser feminista e o fez principalmente utilizando pseudônimos. Sobre isso a pesquisadora esclareceu:

Pseudônimos também foram artifícios correntes entre muitas mulheres numa época em que não se admitia que a criação literária pudesse ser uma atividade de damas, ou seja, alguns não acreditavam que elas teriam inteligência suficiente para tal façanha; outros não admitiam que elas saíssem do espaço privado – confinado – a que as tinham, convenientemente para eles, e, muito menos, que ganhassem algum dinheiro com essa prática. A saída que muitas encontraram para publicar seus textos nestas situações foi esconder sua identidade por trás de um pseudônimo masculino. Daí isso ter-se tornado uma prática recorrente. Entre as mulheres brasileiras também algumas usaram pseudônimos para defender a causa feminista, como é o caso da potiguar Nísia Floresta Brasileira Augusta – que tinha por nome civil Dionísia Gonçalves Pinto; Indígena do Ypiranga – pseudônimo da primeira escritora catarinense Ana Luísa de Azevedo Castro; Uma Maranhense – pseudônimo de Maria Firmina dos Reis quando assina seu famoso romance Úrsula; Délia – nome com que assina suas obras literárias a gaúcha Maria Benedita Bormann (p. 134-135).

A biógrafa relatou que Dolores denunciou o modo colonial e primitivo das pessoas ao se referirem à mulher e as acusou de reforçar o seu lugar doméstico na estrutura social. Destacou ainda a escolha de Carmen pelo ecofeminismo e que a cronista escreveu em uma perspectiva que ressaltava as possibilidades de defesa, liberdade e autonomia da mulher.

A pesquisa de Évila Sá (2018), intitulada *Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)*, debruçou-se no estudo da vida dessa advogada, deputada e educadora, dedicada à literatura e ao feminismo e que atuou no cenário patriarcalista cearense do século XX. A biografada, segundo a autora do trabalho, passou grande parte da vida às sombras de seu pai, o intelectual Juvenal Galeno, atuou no magistério do Liceu do Ceará, participou de congresso feminista e teve como uma das principais preocupações “[...] a obtenção da emancipação econômica da mulher, por meio de seu próprio esforço, e, para tanto, se fazia necessário o livre exercício de todas as atividades sociais” (p. 77).

Em *Laura Brandão: a invisibilidade feminina na política*, a autora Maria Helena Bernardes (1995) questionou o obscurantismo do privado e buscou valorizar as mulheres que ousaram transgredir as normas. Desenhou a trajetória de Laura Brandão, uma mulher que vivenciou os padrões de sociabilidade da elite, integrada ao debate instaurado a respeito da condição feminina, militante de esquerda, professora, comunista, poeta, prestigiada em salões da época em que viveu.

Bernardes (1995) esclareceu que não constam registros da participação da militante em algum grupo ou associação feminista, no entanto, “[...] sua postura a aproximava das posições anarquistas, inclusive pelo relacionamento próximo que mantinha com Oiticica e das

relações de amizade com Maria Lacerda” (p. 79). Em sua acepção, Laura foi representativa de uma geração e também do feminismo, pois viveu e amou sem nenhuma cerimônia, impondo-se como “[...] uma mulher que acreditava firmemente que a felicidade pessoal poderia ser conquistada sem sacrificar a vida pública, e cuja luta por uma vida pessoal e pública foi árdua, obstinada e nem sempre recompensadora” (p. 82).

Em *Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859-1935) – patriotismo, indigenismo e feminismo*, Elaine Rocha (2002) biografou historicamente uma professora, sufragista, escritora, indigenista brasileira e feminista. Leolinda foi militante e fundadora do Partido Republicano Feminino e criou três jornais dedicados à mulher.

No intuito de reconstituir o perfil biográfico e as práticas docentes e jornalísticas de uma nordestina, tem-se a tese *A educação da mulher norte-rio-grandense segundo Júlia Medeiros (1920-1930)*, elaborada por Rocha Neto (2005). A professora biografada assinalou o papel da mulher na sociedade como aquele que extrapolou as fronteiras do lar e evidenciou, em seus textos, as pautas feministas em que acreditava, como o direito ao voto, à instrução e outros.

Na tese escrita por Nunes (2021), *Mulheres Comunistas no Brasil: Elisa Kauffmann Abramovich, Julieta Battistioli e Júlia Santiago da Conceição (1935-1965)*, o pesquisador tratou da vida de três mulheres militantes do Partido Comunista do Brasil (PCB), com foco nas formações, relações familiares, ingresso no mercado de trabalho, militância política etc. Partiu da premissa de que, por mais que estas três militantes não se tenham declarado feministas durante o período estudado, suas lutas fizeram parte desse movimento. Alertou ainda ser difícil mensurar até que “[...] ponto a incorporação de padrões estabelecidos de feminilidade eram táticos ou não, mas várias fontes e situações indicam que havia em curso um processo de identificação de questões referentes às desigualdades de gênero” (p. 31).

Ao trazer alguns exemplos de teses e dissertações com biografias de mulheres, apresentadas como feministas, pretendemos alcançar alguns objetivos. Primeiramente fomentar o debate e inspirar a produção de outras mulheres, participantes ou não de movimentos sociais e políticos, na cena privada ou pública, mas que fizeram diferença na defesa dos direitos das mulheres e da efetiva construção da dignidade, sem qualquer tipo de opressão e violência.

Defender as mulheres biografadas como feministas é aceitável e cabível, ao considerarmos as ações por elas desempenhadas, pois, como explanou June Hahner (2003), a terminologia feminista enquadra-se para toda operação protagonizada por uma mulher que lutou por melhores condições de vida e trabalho. Conforme reiterou Natalia Méndez (2012),

foram mulheres produtoras, atuantes e, ao driblar a ordem do silêncio, praticaram um exercício de resistência e de construção de uma identidade feminista. Assim sendo, se “[...] o silêncio pesou sobre as mulheres, também foram muitas as tentativas de se fazer ouvir” (p. 110).

Não se trata de atribuir um título, mas fazer uso dele como modo de reconhecimento pelas ações desempenhadas. O quantitativo de pesquisas que reconheceram mulheres como feministas nos revelou sobre vidas privadas e públicas, preocupadas, em especial, com as lutas populares e educacionais. Rememorá-las a partir desse viés significa atentar para uma discussão, um posicionamento e uma resistência antiga, pois, segundo Ana Montenegro (1981),

A definição de que as desigualdades que pesam sobre a mulher são determinadas pela opressão social leva a considerar que a sua promoção interessa às massas femininas especificamente e às massas populares em geral, porque a verdadeira libertação da mulher está inserida nas lutas pelas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, através das modificações estruturais da sociedade. [...] A preocupação e o interesse pela situação de inferioridade da mulher – hoje chamada de “a questão feminina” – são mais antigos do que se costuma afirmar, embora em geral não se faça referência a essa preocupação e a esse interesse (p. 18-19).

Em concordância com a nossa tese, arriscamos apresentar Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles como mulheres feministas, nos tempos e espaços ocupados. Elas produziram livros e materializaram processos de ensino e aprendizagem que superaram as expectativas de venda e com uma lógica masculina de escrita. Benedicta, filha de imigrantes, criadora de processo de alfabetização, tornou-se viúva cedo e sozinha criou suas filhas. Branca escolheu abrir a própria empresa, construiu uma marca, não se casou, não teve filhos, discordou sobre os jeitos de alfabetizar. Iracema, por sua vez, escolheu largar o curso de medicina, fundou espaços escolares, sofreu perseguição política, participou de movimentos sociais, incluindo aqueles considerados ilegais para o regime vigente.

Veremos posteriormente que as três autoras conviveram com organizações e sujeitos detentores de poder e, ao mesmo tempo, foram questionadas e tiveram suas ações e intenções colocadas em dúvida. Ainda assim, continuaram! Aproximando das concepções de Barbara Berg (1980), afirmamos que as escolhas dessas educadoras possuem evidente relação com a liberdade e emancipação social e política de uma mulher. Quando atribuímos feminismo às ações supraditas e que serão expostas ao longo da tese, estamos relacionando-as ao que Berg esclareceu sobre a liberdade de decidir o próprio destino, de desempenhar diferentes papéis,

de elaborar seus próprios juízos e de não sucumbir às restrições opressivas da sociedade, convertendo pensamentos em atos.

Apresentar e estudar mulheres feministas é importante, em virtude da compreensão de que lutas e ideias impactaram de modo significativo a história humana. Existe nocividade em negar o enfrentamento por direitos, igualdade de gênero, reconhecimento e valorização do trabalho e outras questões. Esses estudos que biografaram mulheres problematizaram relações de poder e hierarquia, além de evidenciar mudanças e promoções individuais que afetaram uma coletividade. Acreditamos ser adequado atribuir a designação feminista para a história de mulheres, pois foram muitas as que lutaram contra a opressão, sendo todos os tipos de desigualdade e as conquistas estampadas nos dias atuais a confirmação de que mulheres não se cansaram.

Em consonância com as acepções de bell hooks (2019), de modo geral, escrever biografias de mulheres, por si só, também pode auxiliar no engajamento ao feminismo, enquanto movimento político, despertando a solidariedade de mulheres como algo viável, e mostrando que a ingenuidade política ainda caracteriza a mulher, em um mundo que ainda persiste em ser machista. Escolher biografar mulheres, como alertamos anteriormente, é um movimento político. Consideramos, portanto, que o

[...] feminismo luta para acabar com a opressão sexista. [...] O engajamento real de quem adere ao movimento das mulheres para acabar com a opressão sexista é feito de lutas revolucionárias. E uma luta raramente é algo seguro e prazeroso. Ao enxergar o feminismo como um compromisso político, estamos nos contrapondo ao feminismo enquanto mera identidade individual e estilo de vida (que não deve ser confundido com a necessidade real e legítima de unir teoria e prática). Trata-se de uma forma de resistência que nos engaja numa práxis revolucionária (hooks, 2019, p. 56-62).

Entendemos que nem toda mulher vai biografar uma outra na perspectiva feminista, porém essa ponderação não deslegitima o argumento de que mulheres estão biografando outras e que biografias estão narrando sobre vidas feministas. Existem diferentes matizes políticos e ideológicos que interferem no discurso e na escolha. Para as pesquisas que reproduzem o patriarcado, sugerimos que sejam questionadas e que as contradições sejam analisadas de modo crítico, a fim de desconstruir estereótipos. Tais pesquisas também precisam ser lidas, pois são necessárias para compreender silenciamentos e adjetivações que desmerecem a luta fidedigna, e justa, pela conscientização a favor de uma sociedade inclusiva e democrática, promovendo transformação social e cultural.

Além das mulheres negras e das mulheres feministas, entendemos ser importante refletir sobre as mulheres educadoras que foram biografadas nas pesquisas registradas no balanço bibliográfico. Problematizar a presença de mulheres educadoras como objetos biográficos também significou pensar sobre a relação da biografia com a História da Educação, linha de pesquisa na qual se insere esta tese. Além do mais, o foco deste trabalho é a escrita biográfica de três mulheres inseridas no universo da História da Educação brasileira.

As mulheres biografadas nos trabalhos atuaram em diversos cenários profissionais: foram jornalistas, religiosas, professoras, escritoras, médicas, empregadas domésticas, parteiras, pintoras, musicistas, fazendeiras, administradoras de empresas, parlamentares, psicólogas, esportistas, atrizes, dentre outras profissões. De todas as ocupações, duas surgiram com prevalência, sendo que praticamente 50% das mulheres biografadas foram educadoras³⁹ em algum momento da vida e aproximadamente 30%, escritoras. As biografadas que constam no levantamento bibliográfico foram mulheres, também professoras, normalistas, alfabetizadoras, assim como Benedicta, Branca e Iracema. Algumas foram também poetisas, contistas, romancistas, cronistas, ensaístas, memorialistas. São fundamentais essas biografias para a construção e compreensão da História da Educação brasileira.

O levantamento bibliográfico nos trouxe informações que inspiraram a organização desta tese e, do mesmo modo, contribuem para o arcabouço da historiografia educacional ao divulgar a trajetória de vida de tantas mulheres da educação. De acordo com Evelyn Orlando (2018), biografias sobre educadoras permitem observar,

[...] em larga medida, um conjunto de práticas e representações do magistério, conflitos e tensões inerentes ao exercício da profissão. Mas as biografias também contribuem para dar visibilidade a personagens muitas vezes relegados ao esquecimento, recolocando-os em seu lugar na História e, neste caso especificamente, na História da Educação (p.10).

Descobrimos que Hermínia Torquato da Silva foi professora primária; Elisa Kauffmann foi professora, primeira mulher a ser eleita vereadora na Câmara Municipal de São Paulo e militante comunista; Helena Kolody foi professora de Grupo Escolar e poetisa; Henriqueta Galeno foi professora de Escola Normal e Liceu e cumpriu papel atuante na

³⁹ Para o nosso propósito é importante esclarecer que o uso da palavra educadora(s) se fundamenta no que Valdez (2017) explanou sobre um significado que vai além do hermenêutico, levando em conta os contextos histórico, social e cultural. “Associa-se o termo a significados profusos, um vocabulário que se movimenta em conceitos como: instruir, ensinar, transmitir, aconselhar, explicar, adestrar, orientar, treinar, formar, doutrinar, amestrar, pontificar, lecionar, acompanhar etc. Seguindo a complexidade histórica, os responsáveis por esse feixe são nomeados de: professor/a, mentor/a, mestre/a, formador/a, sábio/a, lente (aquele que lê), senhor/a, tia/o, dona, preceptor/a, orientador/a, conselheiro/a, normalista, leigo/a, instrutor/a, docente, sacerdote e outras designações que o tempo e a prática impõem” (p.16).

conquista do voto feminino; Virgínia Torres Schall foi professora, psicóloga e escritora infantil; Vivina de Assis Viana foi professora e ganhou o Prêmio Jabuti; Zilda Diniz Fontes atuou no magistério e escreveu peças teatrais e novelas; Neusa França foi aprovada em primeiro lugar para o cargo de professora de música e compôs o hino da cidade de Brasília; Dandara Aragão foi alfabetizadora, ex-profissional do sexo, orientadora e madrinha do grupo de Narcóticos Anônimos; Maria José Camargo Aragão foi professora, médica e integrante do Partido Comunista; Dulcina de Moraes foi professora, empresária e atriz; Nilza Fernandes de Souza foi secretária, docente e gestora escolar; Maria Betty Coelho Silva foi contadora de histórias, professora e escritora; Helena Couto Nobre foi professora particular e musicista; Maria Beatriz Nascimento foi professora, roteirista e ativista de direitos humanos; Maria Therezinha Machado foi professora de educação especial; Flávia Inês Wesp Schilling foi professora, socióloga e escritora; Carolina Martuscelli Bori foi professora emérita da Universidade de São Paulo; Antônia Caringi de Aquino foi bailarina, figurinista, produtora e professora; Heleny Guariba foi professora, militante e integrante da Vanguarda Popular Revolucionária; Maria Lacerda de Moura foi professora, anarquista e escritora.⁴⁰

A contribuição de todas as mulheres não se esgota nessa listagem, tampouco no levantamento sugerido, pois estamos dialogando com e sobre uma amostragem, que se expõe, como um composto sinalizador, para outras possibilidades investigativas tão complexas e reveladoras quanto essas. São histórias de mulheres, com sua pluralidade – posição social, etnia, idade, origem, escolha política, crença etc. São histórias poderosas, comoventes, inspiradoras e impressionantes em diversos aspectos. São histórias que ensinam, formam, instruem para além das palavras.

Estudos biográficos sobre mulheres da cena educacional conservam o valor e a importância como investigações científicas que relacionam temáticas fulcrais e pertinentes à História da Educação, às questões de gênero, de formação de professoras e de trajetórias de vida. Versar sobre essas mulheres significa atribuir reconhecimento e valorização a esforços que somente elas provaram, em meio a preconceitos, esquecimentos, exclusões, e que, sem dúvidas, foram determinantes no fazer educacional, em espaços e tempos. Trata-se de um exercício vital registrar memórias de mulheres, que não são memórias isoladas, pois dizem muito sobre a História da Educação de nosso país.

⁴⁰ Os nomes, funções e cargos especificados foram retirados diretamente das teses e dissertações identificadas no levantamento bibliográfico feito. Melhores informações podem ser verificadas no quadro 01. Cf. Apêndices - Quadro 1.

As práticas biográficas voltadas para vidas de educadoras são compostas a partir de diferentes intuitos, focando em segmentos diversos. Como pode ser verificado a partir das teses e dissertações dispostas no balanço, encontramos, principalmente, pesquisas que ambicionaram investigar memórias e práticas educacionais. Temos como exemplo a dissertação de Geórgia Laubstein (2008), *História da disciplina Geografia: contribuições da memória de uma educadora*, construída através do relato oral de uma educadora chamada Livia de Oliveira. Apoiando-se nas lembranças dessa educadora, a autora defendeu a ideia de que as memórias de

[...] uma pessoa não são lembranças somente individuais, são também lembranças sobre outras pessoas. Ao serem rememoradas, as memórias, compostas por informações, suscitam ao indivíduo novos saberes, novas compreensões. Nesse sentido, podemos dizer que as memórias carregam conhecimentos, experiências de vida, e quando vêm à tona, permitem reflexões àquele que rememora e também àqueles que dela se ocupam (Laubstein, 2008, p. 02).

A partir dos estudos teóricos da biografia, como os de Halbwachs (2004), nos quais se evidenciou que o trabalho com relatos biográficos pode fornecer reflexões oriundas da experiência individual e, conseqüentemente, da memória individual que também se articula à memória de um grupo, Laubstein (2008) construiu um trabalho colocando a educadora biografada em evidência e, ao mesmo tempo, registrou “[...] acontecimentos que muitas vezes foram apagados, relegados ao esquecimento pelo discurso dominante” (p. 03).

A dissertação *Zilda Diniz Fontes (1920-1984): uma educadora que não cabe na escola*, escrita por Alline Bento (2019), procurou construir uma análise biográfica de caráter histórico da professora, memorialista, novelista, poetisa, dramaturga e autora de projetos culturais na cidade de Morrinhos, no estado de Goiás, Zilda Fontes. A pesquisadora considerou os lugares ocupados pela educadora, sua formação familiar, escolar, no magistério, nas escritas memorialistas, de poemas e da novela radiofônica, a fim de refletir sobre a presença feminina em espaços públicos no século XX.

A dissertação intitulada *Nellie Ernestine Horne: vida professoral de uma educadora canadense na Paraíba (1934-1968)* teve como objetivo registrar a trajetória professoral realizada por Horne a partir do seu deslocamento em 1934 de Toronto, sua cidade natal e residência, até a chegada ao interior paraibano, em 1935, e suas ações educativas na fundação, direção e exercício do magistério na escola da qual foi cofundadora. A autora da pesquisa, Adriana Urban (2020), investigou cartas, diários pessoais, cadernos de anotação, impressos e álbum de lembranças para entender alguns momentos marcantes, como o cotidiano da

professora canadense, desvelando informações que se somam e se complementam na narrativa de sua trajetória docente.

Para conhecer a trajetória de vida de uma educadora matemática e sua inscrição na comunidade de educadores matemáticos, Toillier (2022) escreveu a tese de doutoramento *Lourdes de la Rosa Onuchic, educadora matemática: um exercício biográfico*. Por meio de entrevistas, o trabalho revelou, em especial, interpretações sobre a trajetória acadêmica e pessoal de Lourdes e buscou discutir alguns elementos, como questões relativas ao gênero, à velhice e à Educação Matemática – que, segundo a ótica do biógrafo, ajudaram a “[...] compreender algumas circunstâncias que, implícita ou explicitamente, pautaram as opções por ela tomadas e que a levaram a se constituir na educadora matemática que é hoje” (p. 10).

Objetivando oferecer visibilidade ao trabalho docente, como aquele que vai além da arte de ensinar, Meire Moura (2022) escreveu a dissertação *Maria Lindomar Martins Vale: vivências e desafio de uma educadora da Baixada Santista - 1931 a 2010*. A investigação nasceu do “[...] interesse de salvar do esquecimento a história de uma professora que marcou o pensamento sobre educação, contribuindo com a formação de professores e influenciando os estudantes a se tornarem protagonistas dentro e fora da escola” (p. 05). Sublinhou que o ato educativo e de formação de Maria Lindomar transcendeu o

[...] espaço escolar formal, pois existe um elo pedagógico e humano importante que contribuiu com a construção da identidade da mulher educadora da Baixada Santista. Reconhecer, nas conquistas do passado, o alicerce para o futuro é, também, uma forma de resistência e enfrentamento aos desafios da crise de memória institucional e social instituída politicamente no Brasil (p. 05).

Em suma, apresentar mulheres educadoras, biografadas nessas pesquisas, nos permitiu construir aproximações com a nossa tese, assim como considerar que histórias de vida são importantes objetos de estudo na História da Educação. Segundo Lia Fialho e Vitória Freire (2018), trata-se de uma proposta que “[...] fomenta possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre as relações entre História da Educação e memória, bem como dos imaginários e mentalidades individual e coletiva, já que ambas se imbricam” (p. 361). Ao analisar as teses e dissertações identificadas, observamos contextos e ações educativas em consonância com os cenários históricos e sociais especialmente.

As pesquisas biográficas apresentam-se como possibilidade ímpar para dar visibilidade às ações de sujeitos sociais anônimos, inclusive de professores(as) em todos os níveis, incluindo os(as) leigos(as), de pouca ou de nenhuma formação no campo intelectual, pois o que se investigam são

suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado.

Com efeito, as pesquisas biográficas trazem à tona ações e atuações específicas desses sujeitos, sobretudo em locais não contemplados pelas ações do poder público vinculadas às políticas públicas educacionais. Em vários espaços dessa natureza, pode-se encontrar uma vasta quantidade de práticas educacionais desses(as) trabalhadores(as), que, mesmo desamparados(as) e desassistidos(as) pelo Estado, desempenharam e desempenham suas funções superando adversidades de toda estirpe. Desse modo, a utilização das pesquisas biográficas educacionais sobre esses(as) profissionais possibilita não somente a visibilidade de suas identidades, mas esclarece e conscientiza a todos(as) que tomam conhecimento dessas pesquisas quanto à **função social e à política desses sujeitos**, até então "anônimos(as)", trabalhadores(as) e promotores(as) de um bem social indispensável: a educação (Xavier; Vasconcelos e Xavier, 2018, p. 1026, grifos nossos)

Os grifos na citação anterior relacionam-se com a acepção fulcral de que práticas educativas também são sociais e políticas, moldadas a partir de influências diversas. As biografias das educadoras dos trabalhos identificados harmonizam-se com o nosso recorte, ao reconhecermos as contribuições de mulheres que ocuparam cenas públicas em diferentes períodos históricos, promoveram o empoderamento e inspiraram futuras gerações de educadoras a se fazerem presentes, em corpo e voz, seja a partir das produções criadas, formações dadas, ensinamentos, discursos, resistências. Ao biografá-las, construíram-se reflexões críticas sobre as condições vividas, superadas e combatidas, entendendo que tais conjunturas geraram desafios e interferiram diretamente nas mudanças que procuraram construir.

Interessante ressaltar a intencionalidade do exercício biográfico de educadoras, envolvendo uma discussão de gênero sobre as realidades educativas e cotidianas, de mulheres atuantes em espaços individuais e coletivos. A potência investigativa faz-se na existência de um ajustamento teórico capaz de descortinar práticas históricas educacionais, considerando suas complexidades, debilidades e as personagens detrás. Estudar e elaborar biografias de educadoras significa problematizar, em consonância, crenças, ensejos, influências, que atingiram não somente as trajetórias docentes, mas todo o desenvolvimento profissional e pessoal das partícipes e a coletividade relacionada.

Selecionamos Lourdes Onuchic, Livia de Oliveira, Maria Lindomar, Nellie Horne, Zilda Fontes como exemplos, dentre as educadoras biografadas, reiterando que o levantamento expõe outras mulheres da cena educacional brasileira. As vidas profissionais dessas mulheres aproximam-se das de Benedicta Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado em especial, nos ambientes escolares frequentados, no enfrentamento para habitar espaços comumente masculinos, nas heranças pedagógicas deixadas para a posteridade, no

que tange à formulação de métodos e materiais, na ocupação de ofícios que não se restringiram às salas de aula, e por fim, mas não menos importante, na necessidade de contar histórias pouco conhecidas ou desconhecidas.

Existem semelhanças em suas vidas profissionais, entretanto não devemos interpretá-las sem considerar os percalços e dificuldades inerentes a tornarem-se educadoras em um país estruturalmente machista. Entender que as mulheres biografadas fizeram parte de um ofício majoritariamente feminino é decerto um pensamento atrasado, sobretudo porque tais mulheres ocuparam espaços além das salas de aula. Muitas foram as dificuldades que afetaram os caminhos percorridos, direta e indiretamente, ao estudarem, prestarem concursos, disputarem um trabalho, escreverem livros, construírem instituições escolares.

Outro foco biográfico desenvolvido foram as pesquisas em torno de narrativas de educadoras como modo de reflexão sobre a formação, identidade e prática docente. Belmira Bueno (1998) explanou que esse olhar ao passado pode oportunizar refazer percursos e analisar desdobramentos para a instauração de práticas de formação, de modo que “[...] podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras” (p. 15).

Karla Azevedo (2015) produziu a tese *Você Quer Me Ouvir? Narrativas (auto) Biográficas de Professoras da Rede Municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000)*. A pesquisadora analisou, a partir das narrativas, como as educadoras avaliavam “[...] sua atividade docente diante dos diferentes momentos históricos e a relação que estabelecem com os modelos de gestão da educação desenvolvidos pelo município nos períodos propostos” (p. 22), ressaltando que as narrativas das professoras poderiam ser tomadas não como exemplo, mas como a possibilidade de dar sentido e continuidade ao processo de trabalho de outras.

Em prol da compreensão de narrativas biográficas como dispositivo de formação, Cristina Silva (2019) produziu a dissertação *Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho*. A pesquisadora compreendeu que incidentes críticos integram as narrativas de educadoras, em um contexto de pesquisa-formação, com valores e convicções reveladas em suas práticas pedagógicas. As narrativas mostraram aspectos das infâncias, processos escolares, escolhas e inserções profissionais, vínculos intergeracionais. A pesquisa indicou que os espaços de acolhimento e formação das educadoras devem promover reflexões pautadas e redimensionadas.

Entendemos que a ação biográfica pode se estabelecer e se fazer no intento de construir um repositório de exemplos educativos, selecionando ações e reações do(a) biografado(a) como modelos a serem seguidos. Os exemplos, sejam eles positivos ou negativos, se posicionaram durante muito tempo na escrita histórica como padrões utilizados ao ensinar. Ensinava-se história a partir de outras histórias. À vista disso, não se biografa em vão e a intencionalidade educativa presente nas biografias é facilmente identificável. Carino (1999) explicou que “A importância específica da biografia como instrumento educativo parece óbvia, pois é nos exemplos de vivências humanas reais que a educação vai buscar os modelos com os quais procura forjar a imagem de homem a ser formado pela educação” (p. 178).

A instrumentalidade educativa de biografias femininas, principalmente de professoras, vai ao encontro dos atos de ensinar, escrever, propor novos métodos e metodologias que tanto contribuem para a formação de outras profissionais da educação. Elas permitem compreender contextos educacionais e práticas educativas, em consonância com os cenários históricos e sociais especialmente.

E, por fim, assim como sugerimos no início desta tese, acumular pesquisas acadêmicas em estantes é um desperdício, quando não são lidas e socializadas, ainda mais se tratando de investigações enriquecedoras como as apresentadas no levantamento. Deixamos aqui registrado o convite para a promoção constante de uma ciência aberta, a serviço de todas as pessoas e inerente à valorização particular e coletiva de cada pesquisadora e pesquisador. Antes procuramos entender quem biografou mulheres, de que modo e quem foram as biografadas. Torcemos para que as vidas biografadas de Benedicta, Branca e Iracema sirvam de inspiração e representação para que outras tantas vidas também sejam desembrulhadas.

CAPÍTULO II

“Todas as vidas”: nomes, infâncias e famílias de **Benedicta, Branca e Iracema**

A recente inclusão das mulheres no campo da historiografia tem revelado não apenas momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também um alargamento do próprio discurso historiográfico, até então estritamente estruturado para pensar o sujeito universal, ou ainda, as ações individuais e as práticas coletivas marcadamente masculinas. Como se a História nos contasse apenas dos homens e de suas façanhas, era somente marginalmente que as narrativas históricas sugeriam a presença das mulheres, ou a existência de um universo feminino expressivo e empolgante. Todo discurso sobre temas clássicos, como a abolição da escravatura, a imigração europeia para o Brasil, a industrialização ou o movimento operário, evocava imagens da participação de homens robustos, brancos ou negros, e jamais de mulheres capazes de *merecerem* uma maior atenção (Rago, 1995, p. 81).

Dispomos da escrita de Margareth Rago, na epígrafe, em consonância com o que foi proposto em nosso primeiro capítulo, que expôs as precauções metodológicas da tese, respondendo à hipótese de desenvolvimento historiográfico, com foco em biografias de mulheres produzidas em teses e dissertações. Além de trabalhos acadêmicos, grupos distintos de mulheres ocupam espaços consideráveis em outros tipos de escritos, como em livros (auto)biográficos.

A narrativa biográfica tecida nesta tese – sob a linha, a agulha e a ótica feminista –, foi produzida por mulheres. No final da primavera, Heloísa Santos (2022) registrou que publicar histórias de mulheres significou incorporar “[...] à meada histórica fiapos femininos plurais de diferentes temporalidades, regiões e singularidades, desvelando aspectos sobre os quais talvez você não tinha pensado: nós, as historiadoras, escrevemos sobre gente como nós” (p. 11). A organizadora do livro *Biografias de Mulheres pelos Fiapos da História* ainda confirmou que as biografias registradas no material eram de mulheres pouco conhecidas, ou invisibilizadas na historiografia, e assim, ao tirarem os fiapos femininos da obscuridade, reconheceram mulheres protagonistas singulares e atuantes.

O percurso de escrita nos revelou que o principal argumento utilizado para a constituição de escritos biográficos de mulheres foi desentranhar aquelas vidas ignoradas, pouco lembradas, deixadas de lado. A ideia de se fazer justiça, preencher lacunas, apresentar novos olhares e documentar percursos é sempre manifestada. Junto a isso, se fazem presentes as afirmações sobre resistência, coragem e rebeldia. Impensável não ser assim, considerando a participação pública e privada de inúmeras mulheres, companheiras de luta, empunhando rifles ou com uma caneta na mão. São mulheres que lutaram a favor de pessoas excluídas de

melhores oportunidades educacionais, que participaram de manifestações, realizaram projetos, lideraram revoltas, fizeram descobertas científicas etc.

Não objetivamos fazer comparações, mas, ainda assim, relacionar a trajetória histórica feminina a enfrentamentos diversos é irrefutável, mas ao mesmo tempo entusiasmante, pois o ato de documentar essas histórias não deve ser visto como favor, mas como feito crucial e necessário.

Ademais, bem como foi anteriormente explanado nesta tese, escolher escrever sobre determinada pessoa em detrimento de outra se qualifica especialmente pelo silêncio político. Ao aprofundarmos essa percepção, lembramos das intencionalidades que caracterizam uma produção escrita e, principalmente, quais ideias querem ser defendidas e/ou entregues, e qual público atender ou incomodar. Portanto, ao ser colocada em circulação, toda escrita deve ser interpretada e vista segundo o que diz, como diz, o que pretende dizer e para quem se destina. Entende-se desse modo que a proposta biográfica não age de forma isolada.

Obviamente, a desigualdade já experienciada por mães, filhas, esposas em todas as sociedades humanas será sempre impetuosa e dificilmente escrita com completa genuinidade, em razão da dificuldade de se usar palavras para registrar a totalidade da dor. Apesar disso, tentativas e esforços de perturbar o patriarcado continuam a ser produzidas, contando várias histórias e, entre elas, uma que é sobretudo imponente: a história de que mulheres disseram não. E se disseram não, com suas falas, escritos e construções, por conseguinte modificaram os rumos da história. Desse modo, é legítimo o registro biográfico de seus nomes na escrita histórica.

Sandra Graham (2005), ao problematizar a história de Caetana, uma jovem escrava que enfrentou diferentes tipos de violência e perturbou uma ordenação patriarcal, registrou a história de uma mulher que desestabilizou práticas arbitrárias em tempos de escravidão. Caetana disse “não”, e nos faltam palavras suficientemente completas que possam definir como é valioso esse tipo de registro histórico. Ela disse não em época que mulheres deveriam, aparentemente, ser obrigadas a dizer sim. Além do mais, comprovar a trama e a resistência de mulheres que percorreram caminhos e modos de ser semelhantes aos de Caetana é imprescindível. Como vivemos tanto tempo sem tais histórias?

Outra que disse não foi Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra que escreveu sobre a miséria e a vida infausta de faveladas e favelados. Seus escritos ocupam a cena literária brasileira e mundial e permitem aproximar-nos da vivência e do olhar de uma mulher negra e pobre. A obra póstuma, que é literária e memorialística, *Journey de Bitita*, por nós conhecida como *Diário de Bitita*, foi publicada pela primeira vez em 1982 na França e, anos depois, no

Brasil. Trata-se de uma escrita autobiográfica, na qual Carolina Maria de Jesus revelou lembranças de uma infância de privações e dificuldades. Avista-se Bitita, uma criança negra, pobre, que denuncia e escancara a opressão, a miserabilidade, o preconceito e a desigualdade social.

A escritora negra, nascida poucos anos depois da Abolição da Escravatura, também escreveu, em 1960, *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, outro livro autobiográfico, realista e sobretudo catártico. Procedemos nossa análise com a reflexão sobre um depoimento pessoal com menções sociais e históricas relevantes. Portanto, adotamos a concepção de pacto autobiográfico⁴¹, de uso da memória descrita e da literatura, como fonte e base para uma reflexão histórica. A noção do pacto autobiográfico surge exatamente da fidelidade entre autora e leitora. Trata-se de um acordo, um compromisso entre Carolina, que se compromete a escrever a verdade e o(a) leitor(a), que se compromete a acreditar nessa verdade.

Ela também disse não, ao abordar política, contexto social, urbanização, fome, infância(s), migração, a realidade da favela. As palavras de Carolina em tais obras e em outras produzidas desceram o morro e adentraram locais até então improváveis, como os acadêmicos e as livrarias, manifestando, como a própria escritora afirmou, que suas palavras escritas nunca seriam apagadas, pois sempre haverá o relevo das letras escritas e os senhores não podem fazer nada contra isso⁴².

Temos também, aquelas mulheres reconhecidas pelas relações familiares, em especial pelos arranjos matrimoniais. Na biografia de Maria Bonita, Adriana Negreiros (2018) relatou que Maria Gomes de Oliveira virou nome de grife, música, cerveja, bandas de forró, assentamentos rurais, restaurantes etc. Maria Bonita tornou-se uma marca poderosa, entretanto isso ocorreu por ter sido mulher de Lampião. Mas Maria Bonita foi muito mais do que isso e disse não. Segundo Negreiros, a personagem nunca existiu, e a cangaceira biografada, que teve a cabeça decepada em julho de 1938, “[...] era simplesmente Maria de Déa: uma jovem de 28 anos que morreu sem jamais saber que, um dia, seria conhecida como Maria Bonita” (p. 16).

A biógrafa não se afugentou e afirmou no livro biográfico que Maria Bonita foi, sem dúvida, a mulher mais importante do cangaço. No entanto, sua história foi contada em partes, por terceiros, sustentada quase que unicamente na fome, na sede, na perseguição policial vivida e na relação com o cangaceiro Lampião. Assumiu-se a ausência de informações e a

⁴¹ Para melhores estudos indicamos Lejeune (2014).

⁴² Cf. NÓS, Carolinas. *Documentário*. 2017.

existência de lacunas em torno de sua trajetória, embora isso não diminua o valor de sua história.

Em *Mulheres Ilustres do Brazil*⁴³, a autora, Ignez Sabino (1899), biografou algumas mulheres brasileiras, como a cacica Caiapó Damiana da Cunha, a revolucionária Annita Garibaldi, a heroína Anna Aurora de Jesus, a indígena Tupinambá Catharina Paraguassú, a beata Joanna de Gusmão, a Baronesa de Mamanguape e outras mais. A biógrafa dedicou a obra para as senhoras brasileiras e no prefácio trouxe a ideia de panteão feminino, afirmando que “O presente livro não é um trabalho de floricultura. [...] O que á primeira vista parece um trabalho de jardinagem, não é em seu todo senão um estudo de psychologia feminina” (p. 07).

Em sua explanação identificou-se o alerta para o despercebido, o esforço em ressuscitar mulheres do passado que jazem obscuras e a concepção do ato de uma mulher escrever sobre outras, de modo que questionou: “Porque razão a mulher não poderá ser conhecida pela penna de outra mulher, estudando em si, a psychologia alheia?” (p. 08). Ignez deu espaço especial para as mulheres das letras, salientando que aquelas que viveram de seus talentos e que amaram as artes também devem, assim como outras tantas, ser retiradas da barbárie do esquecimento, fazendo-as surgir, como merecem, à tona da celebridade. E atestou: “[...] apenas a recompensa moral que se deve dar á mulher que estuda e trabalha, mas que necessita de apoio, applaudindo-se a minha ideia” (p. 10).

Em *Metade Cara, Metade Máscara*, obra da professora, escritora, ativista indígena brasileira Eliane Lima dos Santos, conhecida por Eliane Potiguara (2004), encontramos um escrito que se assemelha à literatura de testemunho⁴⁴, relacionando poesias, prosas e (auto)biografias, na defesa da fala de quem foi excluída(o). A autora faz uso da narração oral indígena para contar reminiscências pessoais e familiares, inserida no contexto étnico e histórico brasileiro. As palavras ou, melhor dizendo, os relatos denunciante transmitem ao público um peso emocional tão intenso que o convence a desejar uma correção histórica imediata. A auto(biografia) de Potiguara foi sustentada no pertencimento identitário indígena, em especial o da mulher da aldeia, aquela que disse não, vinculado às suas dolorosas memórias que também eram de outras indígenas.

Constância Lima Duarte (2022) organizou o primeiro volume do livro *Memorial do Memorícídio*: escritoras brasileiras esquecidas pela história e justificou tal produção na pretensão de visibilizar escritoras ignoradas pelo cânone, mas que conseguiram escapar de círculos limitados e viciosos. A autora lembrou que razões históricas, e ideológicas, foram

⁴³ Em todas as fontes dispostas nesta tese preserva-se a ortografia da época.

⁴⁴ Para melhores estudos indicamos Seligmann-Silva (1998).

responsáveis pelo esquecimento das mulheres, com suas produções e participações nas lutas sociais. Alertou que esse apagamento provocou um grave dano ao acervo cultural brasileiro, à identidade feminina, gerando uma amnésia social e “[...] o desconhecimento generalizado da história de nossa opressão e resistência” (p. 16). No que se refere ao conceito de *memoricídio*, Duarte (2022) esclareceu:

E chegamos ao cerne do problema: aquelas que ousaram exhibir o brilho de seu intelecto e romperam os limites impostos pelo poder patriarcal, publicando livros e fundando jornais, tornaram-se depois ilustres desconhecidas porque foram sistematicamente alijadas da memória e do arquivo oficial. Foram – em outras palavras – vítimas de *memoricídio*, conceito que designa o assassinato da memória e de uma cultura. No caso das mulheres, *memoricídio* pode também designar o processo de opressão e negação da sua participação ao longo da história, pois, ao eliminar a memória de luta e resistência ao patriarcado, a História impôs o silêncio e a invisibilidade às pioneiras, registrando apenas a timidez e o confinamento das jovens oitocentistas ao lar, como a sugerir que as mulheres brancas não tiveram vida pública antes do século XX (p. 16).

Observamos, em alguns materiais biográficos, tentativas de convencer sobre a importância de mulheres serem biografadas, como se fosse primordial entender de modo inquestionável a importância das histórias retratadas. As adjetivações, afirmações, as buscas pela aceitação e as defesas são indícios valiosos na compreensão de como a invisibilidade de mulheres afetou a história ou, ainda, como afetou as mulheres escritoras. Elas foram tão pouco contadas – e aqui reiteramos o verbo no passado, pois defendemos a forte existência do crescimento de escritas feitas por e sobre mulheres – que as (auto)biografias femininas parecem sempre se esforçar para mostrar ao público a urgência de sua existência.

Escolhemos introduzir este capítulo citando obras (auto)biográficas de mulheres que disseram não às opressões sofridas em razão dos cargos ocupados, de sua etnia, escolhas, dentre outras possibilidades. Existem várias razões pelas quais já sofreram opressão, desde as expectativas e exigências dos padrões sociais de gênero, o machismo e o sexismo, as estruturas patriarcais, as violências de gênero, até as carências sociais e econômicas. Obras desse tipo registram que a opressão sempre existiu e muitas, ao longo da história, disseram não a ela, resistindo e combatendo. Enquanto algumas, ainda em vida, conseguiram registrar de modo autobiográfico suas vivências, cabe àquelas ainda vivas contar sobre as que já se foram e disseram não.

Concordamos, sim, com a pressa e com a necessidade de escrever sobre mulheres, nos diferentes espaços, revelando um movimento de criticidade e de libertação, e não é essencial

persuadir o público, visto que isso é o fazer histórico e agora combatemos o apagamento que reinava, pois, como Margareth Rago (1995) afirmou,

O alargamento temático e as novas produções intelectuais resultantes merecem, hoje, uma avaliação crítica. Esta reflexão se faz tanto mais necessária, quanto mais nos damos conta de que a História não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade daquele que recorta e narra, à sua maneira, a matéria da história. Além do mais, vale dizer que se esta produção não se caracteriza como feminista, nem significou um questionamento prático das relações de poder entre os sexos na academia, ela carrega traços evidentes de uma vontade feminina de emancipação (p. 81).

Mulheres foram invisibilizadas na história e são diversos os motivos que causaram isso, amparados, em especial, nas amarras de uma sociedade excludente, com homens brancos que sempre colaboraram para a omissão das histórias de vida de mulheres nordestinas, negras, indígenas, brancas transgressoras ou não. Sujeitos agiram influenciando lógicas e mercados, permitindo, por exemplo, que obras escritas por mulheres, apesar do prestígio descomunal, fossem maiores do que suas autoras.

Ambicionamos escrever suas histórias porque elas são a história que ainda não foi contada e que é inestimável, assim como qualquer outra história humana. Memórias de mulheres são história. A história é feita do passado humano, com suas memórias e registros. Antes dos fatos e das coisas, estão as pessoas e, no nosso caso, as mulheres, com suas ações e experiências. Nora (1984) nos alertou que tudo que é chamado de memória não é, portanto, memória, mas já é história e a necessidade de memória é uma necessidade da história.

O nosso exercício biográfico se construiu na compreensão de três mulheres dentro de sua historicidade. Não podemos negar o desejo de contar novidades, surpreender, propor uma escrita notável e prodigiosa, mas devemos priorizar as construções históricas, analisadas dentro de uma base científica, associando particularidades e coletividades. Isso posto, reiteramos a afirmação de Filloux (1978) de que uma das características mais essenciais do ser humano é sua individualidade, o fato de ele ser um resultado único, separado espacialmente de todos os demais seres, que não se assemelha a nenhum, se comporta de maneira própria, insere-se em relações de causalidade histórica por meio de suas ações particulares.

Não obstante integram-se temporalmente, se transformam após eventos sociais, processam comportamentos, tomam decisões, influenciam e permitem ser influenciados, não são ignorados pelo tempo e cada estágio de suas vidas dispõe de fusões com diversas questões

públicas, inseridas em uma dimensão histórica. O que desejamos mostrar muito se relaciona com a “[...] multiplicação ininterrupta das vozes desordenadas. A realidade cede e se revela”, conforme explicou De Decca (1988, p. 31). Contar histórias por meio de biografias também é um jeito de desmontar um sistema de dominação. São as vozes de mulheres que, relacionadas ao dito por esse autor, “[...] invadem na cena do social e nos oferecem a dimensão da diversidade da efetivação da própria história” (p. 31).

Durante muito tempo, as cartilhas de Benedicta, Branca e Iracema ocuparam centralidade nas reportagens e escritos científicos. Em nossa tese, pela primeira vez, ocorre o movimento contrário, pois colocamos tais educadoras, já falecidas, como as protagonistas de suas vidas e as verdadeiras responsáveis pelas produções de sucesso. Nas páginas a seguir, construiremos historicamente aproximações e afastamentos entre as vidas de Benedicta, Branca e Iracema. Diane Valdez (2018) nos ensinou que não é possível separar a história de uma pessoa “[...] de seu contexto social e familiar, pois a história de uma pessoa é a história de um tempo, de um lugar e de práticas que contam a respeito de posições e espaços ocupados” (p. 63-64). Primeiramente, objetivamos apresentá-las ao público leitor contextualizando os tempos e lugares experienciados, com foco na primeira metade do século XX, no que tange ao nascimento, infância, família e falecimento. Tratamos também dos primeiros anos de estudo, com foco na instrução primária frequentada.

As palavras de Svetlana Aleksievitch (2016): “Escuto quando elas falam... Escuto quando estão caladas... Tanto as palavras quanto o silêncio são texto para mim” (p. 17), recolhidas da obra *A guerra não tem rosto de mulher*, serviu para adiantarmos que existem silêncios sobre diversas partes da vida de Benedicta, Branca e Iracema, em especial sobre suas infâncias e relações políticas. É nos silêncios que devemos tentar problematizar, preenchendo as lacunas, a partir de algumas proposições históricas.

2.1 Benedicta Stahl Sodré (1900-1972): uma cidadã ribeirão-bonitense, filha de imigrantes

Figura 01: Benedicta Stahl Sodré [Biografada]



Fonte: Acervo da família. Mendes (2007)

Protótipo das valorosas professoras primárias paulistas de outros tempos, boníssima e culta, Benedita Sodré faz parte do panteão dos grandes educadores bandeirantes. Está a merecer o reconhecimento de Piracicaba, a cidade em que, menina e no início da idade adulta, hauriu o que de melhor havia em matéria de ensino e aprendizagem às crianças (Pfromm Netto, 2013, p. 516).

O trecho acima foi retirado de um verbete biográfico, dedicado a Benedicta Stahl Sodré no *Dicionário de Piracicabanos* (2013), organizado por Samuel Pfromm Netto, que registrou na introdução que o *Dicionário* conta com verbetes referentes a pessoas falecidas e em boa parte pertencentes “[...] a troncos tradicionais de famílias piracicabanas” (p. 13). Algumas passagens merecem destaque, a começar por “[...] valorosas professoras primárias paulistas [...]” (p. 13), atribuindo reconhecimento às professoras do estado de São Paulo, provavelmente normalistas e atuantes em grupos escolares. A afirmação conferiu credibilidade a uma noção supostamente tradicional e respeitável sobre as mulheres em questão. Transmitiu uma ideia de que tais professoras representavam uma organização venerável e diferenciada perante a elite educacional brasileira.

Benedicta é caracterizada por este autor como mulher sábia e integrante do panteão de educadores pioneiros da região. É interessante observar a ênfase dada no verbete a uma mulher que ganhou destaque entre homens, que, ao que tudo indica, são os personagens protagonistas da história da educação da cidade. A palavra educadores ao invés de educadoras, pioneiros, ao invés de pioneiras, endossa a ideia. Por fim, o autor registrou: “[...] hauriu o que de melhor havia em matéria de ensino e aprendizagem às crianças” (p. 516), enalteceu o município de Piracicaba, sugerindo que Benedicta soube aproveitar os subsídios intelectuais que a cidade oferecia e, portanto, assimilou os conhecimentos necessários para se tornar a educadora que foi.

Esse tipo de informação, no modo como foi expressa, deslegitimou a resistência de Benedicta nos estudos realizados e nos trabalhos feitos, como se os contributos sociais oferecidos pela cidade na qual viveu tivessem sido os únicos dispositivos decisivos em sua vida, e que sem eles não conseguiria alcançar êxito nos caminhos intelectuais percorridos. Notemos as influências, contudo, ao mesmo tempo, devemos reconhecer o empenho e desejo individuais de uma mulher que ocupou diferentes cenários sociais em busca da propagação de ensinamentos que defendia.

Segundo o *Registro de Nascimento* (1908), Benedicta Stahl, criança de cor branca, nasceu em 17 de agosto de 1900, na cidade de Ribeirão Bonito, localizada no interior do

estado de São Paulo⁴⁵. A respeito do sobrenome Sodré, a educadora o obteve a partir do seu matrimônio. O documento registrou que era filha legítima de imigrantes alemães⁴⁶, sendo sua mãe Guilhermina Catarina Elizabeth von Landgraf Stahl e seu pai, Alfredo José Stahl. Realizamos pesquisas a fim de investigar sobre a origem do sobrenome Stahl no mundo e as localidades mais frequentes são Alemanha, França e Suíça.⁴⁷ Em registro disponibilizado pelo Instituto Martius-Staden, constam informações sobre a possível chegada da família Stahl ao Brasil, especificamente no porto de Santos (São Paulo), em 10 de maio de 1852. Família luterana originária do Gão Ducado de Holstein, norte da Alemanha e que trabalhou na Fazenda São Jerônimo.

Os dados recolhidos por Willems (1946) apontam que o povoamento sistemático do Brasil com imigrantes germânicos iniciou-se no ano de 1824 e que, dos cinco milhões de emigrantes que deixaram a Alemanha entre os anos 1824 e 1930, o Brasil recebeu uma porcentagem mínima, sendo o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo os principais estados que os abrigaram. Seus estudos ainda revelaram que,

Somando todos os imigrantes de língua alemã encontrados nos cinquenta anos que vão de 1886 até 1936, chega-se, na melhor das hipóteses, a 280.000 indivíduos, total este que representaria um pouco menos de 7% dos 4.097.783 imigrantes que o Brasil recebeu nos referidos 50 anos. Confrontando esse número com a imigração alemã para os Estados Unidos, lembramos que num único ano, em 1882, 250.630 imigrantes alemães entraram nesse país. [...] Sobre o total dos brasileiros de descendência germânica, acrescidos de imigrantes de língua alemã, há estimativas que oscilam entre 1.150.000 e 655.000 [...] (Willems, 1946, p. 66-67).

Giralda Seyferth (1988) explanou que a imigração alemã para o Brasil, iniciada em meados de 1824, não foi numericamente expressiva na comparação com outros contingentes migratórios representados por portugueses e espanhóis, por exemplo. A pesquisadora esclareceu que a imigração alemã foi importante enquanto fenômeno sociológico e histórico pelo fato de ter se constituído como colonização.

⁴⁵ Segundo dados do IBGE, este distrito do município de Brotas foi criado em 1882 e denominado Ribeirão Bonito. A família Alves Costa, originária de Ouro Fino – Minas Gerais, foi quem iniciou o povoamento da região, cortada pelo curso do Ribeirão Bonito, em outubro de 1862. Com a chegada dos imigrantes, principalmente italianos, a localidade passou por grande progresso, decorrente da cafeicultura. Em maio de 1894, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro inaugurou em Ribeirão Bonito a sua estação, fato de grande importância para a economia do Município.

⁴⁶ O acervo do Museu da Imigração nos informou que os dados disponibilizados são constituídos, essencialmente, pelos registros de matrícula produzidos pela Hospedaria do Brás/Bom Retiro para registrar os imigrantes que por lá passaram. A passagem pela Hospedaria não era obrigatória para todos os imigrantes, pois muitos, embora tenham desembarcado em Santos, não foram encaminhados para a Hospedaria.

⁴⁷ Cf. <https://pt.geneanet.org/nomes-de-familia/STAHL>

Conforme explicou Willems (1946), a quantidade pode ter sido ocasionada pela suposta escravização de imigrantes alemães em fazendas cafeeiras de São Paulo, desencadeando um discurso antagônico na imprensa alemã contra o Brasil, agitando a opinião pública, de modo que

[...] a Prússia proibiu, em 1859, a emigração para o Brasil (Rescrito de Heydt). Em 1871, a proibição foi estendida a todo o império alemão. Ainda em 1908, a Junta Comercial de Wiesbaden pleiteou a revogação dessa lei, alegando que o Brasil concedia reduções aduaneiras a todos os Estados que o fizessem. Além disso, não havia razões de ordem nacional ou de política social para manter a proibição. O Rescrito de Heydt foi revogado em 1896, mas só para os três Estados sulinos, continuando a vigorar para São Paulo até hoje (p. 74).

Levando em consideração que nossa biografada nasceu no ano de 1900, a contextualização poderia nos aproximar da ideia de que a família de Benedicta chegou a terras paulistas antes do Rescrito de von der Heydt. Uma outra possibilidade é que de que tenham chegado ao Brasil ainda no período de vigência do Rescrito, mas entraram no país pelos estados do sul, destino que o decreto não mais atingia. Contudo, sabemos que a mãe de Benedicta nasceu em 1878, pois, de acordo com os proclamas de matrimônio dela, em 1928 Guilhermina tinha 50 anos de idade. Entendemos, assim, que sua mãe, imigrante alemã, chegou ao Brasil após a proibição ou burlou-a de alguma maneira.

A citação a seguir revela sobretudo que o(a) imigrante alemão(ã) vivenciou dificuldades para se manter, povoar e explorar uma terra estranha. Ainda assim, manteve-se em meio às adversidades, pois foi no estado de São Paulo que Benedicta nasceu.

Bem mais complexos são os problemas ecológicos relacionados com a imigração germânica em São Paulo. A suposta "escravização" de imigrantes germânicos, suíços e outros nas fazendas cafeeiras de São Paulo provocou tamanha celeuma na imprensa europeia que o governo prussiano proibiu em 1859 a emigração para o Brasil. Realmente, a imigração alemã cessou por algum tempo e, depois de reiniciar-se, a prevenção contra São Paulo desviou a corrente para o sul. O Rescrito de Heydt nunca foi revogado para o Estado de São Paulo e ainda recentemente encontramos, numa revista destinada aos "alemães no estrangeiro" o conselho de "não persuadir a nenhum alemão a dirigir se para as fazendas cafeeiras de São Paulo porque ali tornar-se-ia verdadeiro escravo.". Esta propaganda persistente e a intervenção do Estado prussiano criaram condições que naturalmente não permitem conclusões sobre o rumo que a competição ecológica haveria tomado em São Paulo, se a imigração alemã tivesse tido um desenvolvimento espontâneo. A experiência, começada em 1847 com algumas centenas de famílias suíças e alemãs, culminou, em 1856, numa tentativa de revolta dos colonos localizados na fazenda Ibicaba. O descontentamento dos colonos com o

sistema de parceria provocou através de relatos não só a indignação nos países de origem, mas até o envio de emissários encarregados de estudar *in loco* a situação dos suíços. Um deles, Johann Jakob von Tschudi, deixou um testemunho que representa um dos documentos mais imparciais e, por isso, talvez a fonte mais segura de informações sobre a situação dos imigrantes suíços e alemães na lavoura cafeeira. Entre os fatos observados por Tschudi, três parecem sobretudo ter determinado o choque cultural entre os colonos e o sistema escravocrata e latifundiário brasileiro [...] (Willems, 1946, p. 118-119).

Rölke (2016), em obra intitulada *Raízes da imigração alemã*, escreveu a respeito das situações reais vividas pelos imigrantes alemães em vários estados brasileiros. Sobre a presença destes no estado de São Paulo, o trabalho de parceria foi denunciado e registrado por parlamentares prussianos e suíços como uma espécie de escravidão. Em sua opinião, “[...] a experiência paulista do sistema de parceria permeava os meios de formação de opinião na Alemanha. Escrevia-se abertamente sobre a “escravatura branca” a que eram submetidos os imigrantes em São Paulo” (p. 111). Apesar da concepção de acordo e cooperação, é importante esclarecer que o trabalho de parceria com imigrantes foi um modo criado por fazendeiros de São Paulo para manter a mão de obra barata em seus latifúndios.

A política era clara. Segundo Rölke (2016), imigrantes precisavam ser aproveitados nas grandes lavouras, de modo que, a partir dos anos 1840,

[...] a economia cafeeira começou a equilibrar a crise econômica que assolava o império. Se no Primeiro Reinado e no período da Regência havia divisões entre a classe dominante e também tentativas de levante por parte de camadas populares, agora a aristocracia rural consolidava-se no poder. Isto facilitou a consolidação da monarquia, mas também dos escravistas, pois para tocar as fazendas de café fazia-se necessário ter mão de obra abundante. Com a pressão internacional contra a escravatura, iniciou-se o processo de incentivo à imigração europeia para os grandes polos cafeeiros em São Paulo. Inaugurava-se o sistema de parceria, que logo foi abolido, pois havia fortes resistências por parte dos governos dos países de onde vinham os imigrantes. Passou-se a pagar por alqueire trabalhado ou remuneração fixa mensal. Surgia assim o trabalho assalariado no Brasil (p. 492-493).

Esses esclarecimentos serviram para compreendermos que a vinda de imigrantes ocasionou grandes impactos na população paulista, provocando crescimento populacional e alterações nos padrões demográficos. As crianças, filhas e filhos de imigrantes, com o decorrer do tempo, somaram-se a outras milhares de crianças brasileiras e de outras nações. Conforme explicou Maria Silva Bassanezi (2013), “Todas elas resistindo, ou não, às condições de vida que encontravam no meio do caminho, foram deixando sua marca na dinâmica populacional paulista” (p. 01).

De acordo com Zeila Demartini (2021), entre fins de século XIX e início do XX, as crianças de grupos imigrantes foram consideradas importantes, essenciais para a sobrevivência das famílias e o desenvolvimento econômico da sociedade vigente. Fizeram-se presentes nessa conjuntura diferentes interesses, e assim, segundo a autora,

[...] era preciso torná-las “brasileiras”: vinham de outras nações, consideradas “mais civilizadas” e poderiam pôr em risco os projetos nacionalistas brasileiros. Sobre as crianças incidiram, assim, as políticas de assimilação, que viam nelas a forma de acabar com as culturas e interesses nacionalistas dos grupos de origem. [...] (p. 394).

Entendemos que imigrantes, ao chegarem ao Brasil, depararam-se com desafios inerentes às realidades do clima, povoamento, infraestrutura e as barreiras linguísticas, no entanto conseguiram adaptar-se sem a necessidade de abdicar de sua cultura. As pesquisas nos mostraram também que o sistema de colonização na região Sul do país foi muito diferente do sistema adotado na província de São Paulo. Apesar de Benedicta ter nascido no interior desse estado, não sabemos para qual região do país sua família imigrou a princípio. No site do IBGE foi possível, a partir dos dados quantitativos disponibilizados, compreender que imigrantes alemães não foram somente proprietários de terras ou mão-de-obra nas fazendas de café, houve também artesãos(as), industriais, comerciantes, religiosos(as) e professores(as).

Havia, além do preconceito e do medo, no entanto, razões estratégicas e econômicas para a vinda de imigrantes europeus ao Brasil. As terras mais ao sul do Equador, se não tinham pecado ou lei, também não tinham dono certo. O litígio por elas entre Portugal e Espanha era uma constante. Fronteiras eram marcadas e demarcadas com as marcas de sangue das várias batalhas na região. Porém, uma vez definidas as posses da província de São Pedro do Rio Grande ao Brasil, era preciso habitá-las para, de fato, assegurar-lhe a posse e estabelecer e defender as fronteiras. Mas quem iria até lá? a elite branca que vivia nos incipientes centros urbanos ou nas fazendas nordestinas? os escravos? era preciso criar um povo, branco, livre e ligado à terra pelo trabalho. Daí se importar povos, o germânico e o italiano. Com isso se resolviam vários problemas de uma vez. Com a doação de lotes de terras a essas famílias, se fixavam pessoas brancas e livres nas fronteiras meridionais e, nesta ocupação, protegiam-se tais fronteiras; incrementava-se o abastecimento agrícola para os grandes centros e para as tropas militares, já que as atividades desses imigrantes eram agrícolas; criava-se a pequena propriedade rural no Brasil; formava-se uma classe média, até mesmo consumidora, já que o fosso social existente era praticamente entre elite proprietária e escravos; dignificava-se o trabalho, já que os luso-brasileiros o viam como atividade escrava; expulsava-se ou eliminava-se o elemento indígena do sul brasileiro, já que as terras doadas pelo Império não eram tão dele como dos povos indígenas que lá habitavam, sendo isso causa de muitos conflitos e mortes (Portella, 2006, p. 594).

Ou seja, Portella (2006), ao descortinar o processo de imigração alemã, atestou para os interesses do Império brasileiro – razões estratégicas e econômicas – em receber tais pessoas, em um país negro e escravo. Existiam vários interesses e vantagens tanto para o Império como para imigrantes, vistos na Europa como gente excedente e desnecessária à nova ordem capitalista de modernização.

Havia intencionalidades de caráter social e político em torno do recebimento dessas pessoas, o que nos permitiu questionar os motivos envolvendo a exploração imigrante alemã. O que justificaria tal ação em um país de maioria negra e escrava? Quais espaços a família de Benedicta ocupou em meio a expectativas, necessidades e jogos de poder? Em meio a interesses, Bolle e Kupfer (2013) afirmaram que haver imigrantes alemães no Brasil significou oferta de mão de obra para a economia, povoamento do território e o branqueamento da população mestiça, considerada pelas elites luso-brasileiras inaptas ao trabalho e ao desenvolvimento.

Possivelmente, esse foi o contexto enfrentado por Benedicta criança e jovem, que vivenciou disputas de caráter religioso, social, econômico e cultural. No período da infância de Benedicta, época na qual ela, provavelmente, cursou a instrução primária, considerando o recorte da sua primeira década de vida, estudos revelaram que Benedicta frequentou alguma escola, fosse ela comunitária ou particular, mantida por congregação religiosa, ou uma escola particular laica, urbana ou rural, ou ainda o grupo escolar da cidade de Ribeirão Bonito.

Sobre a possibilidade de ter realizado seus estudos primários em uma instituição particular, Kreutz (2000) explicou que, entre as desse tipo, existiam tanto as de congregações religiosas como as laicas. Rölke (2016) expôs em sua obra que era indispensável pertencer a uma comunidade confessional e a instrução das crianças de famílias imigrantes se fazia na relação constante com dogmas protestantes. A citação a seguir atesta que a instrução das crianças era fortemente influenciada pelas questões econômicas e religiosas.

Tanto é que, nos cultos, as igrejas estavam sempre lotadas. Não pertencer a uma igreja significava ser marginalizado (ou se automarginalizar) e podia também significar, no entender dos igrejeiros, não ser abençoado por Deus na vida e nem na lavoura. Muito se ouvia dizer que “viver sem religião” equivale a viver sem Deus, e viver sem Deus significa levar uma vida devassa e sem moral. Nesta concepção, agradavam aquelas pregações que estabeleciam princípios éticos e morais bem claros, preferencialmente alicerçados em palavras do próprio Jesus ou de outros textos bíblicos. A fiel participação na comunidade religiosa tinha também o caráter de direitos adquiridos. Quem frequentava a “sua igreja” tinha o direito de contar com a assistência do pastor em casos de necessidades na família, como doenças e outras dificuldades. Mas também adquiria o direito a ofícios, como batismo,

confirmação, casamento e enterro, sobretudo. Quando se ia aos cultos, o hinário era obrigatório para as mulheres. Geralmente elas puxavam o canto, acompanhadas pelo harmônio, ou quando este não existia, pela voz do pastor. Era muito comum os homens não cantarem. Isto se devia ao fato de que muitos não sabiam ler, nem escrever, pois já desde crianças tinham que acompanhar os pais na roça. Assim, a frequência nas escolas era pouca e pouco se aprendia. Eram as meninas que sabiam ler mais. Além disto, todo o aprendizado dos primeiros passos na fé das crianças em casa passava pelas mulheres (Rölke, 2016, p. 571).

De acordo com Kreutz (2000), na história da educação brasileira registrou-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. Segundo o pesquisador, tais escolas possuíam uma conotação fortemente étnica e confessional cristã. A promoção, e constituição, de tais espaços, considerando que alemães começaram a emigrar para o Brasil em 1824, foi incitada, segundo Kreutz (2000), pelos(as) próprios(as) imigrantes, que pressionaram pelo oferecimento de escolas públicas para suas crianças. Contudo, no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, “[...] o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas” (p. 161).

Kreutz (2000) ainda explicou que as escolas comunitárias não se desenvolveram de forma isolada, que a concepção de que todos deveriam ser escolarizados(as) era uma constante e que se aplicavam sanções religiosas severas para quem não fosse à escola. Nos anos 1938-1939, em virtude do processo de nacionalização compulsória do ensino, esses espaços foram fechados e transformados em escolas públicas. O pesquisador ainda esclareceu

[...] que o processo escolar comunitário começou a ser estruturado mais a partir do final do século XIX, sendo em grande parte fruto das tensões entre igrejas e lideranças laicas sob o ideário liberal. Neste contexto de disputa por espaço, as igrejas de confissão católica e luterana começaram a marcar presença muito forte entre imigrantes, fomentando a criação de todo um conjunto de estruturas de apoio a seu projeto, especialmente ampla difusão da imprensa étnico-religiosa, variadas formas de associativismo e uma bem estruturada rede de escolas (p. 173).

O grupo escolar também pode ter sido um espaço frequentado por Benedicta. Estamos falando do Grupo Escolar Ribeirão Bonito, estabelecido no município em que nossa biografada nasceu, atualmente Escola Estadual Pinto Ferraz. Segundo informações obtidas pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico, o Governo do Estado de São Paulo, através do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico,

Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), tombou as escolas paulistas construídas entre os anos de 1890 e 1930, entre elas o antigo Grupo Escolar Ribeirão Bonito, considerando a importância cultural, histórica e arquitetônica dos espaços. Na resolução de tombamento consta a seguinte informação:

Considerando o significado cultural, histórico e arquitetônico, aliados ao caráter inovador e modelar expresso pelo conjunto de edificações escolares públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre 1890 e 1930; A representatividade deste conjunto em relação às políticas públicas educacionais que, naquele momento, reconheceram como inerente ao papel do Estado prover as comunidades de ensino básico, dito primário, e de formar professores bem preparados para tal função; A representatividade deste conjunto em relação às políticas de construção de obras públicas que se estruturaram racionalmente para, dentre outras construções, instalar maciçamente em edificações adequadas seu programa pedagógico por todo o interior e capital do Estado; A qualidade arquitetônica desse conjunto caracterizado pela técnica construtiva simples, mas adequada; por uma linguagem que simplificou estilisticamente os atributos clássicos acadêmicos do século XIX e por uma organização espacial que, concebida primordialmente através de projetos arquitetônicos padronizados, limitou-se a distribuir salas de aulas ao longo de eixos de circulação em plantas simétricas que incorporaram os preceitos de higiene, insolação e ventilação preconizados pela ciência da construção civil daquele momento. E pela relevância de cada edifício em sua relação com os municípios de diferentes configurações urbanas em que estão localizados (São Paulo, 2010, p. 112).

O Grupo Escolar Ribeirão Bonito localizava-se na Rua Dr. Piraja da Silva, nº 473 e foi instalado em 12 de outubro de 1909, como parte do projeto de Manuel Sabater. Em 1941 passou a chamar Grupo Escolar Coronel Pinto Ferraz. O Centro de Memória e Acervo Histórico Mario Covas nos informou que esse grupo contava com oito salas de aula isoladas, quatro a quatro, em alas diferentes, separadas pela sala de professores, único ambiente administrativo do espaço. Consta ainda, no *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, de 1913, que a escola funcionava em um período com dez classes e com capacidade para quatrocentos e vinte e seis alunos(as), sob a direção do normalista Raul Cardoso de Almeida. Em 1915, o anuário informou que foram matriculados(as) quatrocentos(as) e sessenta e três alunos(as) e o normalista Joaquim Thomaz de Aquino era o diretor.

As opções de espaços escolares, cada uma com suas particularidades e propósitos, eram variadas. Apresentá-los serviu para pensarmos sobre os possíveis lugares nos quais Benedicta recebeu a instrução primária. Pfromm Netto (2013), no *Dicionário de Piracicabanos*, registrou que nossa biografada cursou o primário em sua cidade natal e Mendes (2007) atestou que, supostamente, o concluiu em 1910.

Concernente à realidade das crianças imigrantes e filhas(os) desses, Rölke (2016) relatou que, no momento em que pisaram em solo brasileiro, defrontaram-se com os mais diversos males e moléstias tropicais, desde bichos de pé, baratas que roíam os rostos, carrapatos causadores de pústulas que deixavam aparecer a carne viva, picadas de vespas, saúva, também conhecida como “cabeçuda”, difteria, ferroadas de escorpião, piolhos de cabeça, bernes, lombrigas. As crianças imigrantes, e filhas destes, foram vítimas desses flagelos, pois insetos e parasitas, além de causar doenças de difícil cura, provocaram danos, destruindo habitações e plantações.

Sobreviver era um dos objetivos, talvez por isso a maioria das crianças só era mandada para a escola dois dias por semana, como esclareceu Rölke (2016). As explicações até aqui apresentadas nos permitem combater a ideia de uma infância sublime, revelando que Benedicta e sua mãe foram sobreviventes. O pai de Benedicta não assinou seu registro de nascimento, expedido em 1908, o que permite supor que aos oito anos de idade Benedicta já o havia perdido. Assinaram o documento sua mãe e duas testemunhas: o paulista Joaquim Duarte Pinto Ferraz, de trinta e três anos de idade, e o português Manoel Lourenço de Souza, de cinquenta e dois anos de idade.

Conhecer as testemunhas do registro de nascimento de Benedicta nos permitiu entender sobre os relacionamentos pessoais e políticos construídos por sua mãe Guilhermina Elizabeth, na falta do esposo já falecido. Sobre Manoel Lourenço de Souza, a segunda testemunha, identificamos informações que nos levam a acreditar que se tratava de um funcionário público, carcereiro de Ribeirão Bonito.

De acordo com informações dispostas no Acervo da Câmara Municipal de Araraquara⁴⁸-São Paulo, a primeira testemunha, Joaquim Duarte Pinto Ferraz, foi dono de terras, político de oposição, coronel e monarquista. Era filho de Luís Bernardo Pinto Ferraz e de Dona Ana Joaquina Duarte, casal que possuía em 1843 um engenho com mais de cento e trinta e seis escravos.

O Cartório do Primeiro Tabelião de Notas e de Protesto de Araraquara-São Paulo, possui a guarda de quinhentas páginas de escrituras de compra e venda de escravizados. O material foi problematizado na obra *A História Comprovada: fatos reais e as dores da escravização araraquarense* (2023), na qual consta que Joaquim Duarte Pinto Ferraz foi um dos maiores compradores de escravos da cidade paulista. Telarolli (1975), na obra *Poder Local na República Velha*, mostrou Joaquim Ferraz como homem bem relacionado

⁴⁸ Cf. <https://www.camara-arq.sp.gov.br/Memorial/Pagina/728>

politicamente, tanto que o apresentou como “[...] chefe político de tradicional família monarquista, comandava a facção oposicionista local. Era fazendeiro de café. Mesmo após a Proclamação da República, ocupou cargos públicos no Município” (p. 167).

Observamos no registro de nascimento que as duas testemunhas atestaram conhecer a criança Benedicta, bem como reconheceram que ela era filha legítima de Guilhermina e Alfredo. A asserção nos permite acreditar que os pais de Benedicta tinham proximidade com Joaquim e Manoel e possivelmente partilhavam das mesmas convicções políticas.

A morte de Alfredo Stahl pode ter sido provocada por alguma das moléstias citadas ou pelas condições de trabalho que precisou vivenciar. Em recorte jornalístico sobre os proclamas do casamento de Benedicta com Abel, disponibilizado pela Fundação Pró-Memória de São Carlos (Divisão de Arquivo e Documentação), constata-se o falecimento de seu pai:

Faço saber que pretendem casar-se: Abel de Faria Sodré e Benedicta Stahl, solteiros, professores públicos elle com 28 annos de idade, natural de Limeira deste Estado, residente e domiciliado á Avenida Dr. Carlos Botelho, n. 135, desta cidade, filho legitimo de Libanio da Silva Sodré, com 53 annos e de Margarida França Sodré, com 48 annos residentes domiciliados em Itapeteninga, deste Estado; ella com 27 annos de idade, natural de Ribeirão Bonito, deste Estado, residente e domiciliado á Avenida Dr Carlos Botelho n. 87, desta cidade. filha legitima de Alfredo José Stahl, falecido na capital deste Estado ha 20 annos; e Guilhermina Stahl, com 50 annos, residente o domiciliado a Avenida Carlos Botelho referida. Se alguém souber de algum impedimento, deve accusal-o nos termos da lei para os fins de direito. São Carlos, /2/ de Abril de 1928. O Official do Registro Civil: CARLOS CAMARGO SALLES (Editaes de Proclamas, 1928, s/p).

Elieth Mendes (2007) explicou que a professora do interior de São Paulo casou-se com o também professor Abel de Faria Sodré e teve três filhas: Hertha, Chlória e Isis. Interessante pontuar a participação da família de Benedicta em suas produções, pois, nos livros de leitura e na cartilha, constam dedicatórias direcionadas às três filhas, à sua mãe, apresentada como “querida mamãe” e “minha carinhosa mãezinha”, ao seu “saudoso” esposo Abel e aos “queridos netos”. No tocante ao seu pai, não encontramos dedicatórias, fato que pode ser explicado em virtude do falecimento de Alfredo ainda novo, aos 34 anos de idade, quando Benedicta era criança, com oito anos. Benedicta, cresceu sem a representação de uma figura paterna.

Sobre Abel Sodré, cabe discorrer sobre alguns fatos. Consta em *Registro de Nascimento* (1899) que ele nasceu em Limeira, também estado de São Paulo, em 25 de agosto de 1899 e foi registrado como uma criança de cor branca, filho de Libanio da Silva Sodré e Margarida França Sodré. Segundo a fonte *Registro Civil* (1928), os dois professores se

casaram em 12 de abril de 1928, no município de São Carlos-São Paulo, Abel com 28 anos de idade e Benedicta com 27 anos.

Encontramos algumas produções científicas que rememoram Abel Sodré, diretor do Grupo Escolar de São Carlos e responsável pela escrita do artigo “Alfabetização Rápida”, publicado na *Revista de Educação*, edição de 1932. A exposição de Abel, anos antes da publicação da cartilha de Benedicta, nos indicou que o processo Sodré foi sendo pensado e constituído ao longo dos anos, pois no excerto o professor apresentou a proposta como nosso método, referindo-se à esposa.

Regina Gualtieri (2022) refletiu sobre o artigo de Sodré, indicando-o como quem estava no lugar de quem deveria convencer e converter educadores(as). No escrito, Abel expôs a alfabetização como o problema vital do estado de São Paulo, pregando a necessidade de promoção e uso de novos métodos e processos de alfabetização. Ao apresentar o método de alfabetização rápida, qualificou-o como o modo mais rápido, mais perfeito e que exige menos esforço. Veremos, posteriormente, que o artigo serviu como apresentação nas primeiras edições da *Cartilha Sodré*.

Como falamos no início, a professora paulista foi registrada como Benedicta Stahl e adotou o sobrenome Sodré do marido Abel. Ao elaborar e comercializar um livro intitulado com o sobrenome de seu esposo, podemos conjecturar, e ao mesmo tempo entender, acerca da relação patriarcal vivida por Benedicta. Por mais que tenha se casado e assumido o novo sobrenome, o método, e a cartilha, foram produzidos por ela, mas as intitulações escolhidas – *Cartilha Sodré*; Processo Sodré; Método Sodré – receberam designação tendente ao marido, ou ao casamento.

Foi em 26 de dezembro de 1977, após a promulgação da Lei nº 6515, que regulava os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, que brasileiras puderam decidir sobre crescer, ou não, ao seu o sobrenome no marido, ato que antes se operava de forma automática, não tendo a mulher, portanto, poder de decisão. Válido registrar que, em caso de divórcio, a mulher perdia o sobrenome do marido, como uma espécie de punição.

Benedicta, ao escolher utilizar o sobrenome do marido em sua própria criação, reafirmou uma prática dominadora, pois usar o sobrenome do homem não era uma ação inofensiva, já que simbolizava o controle sobre a mulher e, nesse caso, a dominação sobre a vida e o trabalho de Benedicta. Existe a possibilidade de que usar o sobrenome de Abel brindaria as produções com credibilidade, mas, de todo modo, perpetua-se a ideia de

autoridade. Existe também a possibilidade de que a escolha do sobrenome para dar nome aos livros tenha sido uma homenagem ao falecido marido.

Mendes (2007) esclareceu que, antes da primeira edição da *Cartilha Sodré*, Benedicta já era viúva e mãe de três filhas pequenas. Considerando que a cartilha foi publicada pela primeira vez em 1939/1940, acreditamos que Abel faleceu em virtude de um acidente de trânsito sofrido no ano de 1936. O atropelamento foi noticiado no *Correio de São Paulo*:

Hontem, cerca das 14 horas, na rua Liberdade, o professor Abel Faria Sodré, de 36 annos, casado, residente em São Carlos, foi vítima de um grave acidente. O auto omnibus 94-02, “Instituto Biológico”, dirigido por José Sanchez, quando elle procurava atravessar aquella via publica, atropelou-o ferindo-o gravemente, sendo internado na Santa Casa em estado de coma. Ao motorista, depois de ouvido, foram-lhe os documentos cassados. A policia abriu inquérito a respeito, que prosseguirá na Delegacia de Transito (Correio de São Paulo, 1936, p. 07).

No que diz respeito a suas filhas, Hertha, Chlóris e Isis, cabe comentar sobre a relação delas com a produção da mãe. Foi-nos disponibilizado, pelo Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), um dossiê documental contendo correspondências, rascunhos, recibos trocados entre as três filhas e a Companhia Editora Nacional, então responsável pela comercialização e divulgação das produções de Benedicta Sodré. Chamou-nos atenção o modo como as três mulheres eram tratadas pelo departamento editorial: chamadas de herdeiras, eram responsáveis por tomar decisões sobre venda, publicidade, aspectos gráficos, conteúdo e todas outras questões referentes à produção da mãe. Em alguns memorandos foi possível observar que as herdeiras de Benedicta foram exigentes e preocupadas com as edições do material da mãe e tratá-las como herdeiras significou revelar que Benedicta deixou uma herança financeira e histórica.

O dossiê é constituído por alguns bonecos das produções de Benedicta, com escritos feitos a lápis, desenhos pintados com lápis de cor e demais traços feitos pela própria autora, expressando o cuidado com a posição das palavras, a disposição das imagens e os espaçamentos das lições e sentenças. Isis Sodré Vergamini, a filha caçula, trabalhou na remodelação das últimas edições da *Cartilha Sodré*. Essa filha de Benedicta, segundo publicação da prefeitura de São Carlos⁴⁹, faleceu em São Paulo, em 23 de setembro de 2015, aos 79 anos de idade.

⁴⁹ Cf. https://www.saocarlosoficial.com.br/falecimentos/?f=Isis+Sodre+Vergamini_T7235J0EY7

De acordo com a *Guia de Sepultamento: registro de óbito* (1972), Benedicta faleceu em 23 de agosto de 1972, em casa, na Rua Dona Alexandrina, 1260, na cidade de São Carlos, aos setenta e dois anos de idade. O declarante do óbito foi seu genro, Jácomo Vergamini. Benedicta morreu de neoplasma da mama e seu corpo está enterrado no cemitério de Nossa Senhora do Carmo, conforme foi noticiado seis dias depois, no jornal *O Estado de São Paulo* (1972). Trata-se de um cemitério municipal da cidade de São Carlos, inaugurado em novembro de 1890. Acreditamos que a escolha do local se deveu, provavelmente, a abrigar os túmulos de seu esposo e mãe. Apesar do nome do cemitério remeter a uma concepção religiosa católica, Benedicta Sodré professou a religião cristã protestante.

A hipótese sobre a religião professada provém da dissertação de Mendes (2007), que inventariou a área de Ciências da Religião, educação e a trajetória, pessoal e profissional de Benedicta. Nesse estudo, cujo título apresenta Benedicta como mulher protestante, *Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira*, a autora apresentou-se como sua neta e revelou pistas a respeito da escolha religiosa da família. Ainda sobre essa pesquisa, concordamos com Rocha (2019), ao se referir a marcas das crenças e valores religiosos de nossa biografada: “A análise empreendida desvela os conteúdos religiosos, sobretudo cristãos, de valores morais e éticos, presentes na proposta de alfabetização pensada por Sodré” (p. 76).

Conforme levantou Portella (2006), existiu uma forte relação histórica entre imigrantes alemães que procederam de três confessionalidades diferentes – a luterana, a calvinista e a teológica – e formaram um organismo evangélico-alemão que influenciou gerações no Sul e no Sudeste. Também podemos associar a escolha religiosa de Benedicta Stahl à expansão de igrejas luteranas no Brasil em decorrência da imigração alemã. Dados do IBGE informaram que em 1922 havia quase quatrocentas paróquias das igrejas de Confissão Luterana do Brasil, das quais 63% se localizavam na Região Sul, 17% na Região Sudeste, 8% na Região Norte, 7% no Centro-Oeste e 5% no Nordeste.

As fontes nos permitiram pensar sobre os espaços experienciados por Benedicta, mas a ausência de informações no que tange aos caminhos percorridos na sua infância nos fizeram recorrer às reflexões e origens históricas de tempo e lugar, necessárias e valiosas em uma biografia histórica. Encontramos em alguns registros a informação de Benedicta ser filha de imigrantes alemães, um discurso, de certa forma, romantizado. Ser filha de imigrantes, tratando-se de fins de século XIX e início do século XX, talvez tenha exigido de Benedicta Stahl, uma criança órfã de pai, sobreviver a doenças que acometiam principalmente crianças e resistir às carências econômicas e sociais que assolavam a população, em especial colonos.

Não conseguimos determinar se Benedicta estudou a instrução primária em um estabelecimento particular, ou não, religioso, ou não, tampouco podemos afirmar acerca das condições financeiras vividas em sua infância. Entretanto, pela contextualização histórica consultada, arriscamos dizer que a vida da maioria das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes alemães(ãs), no recorte da primeira década de vida de Benedicta, como esclareceram Fernandes *et al.* (2022), esteve associada a contextos de violação de direitos elementares, como “[...] exploração do trabalho infantil, como ferramenta de auxílio catequético, doutrinação religiosa ou ainda para expansão do povoamento, especialmente, no caso das meninas”. (p. 134), de modo que a “[...] marca da violência sempre esteve presente nesse processo histórico, quando as crianças estavam acompanhadas de sua família, cuidadores, ou quando retiradas do poder familiar” (p. 134).

Os caminhos de Benedicta nos mostraram que a educadora viveu em diferentes cidades do estado de São Paulo, nasceu em Ribeirão Bonito, estudou em Piracicaba, casou-se e faleceu em São Carlos, cidades próximas entre si e situadas no centro do estado. Nessas localidades, foi possível identificar pistas concernentes a seus estudos e trabalhos, demonstrando que sua trajetória intelectual e profissional esteve em consonância com as necessidades sociais e econômicas da época. Piracicaba é conhecida pela tradição açucareira, e São Carlos, marcada pela expansão da lavoura cafeeira, características que podem ter sido determinantes para suas vivências nesses locais.

Truzzi e Bassanezi (2009) salientaram que o município de São Carlos, desde fins do século XIX, com a chegada da ferrovia, inseriu-se, definitivamente, na economia cafeeira paulista. A cidade acompanhou a transição entre séculos, “[...] de uma economia tocada por trabalho escravo para outra em que predominavam colonos livres, de origem europeia, constituindo-se demograficamente por grupos variados, que construíram um tecido social diversificado” (p. 198). Segundo esses autores, a rede ferroviária que ligava municípios como São Carlos, Ribeirão Bonito (Ramal de Ribeirão Bonito), Piracicaba, Araraquara e outros foi determinante para o fluxo migratório no estado. Isso nos autorizou refletir sobre os arredores percorridos por Benedicta, enquanto pessoa histórica, e como as questões econômicas e sociais são relevantes na constituição da história de vida de uma pessoa, com suas tomadas de decisão.

Ainda sobre esse contexto, considerando que a vida de Benedicta foi marcada por deslocamentos migratórios internos em São Paulo, importante destacar que o início do século XX foi caracterizado por intensas transformações promovidas pela inserção do estado no

complexo cafeeiro, expansão da economia, urbanização e desenvolvimento dos serviços públicos, como o crescimento do mercado de capitais, conforme explanou Silva (2018).

Ademais, quanto aos estudos posteriores ao primário, veremos mais adiante. De todo modo, afirmamos que Benedicta foi partícipe direta ou indireta da realidade histórica de segregação de crianças e de forte influência religiosa, na constituição das infâncias, e esses fatores influenciaram na formação do que a história registraria posteriormente sobre a autora da *Cartilha Sodré*.

Antes de terminar, no entanto, retomamos a epígrafe selecionada para abrir esta seção. Na opinião de Pfromm, Benedicta Stahl Sodré absorveu todos os conhecimentos que pôde dos oferecidos pela cidade para se tornar a educadora que foi. Na nossa opinião, assim como iremos explanar nas páginas seguintes, Benedicta percorreu os espaços, produziu e conquistou, pois foi resistente e fez suas escolhas. Tendo sido uma das autoras brasileiras que mais vendeu livros destinados para o ensino da leitura e da escrita inicial no Brasil, cresceu sem a representação paterna, conviveu com aflições sociais e econômicas, carregou as origens culturais de outro país, ficou viúva com menos de uma década de matrimônio, educou três filhas mulheres, e, mesmo perante a lógica esperada de se dedicar exclusivamente ao cuidado da família, decidiu escrever livros e ocupar a cena pública, remando contra a maré, pois as condições de mulher e mãe não eram favoráveis para tais feitos.

Contudo, não podemos deixar de rememorar que Benedicta e sua família eram pessoas brancas e de origem europeia. Aproximar essas características da ideia de escravidão inscrita em algumas fontes, como as que citamos, é um modo controverso de pensar sobre esse tempo histórico. Nossa biografada, possivelmente, ainda durante a infância, presenciou as miserabilidades que afetaram mulheres e homens, em especial as pessoas negras, contudo alegar que suportou as mesmas dores e desprovements é incongruente em uma análise racial, social e política brasileira. Pinto Ferraz, que foi testemunha de seu nascimento, é considerado um dos maiores escravocratas do estado de São Paulo. Teria Guilhermina Stahl, mãe de Benedicta, imigrante alemã, olvidado da possível escravidão sofrida e presenciada, e se sujeitado a conviver com um dono de escravos(as)? Ou seria ela uma proprietária de terras?

Benedicta, cidadã ribeirão-bonitense, filha de imigrantes alemães, mulher branca, mãe, órfã, viúva, disse não ao enfrentar com coragem a perda de entes queridos e ao publicar uma cartilha de alfabetização e outros livros de prestígio, em tempos em que mulheres sofriam opressões anunciadas, aceitas e defendidas socialmente.

2.2 A dona e proprietária Branca Alves de Lima (1910-2001): uma cidadã do Brás, primogênita, de *smoking e cigarette*

Figura 02: Branca Alves de Lima [Biografada]



Fonte: Acervo da família. Rocha, Carvalho e Goulart (2018)

[...] a professora Branca Alves de Lima, de 86 anos. Muito menos conhecida do que sua própria obra, ela jamais é citada entre os nossos fenômenos editoriais. Contudo, bate campeões como os romancistas Jorge Amado e Paulo Coelho. A cartilha *Caminho Suave*, escrita por ela há cerca de meio século, já vendeu algo com 40 milhões de exemplares. Pode não parecer, nestes tempos em que se multiplicam cartilhas de uma nova geração pedagógica, mas Dona Branca é uma educadora e tanto. Foi dela a idéia de associar desenhos às sílabas, uma novidade didática revolucionária para as cartilhas da década de 40. **Igualmente notável foi a competência com que desafiou a mentalidade fortemente machista daquela época: tornou-se uma mulher de negócios, fundando uma editora vitoriosa, até hoje no mercado.** [...] forte admiração que me desperta a trajetória dessa professora. Por seu pioneirismo e pelos milhões de brasileiros alfabetizados com a cartilha *Caminho Suave*, acredito que o país está a dever uma estátua a dona Branca (Strauss, 1996, p. 03, grifo nosso).

Quase cinquenta anos após a publicação da primeira edição da cartilha *Caminho Suave*, a invisibilidade de Branca Alves de Lima começou a ser percebida e a despertar interesse em alguns veículos de comunicação, apesar de infimamente. Um exemplo foi a reportagem de Strauss (1996) na revista *Nova Escola*. O jornalista assumiu ser admirador da autora e teceu considerações sobre sua prestigiosa produção, comparando-a com outros fenômenos editoriais. Ao mesmo tempo em que rememorou os feitos numéricos da cartilha, retratou nossa biografada como uma mulher de negócios, que superou os estereótipos de gênero ao fundar a própria empresa. As palavras grifadas, escritas por um homem, apontam que os feitos de Branca foram gigantes perante a efetiva, e forte, mentalidade machista que pairava na época.

Um dos propósitos de nossa tese foi, por meio da biografia, problematizar os apagamento histórico da vida de Benedicta, Branca e Iracema diante do protagonismo que as suas cartilhas tiveram, revelando as conjunturas históricas vividas por essas três mulheres, em convergência com as resistências e os não ditos por elas, para que tais produções ocupassem a cena educacional com reverência. Perante isso, cabe refletir sobre o escrito de João Strauss, visto que nele, apesar do título, “Uma estátua para dona Branca”, a fotografia destacada no espaço da reportagem é a de um homem.

A revista *Nova Escola* de outubro de 1996, além do pequeno texto de Strauss, em formato de editorial no início do exemplar, apresentou reportagem com foco em um histórico sobre cartilhas campeãs de venda. Trouxe na capa duas mulheres segurando em suas mãos as cartilhas *Caminho Suave* e *ALP Alfabetização*. Tratava-se respectivamente de Branca Alves de Lima e Maria Fernandes Cocco, as autoras dos livros em questão. No canto inferior esquerdo, consta a chamada “A Car-ti-lha se adapta aos novos tempos” e, no centro, uma foto

das duas escritoras de mãos dadas. Branca foi apresentada como a campeã de vendas e Maria Fernandes como a representação de uma nova geração de autoras. Branca, aos oitenta e seis anos de idade, vestia terno com calça comprida, cor cinza escuro, estilo risca-de-giz, de cabelos curtos, enquanto Maria, aos quarenta e três anos de idade, vestia-se de vermelho, com um terno acinturado, de saia curta, usando meias calças e cabelos de altura mediana. As cores utilizadas nos passaram uma sensação incômoda, de dualidade entre o velho e o novo, o ultrapassado e a inovação. Branca apresentou um leve sorriso, quase imperceptível, e Maria um sorriso estampado, com dentes à mostra. As características descritas remetem aos traços estéticos e sociais de tempos históricos distintos, instigando à ideia de que as cartilhas também acompanhavam, ou assim deveriam, as necessidades das épocas.

Para além disso, não podemos deixar de lado as escolhas particulares de cada autora, nas vestimentas, feições e estilo no geral. Não falaremos de Maria Fernandes, mas de Branca Alves de Lima e a escolha no uso de um smoking e de uma calça comprida, peças de alfaiataria que, no início do século passado, eram consideradas exclusivas do sexo masculino e dividiam opiniões entre as pessoas. A roupa usada na capa da revista nos pareceu dar a ideia de representação de uma época. Questionamos se Branca fez essa escolha, assim como as mulheres fizeram, no final da Segunda Guerra Mundial, ao precisarem trabalhar nas indústrias no lugar dos homens. Pensando desse modo, podemos crer ter sido a opção de uma professora que precisou se vestir assim para se posicionar no mercado editorial. Poderíamos também acreditar que se tratou somente de uma escolha de moda temporal.

Até poderia ser, se não fosse a fotografia escolhida para abrir este subcapítulo, revelando uma jovem normalista, mais uma vez vestida em um smoking e de gravata borboleta nos anos 1920. Vestir essa roupa no século XXI não provocaria grande reação do público, ao contrário das possíveis impressões que uma jovem professora deve ter causado, nas primeiras décadas do século XX, posando para um retrato com uma roupa masculina. Afinal, paletós, coletes, gravatas e calças nos tempos atuais podem ser vistos com naturalidade, no entanto, Branca, aos dezenove anos de idade, escolheu a indumentária masculina em seu guarda-roupa feminino, expondo um comportamento dissonante ao esperado e fazendo uso de uma representação que poderia lhe garantir escuta.

Gonçalves (2019) explicou que o “[...] controle de vestimentas indica tanto a filiação ao modelo feminino hegemônico quanto a abertura a possibilidades de mudanças” (p. 180). A escolha do vestuário masculino foi opção de Branca ao longo da vida, significando, talvez, um desafio simbólico e se impondo como figura desviante. Branca emancipou-se, disse não às expectativas estéticas e de gênero e mostrou não se importar com julgamentos a respeito de

sua feminilidade, pois, como Gonçalves (2019) explanou, os trajes masculinos, ao longo do século XIX e nos primeiros anos do século XX, usados por mulheres, foram durante muito tempo vistos como impeditivo do exercício da feminilidade, provocando nelas a perda de seus encantos.

Após compreender sobre os possíveis significados das indumentárias escolhidas por Branca e expostas na maioria dos seus registros fotográficos, voltemos à reportagem da *Nova Escola*. No trecho mencionado, escrito por Strauss (1996), antes de tecer alguns elogios para a educadora, o jornalista iniciou seu texto falando do editor Carlos Fioravanti, o mesmo da foto que citamos anteriormente e, segundo as palavras de Strauss, “[...] um tipo nada extrovertido. Afabilíssimo, não altera a voz” (p. 03). Apresentar o editor serviu para introduzir um breve texto que aparentemente tinha como objetivo central valorizar a trajetória profissional de Branca Alves de Lima. Entretanto, o tal editor foi quem “descobriu” Branca durante seu trabalho na revista e, do modo como o texto foi desenvolvido, pode-se aventar que, se não fosse por Fioravanti, mais uma vez a educadora não apareceria. Assim sendo, traços da sua história foram revelados na mídia, nesse pequeno texto, por causa de uma escolha masculina.

A imagem de duas mulheres na capa nos prometeu um conteúdo que privilegiasse mulheres autoras, contudo entre as páginas oito e quinze, a edição apresentou uma extensa reportagem sobre as cartilhas, tratando, além de *Caminho Suave*, da *Cartilha Sodré* e outras, revelando números de triagem, venda, métodos, aspectos visuais, vocabulários e outras características. *Caminho Suave* foi intitulada na matéria como sucesso editorial e símbolo por excelência na alfabetização tradicional, escrita por nossa biografada Branca Alves de Lima, educadora, normalista, empresária, filha, escritora, alfabetizadora, que construiu uma história, apesar de não ter sido contada na mesma proporção que o fenômeno de sua cartilha.

No tocante à genealogia de Branca, paulista nascida em treze de agosto de 1910, a obra *Biblioteca Genealógica Brasileira: família paulista* (1969), organizada por Esaú Moraes e Ruth Moraes, publicou importantes informações sobre seus pais e irmãos.

Manoel Silveira Alves de Lima, n. em Tietê a 15-9-1883, contabilista, diplomado pelo Instituto Brasileiro de Ensino, casou-se em 16-10-1909, com **Maria Isaura de Freitas Lima**, n. a 21-1-1888, em Santo Antonio da Serra, cidade de Funchal, na Ilha da Madeira, filha de Joaquim Vieira, agricultor, e de Joanna de Freitas Vieira, naturais da Ilha da Madeira, filha de Joaquim Vieira, agricultor, e de Joanna de Freitas Vieira, naturais da Ilha da Madeira, teve:

1 – **Branca Alves de Lima**, n. em São Paulo a 13-08-1910, professora diplomada pela Escola Normal do Brás, hoje Instituto de Educação “Padre Anchieta” em São Paulo, autora de livros didáticos, solteira;

2 – **Henriqueta Alves de Lima**, n. em São Paulo a 15-03-1912, professora diplomada pela Escola Normal do Brás, hoje Instituto de Educação “Padre Anchieta”, na capital do Estado de São Paulo, casou-se em 1.as núpcias com Evandro Soares da Costa, n. em Aracaju, Estado do Sergipe, funcionário público federal, filho de Herculano Luciano da Costa Samango, n. em Sergipe, e de Ana Soares Costa, e, em 2.as núpcias com Benedito Pereira de Araújo, n. em Espírito Santo do Pinhal, hoje Pinhal, filho de José Pereira de Araujo, n. em Pinhal, e de Brasilina dos Santos Araujo.

Do 1.o casamento teve:

2-1 – Evandro Henrique Soares da Costa, n. em São Paulo a 14-8-1947, c. a 24-9-1966 com Neide Vicentini Soares da Costa, n. em Itapira a 12-7-1945, professora diplomada pelo Instituto de Educação “Elvira Santos de Oliveira”, da mesma cidade, filha de Otavio Vicentini, fazendeiro, e de Robertina Salles Rocha Vicentini, sua 1.a mulher, naturais de Itapira.

3 – **Dr. Alvaro Alves de Lima**, n. em São Paulo a 3-2-1914, advogado, diplomado pela Faculdade de Direito da USP, c.c. Edith Corrêa Alves de Lima, n. em São Paulo a 30-11-1916, professora diplomada pelo Instituto de Educação “Caetano Campos”, em São Paulo, assistente social pela Escola de Serviço Social do Estado, filha de Carlos Corrêa, n. em Cabreúva, comerciante, já falecido, e de Maria Pinto da Fonseca, n. em São Paulo, professora primária, já falecida, teve:

3-1 – José Roberto Alves de Lima, n. em São Paulo a 16-9-1944, estudante;

3-2 – José Carlos Alves de Lima, n. em São Paulo a 31-5-1946;

3-3 – Maria Stella Alves de Lima, n. em São Paulo a 15-8-1947;

4 – **Clara Alves de Lima**, n. em São Paulo a 12-8-1915, falecida na mesma cidade a 6-5-1937;

5 – **Altair Alves de Lima Liguori**, n. em São Paulo a 1-11-1921, professora diplomada pela Escola Normal do Brás, hoje Instituto de Educação “Padre Anchieta” em São Paulo, casou-se com Ernani Liguori, n. em São Paulo a 19-11-1920, contador pela Escola de Comércio “Alvares Penteado” e Economista pela Faculdade de Ciências Econômicas, ambas em São Paulo, comerciante, filho de José Liguori, n. em Salerno, Itália, comerciante, já falecido e de Magdalena Passarelli Liguori, n. em Cossença, Itália, teve:

5-1 – Maria Clara Liguori, n. em São Paulo a 16-3-1950, estudante;

5-2 – José Lescaut Liguori, n. em São Paulo a 26-4-1951, estudante; (p. 316-318, grifo nosso).

Ao depararmos com os dados da família de Branca, no terceiro volume da obra de Esaú e Ruth Moraes, compreendemos as origens econômicas e sociais da educadora, possivelmente da elite paulista, pois a obra em questão apresentou-se como um registro genealógico e cronológico das famílias importantes brasileiras. Como afirmou Diane Valdez (2018), apesar de extenso, o registro supracitado, ofereceu pistas da constituição familiar da autora de *Caminho Suave*, pois “[...] não se trata de apresentar dados descontextualizados de vida privada, mas sim de conhecer as origens para compreender as continuidades, ou discontinuidades, dos poderes nos recortes de tempo e de lugar” (p. 63). Assim como Benedicta Stahl, filha de mãe alemã, a mãe de Branca também era estrangeira, Maria Isaura de Freitas Lima, que nasceu em Portugal e faleceu, segundo anúncio póstumo e de missa de

sétimo dia⁵⁰ registrado no jornal *O Estado de São Paulo* (1946), em maio de 1946 aos cinquenta e oito anos. Seu pai, Manoel Silveira Alves morreu⁵¹ aos noventa e três anos, em março de 1977, também segundo anúncio póstumo do mesmo jornal. Ambos estão enterrados no Cemitério São Paulo. Valdez (2018) ainda esclareceu:

De origem portuguesa, a mãe, Maria Isaura, nasceu na pequena freguesia portuguesa de Santo António da Serra na Ilha da Madeira, no final do século XIX. Filha de agricultores lusitanos, casou-se aos vinte e um anos, com Manoel, nascido na cidade paulista oitocentista de Tietê, no ano de 1883. Sobre a origem dos pais de Manoel, a obra de Moraes registrou dados da família Silveira e Alves de Lima em São Paulo a partir do final do século XVIII e século XIX. Maria Isaura parece ter vindo de Portugal para contrair matrimônio com Manoel, em seguida, mudaram para São Paulo, na região do Brás, onde nasceu Branca, mais tarde foram viver na região de Ipiranga e depois Fagundes, lugares procurados pela elite paulista na primeira metade do século XX. Nota-se um movimento de circulação da família por algumas cidades de forma mais frequente, no interior do estado, destacando Tietê, Laranjal Paulista, Itu, Sorocaba, Piracicaba, Itapetininga etc. Já a capital, São Paulo, parece ter sido a opção de boa parte da família Silveira e Alves de Lima, sobretudo no início do século XX. É o caso da família de Branca, onde todos nasceram na capital (p. 65-66).

⁵⁰ Cf. D. Maria Isaura de Freitas Lima. Faleceu ontem, nesta capital, aos 58 anos de idade, a sra. Maria Isaura de Freitas Lima. A extinta era casada com o sr. Manuel Silveira Alves de Lima e deixa os seguintes filhos: Branca Alves de Lima, solteira; Henriqueta Soares da Costa, casada, com o sr Evandro Alves da Costa; Alvaro Alves de Lima, casado com a sra Edith Correia Alves de Lima; e Altair Alves de Lima. O enterro realiza-se hoje, às 15 horas, saindo o féretro da Casa de Saúde Matarazzo, para o Cemitério São Paulo. A família pede não sejam enviadas flores nem coroas (O Estado de São Paulo, 10 de maio de 1946, p. 05). Cf. Missa de 7º dia O esposo Manuel Silveira Alves de Lima, os filhos: Dr Alvaro Alves de Lima; Henriqueta Soares da Costa; Branca e Altair Alves de Lima. A nora: Edith Correia Alves de Lima e o genro Evandro Soares da Costa agradecem sensibilizados as demonstrações de pesar recebidas por ocasião do falecimento da inesquecível Maria Isaura de Freitas Alves de Lima e convidam parentes e amigos para assistirem a missa de sétimo dia que farão celebrar amanhã, dia 16, às 9 horas, no altar--mor da Igreja São Francisco. Por mais este ato de religião e amizade, antecipadamente agradecem. (O Estado de São Paulo, 15 de maio de 1946, p. 12).

⁵¹ Cf. Manoel Silveira Alves de Lima. Faleceu nesta capital, aos 93 anos, o sr. Manoel Silveira Alves de Lima, viúvo de d. Maria Isaura de Freitas Alves de Lima. Deixa os filhos Dr. Alvaro Alves de Lima, casado com Edith Correia Alves de Lima; Branca Alves de Lima, solteira, d. Henriqueta Alves de Lima, viúva; d. Altair Alves de Lima Liguori, casada com o sr. Ernani Liguori. Deixa também netos e bisnetos. O enterro realizou-se no cemitério de São Paulo. (O Estado de São Paulo, 20 de março de 1977, p. 42) Cf. Missão de 7º dia. Os filhos, noras e genros Branca Alves de Lima, Dr. Alvaro Alves de Lima e Sra. Edith Corrêa Alves de Lima, Henriqueta Alves de Lima, viúva do sr. Evandro Soares da Costa, Altair Alves de Lima Liguori e Dr Ernani Liguori, os netos Dr José Roberto Alves de Lima, Dr José Carlos Alves de Lima e Sra. Dainê B. Alves de Lima, Evandro Henrique Soares da Costa e Sra. Neide Vicentini Soares da Costa, Maria Stella Alves de Lima Pereira dos Santos, casada com o Sr. José Roberto dos Santos Pereira e bisnetos do saudoso Manoel Silveira Alves de Lima agradecem as manifestações de pesar recebidas por ocasião de seu falecimento e convidam os parentes e amigos para a missa de 7º dia, que farão realizar Quinta-feira, dia 24 do corrente, às 18:30 horas, na Igreja da Imaculada Conceição à Av. Brigadeiro Luiz Antonio, 2071. Por mais esse ato de religião e amizade, antecipadamente agradecem. (O Estado de São Paulo, 22 de março de 1977, p. 46). Cf. Missa de 7º dia. Diretores e Funcionários da Editora “Caminho Suave” Limitada, agradecem as manifestações de pesar recebidas por ocasião do falecimento de seu saudoso Sócio-Diretor Sr. Manoel Silveira Alves de Lima. E convidam clientes e amigos para a missa de 7º dia, será celebrada Quinta-feira, dia 24 do corrente às 18:30 horas, na Igreja da Imaculada Conceição, à Av. Brig. Luiz Antonio, 2071. (O Estado de São Paulo, 22 de março de 1977, p. 48).

O movimento de circulação da família de Branca por alguns municípios paulistas, conforme mencionou a pesquisadora, assemelhou-se às passagens de Benedicta Stahl e sua família pelas cidades de Ribeirão Bonito, Piracicaba e São Carlos. Rosana Baeninger (2005), em estudo sobre os fluxos migratórios no estado de São Paulo, explicou que as tendências gerais dos deslocamentos populacionais no Brasil, ocorridos desde os anos 1930 até os anos 1970, “[...] estiveram ancoradas na enorme transferência de população do meio rural para o urbano, nas migrações com destino às fronteiras agrícolas, no fenômeno da metropolização e na acentuada concentração urbana” (p. 84).

Conforme expomos ao longo da escrita biográfica, Branca viveu grande parte da vida na região do Brás, considerado um dos bairros mais tradicionais da capital paulista, com uma história advinda do século XIX, quando foi fundado por imigrantes italianos. A região do Brás carrega a representação de polo comercial, turístico e industrial, “[...] foi palco de uma histórica luta operária na industrialização e homenageia um compatriota dos pais de Branca, português e proprietário de terras: Benemérito José Brás” (Valdez, 2018, p. 70).

Sabemos ainda que o tecido organizacional do estado paulista foi constituído tanto pela chegada dos primeiros imigrantes no início do século XIX como por migrações internas no país, motivadas pelos motores econômicos da indústria e da agricultura do estado. Compreendemos, assim, que fatores sociais e econômicos influenciaram nos universos educacionais experienciados por Benedicta e Branca, de maneiras semelhantes, visto que ambas nasceram no mesmo estado e na primeira metade do século XX, com diferença de dez anos.

A genealogia proposta por Moraes (1969) nos mostrou que Branca foi a primogênita de quatro irmãs e um irmão. Valdez (2018) atentou-se para o fato de que as filhas e o filho de Manoel e Maria Isaura receberam somente o sobrenome do patriarca, decisão comum nas famílias europeias. Essa opção se relaciona ao que foi discutido no primeiro capítulo desta tese sobre o poder que carrega um nome e sua consonância com um dever de memória. Ocorre que era costume o ato de colocar somente o sobrenome do pai, ou sempre posicionar o sobrenome paterno por último, afinal os sobrenomes que ficavam e ficam registrados nas materializações históricas são aqueles que estão dispostos por último. A reflexão estende-se aos nomes de Benedicta e Iracema, pois a autora de *Caminho Suave* carregará sempre os sobrenomes do pai, a autora da *Cartilha Sodré* atribuiu o sobrenome do esposo à sua criação, e Iracema, como será visto a seguir, assumiu o sobrenome do marido, abandonando o de batismo.

Os nomes masculinos impuseram-se nas vidas das três educadoras, como prática patriarcal, invisibilizando, ou apagando linhagens maternas. Essas imposições permitiram, e permitem, que trajetórias de mães, e de outras mulheres, não sejam contadas, resultando em uma história pela metade. Conforme explicou Claudia Antonini (2022), a escolha do sobrenome masculino como o único, ou o último, tratou-se de um mecanismo do patriarcado para a manutenção do poder material e subjetivo e, assim sendo, registramos que esse pensamento é fundante em uma pesquisa biográfica, pois, como a pesquisadora afirmou, não podemos construir uma história da mulher apagando a história da genitora, privilegiando mais uma vez o homem em detrimento da mulher.

A respeito de Branca provir de uma família de elite, encontramos pistas em alguns jornais, como *O Diário Nacional: A Democracia em Marcha* (1932) e o *Correio de São Paulo* (1933), do envolvimento de sua família com movimentações comerciais, como a participação em pregões de venda e arrematações, negociações de terrenos e donativos entregues a bancos da capital paulista. Interessante destacar que os nomes de Maria Isaura e Manoel foram registrados nas matérias desses periódicos, indicando a possibilidade de que ambos possuam recursos financeiros para investimentos.

No que diz respeito aos estudos primários, considerando o recorte temporal histórico, acreditamos que Branca estudou em um grupo escolar, espaço que compunha o projeto republicano brasileiro para a formação de pessoas consideradas civilizadas, disciplinadas e que pudessem contribuir para o progresso do país. Em São Paulo, essas instituições foram criadas no contexto da reforma da instrução pública de 1893. Mas a escola pública, ainda restrita, formou grande parte da elite, que a procurava e a ela tinha acesso com mais facilidade. A educação popular pretendida pelos republicanos, que atingisse toda a população, ainda demoraria a ser implementada.

Analisando os recortes da imprensa periódica investigada e excerto da genealogia de Branca e de suas irmãs, Henriqueta Alves de Lima, Clara Alves de Lima e Altair Alves de Lima Liguori, percebemos que as quatro realizaram estudos na Escola Normal do Brás, atual Escola Estadual Padre Anchieta, com exceção de Clara, que faleceu antes de concluí-los. Pensar em uma instrução feminina entre fins de século XIX e início do XX significa rememorar sobre educação e disciplinamento dos corpos das mulheres, das funções que deveriam exercer e escolhas que deveriam fazer. Existem razões históricas que justificam a presença de Branca, Henriqueta, Clara, Altair e outras mulheres nas escolas normais.

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e contrerâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (Louro, 2015, p. 446).

A instrução feminina foi relacionada à formação moral, ao controle do corpo, à constituição da esposa e da mãe e posteriormente à necessidade de mestras. Curiosamente, como explicou Louro (2015), as escolas normais passaram a receber e formar mais mulheres do que homens, apesar de ter havido discussão e crítica no processo de identificação da mulher com a atividade docente, pois, para alguns “[...] parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças”, (p. 449). Ainda de acordo com a pesquisadora, outras vozes surgiram, argumentando na direção oposta, afirmando que as mulheres “[...] tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (p. 450).

As filhas de Maria Isaura foram partícipes do que conhecemos como processo de “feminização do magistério”, espaço visto como extensão da maternidade e função primordial da mulher brasileira. Entendemos, portanto, que Branca e suas irmãs, e do mesmo modo Benedicta e Iracema, foram destinadas a ocupar as escolas normais, pois:

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios era aceito como uma espécie de fatalidade. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. As jovens normalistas, muitas delas atraídas

para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (Louro, 2015, p. 453).

Entender o percurso das mulheres nas salas de aula brasileiras sempre exigirá críticos estudos considerando relações de poder e intencionalidades voltadas sobretudo para a constituição de mulheres controladas e destinadas ao ambiente doméstico. Entretanto, ao ocupar esses espaços, mulheres foram para a cena pública, construíram carreiras, concepção que não é sinônima da ideia de vocação, impuseram transformações sociais e combateram discursos religiosos, jurídicos, políticos e outros. Concordamos com Louro (2015):

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história às avessas, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. [...] muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras ideais, e também como professoras desviantes, como mulheres ajustadas e também como mulheres inadaptadas (p. 478-479).

A imprensa periódica, uma das principais fontes utilizadas nesta tese, ofereceu poucas pistas sobre a mãe e irmãs de Branca, revelando a ausência de registros sobre as mulheres de sua família. Resta-nos, portanto, falar sobre elas com os dados encontrados. Segundo *A Tribuna* (1991), Altair, a irmã caçula, faleceu dez anos antes de Branca, em 1991, aos 69 anos de idade. Clara faleceu em 1937, aos vinte e dois anos de idade e, de acordo com notícia no *Correio Paulistano* (1937), era aluna do segundo ano do curso de aperfeiçoamento da Escola Normal “Padre Anchieta”. Em outra edição do mesmo ano, na seção *Avisos Religiosos*, identificamos o seguinte agradecimento, registro da morte precoce e dolorosa da irmã de Branca: “[...] A família de Clara Alves de Lima profundamente sensibilizada, agradece a todos os que a confortaram no doloroso transe por que passou e convida os parentes, amigos e colegas da falecida para assistirem á missa de 7º dia, [...]” (p. 15).

Henriqueta Alves de Lima diplomou-se na Escola Normal do Brás, assim como a irmã mais velha, e atuou como professora do Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, localizado em

Espírito Santo do Pinhal⁵². Das três irmãs de Branca, sobre Henriqueta identificamos mais informações relevantes, chamando nossa atenção o registro de seu nome, algumas vezes ao lado do nome de Branca, em notícias do cenário educacional paulista, o que sugere terem Branca e Henriqueta sido companheiras de profissão durante muitos anos.

Nunes (1963) publicou um texto discutindo o aumento salarial de 30% em favor do professorado primário, apresentado pelo então jornalista como um magistério sacrificado. O recorte apresentou um breve relato sobre a situação salarial e as condições de trabalho em que se encontravam professoras(es). Nunes finalizou o texto rememorando os nomes de educadoras(es): “Lembramo-nos, com saudade de alguns nomes dos abnegados batalhadores: - profs. Benedita Ribas (Filhinha), Branca Alves de Lima, Aracy Correa, Jeny Carvalho [...] Henriqueta Alves de Lima [...] e tantos outros que tanto propugnaram pela causa sacrossanta do Magistério” (p.10).

Quinze anos depois, o *Correio Paulistano* publicou uma mensagem de boas festas dos(as) professores(as) primários(as) paulistas destinada aos deputados do estado:

O professorado primário de São Paulo empenhado conscientemente na defesa do patrimônio moral da classe e integrado numa campanha inédita, pelo seu entusiasmo e pelo seu elevado alcance na historia do ensino publico brasileiro, reitera, nesta mensagem, inteira confiança na ação da ínclita Assembleia Legislativa do Estado. Pela palavra espontanea, desinteressada e apolítica de numerosos e ilustres representantes do povo e pela comovida manifestação de perfeita compreensão das dificuldades econômicas que angustiam os professores primários, traduzida em reiterados apelos ao Poder Executivo para que apresse o termo honroso da campanha, concedendo ao magistério paulista a justa e desejada equiparação de seus vencimentos aos dos professores do Distrito Federal, a augusta Assembleia Legislativa se fez merecedora desse voto de confiança. Tem sido a Assembléia Legislativa magnifica trincheira das humanas aspirações do magistério publico e em grande parte deve-se a esta atitude o fato de não haver a Campanha tomado rumos menos serenos ou medidas de carater coercitivo que nascem sob o signo do desespero da desilusão. Os professores primários acreditam na palavra do Legislativo de sua terra e nela depositam a confiança que merece a dignidade de seus membros, paladinos que se tornaram de uma causa que abraçaram com sinceridade e espontaneidade. Entretanto, não deixam, os professores paulistas, mais uma de vez, de reafirmar, sem vacilações, que, empenhados numa campanha pela sua redenção permanecerão resolutamente nos seus propósitos de Equiparação. Com a mesma sinceridade que anima e vivifica a Campanha, saudam a Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo e apresentam a todos os Senhores Deputados, cordiais e respeitosos votos de Boas Festas e Feliz Ano Novo (1948, p. 03).

⁵² Ver mais: Rodrigues (2007).

Entre educadoras e educadores que assinaram a mensagem, estavam Branca e Henriqueta. Escolhemos registrá-la em forma de citação por entendê-la como significativa para a compreensão do contexto social e educacional, com foco nas condições de trabalho vividas por professoras e professores paulistas, tal como instigar sobre os espaços ocupados pelas educadoras. Ademais, encontramos relatos sobre visitas de Henriqueta Lima acompanhada por outros(as) professores(as) ao gabinete da Secretaria de Educação e Saúde do estado, assim como ocorreu em fevereiro de 1939 e foi noticiado pelo *Correio Paulistano*, sendo secretário, na ocasião, Álvaro de Figueiredo Guião⁵³.

Os recortes apresentados endossam a presença dessas educadoras em discursos e associações destinadas a questionar e representar a defesa do coletivo da época, reiterando a insatisfação com as condições de trabalho e pleiteando aumento e equiparação salarial. Assim sendo, faz-se importante observar o posicionamento político de Branca, ao se envolver com uma pauta alusiva aos interesses de professoras(es), impondo-se em torno de uma escolha que promovesse ações de defesa dos direitos desse grupo.

Algumas matérias no periódico *Correio Paulistano* (1956) revelaram que a autora de *Caminho Suave* participou de organizações sociais, como a Diretoria da União dos Professores Primários (1956), que possuíam como bases fundamentais a preocupação com os vencimentos do magistério e a concessão de aposentadorias.

Em entrevista disponibilizada para o estudo de Carvalho; Rocha e Santos (2018), o sobrinho neto de Branca, Evandro Neto (2017), informou que sua avó, Henriqueta Alves de Lima, faleceu em primeiro de agosto de 2000 e esse acontecimento abateu sobremaneira a autora de *Caminho Suave*, provocando-lhe muita solidão, pois as duas eram vizinhas e se viam pela janela diariamente. A fala de Neto não pode ser ignorada no âmbito biográfico histórico, pois as duas educadoras vivenciaram relações pessoais e profissionais muito próximas, portanto compartilharam colaborações, enfrentamentos e resistências, construindo forças influenciáveis e influenciadas.

Em outra entrevista, também feita para o estudo de Carvalho; Rocha e Santos (2018), Neide Vizinti (2017), que foi casada com um sobrinho de Branca e tinha vínculos pessoais e profissionais com a educadora, relatou: “Dona Branca dizia que Dona Henriqueta desenhava e pintava bem melhor que ela. [...] Henriqueta ajudou nos desenhos da cartilha, na capa e outras coisas” (p. 191). Branca e Henriqueta, além de irmãs, foram colegas de profissão, compartilharam conhecimentos e propósitos, foram parceiras de produção. Edú (2017), ilustrador da *Caminho*

⁵³ Sobre Álvaro de Figueiredo Guião indicamos as pesquisas organizadas pela Fundação Pró-Memória – Prefeitura de São Carlos.

Suave e outras obras de Branca, confirmou, para a pesquisa supramencionada, que as duas estavam sempre juntas, eram muito detalhistas nos trabalhos construídos e Henriqueta tinha influência nas decisões profissionais de Branca.

Sobre Alvaro Alves de Lima, o único irmão de Branca, ao contrário dos registros históricos sobre Clara, Henriqueta e Altair, encontramos muitas pistas na imprensa periódica paulista sobre sua atuação profissional. Foi estudante do curso de Direito da Universidade de São Paulo (USP), tenente, oficial da reserva, advogado, funcionário do serviço de imigração e colonização, atuante em processos e eventos jurídicos. Em 1947, o *Correio Paulistano* noticiou que Alvaro, por motivos de pouca importância, discutiu com seu vizinho, “[...] o soldado da Força Pública Argemiro Paulino Alvarenga, de 24 anos, casado, residente à rua da Piscina, 8, no Canindé, desfechou-lhe um tiro. [...] o militar deu entrada no hospital de sua corporação em estado grave” (p. 11).

Uma notícia publicada em 1935 sobre a relação entre universitários entrevistou alguns calouros do curso de Direito da USP, entre eles Alvaro Lima, que se mostrou revoltado e incomodado com o vivido no trote. Segue trecho que, além de revelar a presunção do irmão de Branca, atestou a condição social e econômica da família:

- Chamam-me de "tenente seductor", mas apesar de todos possíveis dotes físicos e moraes, não consegui "seduzir" os meus recém-collegas veteranos. Creio, que desta vez, a minha Irradiante sympathia falhou. Falhou mesmo completamente, porque apanhei como qualquer pequeno burguez. Se forem esses os primeiros efeitos da Lei de Segurança... "vade retro"! [...] (p. 03).

Tomando o cuidado de não tecer um escrito determinista quanto à conjuntura apresentada, entendemos que a educadora teve

Uma família de imigrantes, os pais, que se ocuparam de atividades urbanas; e todos tiveram acesso à instrução: as filhas estudaram na mesma escola, e o filho formou-se em Direito em uma instituição pública e reconhecida. Os espaços de circulação apontam lugares ocupados por famílias em ascensão, o que pode ter garantido o acesso de Branca a espaços que não são próprios de famílias não abastadas, ou, pelo menos, financeiramente estáveis (Valdez, 2018, p. 69)

Ao cruzar as datas de nascimento e morte de sua mãe, pai, irmãs e irmão, chegamos à conclusão de que Branca foi a última a falecer. “Maria Isaura faleceu nove anos após a filha Clara, quando Branca tinha trinta e seis anos, quase dois anos antes de publicar, pela primeira vez, a sua Cartilha *Caminho Suave*”, conforme esclareceu Valdez (2018, p. 67). Seu pai faleceu três anos antes de Branca alcançar a marca de dois milhões e quinhentos mil

exemplares vendidos com a sua cartilha, como informou reportagem da revista *Nova Escola* (2017). Nos anos 1990, quando Altair morreu, *Caminho Suave* já estava na sua centésima terceira edição.

Com base no relato de Neto (2007), a morte de Henriqueta influenciou o adoecimento de Branca, que foi acometida por um câncer de pulmão e faleceu em 25 de janeiro de 2001, no Hospital Beneficência Portuguesa. Seu corpo foi enterrado no Cemitério São Paulo e o falecimento da educadora foi noticiado em algumas mídias, como, por exemplo, o jornal *O Estado de São Paulo*:

Prof. Branca Alves de Lima – dia 21. Professora e escritora, era autora da cartilha *Caminho Suave*. Filha do sr. Manuel Silveira Lima e de d. Isaura Alves de Lima, era irmã do dr. Álvaro Alves de Lima, de D. Henriqueta Alves de Lima e de Altair Alves de Lima Liguori, todos falecidos. Deixa cunhada e sobrinhos. A missa de sétimo dia será celebrada no dia 27 (sábado) as 7.30, na Igreja de Santo Agostinho, na Praça Santo Agostinho, Aclimação (O Estado de São Paulo, 25 de janeiro de 2001, p. 49).

Ao trazer anúncios fúnebres, no tocante às mortes de Branca e seus familiares, compreendemos que periódicos se caracterizam como uma fonte de análise histórica frutífera e podem fornecer, assim como pesquisou Mariana Rosa (2020), diversos indícios sobre configurações sociais e as relações políticas estabelecidas em determinados lugares e períodos. Sobre essa interpretação consideramos a acepção de Issler (2004):

A morte, como qualquer outro fato, não tem valor jornalístico nela mesma. Quem atribui valor à realidade, seja jornalístico, acadêmico, jurídico ou artístico, é qualquer sujeito que a considere, que a contemple. Assim, é prerrogativa do profissional da informação definir o valor da morte. As ocorrências fúnebres não se equivalem axiologicamente. Assim, alguns passamentos valem manchetes, ocupam primeiras páginas enquanto outros amontoam-se em seções necrológicas de importância compatível com sua audiência (p. 02-03).

Isto posto, o retrospecto da morte de Benedicta, Branca e Iracema e de alguns dos seus familiares na imprensa escrita conferiu significado e foi considerado importante pautar a interrupção dessas existências humanas, retratando o modo ocorrido, os nomes, o velório, o enterro, a missa de sétimo dia. A mesma mídia que concedeu espaço, durante vários anos, para debater sobre a fama e os propósitos dos livros *Cartilha Sodrê*, *Caminho Suave* e *Casinha Feliz*, deixando suas autoras de lado, na maioria dos registros noticiou suas mortes e, finalmente, nesses recortes foram lembradas a partir de seus nomes próprios.

Sabemos que os anúncios fúnebres, desde os oitocentos, possuem relação com o segmento social da pessoa falecida e com a representação econômica e política da família enlutada. Ademais, a questão econômica e religiosa precisa ser reiterada. Maria Isaura, Manoel e Branca foram sepultados no Cemitério São Paulo e suas missas de sétimo dia, aconteceram respectivamente na Igreja São Francisco, Igreja Imaculada Conceição e na Igreja Santo Agostinho, todos espaços religiosos católicos. Acreditamos que as irmãs e o irmão de Branca também foram sepultados no Cemitério São Paulo, também conhecido como Necrópole São Paulo, inaugurado em 1926 com o propósito de abrigar os jazigos da elite paulistana. No nosso caso, a elite da vez foi Branca e sua família. Ao lado de outros cemitérios, como o da Consolação e do Araçá, o São Paulo tornou-se objeto de pesquisa turística e didática, além de referência na arte tumular brasileira. Valdez (2018) relatou ainda que esse cemitério, abriga “[...] túmulos, mausoléus e monumentos que são pomposas obras de arte tumular, criadas por artistas e escultores reconhecidos no país” (p. 69).

Dar importância ao lugar onde as biografadas e suas famílias estão enterradas significou entender que o cemitério representa um resumo simbólico da sociedade na qual foi construído, tal qual explicaram Samira Osman e Olívia Ribeiro (2007), pois:

[...] é nele que se pretende perpetuar o status e o estilo de vida das diferentes camadas da sociedade, mesmo depois da morte. Nesse cenário burguês da necessidade de afirmação e imortalização da posição social adquirida em vida, é que os cemitérios assumem papel fundamental na perpetuação da memória, abrigando desde simples sepulturas individualizadas e jazigos de família a suntuosos monumentos mortuários (Osman e Ribeiro, 2007, p.06-07).

Nosso olhar também se deslocou para as igrejas nas quais ocorreram as missas de sétimo dia, todas de religião católica. A família Lima, considerando que todos os seus membros assumiram este sobrenome, foi enterrada em um local destinado à aristocracia da época e as homenagens póstumas aconteceram em locais religiosos tradicionais e considerados de elite. A Igreja São Francisco, construção do século XVII, tombada pela CONDEPHAAT⁵⁴, é um templo da Igreja Católica localizado no centro histórico da capital

⁵⁴ Cf. A Ordem de São Francisco iniciou suas atividades no Brasil no século XVI, operando, na Vila de São Paulo, em pequenos grupos. Começaram a construir o convento depois de 1642, em terreno doado pela Câmara de São Paulo, no atual Largo de São Francisco. A inauguração se deu em 17/9/1647. A partir de meados do século XVIII, a igreja passou por uma grande reforma que lhe conferiu as características externas atuais, em estilo barroco. Internamente, houve alterações no corpo da igreja com a fusão de duas capelas e a pintura do teto. No final do século XIX, um incêndio destruiu parte do convento e da capela-mor, reconstituídos em seguida. Em 1828, os franciscanos, que já haviam vendido grande parte do seu patrimônio, se desfizeram também do convento contíguo à igreja, demolido em 1932 para dar lugar à Faculdade de Direito da Universidade de São

São Paulo. A Igreja Imaculada Conceição, inaugurada em 1911 e elevada a Matriz em 1939, segundo dados da Arquidiocese de São Paulo⁵⁵, tem suas origens no governo imperial e foi construída em prol da evangelização dos povos originários. Ainda segundo a Arquidiocese de São Paulo⁵⁶, a Igreja Santo Agostinho, atual paróquia, foi edificada em 1929.

Em concordância com Valdez (2018), reiteramos que, para a elite, “[...] a morte não era, ainda não é, um empecilho para continuar se diferenciando da maioria da população, mostrando seu poder pelo lugar e pela arte, como em vida” (p. 69).

“Branca nunca se casou. Sempre viveu mergulhada em suas aulas e livros.” Essas frases foram retiradas de uma notícia, escrita por Marcolin (1991, p. 22), no jornal *O Estado de São Paulo*. As afirmações permitem supor haver contraposição entre casar e produzir e trabalhar desmedidamente. Ou que, por não se casar, a mulher procurou outros subterfúgios. O texto não permite refletir sobre a possibilidade de uma escolha prática, natural e livre, tampouco na chance de trabalhar e casar-se simultaneamente como algo alcançável.

O fato de Branca não se ter casado nos motivou a problematizar historicamente tal ato, tentando entender o que isso pode ter significado para uma mulher professora, escritora, empresária da primeira metade do século XX. As resistências e concordâncias inerentes à sua escolha podem ser pensadas, no entanto não é um tema que merece investimento, pois consideramos outros fatos de sua vida mais importantes. O relato da provável severidade que permeou sua formação no espaço familiar, especialmente com sua mãe, pode ser problematizado. Na matéria, Branca explicou que nunca havia se casado devido à rigidez familiar, ao relatar, por exemplo, que sua mãe só a deixou ir ao cinema sozinha à noite aos vinte e oito anos de idade. Presume-se que foi questionada pela reportagem sobre os motivos pelos quais não subiu ao altar. A resposta de Branca carrega muitas intencionalidades, como desviar da possível pergunta, expressar seus reais sentimentos, evitar debater o tema, dentre outros.

Em contraposição à severidade da mãe relatada pela professora, constam, em algumas edições do livro e da cartilha *Caminho Suave*, dedicatórias afetuosas ao seu pai, sua mãe e sua irmã. Maria Isaura Freitas foi registrada como “carinhosa mãezinha” e seu pai, Manoel Silveira, como “boníssimo pai, que a auxiliou, estimulou e suavizou seu caminho”. Clara, por sua vez, era chamada de “querida irmã”. Dedicatórias públicas são ambíguas, dificilmente

Paulo. Disponível em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/igreja-de-sao-francisco-de-assis-da-veneravel-ordem-dos-grades-menores/>.

⁵⁵ Cf. Disponível em: <https://arquisp.org.br/regiao/paroquias/paroquia-imaculada-conceicao/matriz-paroquial-imaculada-conceicao>.

⁵⁶ Cf. Disponível em: <https://arquisp.org.br/regiao/paroquias/paroquia-santo-agostinho/matriz-paroquial-santo-agostinho>.

alguém faria uma dedicatória, sobretudo na época, destinada a mãe e pai, tecendo críticas. O que prevalece é a relação afetiva suave, romantizada, sonora.

Interessante relembrar resquícios do século XIX que respingaram na primeira metade do século XX ou, melhor dizendo, durante a vida adulta de Branca, da profusão, e leitura, de obras literárias direcionadas ao público feminino e dedicadas a orientar atitudes e normas de conduta em uma sociedade patriarcal. Sabemos que essas décadas foram marcadas por muitas transformações sociais e econômicas, com foco para a consolidação do capitalismo, o desenvolvimento da urbanização, a ascensão da burguesia, contudo, no século anterior, aparentemente, boa parte das mulheres vivia confinada em círculos familiares. Nas primeiras décadas do século XX, houve um movimento feminino, por diferentes motivos, de ocupar o mercado de trabalho, percorrendo ambiências públicas.

A educadora viveu na contramão do que pregavam esses materiais representantes de uma época, com regras sobre o lar, exercer a boa maternidade e, principalmente, sobre os comportamentos a que deveriam obedecer nos ambientes privados e públicos.

Com a emergência de uma reestruturação na organização social, os manuais de boas maneiras foram trazidos, de modo a defender o uso de costumes mais tradicionais. Ao mesmo tempo em que se reconhecia a importância de ampliar seu repertório de regras, com o intuito de delinear o comportamento feminino no mundo externo por intermédio da dominação masculina, da formação religiosa e da moral. É a partir dessa configuração das estruturas privadas que as revistas de entretenimento e os manuais de boas maneiras ganham força. Com o propósito de minimizar o tédio da vida doméstica, romantizar o amor em torno do casamento e entreter a mulher brasileira, foi alimentado por um novo fenômeno, denominado capitalismo. A etiqueta tornou-se uma grande aliada no controle das relações individuais. As mulheres precisavam controlar seus gestos e postura com delicadeza, vestir-se adequadamente, ou seja, acomodar o corpo feminino (Alves e Becker, 2019, p. 06).

Branca, educadora e autora, advinda de uma família de elite, moradora da região do Brás, possivelmente teve contato com esses livros e manuais de comportamento. Cabiam à mulher, inserida em uma vida regulada, atos de abnegação e dedicação, permitiam-lhe atuar como professora, enquanto vocação que não ameaçava o lar, a família e o homem, no entanto deveria se manter no papel de esposa e mãe. Rememoramos a afirmação de Valdez (2018, p. 77): “A relação de Branca com o trabalho parecia não ter fronteira com a vida privada”. Suas irmãs, provavelmente, seguiram a cartilha imposta, pois foram professoras, esposas e mães. Branca desobedeceu e, de modo proposital ou não, não se submeteu às exigências impostas, saiu do lar patriarcal, estudou e trabalhou fora da capital, como será visto ao longo da tese e,

possivelmente, foi vista como ameaça, pois consoante o dito por Pinsky (1996), mulheres cultas e instruídas eram interpretadas como um perigo ao poder masculino, ao casamento e à família enquanto instituições.

Jane Almeida (2013) explanou acerca desse período:

O século XX, nas suas décadas iniciais, definiu uma imagem feminina que se espelhava nas formulações do Positivismo e Higienismo do século XIX. De acordo com essa imagética, às mulheres eram atribuídas diversas qualificações. Eram as principais responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, possuidoras de atributos de pureza, bondade e submissão e exaltadas como generosas e meigas, em cujas mãos repousavam o futuro da Pátria e da família. No discurso sobre a pureza feminina e qualidades morais das mulheres havia um forte sentido edificado sobre um discurso ambíguo que ora as elevava como preservadoras da raça, ora condenava qualquer ideia de sexualidade, necessária para essa mesma reprodução da espécie. Deveriam aproximar-se do modelo arquetípico reverenciado pela Igreja Católica, a mulher-mãe-virgem isenta dos pecados da conjunção carnal. Esse modelo referendava e preservava os estereótipos da feminilidade e excluía as mulheres dos espaços de protagonismo social ao valorizar apenas seu papel na interioridade dos lares e no desempenho da maternidade. O lar era o altar sagrado no qual estavam depositadas sua esperança e felicidade. O casamento e a maternidade deveriam ser o ápice de seus melhores e maiores sonhos de realização pessoal. Por esse motivo, eram as indicadas para serem as primeiras educadoras da infância, em cujo fundamento se estruturavam o alicerce da família e o futuro da Pátria (p. 188).

O trecho citado possui um forte significado, ao relacionar a conjuntura histórica com as escolhas de Branca, que não se casou, não foi mãe e ocupou mais a cena pública do que a privada. Contrariou a ordem vigente que estabelecia um comportamento feminino tipificado, com mulheres nos limites da domesticidade e da maternidade. Almeida (2013) ainda reiterou:

[...] Se, porventura, houvesse alguma ideia de trabalho por parte das mulheres, este somente seria lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza, resignação e servir com submissão. Dentro de tais perspectivas, não estava prevista a concorrência com os homens em termos profissionais e intelectuais, o que ultrapassaria os limites de segurança social. [...] A intenção de que as mulheres permanecessem nos lares possuía como principal argumento a certeza da desagregação da família, se estas continuassem exercendo o trabalho fora do espaço doméstico (p. 189-191).

Apesar das condições sociais e econômicas experienciadas, acreditamos que Branca, considerada fora do padrão exigido, sofreu preconceitos e enfrentou estigmas sociais. Além disso, questionamos se sua solteirice interferiu na ascensão social e profissional que almejava, já que a sociedade tendia a valorizar e falar mais sobre as mulheres que eram mães e esposas, porém é possível pensar que alcançar o lugar a que chegou foi mais difícil por não ter um

homem “chefe de família” ao seu lado. Relembramos Del Priore, que, na obra *Ao Sul do Corpo* (2009) e em *Histórias e Conversas de Mulher* (2014), destacou que as solteiras do mundo sempre foram vítimas do desregramento, dos julgamentos avessos à honra e honestidade da mulher casada. Nas palavras da autora, a sociedade era cruel, considerando que existia algo de errado com aquelas não cumpriram as regras.

2.3 Iracema Furtado Soares de Meireles (1907-1982): vivência e ciência em terras nordestinas e cariocas

Figura 03: Iracema Furtado Soares de Meireles [Biografada]



Fonte: Acervo de Eloisa Meireles

O verbete biográfico sobre Iracema Meireles, escrito pela ilustradora Maria Dolores Campos (2002), elucidou que a biografada foi uma criança frágil e isso retardou o início dos seus estudos escolares. Contudo, em meio à natureza e ao convívio familiar, conectou-se a outros conhecimentos. Segundo a ilustradora, Iracema

Adorava correr pelo quintal da casa. Ali brincava, tendo em Luiz não só um irmão, mas um companheiro e cúmplice frente à sua curiosidade e fantasia. Aventuraram-se pelo quintal, subindo nos arvoredos. Cada um tinha uma árvore predileta e era na altura de suas copas que eles se comunicavam, dialogando e expandindo sua imaginação. A árvore era casa, escritório, escola, local de leituras. Ali Iracema lia histórias, os contos maravilhosos, e aprendia as primeiras lições (p. 500)

A citação acima descreve um cenário idílico e romantizado de uma infância ensolarada, provida de afetos, brincadeiras, liberdade e relacionada a um meio ambiente propício para o desenvolvimento da Iracema criança em diversos aspectos: emocional, físico, intelectual, social, dentre outros. A infância, anunciada, não pode ser vista como algo dominante na história, em razão de tantas outras infâncias, no plural, com suas misérias, necessidades, violências e outros. Ao portarmos um escrito histórico, carregamos o dever de descortinar a idealização permanente de uma infância harmônica e feliz.

Górki (2010) bem afirmou que são poucos aqueles cuja infância foi feliz, quer dizer, uma maioria vislumbra um tempo sombrio, malnutrido e servil. De todo modo, independente de, comumente, se florear as infâncias de forma singular, é possível que Iracema tenha sido afortunada em sua infância nordestina. O excerto nos inquietou em alguns aspectos, a começar pela relação com o irmão mais velho, Luiz, seu parceiro nos divertimentos e aprendizagens. Além de parceiro, aparentemente, o irmão promoveu alguns dos primeiros contatos de Iracema com o mundo da leitura e da escrita.

A natureza, nos registros, caracterizou-se como ambiência de instrução e experiência, aparentemente ideal para o estímulo da criatividade e do intelecto. A família, sendo o espaço privado, e o meio ambiente se impuseram como lugares de educar Iracema criança, uma menina, possivelmente, moldável, adaptável e construída a partir de suas interações, assim como a maioria das crianças. Em contato com esse meio, foi, de certa forma, impulsionada à aprendizagem e à construção de conhecimento.

Mesmo fora do ambiente escolar, o relato de Campos (2002) evocou a perspectiva de aprendizagem de Lição de Coisas ou Método Intuitivo, no qual Iracema observou e experimentou para criar seu próprio saber, em contato com as coisas sensíveis do mundo. Esse entendimento colocou-a como a responsável pelo cultivo de sua própria aprendizagem,

que por meio de um “[...] método renovador procurava tornar a criança o centro de sua própria aprendizagem, levando a mesma para a observação das coisas, dos objetos, dos fenômenos, dos elementos da natureza, em um processo de produção de ideias que percorria do concreto ao abstrato” (Dias, 2018, p. 107). Curioso que essa acepção da criança, de protagonista do autoaprendizado, produzido a partir da intuição gerada perante o que se enxergava, foi, futuramente, reiterada no próprio discurso de Iracema, como será debatido posteriormente em nossa tese, quando questionada sobre a criação de seu método. Iracema, prontamente, argumentou que nada criou, pois, a resposta e a necessidade estavam na própria criança.

Supostamente, Iracema parecia frágil para frequentar a escola, mas não outros ambientes. Dessarte, pode-se entender que as questões de saúde pública, mortalidade infantil, moléstias diversas poderiam ser os motivos para o distanciamento. O adoecimento infantil fez parte da história da saúde das crianças brasileiras e a discussão sobre as concepções higienistas devem ser sempre consideradas.

O Brasil, no início do século XX, período da infância de Iracema, tempo em que poderia, ou deveria, estar frequentando o ensino primário, foi marcado por surtos de doenças que acometeram crianças em todas as regiões do país, como a poliomielite, tétano, coqueluche, tuberculose, meningite, escarlatina, sarampo e outras doenças que matavam devido às difíceis condições de acesso à medicina científica.⁵⁷

Campos, ao afirmar que “Iracema já chegou à escola sabendo ler com desenvoltura, num pensar livre”. (2002, p. 505), nos leva a crer que ela aprendeu a ler e a escrever com sua família, certamente com Luíz, envolvida em uma vivência doméstica. Ainda assim, talvez tenha frequentado alguma instituição de ensino escolar na cidade de Recife, pois encontramos, em algumas edições do periódico *Diário de Pernambuco* dos anos 1910 e 1911, relatórios escritos por Chacon (1910) sinalizando o surgimento de grupos escolares e escolas elementares nesse estado nordestino.

Campos (2002) registrou que Iracema chegou a frequentar um colégio de freiras em Recife, mas não o nomeou, tampouco citou o período em que esses estudos foram feitos. Ao realizar uma busca, foi possível identificar alguns colégios católicos fundados entre o final do século XIX e início do século XX, alguns dos quais funcionam até os dias atuais e são considerados instituições da elite, como, por exemplo: Instituto das Damas da Instrução Cristã

⁵⁷ O site da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) apresenta uma série de reportagens e artigos elaborados por especialistas, com esclarecimentos científicos, acerca de diversas doenças que afetaram a infância brasileira ao longo da história. Cf. <https://portal.fiocruz.br>

(1823); Colégio da Imaculada Conceição (1853); Colégio Salesiano Sagrado Coração (1894); Colégio de São José⁵⁸ (1886); Colégio Manoel da Nóbrega (1917).

Archanjo (2009) nos esclareceu que essas instituições instaladas em Recife não objetivavam manter a tradição educacional iniciada nos primeiros séculos do Brasil de colonização portuguesa. Existiam novos interesses, alguns inerentes às próprias ordens das quais faziam parte, outros concernentes aos interesses de uma Igreja Católica em nível mundial, como os movimentos de romanização e cristianização da sociedade brasileira. Esses e outros colégios não eram somente locais para estudos, mas fundaram, e abrigaram, movimentos determinantes nos rumos e decisões políticas e sociais de Pernambuco.

É admissível supor que, ao matricular Iracema em uma instituição religiosa, sua família católica concordava com a expansão e manutenção da hegemonia dessa entidade, pois, afinal, viviam em um país que na época era predominantemente católico e a Igreja nunca abriu mão de interferir em e se apropriar da educação, fosse ela pública ou privada. Percebe-se o interesse em torno de uma doutrina, uma educação corporal, uma missão, a preservação de valores, que para sua família deveriam ser essenciais na formação de Iracema. Presumimos, portanto, a existência do convívio em um ambiente em que, além da intenção pedagógica, houvesse um sistema disciplinar de educação com características próprias, sem perder de vista os controles que tal universo exerceu na formação pessoal e profissional de Iracema.

Ao longo de nossa investigação, encontramos algumas pistas que denunciaram a origem familiar de Iracema Furtado Soares de Meireles, a escritora de *A Casinha Feliz* e criadora do método Iracema Meireles. Maria Dolores Campos (2001) nos informou que seu nome de batismo era Iracema Elisa da Silva, nasceu em Recife, capital do estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro. Seu nascimento aconteceu no início do século XX, em 17 de março de 1907. Filha de Maria Joana Guerra da Silva e Tito Lívio da Silva, teve como avó paterna Amélia Elisa Ramos da Silva, falecida em 1906, em Recife (A Província, 1906) e avô paterno, Raimundo Honório da Silva (Magalhães, 2001).

Levando em conta o nascimento de nossa biografada no estado de Pernambuco, investigamos informações sobre ela na mídia impressa desse estado, considerando que os anúncios fúnebres podem ajudar na compreensão histórica, intensificando noções sobre certos papéis sociais e origens. Reproduzimos o registro encontrado no periódico *Diário de Pernambuco* (1945):

⁵⁸ Para estudos mais aprofundados, indicamos: Farias e Medeiros Neta (2022).

TITO LÍVIO DA SILVA

7º DIA

Maria Joana Guerra da Silva (ausente), Luiz Gonzaga da Silva e família (ausentes), Silo Meireles e família (ausentes), Joaquim Carneiro Campelo e filhos, Dom Augusto Alvaro da Silva (ausente), Irmã Vicencia Silva (ausente), Raymundo Honório da Silva e família (ausentes), Antonio Carlos da Silva e família, Dr. Oscar Cox e família (ausentes), Manuel Alves Guerra e família, Cel. João Alves Guerra e família (ausentes), Tomaz Alves Guerra e família, Emilia Maria Alves e família, Beatriz Ramos Lins, Eurico Soares de Amorim e família (ausentes), Dr. Artur Ramos e Silva (ausente), Dr. Luiz Ramos e Silva e Elvira Ramos e Silva e família (ausentes), Dr. João Ramos e Silva e família (ausentes), Natália Ramos Maia e família, Leopoldina Ramos Rodrigues e família (ausentes), Maria Amélia Ramos de Almeida e família, Anita Ramos Rosas (ausentes), Zulmira Ramos Rosas (ausente), Judith Ramos Rosas (ausente), José Carroll e Irmã Lobô e família convidam seus parentes e amigos para assistirem às missas que serão celebradas na Ordem 3.^a de S. Francisco, no dia 11 do corrente, quinta-feira, às 8 horas, por alma de seu querido esposo, pai, sogro, avô, irmão, cunhado, tio, primo e amigo TITO LIVIO DA SILVA e antecipadamente agradecem a todos os que comparecerem às referidas missas (p. 11).

O recorte nos revelou que o pai de Iracema faleceu logo no início do ano de 1945, pois a missa de sétimo dia celebrada em virtude de seu falecimento foi marcada para o dia onze de janeiro desse ano. A professora pernambucana perdeu o pai aos trinta e oito anos de idade e na época, provavelmente, já era casada com Silo Meireles, nome que consta no texto. Iracema, filha legítima, não teve seu nome citado, ao contrário do nome do irmão Luiz, devidamente listado após o nome da mãe Maria Joana. Percebe-se a ausência do nome de Iracema no anúncio, mas a presença do nome do marido e irmão, o que nos revela, novamente, o lugar ocupado pela mulher na sociedade da época.

É interessante perceber o privilégio da escolha de registrar o nome de um homem, possivelmente com sua concordância, que não possuía laços sanguíneos com o falecido. A exemplo dos registros fúnebres da família de Branca, o nome de homens, seja irmão ou outros, prevalece como mais próximo, em detrimento das mulheres. Também nos chamou atenção a quantidade de pessoas listadas no anúncio, evidenciando ou que Iracema possuía uma família numerosa, e/ou que talvez o seu pai tivesse muitos relacionamentos pessoais e profissionais.

Outro ponto que merece ser mencionado é a ausência do nome da irmã mais velha de Iracema, Eulalia, possivelmente já falecida. Segundo Campos (2002), Maria Joana e Tito “[...] tiveram vários filhos, mas apenas três chegaram à fase adulta: Eulalia, Luiz e Iracema, a mais nova” (p. 500). Esse fato aproxima a história de Branca e a de Iracema novamente, pois as duas perderam as irmãs.

Iracema estudou, e trabalhou, em outras cidades do país, o que nos provocou a investigar traços de sua família na imprensa periódica de outras localidades. No jornal *Diário Carioca* (1945), identificamos o anúncio fúnebre da missa de sétimo dia de Tito Livio da Silva, revelando que o pai de Iracema faleceu no Rio de Janeiro. Ou seja, além da missa ocorrida na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco, templo católico localizado na cidade do Recife, a notícia da morte de Tito percorreu diferentes terras. Segue o recorte:

Realiza-se amanhã, ás 9 horas, no altar-mór da Igreja da Candelaria, a missa de 7º dia do Sr. Tito Livio da Silva, falecido á rua dos Carijós, nesta capital. O extinto era irmão de D. Augusto Alvaro da Silva, arcebispo da Bahia e pertencia a tradicional familia pernambucana, contava 75 anos de idade e deixou viúva a sra. Maria Joana Guerra da Silva. São seus filhos o sr. Luiz Gonzaga da Silva, funcionário do Banco do Brasil e sra. Iracema Furtado Soares de Meireles. O extinto deixou tambem seus netos. O sr. Tito Livio da Silva, contador aposentado, gozava de um largo circulo de amigos, não só no Rio, como em Pernambuco e na Bahia, tendo sido a sua morte profundamente sentida (p. 06).

O excerto mereceu nossa reflexão em alguns pontos que interpretamos assim: Tito Livio nasceu em 1870, foi irmão de um Arcebispo, era um homem de religião cristã católica, assim como sua família. A rua dos Carijós, conhecida por ser quase inteiramente residencial, localiza-se no Méier, bairro considerado, historicamente, de classe média alta, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Antunes (2021), esse bairro é bastante populoso e seu espaço se constitui de terras doadas por Dom Pedro II ao amigo Augusto Duque Estada Meyer.

Solange Alves (2003) versou sobre as relações estabelecidas entre a Igreja Católica baiana e o Estado, após a Revolução de 1930, das quais o Arcebispo da Bahia e Primaz do Brasil, Augusto Álvaro da Silva, tio de Iracema, foi o principal articulador. Segundo essa autora, o religioso nasceu em abril de 1876, viveu a infância em terras cariocas e estudou no Colégio Pestalozzi, fundado e dirigido pelo avô de Iracema, Raimundo Honório da Silva. A autora nos informa ainda que Augusto estudou no seminário de Olinda, fez o curso de Filosofia, Teologia e Humanidade. Tornou-se sacerdote, assumiu a direção de uma paróquia, foi agraciado com o título de Monsenhor Camareiro Secreto do Papa Pio X, elevado a bispo e designado à diocese. Organizou catequese, participou de concílio Vaticano, desenvolveu apostolado, fundou associações, colégio, seminários e escolas de alfabetização para adultos, foi anunciado para Arquidiocese Primacial, organizou congressos eucarísticos, publicou livro, fundou jornal etc. Ademais, Alves afirmou que

[...] ao lado das discutidas qualidades do prelado: autoritário, severo, eloquente, rigoroso, sensível, dentre outras, o arcebispo Primaz foi um hábil articulador político, que não mediu esforços para levar a cabo o projeto da Igreja em reaver as antigas posições perdidas com a instauração da República. Agiu com o intuito de fortalecer a instituição que dirigia com mãos de ferro – a Igreja católica Baiana e, assim, fortalecer a própria Igreja Católica como um todo (Alves, 2003, p. 128).

O anúncio da missa de sétimo dia de Tito mostrou que Iracema foi filha de um homem que possuía muitos amigos e era contador. Falaram da profissão do irmão primogênito, mas a ocupação de Iracema não foi citada, embora nessa época ela já fosse formada em Escola Normal e atuasse como educadora. No primeiro anúncio não foi importante registrar o seu nome, no segundo citar sua profissão foi dispensável.

Sobre a ocupação de Tito, identificamos uma quantidade relevante de fontes, entretanto não podemos afirmar que se tratava do pai de Iracema, apesar do recorte espacial e temporal coincidirem. Usar nomes de imperadores e sábios romanos para se diferenciar era uma prática comum na elite oitocentista. Tito Lívio foi historiador da antiguidade e escreveu História de Roma aos moldes do imperialismo romano. A quantidade de registros encontrados sobre pessoas com este nome pode ser associada à ideia de status e privilégio. Imperadores e sábios eram vistos como figuras de autoridade e prestígio, símbolos de erudição e sofisticação, e batizar crianças com seus nomes poderia ser uma forma de homenagem a personagens considerados líderes e representativos de regimes históricos. O uso de nomes associados à história romana também possuía relação com a afirmação social, atestando uma posição elevada na alta sociedade.

Detectamos Tito Lívio da Silva como estudante do curso de Direito, um senhor considerado ilustre, capitão de guarnição, alferes de infantaria, tenente, coronel, comerciante, sócio de firma, irmão de cardeal, contador, fundador do Banco Mercantil de Pernambuco, informação encontrada em notícia do *Diário de Pernambuco* (1957a). Apesar da dúvida acerca da profissão de seu pai, podemos julgar que provavelmente Iracema foi filha de um contador, profissão que mais se repetiu nos escritos, fator determinante para a constituição de uma família, com considerável poder aquisitivo para a época.

O fato de ter viajado à Europa e visitado países como Portugal, França e Alemanha, também confirma a ideia de uma Iracema nascida e criada em uma família de elite, como afirmou Campos (2002). O *Jornal do Brasil* (1945) noticiou a morte de Tito de modo semelhante, acrescentando alguns dados, como o local do enterro, ocorrido em seis de janeiro de 1945, às 16h30 no Cemitério de Inhaúma, localizado na zona norte da capital carioca.

Ainda de acordo com o escrito, o pai de Iracema foi vitimado em sua residência por um “[...] violento insulto de trombose cerebral”, pertencia “[...] a velha família pernambucana e era filho do grande educador e humanista Raimundo Honório da Silva” (p. 08).

A mídia em questão acrescentou que, além da carreira de contador, Tito foi guarda-livros, em sua cidade natal, na Bahia, e posteriormente na cidade do Rio de Janeiro, “[...] na qual deixou exemplos de singular probidade e apego irredutível aos seus deveres funcionais e pessoais”. (p. 08). As relações fraternais do pai de Iracema foram reiteradas, revelando ter sido ele um homem ocupante de diferentes lugares e detentor de vários vínculos: “[...] O extinto gozava de um vasto círculo de amigos e admiradores, especialmente em Pernambuco, onde sua morte irá ecoar mais dolorosamente que em qualquer parte”. (p. 08). Nessa nota jornalística, o nome de Iracema foi registrado, mas não falaram de sua profissão, embora mais uma vez tenham falado da profissão do irmão, apresentando-a apenas como esposa de Silo Meireles.

Ao contrário da riqueza de possibilidades sobre Tito Lívio, não encontramos indícios sobre a vida profissional e pessoal de Maria Joana, mãe da nossa biografada, apresentada na maioria dos anúncios fúnebres da família somente como a viúva de Tito Lívio da Silva. A sociedade era extremamente patriarcal e mulheres desses tempos não possuíam reconhecimento ou visibilidade pública nos registros jornalísticos. Os anúncios fúnebres, ao homenagear e lembrar os falecidos, omitiam os nomes de mulheres e seus ofícios, exatamente porque somente homens eram considerados chefes de família e, portanto, eram citados nos anúncios. Mulheres eram vistas como pertencentes a esses homens, e serem mães e filhas não significava possuírem identidade independente, apenas propriedade de alguma figura masculina.

Os anúncios fúnebres, quando apresentaram Maria Joana e Iracema, as citaram como as esposas de Tito e Silo respectivamente. Tratou-se de uma constante nos registros identificados, característica própria do recorte temporal estudado, o apagamento do nome da mulher. Acreditamos tratar-se de uma relação histórica, na qual a identidade de uma mulher era relacionada ao status marital, ou seja, ser “viúva de alguém” era uma forma de reforçar a ideia de pertencimento, propriedade, limitando e omitindo a relevância individual de uma mulher.

O educador, humanista e avô de Iracema, Raimundo Silva, foi apresentado como um dos maiores educadores do país, entre fins do século XIX e início do XX, responsável pelo Colégio Pôrto Carrero e do Colégio Pestalozzi, ao lado do também educador Carlos Pôrto Carrero (Mariano, 1968, p. 55). A função de fundador e diretor do Colégio Pestalozzi,

também intitulado Instituto Primário Pestalozzi, foi registrada em alguns periódicos, como o *Gazeta da Tarde* (1883).

A extensa trajetória religiosa do tio de Iracema e os dados sobre seu avô paterno, em especial como educadores, fundadores de instituições educacionais e escritores, nos mostra, além das conexões religiosas, a inserção da família da escritora na cena educacional e escolar de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Considerando as condições políticas, históricas e familiares, Iracema foi uma profissional que também fundou um espaço escolar, escreveu livros e trabalhou com a formação de professores(as) em várias partes do país, como será visto em capítulo posterior.

Iracema Elisa da Silva passou a usar o sobrenome Furtado Soares de Meireles, após casar-se com Silo Furtado Soares de Meireles, nascido em 23 de outubro de 1900, na cidade pernambucana chamada Ribeirão. Os dois tiveram dois filhos: Eloisa Gesteira Meireles e Sylo Meireles Filho, e seis netos: Heloísa, Marta, Sylo, Clarisse, Sylo e Viviana.

As fontes apresentam o nome de seu esposo em duas grafias: Sylo e Silo⁵⁹, mas todas expõem algumas informações fundantes em comum. Com base em verbete sobre Silo, disponibilizado no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), foi filho de Francisco Ribeiro, senador estadual, construtor de ferrovias e usinas açucareiras em Pernambuco; bisneto de Maria Tomásia do Livramento, conhecida na história do Ceará como libertadora de escravos; irmão de Ilvo Meireles, médico, integrante do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e participante do movimento de 1935, conhecido também como Intentona Comunista; irmão de Rosa Meireles, também integrante desse partido, casada com Carlos da Costa Leite, militar e membro da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e irmão de José Meireles, piloto da marinha mercante.

Encontramos pistas que caracterizaram Silo como militar, jornalista, autor do livro *Brasil Central: notas e impressões* (1960), preso político, rebelde, amigo de Luís Carlos Prestes, integrante do PCB, clandestino, defensor dos direitos indígenas, servidor da Fundação Brasil Central e esposo de Iracema Meireles, educadora e autora de um dos métodos de alfabetização mais difundidos no país. O supradito serve para introduzir sobre uma relação matrimonial constituída em consonância com decisões políticas. A nossa biografada, ao que nos parece, não foi filiada ao PCB, presa ou exilada, mas as decisões e relações de Silo influenciaram de alguma forma a sua realidade. Vale lembrar que a questão sociopolítica esteve presente em sua família, antes da presença de Silo, nos caminhos

⁵⁹ Adotamos a ortografia Silo (com i) ao nos referirmos ao esposo de Iracema.

percorridos por seu tio e por seu avô. As fontes nos revelaram que Iracema se colocou à frente de assuntos políticos, debatendo, enfrentando e participando de movimentos populares. Essa conjuntura nos colocou diante do desafio de estudar uma mulher, professora, nordestina, em um movimento predominantemente masculino.

Para descortinar tal questão, coube-nos buscar fontes denunciadoras, contudo sabemos que a participação da mulher em espaços majoritariamente de homens foi, por muito tempo, excluída nos registros históricos. Perrot (2017) bem explicou sobre arquivos elaborados por homens – prefeitos, magistrados, padres, policiais – e nós acrescentamos os jornalistas e homens das letras. Como, por que e/ou quando escreveram sobre mulheres militantes?

Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria. Trabalhadora ou ociosa, doente, manifestante, a mulher é observada e descrita pelo homem. Militante, ela tem dificuldade em se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes. A carência de fontes diretas, ligada a essa mediação perpétua e indiscreta, constitui um tremendo meio de ocultamento. Mulheres enclausuradas, como chegar até vocês? (Perrot, 2017, p. 178).

As atividades laborais de Iracema Elisa foram além das salas de aula e exemplo disso foi sua participação no Clube dos Professores de Pernambuco, organização que objetivava pensar e defender os interesses do professorado. Fundado em 1935 e formado por dezenas de professoras e professores desse estado, conforme informações dispostas no *Diário da Manhã* (1935b), Iracema não só compôs o clube, como fez parte da gestão, ocupando o cargo de primeira secretária. Essa informação endossa a concepção de uma professora participante de movimentos sociais e preocupada com os interesses da classe trabalhadora.

Em meio a seus estudos na área da educação, à influência familiar católica e às viagens à Europa, a educadora aproximou-se do pensamento marxista e tornou-se adepta do Partido Comunista. Tinha amigos e parceiros no Partido e estava ciente das discussões e ações, conforme registrou Campos: “Em decorrência da confiança que nela depositaram, Iracema assumiu a responsabilidade de alugar uma casa para um companheiro clandestino, que chegara da União Soviética com a missão de ajudar a organizar o movimento comunista em Pernambuco” (2002, p. 501).

Não é difícil encontrar na literatura acadêmica estudos sobre o Partido Comunista Brasileiro nacional e suas unidades estaduais. Não podemos pensar na participação de militantes homens e mulheres como algo análogo, pois não era e, possivelmente, ainda não é, pois um espaço coletivo e político, ainda que de esquerda, não tratava mulheres e homens de

forma igualitária, tampouco suprimia a ingerência de uma sociedade patriarcal. Também não compete alegar que Lênin (1919) defendeu as mulheres como fiéis e inteligentes, como parceiras de luta, que deveriam ser sempre incluídas na militância, apesar das alegações de que uma comunista do Partido teria os mesmos deveres e direitos de um camarada masculino e que as mulheres deveriam ser recrutadas e armadas para a luta proletária. As razões que afastam uma mulher de um movimento partidário não são as mesmas que poderiam arredar um homem, portanto é necessário pensar nas artimanhas, intolerâncias, perigos, limitações e tantas outras questões que afetam o ser mulher em uma sociedade preconceituosa, em um período histórico de violência.

Campos (2002) registrou que Iracema “Não era uma radical, mas se empenhou sinceramente por uma democracia que se estendesse do nível político ao econômico e social. E acreditava que o caminho era o socialismo. Nunca se filiou ao Partido Comunista, mas os amigos e parceiros de ideias respeitavam suas opiniões” (p. 500). Poderíamos problematizar essa questão buscando documentos sobre filiações no Partido do período, no entanto isso não seria possível por motivos diversos, como o confisco dessa documentação na ditadura varguista, possíveis usos de codinomes nas filiações e outros argumentos, importantes, o que exigiria melhor investigação.

Entendemos que Iracema, ainda que não fosse filiada, carregava similitudes de ideais com o Partido e que suas noções eram vistas, e ouvidas. Considerando a citação a seguir, questionamos se Iracema possuía consciência sobre o debate acerca do papel das mulheres no Partido, pois, conforme explanou Ferreira e Lins (2015),

O PCB teve tendência em relegar as mulheres a um papel secundário as atribuindo às atividades inferiores que em nada diziam respeito à direção partidária. [...] O Partido não incorporou em seu debate, de maneira efetiva, questionamentos a respeito dos valores de comportamento que reforçaram a dominação masculina, tal como não exerceu o enfrentamento sobre a contradição entre as relações de gênero e classe, sendo negligente no que diz respeito à condição social da mulher. [...] Contudo, o modo no qual as mulheres foram aludidas nas páginas dos jornais revelou o quanto elas integraram o projeto de emancipação da classe trabalhadora pensado pelo PCB. Nas observações feitas foram levados em consideração aspectos culturais externos ao Partido e que refletiram valores conservadores da sociedade, nos quais seus dirigentes foram moldados. As relações de poder desenvolvidas ali devem ser analisadas e entendidas não apenas a partir da esfera pública, mas no âmbito doméstico e familiar. Se a questão da invisibilidade feminina na política também é um problema da organização de esquerda, vale ressaltar que outros organismos nem se comprometeram a isso e nem de perto propiciaram a organização e manifestação das mulheres ou denunciaram a exploração feminina como fez o PCB (p. 189-190).

Não ser filiada, e não ter a “carteirinha” não deslegitima a aproximação a um pensamento e/ou uma habilitação em um partido. Bernardes (1995), ao escrever a biografia de Laura Brandão, reiterou que a historiografia operária brasileira, durante muito tempo, foi marcada pelas concepções da própria militância, ignorando mulheres militantes. Esclareceu a existência de estudos voltados para a trajetória do PCB, no entanto eram poucos aqueles dedicados a compreender a atuação das mulheres nele, de modo que

[...] elementos sugerem o sentido geral das relações de gênero entre os militantes do período e, ao que parece, esta discussão passava longe das preocupações de seus dirigentes. Suas companheiras não tinham nenhuma função central: efetivamente, a militância feminina não cabia na vida orgânica do partido. Provavelmente, restavam-lhes as tarefas “menores” ligadas a campanhas de solidariedade organizadas pelo PCB como, por exemplo, campanhas para fundos de greves. O leitor pode estar se perguntando se esta cobrança em relação à militância masculina contemporânea de Laura tem algum sentido, pois, no período, esta discussão não estava colocada com o mesmo peso das últimas décadas. Não se trata, no entanto, de anacronismo: estes dirigentes [...] e tantos outros, não eram homens “comuns”. Eles dirigiam um partido que tinha como tese central a igualdade social e que originara em uma tradição política para a qual a igualdade entre homens e mulheres era uma questão teoricamente “resolvida”, e muito antes da fundação do PCB, a imprensa anarquista já discutia a questão com bastante clareza. Não me parece assim extemporâneo que deles se esperasse uma postura de companheirismo e reconhecimento da militância feminina (Bernardes, 1995, p. 15).

Lembremos de Patrícia Rehder Galvão, a Pagu, escritora, poeta, militante e feminista brasileira, engajada em diferentes frentes políticas e culturais. Filiou-se no PCB em 1931 e foi a primeira mulher presa por motivos políticos no Brasil. Pagu foi considerada uma comunista exaltada, envolvida em agitações extremistas, o que parece tê-la levado, em 1940, à expulsão desse Partido, pois foi considerada dissidente trotskista e desacreditada das utopias políticas.⁶⁰

Inerente aos movimentos, Elza Mendonça (2016) alertou para uma realidade perversa: a violência sexual e o descrédito sofrido pelas mulheres na atividade política. Em consonância, a jornada doméstica como concretude que escravizava e não permitia à mulher dedicar-se à discussão política, ou seja, a discriminação ora disfarçada, ora escancarada, foi determinante para limitar a construção de ações exclusivamente femininas.

Mendonça (2016) discorreu sobre uma das greves mais duradouras da história regional, na cidade de Recife, em 1925. A greve foi comandada por operárias de uma fábrica de cigarros, que reivindicavam melhores condições de trabalho e remunerações justas. Apesar

⁶⁰ Ver mais em: Ferraz (1994); Joviano (2014); Moraes (2007).

de o movimento não lograr ter as reivindicações atendidas, as mulheres grevistas vivenciaram o debate sobre exploração, principalmente sobre o abismo existente entre mulheres pobres e ricas, comprovando que a luta social é de classe.

Apesar das adversidades, a militância feminina esteve presente nesses movimentos, mesmo que uma parte da historiografia não tenha atestado seus feitos ao rememorar trajetórias políticas individuais, ou coletivas, do PCB, pois predomina o silêncio a respeito de personagens femininas, inclusive aquelas com importante atuação. A estrutura organizativa desse Partido, no Brasil, foi construída de forma hierarquizada e, às mulheres, não foram delegadas funções de alto poder decisório, mas sim práticas de subvalorização e marginalização. Para Daniella Lôbo e Maria Aparecida Sousa (2021), elas fazem parte do silenciamento que acoberta trajetórias de mulheres militantes.

Por um outro lado, Paula Soares (2021) defendeu que o PCB, desde sua fundação, foi um partido atravessado pelo debate sobre a questão feminina e por experiências de condução do trabalho político entre mulheres.

Apesar de, em nenhum momento, a emancipação feminina e a igualdade entre os sexos terem sido arvoradas à condição de bandeiras principais do partido, nem as entidades exclusivamente compostas por mulheres terem sido consideradas as mais relevantes, elas não foram negadas ou ignoradas pelos comunistas. Os militantes acreditavam que para serem reconhecidos como verdadeiros bolcheviques não poderiam se furtar a combater – ainda que apenas no discurso – a opressão imposta às mulheres. Um comunista sabia que era preciso se posicionar publicamente contra o sistema patriarcal. [...] Malgrado o machismo fosse uma realidade no interior dessa agremiação política, fato sempre destacado pela historiografia de orientação feminista, também eram concretas as ações pela defesa da emancipação feminina e a capacidade de reagir das militantes que procuravam construir o partido tal como acreditavam que ele deveria ser (Soares, 2021, p. 353-355).

Os indícios, que marcam as contradições da história, nos permitem acreditar que Iracema foi uma mulher que se movimentou politicamente, apesar da repressão promovida no Estado Novo, pois, como explicou Iracélli Alves (2018), nessa conjuntura as mulheres continuaram atuando de suas formas “[...] certamente enfrentando muito mais dificuldades, pois, além de contarem com os empecilhos de uma cultura machista, tiveram de lidar com o aparato repressivo estadonovista” (p. 450).

A exemplificação aqui elencada serve para pensarmos sobre o contexto de afastamento de Iracema Meireles como mulher filiada ao Partido Comunista, pois tanto o tratamento interno, como a realidade externa, ambas ameaçadoras, poderiam justificar uma possível filiação, algo que, ainda que seja relevante, não a impediu de exercer uma prática que a

colocava em risco. É possível crer que os motivos anteriormente elencados tenham sido substanciais para sua decisão, mas, ainda assim, não podemos deixar de registrar que Iracema continuou trabalhando, não foi presa, mas estava na discussão de ideias, na retaguarda, na ligação com pessoas do Partido, contrariando posições patriarcais.

Ainda sobre esse tema, encontramos na imprensa periódica pernambucana uma notícia intitulada “*Acção Pernambucana contra o Fascismo*” *Manifesto á Nação*, de 1933. Tratava-se de um pedido de publicação, feito por um grupo diversificado de intelectuais, que incluía o nome de Iracema Elisa da Silva. O manifesto alertava sobre a formação de grupos que desejavam tomar o poder. Segundo o texto, esses grupos, reprodutores de manobras políticas e inspirados em movimentos estrangeiros, acabaram impressionando um público, menos prevenido, facilmente iludido e inflamável, alheio à verdadeira face dos interesses em jogo, conforme atesta o trecho a seguir:

Em nome tambem da absurda noção de uma “raça” brasileira, afirmação ridícula numa terra de mestiçamentos polietnicos em via de realização e muito distante ainda de ver repontar um typo humano definido, prepara-se o odio das raças, sob a forma do antisemitismo e de outras xenofobias, formas de odio que mal encobrem a procedencia: as mais baixas competições e ciúmes commerciaes. Em nome de uma pretensa unidade religiosa nacional, projecta-se o “auto de fê” contra todas as repercussões entre nós das obras mestras do pensamento humano livre de cadeias, de modo a fazer calar todas as influencias que possam ter deixado (p. 04).

Diante dessas pistas, é possível pensar que a educadora pernambucana percorreu espaços de discussão social e política, em um tempo de perseguições, prisões, torturas, exílio e mortes. Ao se juntar a um grupo, majoritariamente, de homens, impondo-se em ideias e ações e permitir a divulgação do próprio nome em um manifesto político, em plena Era Vargas, necessitou de coragem e enfrentamento,

Fundamentando na escrita de Nunes (2022), entendemos que Iracema teve uma vida marcada por lutas e formas de militância diferentes “[...] e o modo como cada uma delas é lembrado, reificado e ressignificado é um prato cheio para pensar os processos de enquadramento da memória [...]” (p. 262). Ou seja, é interessante pensar em mais uma atuação eclipsada dentro, e na relação, com o Partido. Foi neste contexto, entre reuniões, manifestos, enfrentamentos e outras atividades, que Iracema conheceu seu esposo Silo Meireles. A relação dos dois foi vivida na realidade sentenciadora, e violenta, dos anos de 1930 no Brasil. Silo foi preso durante o movimento conhecido como Intentona Comunista de

1935 e, em represália, Iracema foi demitida do Departamento Estadual de Educação de Pernambuco.

Zimburg (2001) esclareceu que Silo Meireles, ao lado de seu cunhado, Carlos da Costa Leite, foram participantes destacados dos levantes tenentistas dos anos vinte do século XX, pois defendiam, arduamente, uma aliança do PCB com a maioria das correntes oposicionistas do Estado Novo, proposta que não venceu a disputa interna ocorrida entre os anos de 1942 e 1945, “[...] resultando no afastamento destes militares do Partido que irá alcunhá-los com a designação de “liquidacionistas”, afirmando que eles pretendiam liquidar o Partido Comunista” (p. 03).

A trajetória de Silo, em alguns momentos históricos, chama atenção por diversos motivos, mas em especial devido a sua proximidade com Luiz Carlos Prestes⁶¹. De acordo com Zimburg (2001), Silo era um oficial das forças armadas que exerceu função de liderança e mantinha contatos frequentes com Fernando Lacerda, antigo dirigente comunista. Participou da revolta na Escola Militar do Realengo, em apoio ao levante do Forte Copacabana, em 1922, quando foi preso, permanecendo detido até 1927:

O extinto, que dedicou grande parte de sua vida as lutas políticas, iniciou sua carreira militar em 1921, como Aspirante de Infantaria, pela Escola do Realengo. Em 1922, servindo na guarnição do Rio Grande do Sul, veio ao Rio em comissão, e aqui tomou parte no movimento de 5 de julho, na Escola militar. Por ocasião do segundo 5 julho, dois anos depois, ainda se achava prêso, em consequência do primeiro. Acompanhou os tenentes até 1930, quando, por julgar que seus companheiros se afastavam das aspirações populares, se desligou deles e ficou com o líder comunista Luiz Carlos Prestes. Em 1935, tomou parte na revolução vermelha, em Pernambuco. Em 1945, considerando que Prestes traía o povo, afastou-se dele e apoiou a candidatura do Brigadeiro Eduardo Gomes. Dali para cá não mais se imiscuiu nas lutas políticas (Jornal do Commercio, 1957, p. 06).

Os estudos de Freire (2008) explanam que Silo viveu alguns anos na Rússia e comandou o Levante Comunista no Recife em 1935. Importante pensar sobre o que isso significou para uma mulher, recém-casada, exonerada do serviço público, espaço este conquistado após muitos estudos, sem notícias de seu companheiro:

A repressão do Governo Vargas se intensificava e os boatos de que iam fuzilar os líderes do movimento a deixavam desesperada. Sylo Meireles estava na prisão, incomunicável, e assim ficou por dois anos. O casal ficou

⁶¹ Sobre a relação entre Luiz Carlos Prestes e Silo Meireles indicamos a seguinte fonte: MEIRELES, Silo. Carta Aberta a Luiz Carlos Prestes. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 25 nov. 1945, p. 25. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br>.

sem se ver. Da família, apenas o irmão Luiz sabia da relação entre os dois. Em 1938, Sylo foi transferido para uma prisão coletiva, momento em que Iracema voltou a vê-lo e suas visitas à penitenciária representavam um conforto não apenas para Sylo, mas para todos os companheiros. Nessas ocasiões ela presenteava-os com lápis “portadores” de mensagens. Retirava os grafites e, no vazio, colocava com cuidado e disfarce as notícias dos jornais. Foi a forma que encontrou de colocar os amigos presos a par da situação política do momento (Campos, 2002, p. 501).

Lembremos das origens de Silo, provindo de uma família atuante na política e nos movimentos sociais, e que antes de se casar com a biografada já havia sido preso e participado de outros movimentos. Iracema, por sua vez, fazia-se presente em discussões políticas, tanto de modo físico, como por meio de suas escritas.

Acreditamos que o afastamento físico de Iracema e Silo foi algo atroz para ambos, mas, a despeito de todos os enfrentamentos, ela agiu como muitas outras mulheres de sua época: consciente, corajosa e disposta a qualquer defrontação. Como pensar diferente, diante de uma mulher que se arriscou levando informações à prisão? Ao visitar Silo e seus camaradas, notificando-os sobre o que acontecia no país, a professora firmou um posicionamento, revelando esclarecimento e impondo de maneira evidente sua escolha política e social.

O casamento no civil, realizado enquanto Silo ainda estava preso, sustentou a asserção de uma Iracema consciente de suas decisões. Sobre isso, Campos (2002) afirmou:

Devido ao estado de saúde do marido, então transferido para uma prisão hospitalar, no Rio de Janeiro, Iracema conseguiu, através de amigos, uma licença especial para acompanhá-lo, na condição de esposa. O casal passou a noite de núpcias na Casa de Saúde São Jorge, no Andaraí. Neste mesmo hospital, em 1940, nasceu a primeira filha, que futuramente seria sua companheira no trabalho de educação e seguidora de sua obra. Em apartamento alugado por seu irmão Luiz no mesmo bairro, pôde Iracema dar maior assistência a Sylo, preso e doente, no hospital (p. 501).

Silo faleceu em 3 de julho de 1957, vítima de câncer, após longos dias internado no Hospital da Aeronáutica. O jornal carioca *Tribuna da Imprensa* (1957) dedicou uma parte para contar brevemente sobre Silo e sua morte, da qual destacamos:

À véspera de sua morte, quando seu estado já era desesperador, Silo Meireles mostrava-se bem humorado e riu-se muito quando alguém lhe sugeriu confessar-se. Dom Hélder Câmara que o assistia riu-se também e disse que não era necessário. “Homens como êle – explicou – entendem-se diretamente com Deus” (p. 05).

A posição do religioso Dom Hélder Câmara, bispo católico, pernambucano, defensor dos direitos humanos, define parte do que Silo representou na luta pela democracia em um Estado autoritário. Ainda que não nos caiba romantizar essa relação, podemos finalizar afirmando que o amor de Iracema e Silo foi arrebatador, inspirador e duradouro, mas preferimos marcar essa relação como marcante para a tomada de decisões da professora recifense. Iracema fez escolhas e passar uma parte da sua vida ao lado de Silo foi um fator para o surgimento, ou desaparecimento, de possibilidades. Silo foi homenageado por sua esposa, que nomeou um instituto de ensino fundado por ela de Instituto Sylo Meireles, como veremos posteriormente.

Assim como na trajetória de Benedicta, a ideia de homenagem se repetiu na vida de Iracema, duas mulheres que produziram obras adotadas em todo território nacional, criaram processos de aprendizagem e, ao dar nome às suas conquistas, homenagearam os maridos falecidos. Compreendemos os títulos atribuídos a uma cultura machista que facilitava, e permitia, esse tipo de ação, de valorização e culto das coisas e fatos que carregam o nome masculino, descredibilizando, ou silenciando, registros de identidades femininas.

Ao tratar das relações pessoais de Iracema Meireles, navegamos sobre as relações políticas inerentes, que apontaram para quatro fortes personagens de sua vida, Raimundo Honório, Augusto Alvaro, Tito Livio e Silo Meireles. Compreendemos que a questão política, religiosa e educacional permeou a vida de Iracema e de sua família, no que tange às decisões pessoais e profissionais. Entretanto, além de ter sido invisibilizada ou, melhor dizendo, ter tido seu nome modificado no interior das condições da época, a autora de *A Casinha Feliz* foi apresentada como a neta de um grande educador, a filha de um extinto amigo, a esposa de um revolucionário, sem reconhecimento de sua atuação e profissão. Foi divulgada como a autora de uma cartilha de grande sucesso.

Esta autora, professora, militante, criadora de um método de leitura e escrita em um tempo de taxa de analfabetismo elevada, que andou por terras pernambucanas, baianas, cariocas e outras mais, morreu no mesmo mês em que nasceu, setenta e quatro anos depois. Sobre o seu falecimento, o *Jornal do Brasil* noticiou:

Iracema Meireles – 74, de cardiopatia, no Hospital Adventista Silvestre. Pernambucana, professora do estado de Pernambuco, fundadora do Instituto Sylo Meireles, autora do método de alfabetização “A Casinha Feliz”. Viúva de Sylo Meireles. Tinha dois filhos e seis netos (1982, p. 18).

Identificamos no mesmo periódico, na seção *Avisos Religiosos*, o anúncio da missa de sétimo dia, celebrada em 17 de março de 1982, na Igreja de Santa Cruz dos Militares,

localizada na Rua 1º de Março, no Rio de Janeiro. A trajetória de Iracema Meireles, como foi possível averiguar, não se limitou ao mérito da autoria de um método de alfabetização, ela foi atuante, se arriscou, percebeu as diferenças sociais e agiu na contramão de um possível aceitação, ou silenciamento, diante de um contexto político no qual o Estado autoritário e excludente se impunha.

CAPÍTULO III

Vida pública: encontros, construções e emancipações nos caminhos de três jovens professoras normalistas

Eu não sei bem discernir quais sejam nas sociedades os direitos que não nos devem ser permitidos.

Emancipada a mulher, a sua esfera de ação deve ser a mais ampla possível, e a lei, que tem por base o direito lógico das pessoas em sociedade, não pode logicamente estabelecer limites, que não tenham por base esse direito.

A primeira condição essencial de emancipação das pessoas é a instrução. Instruída a mulher, todos os direitos se lhe antolham como da posse razoável de todos os seres da espécie. A lei restritiva não lhe aparece senão como um despotismo tirânico da força contra o direito, do homem sobre a mulher.

E a mulher será instruída e emancipada, com todos os direitos inerentes às personalidades humanas, ou não será instruída, e, por conseguinte, torná-la-ão inferior pelo egoísmo dos seus semelhantes, o que é uma monstruosidade. Repito: a emancipação da mulher é um direito concernente à sua instrução.

Mulher instruída é mulher emancipada. Instruí-la e conservá-la atada a todas as peias da ignorância, da superstição e da inferioridade social é absurdo preconceito que não pode senão produzir males sociais (Azevedo, 1891, p. 27-28).

A composição predita, registrada no final do século XIX, é de Josefina Álvares de Azevedo, professora, jornalista e fundadora da revista oitocentista *A Família*, conhecido veículo midiático sobre ideias feministas. Conterrânea de Iracema, a escritora sufragista, dedicou-se a publicar defesas sobre a emancipação feminina e seus direitos, ao afirmar que “[...] a emancipação da mulher é um direito concernente à sua instrução”, e, portanto, colabora com o escopo biográfico aqui pretendido: apresentar os anos de formação e os ofícios de Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles. Assim, sustentamos que a problematização sobre a instrução feminina é fulcral em um estudo biográfico alicerçado na História da Educação e possui nexos elementares com as resistências, conquistas e produções de mulheres que ocuparam a cena pública.

Uma escrita biográfica inserida nesse campo nos exigiu o redirecionamento das reflexões para o estudo do percurso profissional das três autoras. Objetivou-se explorar, além dos anos de formação e atuação, as ideias articuladoras com os contextos históricos vigentes. Consideramos indispensável recorrer à historicidade das instituições educacionais ocupadas no que tange aos tempos em que Benedicta, Branca e Iracema estudaram e trabalharam em grupos escolares, escolas normais, escolas particulares, mistas ou não, dentre outras. As potencialidades da abordagem decorrem da discussão da vida pública de mulheres que,

atuando na cena educacional brasileira na primeira metade do século XX, interferiram no meio social, construindo papéis fora do lar e do contexto familiar. As ações públicas tecidas também se caracterizaram como indicativos de participação social e política, discordantes do exercício da maternidade, da mulher no casamento, enquanto ímpares possibilidades de vida feminina.

Não se trata de negar sua participação no mundo privado, pois, como reiteramos em seção anterior, pertenciam a ambiências familiares específicas, cada uma com suas singularidades, e caminharam nesses espaços na contraposição a muitas exigências sociais. Como já citamos, trata-se de mulheres viúvas, solteira, órfãs, filhas de imigrantes, que eram invisibilizadas pelos nomes masculinos de pais, irmãos e maridos. Considerando a vida privada de uma mulher nos fins do século XIX e início do XX, por mais que fosse o único cenário esperado, elas fizeram parte do mundo público com suas exigências e desafios, assim como impuseram resistências diversas em seus lares.

Romperam com a continuidade dos papéis de mulheres que as antecederam e, ainda que tomemos precauções com o tempo histórico, as três educadoras não somente tomaram para si o universo público, mas inseriram-se no mundo de homens e isso fez a diferença. Elas estabeleceram, de diferentes formas, sua condição feminina em um mundo machista, em um tempo que exigia posturas ousadas.

Nóvoa (2011), ao debater sobre o ofício de quem pesquisa história e educação, explicou que o mínimo que se exige é pensar a história interrogando os problemas e o que se exige de um(a) educador(a) é pensar criticamente a sua ação, diante de continuidades e mudanças do tempo. Segundo o pesquisador, deve-se juntar os dois termos da equação, pois não há História da Educação sem “[...] a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há História da Educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados” (p. 09).

Jane Almeida (2011) esclareceu que a possibilidade de profissionalização no magistério, nos anos iniciais do século XX, significou uma alternativa de mulheres vislumbrarem uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou de se submeter à família ou a terceiros. Em sua concepção, através do saber destinado a elas, puderam ter certo acesso ao poder, ainda que restrito na época, repudiando um sistema de desigualdades e de opressão.

Como o cuidado com crianças não fugia da maternidade e da domesticidade, as mulheres, como professoras, poderiam continuar desempenhando sua missão, nos moldes propostos pela sociedade. Um meio social que concordava com a relevância da educação feminina para atender aos apelos e interesses da nação por meio de famílias solidamente estruturadas e por considerá-las indispensáveis na educação dos homens, pela via do cuidado materno. Para as mulheres, educarem-se e instruírem-se, mais do que nunca, foi uma forma de quebrarem os grilhões domésticos e conquistarem uma reduzida parcela do espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais, ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente e abria cada vez maior espaço para a sociabilidade. Possuidoras dos saberes domésticos e dos saberes privados sobre o mundo dos homens, as mulheres aspiravam pelo saber público, embora derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial (Almeida, p. 147-148).

Além disso, precisamos inserir os anos de formação e os contextos de trabalho de Benedicta, Branca e Iracema sob a égide de um país republicano, constituído em promessas de desenvolvimento e inovação, em torno de uma dinâmica que se distanciava dos tempos do Império. O domínio das elites agrárias, o coronelismo, a produção cafeeira, a conjuntura internacional marcada por duas guerras mundiais também influenciaram as condições de vida pessoais e profissionais de trabalhadoras(as). Não podemos dissociar o universo educacional das demandas e influências de outros cenários e, do mesmo jeito, não devemos distanciar as biografadas dos efeitos e interferências externos e coletivos, entendendo que os esforços e ações não foram harmônicos e consensuais, tendo sido muitas das ações impostas e outras dotadas de suas próprias intencionalidades.

O estudo nas escolas normais e a atuação no magistério primário eram anunciados e consentidos, pois alimentavam os desejos de uma parte da sociedade da época. No entanto, não se esperava a astúcia da criação e a materialização da diferença realizada por Benedicta, Branca e Iracema, que foi atestada no apagamento dos dados de suas mães. A imprensa periódica não nos revelou informações substanciais sobre Guilhermina Elizabeth, Maria Isaura e Maria Joana. Que lugares percorreram? Que lutas travaram em seus lares? Em que espaços gostariam de ter caminhado e foram impedidas? Perguntas que ainda não conseguimos responder, mas consideramos tal entendimento, baseando na aceção de Margareth Rago (2013):

[...] Hoje, é possível constatar que o feminismo introduziu outras maneiras de organizar o espaço [...] no cotidiano e outros modos de pensar, desde a produção científica e a formulação das políticas públicas até as relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais. Conferiu novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e

cultural, tanto quanto na esfera privada. Aliás, desfez as tradicionais fronteiras instituídas entre essas dimensões da vida em sociedade, afirmando que os problemas domésticos deveriam ser denunciados como questões de domínio público, o que alterou profundamente a imagem de si mesmas que as mulheres podiam construir. [...] A cultura feminina, nessa direção, foi repensada em sua importância, redescoberta em sua novidade, revalorizada em suas possibilidades de contribuição, antes ignoradas e subestimadas (p. 26-25).

Os nomes das três autoras, como já registramos, brotaram nas fontes, ou por trás dos nomes masculinos de suas famílias, ou como um pano de fundo, em suas cartilhas. Ainda assim, revelaram participação pública em diferentes universos educacionais, impondo-se na História da Educação brasileira. Embora relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais façam parte dos estudos históricos sobre mulheres que são objetos de pesquisa, conferimos a nossa tese importância na vida social, política, econômica, na consonância com a atuação educacional de Benedicta, Branca e Iracema como normalistas, alfabetizadoras, formadoras, escritoras e criadoras de processos de alfabetização.

Elas levantaram a bandeira da intervenção e da atuação profissional fora da esfera doméstica e assim construíram repertórios, moldaram projetos, construíram relações com grupos e pessoas. Percorreram caminhos profissionais, e intelectuais, similares, sobretudo no que concerne a questões de classe, raça e gênero. Consideramos que seus campos de possibilidades merecem ser pensados, entendendo que cada uma delas conseguiu se inserir em determinados espaços ao seu modo, sem harmonia, necessitando articular, interferir e partilhar.

Mas não bastou saber que elas estudaram em escolas normais, foram professoras de grupos escolares, escolas na zona rural, em colégios confessionais ou ainda deram palestras e cursos de formação. Foi necessário também compreender as relações dessas instituições com as demandas do mercado de trabalho, com os anseios das classes dominantes e com os esquemas de uma sociedade patriarcal que arrumava dispositivos de controle na concepção da vocação. De todo modo, a instrução intelectual recebida legitimou e contribuiu para que Benedicta, Branca e Iracema fossem além, inserindo-se em diversos processos históricos, pois construíram um projeto intelectual que contribuiu para um arcabouço histórico educacional.

Consideramos a existência de diferentes intencionalidades, mas levamos em conta, principalmente, os possíveis interesses de Benedicta, Branca e Iracema, que ultrapassaram fronteiras profissionais ditando novas concepções de ensino e aprendizagem, pois suas produções ocuparam as salas de aula e estudos da área da alfabetização. Em vida, apesar do

silenciamento histórico, as três educadoras emanciparam-se. É necessário compreender ainda, conforme apontou Maria Cândida Reis (1994), que onde quer que as mulheres estivessem, apesar da ideologia do magistério como sacerdócio e da ideia de vocação, permanecia o histórico controle social sobre o comportamento feminino, que lembrava, a todo momento, uma suposta posição inferior que a mulher ocupava na sociedade. Isso nos permitiu inferir que, mesmo sendo brancas e de elite, continuaram sendo mulheres, ainda que não se amoldassem no ansiado e permitido socialmente. Elas escreveram, e o que está escrito perdurou muito mais que o possível esperado.

Ademais, esclarecemos que, nesta parte da tese, inserimos algumas fotografias de instituições educacionais frequentadas por Benedicta Stahl, Branca Alves de Lima e Iracema Elisa. Defendemos que essa fonte, as fotografias, deve ser problematizada com ferramentas metodológicas próprias e destinadas para tal fim. Contudo, relacionamos as imagens com a composição histórica, a fim de familiarizar o(a) leitor(a) com os espaços ocupados por nossas biografadas. Outrossim, atestamos que a literatura da História da Educação brasileira dispõe de uma diversidade de pesquisas em torno da arquitetura escolar dos séculos XIX e XX, que merecem ser consultadas para o devido aprofundamento sobre as imagens escolares como evidência histórica.

3.1 A formação normalista de Benedicta, Branca e Iracema: estudiosas de métodos para alfabetização

Em 1919, pelas mãos de Bertha Lutz, Maria Lacerda de Moura e outras mulheres, criou-se no Brasil a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, organização social e política com o objetivo central de lutar e garantir direitos para as mulheres, em especial o direito ao voto. O trabalho da Liga fundamentou-se em promover debates e campanhas de conscientização sobre diversos temas que envolviam a igualdade de gênero, a emancipação feminina e a participação das mulheres no mercado de trabalho e na política.

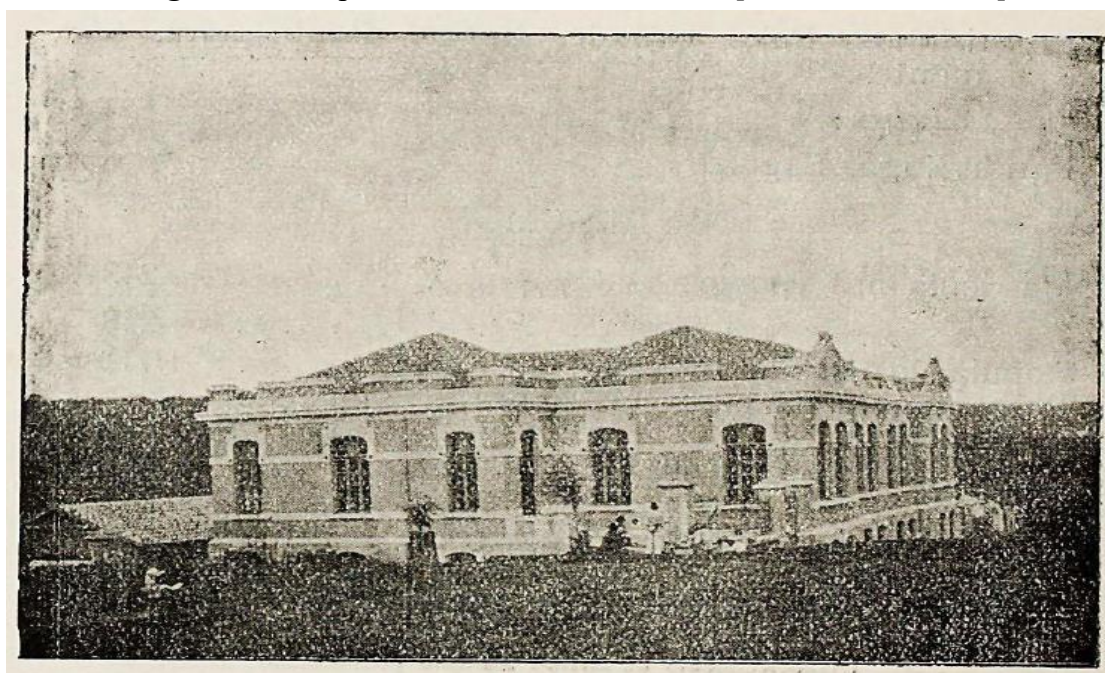
Em 1919, Benedicta Stahl, Branca Alves de Lima e Iracema Elisa se formaram na Escola Normal. A atuação profissional das três, nas primeiras décadas do Brasil República, indica que exerceram o magistério em um período com significativas discussões educacionais e sociais. A instrução da época, reorganizada e repensada, foi tratada como caminho modelar para o projeto civilizatório almejado. É interessante destacar como esse tempo histórico afetou as três professoras, revelando algumas confluências de suas vidas. Nascidas no início do

século XX, estudaram, trabalharam e iniciaram a elaboração de seus métodos na Era Vargas (1930 e 1945), e também durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985)⁶².

Destaca-se que Benedicta e Branca produziram, e publicaram, seus materiais entre as décadas 1940 e 1950, objetos da cultura material escolar que foram aceitos, recomendados e admitidos perante todas as exigências do momento histórico. Iracema editou, comercialmente, em 1970, vinte e cinco anos após o fim da Era Vargas, período marcadamente perverso para a professora. Sua cartilha foi publicada no auge de outra ditadura militar (1964-1985), tempos em que a censura imperava e discordantes eram torturados, mortos ou exilados.

Segundo Motin (2017), Benedicta Stahl estudou no Colégio Metodista Piracicabano e na Escola Normal Sud Mennucci. Sobre o Colégio, acreditamos que frequentou o espaço após os estudos primários em Ribeirão Bonito (SP), concluído em 1910, conforme assegurou Mendes (2007).

Figura 04: Grupo Escolar de Ribeirão Bonito [Interior - São Paulo]



Fonte: Anuario de Ensino do Estado de São Paulo (1913)

Acerca do grupo escolar, possivelmente frequentado por Benedicta até 1910, o *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* referente aos anos 1910 e 1911 informou que essa escola primária tinha como diretor o normalista Galaor Nazareth de Araujo, os adjuntos complementares Henriqueta Gelas, Affonso Sette, Carlota Negreiros, Zulmira Augusta de

⁶² Sustentamos o uso do conceito ditadura civil-militar, apoiando-nos em Fico (2004) e Martins (2013).

Siqueira, o adjunto intermédio Alfredo Noronha Jorge, as professoras substitutas efetivas normalistas Antonieta de Godoy e Thetonilla Candelaria e a educadora Georgina Romeiro Pinto como substituta efetiva complementarista.

Sobre esse e outros grupos da capital e do interior do estado de São Paulo, o inspetor relatou que nesse período funcionaram com regularidade, prestando bons serviços ao ensino público primário. No entanto, para o inspetor escolar Reis Jr., o ensino nos grupos obedecia a processos práticos, faltando-lhe

[...] certo cunho de uniformidade baseada em princípios certos, comprovadamente capazes de produzir, em toda linha, resultados positivos. Ainda há vacilações, ainda existem incertezas nos processos e na ordem do desenvolvimento de diversas matérias do curso, de modo que, em taes casos, o ensino tem se tornado deficiente, incompleto (Reis Junior, 1910-1911, p. 40-41).

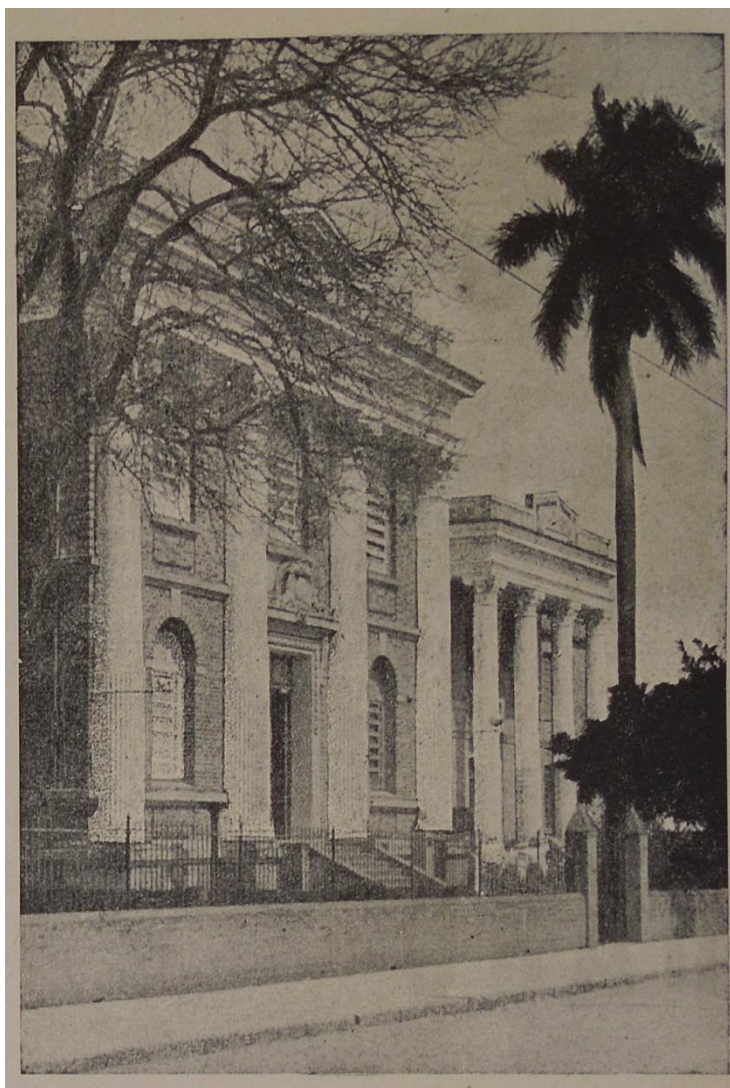
Seguidamente, o inspetor desenvolveu nos relatórios, com base nas inspeções realizadas no ano, considerações gerais sobre cada uma das matérias do programa de ensino em vigor: Linguagem, Leitura, Geometria, Desenho, Cartografia, Caligrafia, Geografia, História-Pátria, Ciências Naturais e Físicas, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais. Sobre os exercícios militares, registrou que eram aulas desnecessárias no curso primário. Apresentar, ainda que superficialmente, as disciplinas estudadas por Benedicta esclarece parte do ensino a ela destinado.

Localizado na cidade de Piracicaba, São Paulo, o Colégio Piracicabano é considerado a primeira instituição metodista do Brasil e alicerçava seu projeto político-pedagógico nas normativas da Igreja Metodista (Oliveira, 2011). Foi inaugurado como Educandário em setembro de 1881, com apoio dos irmãos políticos Manoel de Moraes Barros e Prudente de Moraes. Segundo Vieira (2011), foi criado com o nome de Colégio Piracicabano em 1884 por imigrantes norte-americanos. Na época, a cidade de Piracicaba contava com cinco escolas públicas, de ambos os sexos, e sua população ultrapassava quinze mil habitantes, dos quais um terço era composto por escravos.

Na primeira página do livro de matrículas, aberto em 1881, registra-se que no ano seguinte o Colégio recebeu a nata da elite local, numa aliança que se refletiu por muitos anos. Em pouco tempo, o número de alunas aumentou e a necessidade de um novo prédio se fez premente para acomodar melhor a grande demanda. [...] O lançamento da pedra angular do prédio próprio, realizado no dia 8 de fevereiro de 1883, foi um acontecimento de grandes proporções, tanto pedagógico como político e religioso. A cerimônia de inauguração recebeu a cobertura dos grandes jornais da Província, o que

irritou profundamente os ânimos dos dirigentes locais da Igreja Católica, que através do jornal *O Apóstolo*, mostraram-se indignados com a conivência das autoridades e denunciaram como “criminosa a tolerância do governo imperial que nada fez para impedir a realização deste ato (...) aplaudido pelas autoridades e pela população” (*O Apóstolo*, 26 de fev. de 1883). Em janeiro de 1884 as obras foram concluídas e o prédio foi inaugurado. O edifício construído especialmente para internato feminino tinha capacidade para abrigar 30 alunas. Era uma construção imponente de tijolo aparente com características das arquiteturas norte-americanas (Vieira, 2011, p. 04).

Figura 05: Colégio Piracicabano [Piracicaba – São Paulo 1960]



Fonte: *Revista Mirante* (IHGP)

As palavras de Vieira revelam o propósito de construir um patrimônio histórico escolar, em moldes políticos e religiosos bem específicos, pois no relato não se escondeu quem eram as famílias bem-vindas e quem poderia ali estudar. Nota-se o enfrentamento ideológico como o da Igreja Católica, espaço religioso que, pela legislação da época,

mantinha grande controle social no Império. Conseqüentemente, a construção do colégio acirrou as disputas não só entre católicos e protestantes, mas também entre monarquistas e republicanos. Conforme vimos anteriormente, cidades como Piracicaba, no recorte temporal apontado no texto, receberam uma quantidade substancial de imigrantes, sobretudo da Itália e Alemanha, sendo o segundo grupo constituído por uma parcela considerável de protestantes, fator que possivelmente estimulou a construção dessa instituição.

Como já registramos, a construção do espaço escolar frequentado por Benedicta também se fez nas conflagrações entre monarquistas e republicanos. De acordo com as fontes, o Colégio Piracicabano era caracterizado pela modernidade, principalmente devido às referências norte-americanas, pelo ideal religioso, e um edifício imponente era um projeto escolar político, apoiado por homens que almejavam constituir a República.

Um grupo de progressistas, na maioria maçons, liderado pelos irmãos Manoel e Prudente de Moraes Barros, ambos advogados e políticos influentes na região, trabalhava pela libertação dos escravos, pela implantação da República e pela educação da juventude, isenta dos moldes católicos e monárquicos. Os irmãos Moraes Barros estabeleceram contato com imigrantes norte-americanos de Santa Bárbara D'Oeste, pois entre eles estava o pastor metodista Rev. Junius Eastham Newman, cuja filha lecionava para uma das filhas do Dr. Prudente em São Paulo. Surgiu então a ideia da criação em Piracicaba de uma escola moderna, aos moldes das escolas norte-americanas (Cachioni, 2003, p. 126).

Renata Silva (2020) explicou que a cidade de Piracicaba era predominantemente católica e as filhas da elite local ora precisavam estudar em Itu, cidade vizinha, no Colégio das Freiras de São José de Chambery, ora recebiam instrução de preceptores/as particulares. A pesquisadora esclareceu que antes da fundação do Colégio, somado à questão religiosa, houve um movimento de necessidade e preocupação pela educação voltada ao trabalho, ao papel social da mulher na sociedade.

A fundamentação destacada mostrou, primeiramente, que Benedicta teve uma formação secundária em uma instituição escolar para meninas, de elite e fundamentada em um ensino religioso de caráter protestante. Esse contexto é valioso para compreendermos o espaço em que a menina Benedicta cresceu, permeado por disputas religiosas que se firmavam em disputas de poder. Frequentar tal colégio explicitou, e endossou, as origens sociais, econômicas e religiosas da família Stahl.

Sobre a instrução escolar confessional, Veiga (1960) constatou a forte vinculação proselitista do espaço frequentado pela professora, com ensinamentos na centralidade da Bíblia como autoridade máxima e a ênfase de uma educação baseada em valores cristãos:

Foi fundado sob os auspícios das senhoras metodistas do Sul dos Estados Unidos, pela sempre lembrada Miss Manha H. Watts, com a finalidade de dar uma educação liberal às jovens piracicabanas para estenderem o seu horizonte cristão tanto como o intelectual. Escolhendo o caráter cristão como o melhor de todos, o estabelecimento procura colocar perante os olhos dos alunos tanto pelo exemplo como por preceitos, a mais alta moral, facultando-lhes os meios convenientes para que possam alcançá-la. Tendo os princípios das Escrituras Sagradas como alicerces, pedra angular, superestrutura e teto do edifício moral que se chama caráter, vem o tradicional Colégio, crescendo com a cidade de Piracicaba, empreendendo com firmeza essa gloriosa tarefa (p. 25).

Do histórico e da dita missão disposta pelo Colégio, Veiga enfatizou ainda que, desde a instalação, na ocasião, na Rua Boa Morte, “[...] foram recebidas as filhas dos mais importantes fazendeiros e outros homens progressistas, como o vem fazendo até hoje. As ex-alunas e ex-alunos encontram-se em todo o Brasil e são todos cidadãos úteis à Nação” (p. 25). Essa afirmação atribui ao colégio um caráter simbólico e representativo perante a cidade, expressando que o espaço se impunha pela responsabilidade de formar moralmente e intelectualmente uma elite selecionada, dando ênfase às filhas de homens piracicabanos ricos. Tomamos a asserção como uma contraposição à reflexão construída anteriormente sobre as possibilidades de que Benedicta, filha de imigrantes e órfã de pai, passou por dificuldades sociais e econômicas. No realce dado aos homens considerados ilustres, julgamos ser possível que a educadora paulista tenha sido filha de um provável dono de terras ou comerciante, uma vez que alguns imigrantes conseguiram atingir tais ocupações.

A instituição escolar frequentada por Benedicta foi construída e sustentada por mulheres metodistas norte-americanas e, até meados dos anos 1930, aceitava, exclusivamente, meninas. Além das manifestações religiosas e econômicas, Veiga evidenciou que a proposta intelectual proporcionada patrocinou mulheres e homens como pessoas diferenciadas, pessoas úteis, um discurso ufanista que não havia sido vencido, ainda que passadas décadas, pois o cenário da publicação refere-se aos anos 1960. O texto foi finalizado reafirmando a importância do Educandário, colocando-o como um dos melhores colégios do país.

Na primeira década do século XX, enquanto a filha de Guilhermina concluía seus estudos em Ribeirão Bonito e Piracicaba, Branca Alves nascia na capital paulista. A filha de Maria Isaura nasceu e cresceu no Brás, região inicialmente rural, que abrigava imigrantes, sobretudo italianos e portugueses. Segundo informações do jornal *Folha de São Paulo*, o bairro do Brás, era uma região

[...] conhecida como paragem do Brás, pois servia de parada para os que se dirigiam da freguesia da Sé à freguesia de Nossa Senhora da Penha, onde já existia um povoamento desde o século 17. Esse caminho de 1,5 léguas, conhecido como estrada da Penha, compreende hoje as avenidas Rangel Pestana e Celso Garcia. Pelos registros históricos, havia, pelo menos desde 1744, procissões que conduziam a imagem de Nossa Senhora da Penha de França da igreja da Penha até a igreja da Sé, no centro, usando a estrada da Penha. Com a sua construção, a igreja do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, na paragem do Brás, passou a ser ponto de parada obrigatória dessas procissões, o que contribuiu para o desenvolvimento da região. Então, em 8 de junho de 1818, o Brás foi alçado à categoria de freguesia e a igreja construída por José Brás tornou-se a sua matriz. Nascia assim o bairro do Brás. [...] A partir da segunda metade do século 19, a cultura do café impulsionou a urbanização e industrialização da cidade de São Paulo. Chegaram à cidade os trilhos da São Paulo Railway, que ligava Santos a Jundiaí. A estação do Brás foi inaugurada em 1867 e, ao longo desses trilhos, desenvolveu-se a indústria e o pequeno comércio. Com seus terrenos baratos e sujeitos a inundações, Brás e Mooca tornaram-se o principal destino da maioria dos trabalhadores que chegavam à cidade. A forte presença de imigrantes, em especial italianos, caracterizou o bairro nessa época. Os que chegavam da Europa e de outros lugares ao porto de Santos eram levados de trem até São Paulo e de lá encaminhados para a lavoura de café no interior do Estado. Outros ficavam na cidade atraídos pela indústria e comércio. [...] O Brás cresceu com a chegada dos imigrantes. [...] No século 20, o Brás mudou de feição. A partir da década de 40, o bairro passou a receber os milhares de migrantes nordestinos que chegavam à cidade todos os dias a procura de uma vida melhor. O reduto de italianos conheceu o crescimento desordenado e a decadência. Na década de 70, com a construção das estações Brás, Pedro 2º e Bresser do Metrô, centenas de casas foram desapropriadas e milhares de pessoas perderam suas casas. Hoje, as ruas do bairro são sinônimo de comércio popular (Ghedine, s/a, s/p).

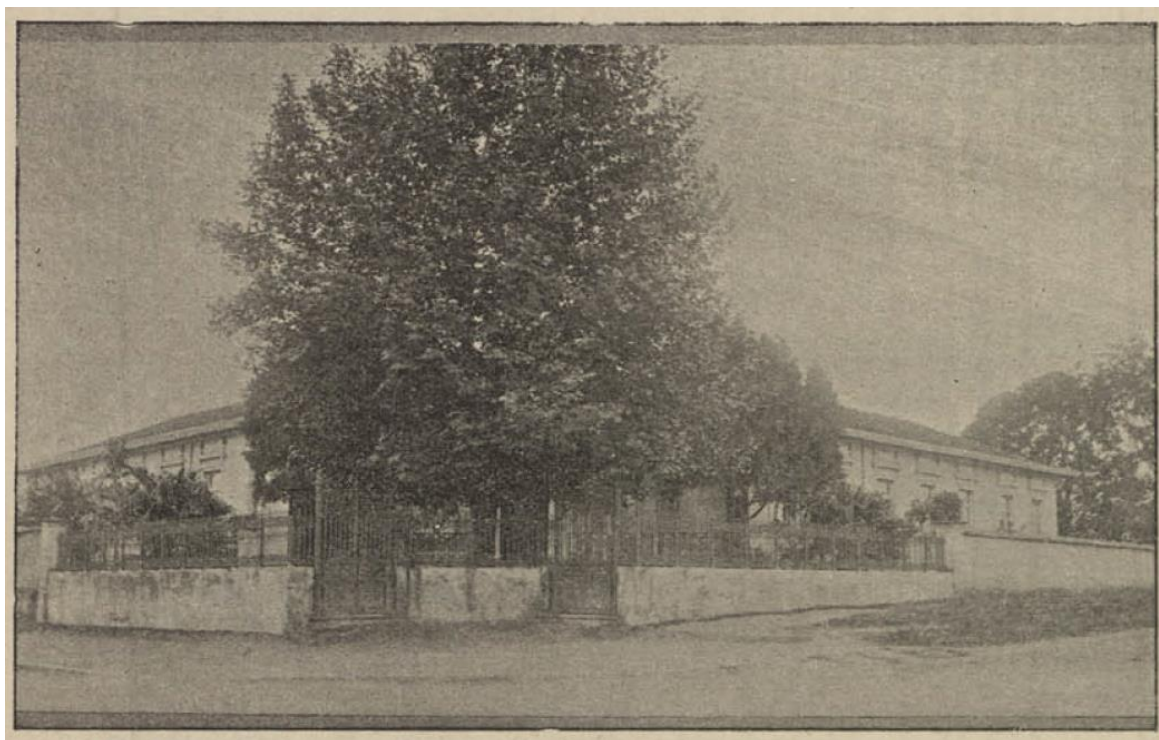
Observamos que o bairro possuía profusos atrativos para uma constituição familiar, principalmente no tocante as possibilidades de trabalho, impulsionadas pela urbanização e industrialização, amparando trabalhadores(as) de todo o país e do exterior. Além dessa conjuntura, a região abrigava três grupos escolares, em um dos quais entendemos que Branca, provavelmente, cursou o ensino primário. São eles o Primeiro Grupo Escolar do Brás (1898), atual Escola Estadual Romão Puiggari, o Segundo Grupo Escolar do Brás (1896), atual Escola Estadual Eduardo Prado e o Terceiro Grupo Escolar do Brás (1898), atual Escola Estadual Padre Anchieta.⁶³ Sobre o primeiro Grupo falaremos mais à frente, pois foi um dos espaços nos quais Branca exerceu o magistério.

O segundo Grupo, de acordo com dados do Centro de Memória e Acervo Histórico Mário Covas (CEMAH), foi instalado em 04 de novembro de 1896 e inicialmente funcionou

⁶³ As fontes apresentam o bairro e os nomes dos grupos escolares em duas ortografias distintas: Brás ou Braz. Para referências e citações diretas, mantemos a ortografia escolhida pela fonte. Para nosso escrito utilizamos a nomenclatura atualizada: Brás.

apenas com a seção masculina, em um prédio adaptado, localizado na avenida da Intendência. Em janeiro de 1900, com a criação da seção feminina, o grupo passou a funcionar na rua Almirante Barroso. Também chamado de Grupo Escolar Eduardo Prado, no ano de 1993 a instituição tornou-se a atual Escola Estadual Eduardo Prado.

Figura 06: Segundo Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]



Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1908)

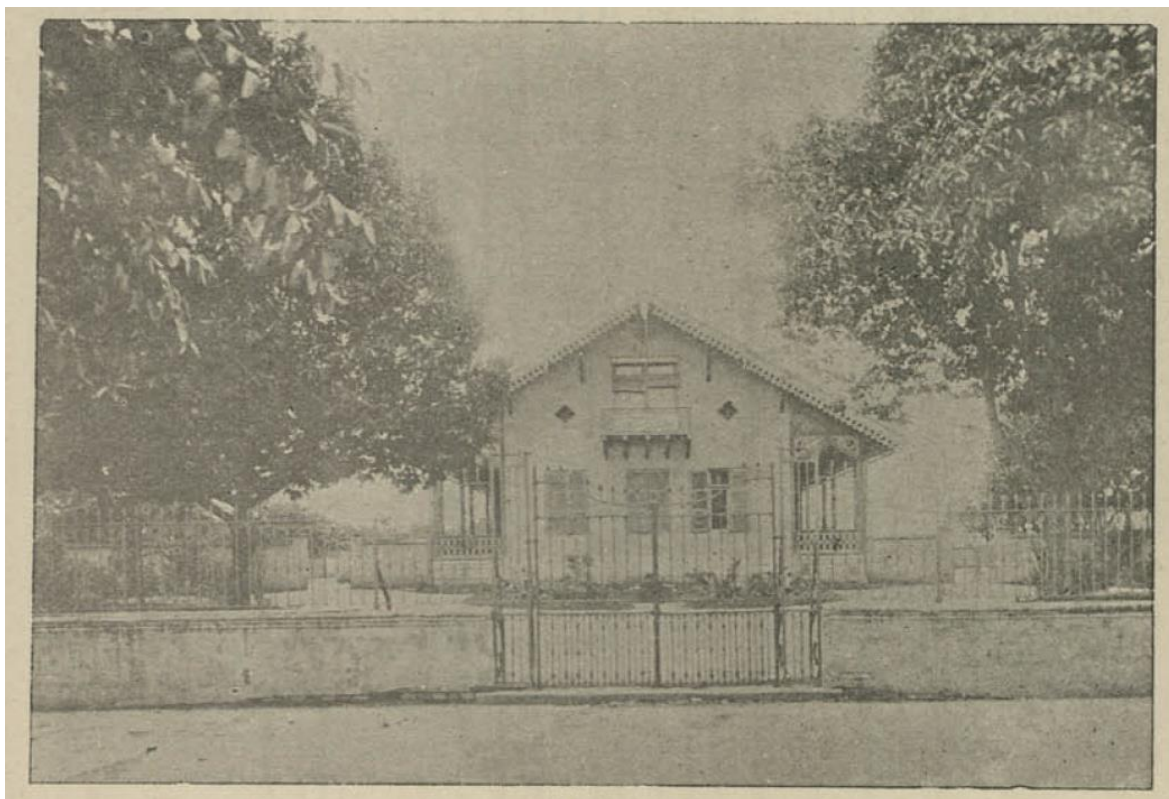
O terceiro Grupo, ainda de acordo com o acervo, anteriormente Seção Feminina, foi criado em agosto de 1898. Anos depois, como houve na escola um grande aumento de matrículas,

[...] o governo a instalou de forma independente do Primeiro Grupo Escolar do Braz, nomeando para dirigi-la o professor Arthur Goulart. Inicialmente, funcionaram apenas duas séries – o 1º e o 2º ano. O primeiro subdividia-se em três seções – A, B e C; o segundo, em duas – A e B. O número de alunas matriculadas ao final do primeiro ano de funcionamento chegou a 184. A seção masculina, criada por Cardoso de Almeida, então Secretário do Interior, foi instalada em fevereiro de 1906, com 199 alunos (São Paulo, 1898, s/p).

Também denominado Terceiro Grupo Escolar Modelo do Brás, a unidade de ensino primário funcionou no mesmo edifício da Escola Normal do Brás e em 1938 passou a se

chamar Grupo Escolar Rocca Dordal. Em 1976 o grupo foi fundido ao Instituto de Educação Padre Anchieta, constituindo o que hoje é a Escola Estadual Padre Anchieta. Os edifícios que comportaram tanto o grupo escolar como a Escola Normal foram tombados no ano de 2022 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT).

Figura 07: Terceiro Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]



Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1908)

Relacionar essas instituições com a vida de Branca, enquanto aluna e professora, pode indicar que a autora viveu grande parte da vida frequentando os mesmos prédios e, provavelmente, criando constantes vínculos pessoais e profissionais com pessoas que, igualmente, frequentaram tais instituições. Cursar o primário em algum desses espaços revelou o evidente desígnio voltado para o magistério: escolas pensadas como laboratório para a formação de professoras(es), que nem sempre se estruturavam para esse fim.

Pensando na concentração imigrante, e operária, anteriormente citada, os grupos foram edificadas pensando em atender filhas e filhos do Brasil republicano. Branca, na capital, e Benedicta, no interior, eram personagens de um momento histórico educacional caracterizado pela preocupação em conformar crianças e jovens ao ideal modernizador. Pretenderam com

esses espaços e programas de ensino destinar ao futuro da pátria pessoas formadas dentro de normas exclusivas de civilização, moralismo, além da valorização do trabalho como jeito de dignificar sujeitos(as) republicanos(as), ansiando o afastamento de uma sociedade que há pouco tempo ainda era escravocrata.

Distante do Sudeste, em terras recifenses, nasceu Iracema, a autora de *A Casinha Feliz*, três anos mais velha do que Branca e sete anos mais nova do que Benedicta. Em capítulo anterior, registramos que ela foi uma criança frágil, razão pela qual só frequentou a escola quando era uma menina crescida, já sabendo ler. Em virtude da ausência de dados sobre o ensino primário frequentado, ou não, por Iracema, apontamos algumas possibilidades. O grupo escolar se caracterizou como modelo de ensino primário no início do século XX, no entanto não houve sua extensão homogênea a todo o Brasil, especialmente fora da região Sudeste. Assim, deslocamos nossa análise para os grupos do estado de Pernambuco. Além do mais, conforme apontamos em páginas anteriores, Iracema, aparentemente, estudou em um colégio cristão católico e na Escola Normal da Bahia.

Talvez Iracema não tenha estudado em um grupo escolar, pois, de acordo com os indícios levantados, passou grande parte da infância no ambiente familiar e frequentou um colégio de freiras. Ainda assim, em um estudo biográfico, não podemos ignorar as conjunturas coletivas que permearam uma vida. Outro fator precisa ser lembrado: em julho de 1911, foi aprovada a Lei nº 1140, que decretou a criação de grupos escolares em Pernambuco, entretanto as fontes com as quais trabalhamos atestaram que a criação ocorreu, semelhante a outros estados, oito anos depois, época em que Iracema já era normalista, ou seja, uma profissional formada para exercer o magistério.

Peres (2006), em uma abordagem histórica, estudou sobre as redes municipais e estaduais de Recife e destacou que, após o regime federalista republicano, a municipalidade da capital dirigiu um conjunto de escolas primárias, numericamente superior na comparação com as instituições que o estado de Pernambuco dirigia na capital, na maioria escolas isoladas. Na pesquisa, Peres explanou sobre os sérios problemas educacionais que acometeram a população do Recife, com foco nos altos índices de analfabetismo e informou que, em 1919, houve a criação do primeiro grupo escolar da prefeitura do Recife, o Grupo Escolar Manoel Borba. Em 1924, a cidade tinha seis grupos. Apesar da citada lei, de 1911, os grupos escolares do estado foram criados nas gestões de Manuel Borba (1918-1922) e Sérgio Lôreto (1922-1926).

A criação dos grupos pôde ser verificada a partir do *Relatório do Presidente dos Estados Brasileiros de Pernambuco*.

Instrucção Pública

No próximo ano passado foi votada a lei n. 1140, dando nova organização á Instrucção Publica Primaria, mas o governo de então resolveu suspender a sua execução por entender que era necessária a expedição de instrucções para tal fim, conforme se verifica do acto de 13 de Julho do citado anno. Esse serviço continua a cargo da 2ª Directoria da Secretaria de Justiça, Negocios Interiores, até que, ultimadas ditas instrucções, passe á direcção competente, de conformidade com a lei referida (1912, p. 05).

As pistas nos aproximaram da ideia de que Iracema não cursou o primário em um grupo escolar do Recife, pois em 1919, na criação do primeiro grupo escolar, já tinha doze anos de idade. Acreditamos que ela realizou os estudos em alguns dos colégios católicos anteriormente citados e depois cursou a Escola Normal da Bahia. As fontes também nos mostraram que, nas primeiras décadas do século XX, Recife possuía mais instituições educacionais privadas do que públicas. Na Escola Normal da Bahia, formou-se em 1926, na mesma idade que Benedicta Stahl e Branca Alves de Lima, aos dezenove anos. A escola em questão, destinada a formar professoras(es) para atuar nas séries iniciais, foi criada, segundo Débora Vieira (2013), pela Lei nº 037 de 1836, junto ao Liceu Provincial, também conhecido como Ginásio da Bahia.

Assim, a Assembleia legislativa Provincial da Bahia, tendo como presidente Francisco de Souza Paraizo, decidiu criar, em 02 de abril de 1836, a sua Escola Normal. A Lei de nº 37 é composta por vinte e um artigos e estabelece: a estrutura curricular da escola; o método de ensino que deverá ser utilizado nas escolas de “Primeiras Letras”; a necessidade de enviar professores para a França, a fim de serem instruídos na Escola Normal de Paris; a utilização da teoria e da prática do método de Ensino Mútuo; o ordenado dos docentes; a total supervisão do Presidente da Província quanto ao local de funcionamento e a conduta de seus alunos; as condições de admissão de alunos e alunas, dentre elas a comprovação de bons antecedentes; a obrigatoriedade de os atuais professores e professoras de “Primeiras Letras” frequentarem a Escola Normal; a criação de uma sessão especial para as mulheres; e a indicação de que, num futuro próximo, fosse elaborado um regulamento que definisse o funcionamento dessa escola (Lima, 2006, p. 154-155).

A pesquisadora explicou que a Bahia, no início do século XX, investiu na instrução popular com bases sólidas e científicas, assim como solicitaram os relatórios, e ocorreu uma continuidade “[...] nas práticas de formação do quadro de professoras(es) neste período em que generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar ao contingente de analfabetos se tornou imperativo para a construção da sociedade desejada” (Vieira, 2013, p. 95).

Figura 08: Escola Normal da Bahia [Salvador]



Fonte: Alves (2006)

Inserida nesse espaço de instrução, Iracema adentrou a conjuntura de um “[...] movimento feminino imbuído de ideias “modernizantes” que discutia a inserção da mulher no espaço público, na vida política e produtiva da sociedade” (Vieira, 2013, p. 106). É importante destacar que concluiu os estudos na Escola Normal em um período coincidente com a criação da Federação Baiana pelo Progresso Feminino, o primeiro movimento feminista organizado na Bahia (Coelho, 2020).

Em abril de 1931, foi fundada a filial baiana da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. O fato conquistou a primeira página dos principais jornais de Salvador, acrescentando a uma tímida discussão argumentos respaldados no movimento em nível nacional, produzindo um amplo debate em torno da participação política da mulher – o sufrágio feminino, o direito à mesma educação que os homens, a atuação nos movimentos e seus objetivos (Vieira, 2001, p. 115).

Almeida (1986) explica que se tratou de um tempo caracterizado pela efervescência política, econômica e social, e as agitações pré-revolucionárias da década de 1920. Ainda sobre o período, a pesquisadora assevera:

Eram novos ares, com grande ressonância nos costumes e práticas sociais que, de certa forma, empurravam o sexo feminino porta afora do mundo doméstico. Por outro lado, as raízes patriarcais pareciam estar mais fincadas em terras nordestinas. As relações de dominação, peculiares da ordem senhorial-escravocrata, vividas aqui em toda intensidade, também se estendiam ao campo do confronto homem/mulher, mantendo esta última alheia a, ou impotente para refletir acerca de sua própria condição (Almeida, 1986, p. 14-15).

Segundo Marta Maria Lima (2006), a Escola Normal da Bahia foi criada concomitante a outras escolas brasileiras e a presença feminina nessas instituições ocorreu após a década de 1870 com a Reforma do Ensino Normal pelo Decreto nº 7247, de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho. Ainda de acordo com a pesquisadora, a Escola Normal da Bahia⁶⁴, criada em 1836, iniciou os trabalhos com sua sessão feminina em 1842, antecipando-se e mostrando-se revolucionária perante grande parte das escolas normais do país, que iniciaram o acolhimento de alunas somente após de 1870.

Valiosa a reflexão de Lima (2006), que esclarece sobre as condições necessárias para a inserção de mulheres no magistério, sustentadas na baixa remuneração e no fato de que a elite baiana não confiava nos homens, tanto que, em 1860, o governo provincial criou duas escolas normais com uma escola primária anexa, revelando

[...] o quanto as relações de gênero estavam expressas nas decisões do andamento do magistério. Em função da forma de internato do curso, muitos homens abandonaram a Escola Normal, e a taxa de matrícula decresceu para homens e cresceu para mulheres. Nove anos depois, sugere-se o fim do internato masculino e a continuidade do feminino, por conta de sua “natureza pacata” [...] (Lima, 2006, p. 163).

Boaventura (1982) informa que antes a Escola Normal se chamava Instituto Normal da Bahia e era um estabelecimento padrão que tinha como objetivo conferir o diploma aluno-mestre. Destinava-se a alunas e alunos, mas, para evitar “promiscuidade”, havia portas de entrada e saída específicas para as moças. O pesquisador explicou que o espaço foi influenciado pela metodologia do ensino mútuo e pela estrutura e currículo da Escola Normal de Paris, especialmente a de Versailles. Registrou ainda que, durante mais de um século, a Escola Normal da Bahia se constituiu no principal centro de educação pedagógica e, “Assim

⁶⁴ Para melhores estudos sobre a Escola Normal da Bahia, indicamos Lima (2006). A pesquisadora refletiu sobre questões fundantes para o entendimento dessa instituição em meio a um contexto histórico de sociedade patriarcal, revoltas populares – Levante dos Malês (1835) e Sabinada (1837) – e questões socioeconômicas. Na tese, a pesquisadora problematizou o ineditismo baiano e comprovou que a Bahia foi a primeira escola a aceitar mulheres no ensino normal, em todo o país, ao contrário do que pregou a literatura em História da Educação apontando para o Rio de Janeiro.

agindo, os seus resultados atingiram a qualidade interna do ensino. O nível de formação dos seus alunos foi considerável, sendo que alguns conseguiram atingir excelente desempenho educacional e intelectual, [...]” (p. 48).

Considerando que a aluna, e futura professora, Iracema Elisa, formou-se na Escola Normal em 1926, podemos pensar que ela vivenciou, de perto, os efeitos da Reforma Anísio Teixeira, Lei nº 1846, de agosto de 1925. Para Leticia Silva (2022) a Escola Normal da Bahia, desde sua criação até 1937, quando foram criadas mais onze instituições similares, representou um espaço de conquista intelectual, profissional e econômica, inclusive para mulheres pertencentes às camadas menos favorecidas.

Em suma, Iracema realizou os estudos na Escola Normal⁶⁵ em um período histórico marcado pelo início e excitação de vigorosas discussões que priorizavam pensamentos e ações voltadas para significativas mudanças relativas aos direitos sociais igualitários da mulher brasileira. Sabemos que a luta pela igualdade de gênero e o debate sobre direito das mulheres ou, melhor dizendo, direitos humanos, atravessa séculos, mas é importante compreender que ao vivenciar reivindicações sociais, direta ou indiretamente, Iracema sentiu de perto ingerências que influenciaram suas ações e reações ao longo da vida.

Apesar do verbete produzido por Campos (2002) registrar os estudos de Iracema na Escola Normal da Bahia, identificamos, no jornal *Diário de Pernambuco* de 1925, descrição sobre o pedido deferido de seu pai Tito Lívio para que Iracema, na época menor de idade, prestasse exame do terceiro ano do Curso Normal do estado. Essa solicitação nos levou a refletir sobre a tentativa ou concretização de estudos normais, tanto na Bahia como em Pernambuco. Entretanto, não identificamos dados que assegurassem a presença de Iracema em outra Escola Normal, o que nos leva a acreditar que o curso foi realizado somente na Bahia. Ainda assim, o pedido de Tito nos autoriza, mais uma vez, a observar a frequência com que a família de Iracema se locomoveu, vivendo em vários estados do país. Até aqui, nossa biografada, nascida em Recife, já havia passado alguns anos no estado da Bahia e logo retornou a Pernambuco para realizar um curso superior.

A mudança foi uma característica observada nas vidas de Benedicta e Iracema, mas só conseguimos esbarrar nessa movimentação a partir da investigação sobre as suas trajetórias de formação e atuação, endossando a nossa constatação sobre o enriquecimento obtido para a escrita biográfica histórica ao pesquisar a História da Educação de uma pessoa. Benedicta percorreu caminhos paulistas, Iracema, por sua vez, caminhos nordestinos e cariocas. Branca

⁶⁵ Para estudos sobre as Escolas Normais existentes no estado da Bahia, indicamos Sousa e Cruz (2012).

passou grande parte da vida na mesma cidade e bairro, contudo, como será visto, deslocou-se para o interior rural paulista para exercer o magistério. As passagens foram motivadas por estudos e trabalhos das três mulheres que ocuparam o mundo público, nos desejos particulares, familiares e coletivos, inseridas em demandas políticas, sociais, religiosas e econômicas.

Observar a luta pela inserção de mulheres nos círculos públicos, criativos e de liderança pode ter sido decisivo na ação de uma professora nordestina que atuou fora da esfera privada. Campos (2002, p. 500) afirmou que Iracema não titubeou e “De volta a Recife, fez o Curso Pedagógico – equivalente hoje ao de Pedagogia – no Colégio Pritaneu”. Entretanto o verbete não esclareceu em que ano isso se passou.

De acordo com a pesquisa de Farias (2020), o colégio, localizado na capital pernambucana, pertenceu a Dona Clotilde de Oliveira. Era um espaço escolar particular, de elite, com um corpo docente formado por professores e professoras do exterior, incluindo intelectuais reconhecidamente públicos: “O Pritaneu se destacava no cenário educacional do Recife por ser o primeiro estabelecimento de ensino equiparado com a Escola Normal Oficial de Pernambuco” (p. 93). Alcileide Nascimento e Noêmia Luz (2012) exibiram registro jornalístico que apresentou Clotilde como diretora escolar e definiram esse colégio como local destinado “[...] à instrução das mulheres, utilizando um método de ensino despido de fanatismo, superstições e crendices” (p. 109).

A realização do curso pedagógico coincidiu com um período de criação de universidades no país, somando-se ao marco, ainda tímido, da permissão para a entrada de mulheres no ensino superior. Nesse espaço, nossa biografada destacou-se como

[...] aluna brilhante, despertando a atenção dos professores que a admiravam pela inteligência e capacidade de propor questões. Debatia, então, os papéis que a sociedade atribuía a homens e mulheres. Solidarizava-se com o excluídos da sociedade. Chamava atenção pela sua fala, seus pontos de vista e pelo profundo respeito que dispensava a qualquer pessoa, independente da maneira de ser e de se posicionar no mundo (Campos, 2002, p. 500).

Sobre essa aluna descrita como dedicada e atenta às contestações sociais, indagamos: Iracema foi uma professora alfabetizadora preocupada com quem gritava por liberdade e respeito? Incomodada com uma classe trabalhadora precarizada e super explorada? Com a crueldade da segregação social de pessoas negras e indígenas? Empenhada em contribuir, e discutir, a educação brasileira e suas nuances? Suas ações foram colocadas em prática ou se restringiram ao discurso? Passamos a crer que Iracema convivia com diferentes grupos

sociais, independentemente da origem econômica, escolha religiosa, espaços ocupados, manifestações defendidas.

Os estudos na Escola Normal e a atuação em grupos escolares aproxima nossas três biografadas. No entanto, a realização de um curso superior as afasta. Iracema, com sua formação superior, diferencia-se de Benedicta e Branca por ter sido a única a se graduar nessa modalidade de ensino. Iniciou os estudos na Faculdade Medicina, não os concluiu e, anos depois, aos sessenta anos de idade, graduou-se em Fonoaudiologia.

A professora Branca Alves de Lima relatou que a alfabetização e seus problemas a preocuparam tanto que dedicou mais de vinte anos de sua vida para o trabalho na área. O ofício, praticado até sua aposentadoria, iniciou-se quando frequentava o curso na Escola Normal do Brás, atualmente Escola Estadual Padre Anchieta⁶⁶, “[...] com vistas a lecionar nos colégios da capital ou do interior, como era esperado dos professores recém-formados” (Santos e Wartusch, 2022a, p. 53).

- Na escola eu aprendi a ensinar pelo método analítico puro – hoje chamado global – e, em 1931, ingressei no magistério público e apliquei esse método durante cinco anos. Mas foi uma decepção; não tive os resultados esperados. Então, resolvi ir modificando, por baixo do pano, o meu método, passando a usar o analítico sintético, mas partindo da palavra (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

A Escola Normal do Brás foi a segunda Escola Normal instalada na cidade de São Paulo, depois da tradicional Escola Normal Caetano de Campos. Segundo Oliveira (2015), o edifício foi projetado por Manuel Sabater para abrigar um grupo escolar. Os estudos realizados por Branca nessa Escola Normal ocorreram na mesma região em que ela nasceu, o Brás. Valdez (2018) elucidou sobre a Escola Normal do Brás, criada em 1912, dois anos após o nascimento de Branca e destinada à formação de docentes para cumprir as exigências republicanas do ensino primário. Explicou também que as escolas normais públicas nasceram durante o Brasil Império, na primeira metade do século XIX, “[...] no entanto coexistiram, historicamente, com os conflitos do público com o privado, tornando-se espaços, muitas vezes, frágeis, efêmeros e repletos de continuidades e descontinuidades [...]” (p. 71).

⁶⁶ O site do Centro de Referência Mário Covas informa a mesma data de instalação e os nomes recebidos em ordem cronológica: Escola Normal Feminina da Capital, Escola Normal Padre Anchieta, Escola Normal e Ginásio Estadual Padre Anchieta e, atualmente, Instituto de Educação Padre Anchieta. Valdez (2018).

Figura 09: Escola Normal do Brás [São Paulo – Capital]



Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1926)

Em 1926, Iracema se formou na Escola Normal da Bahia e, no mesmo ano, as escolas normais de São Paulo foram descritas no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* como instituições que haviam crescido de modo sensível, tendo passado pelos seus bancos, entre 1925 e 1926, duzentos e vinte e um alunos e mil, oitocentas e noventa e duas alunas.

Benedicta também se formou em uma Escola Normal paulista, mas em Piracicaba, em 1919, na conhecida posteriormente como Escola Normal Sud Mennucci⁶⁷. (Pfromm Neto, 2013).

De acordo com Márcia Giacomo (2016), tratava-se de um ambiente que representou o berço de uma dada cultura, afinada com os ideais insurgentes da República. A pesquisadora explicou:

Piracicaba, em 1897, contava com 29 escolas preliminares, 10 intermediárias e seis escolas provisórias, conforme relatório do inspetor escolar do distrito, Benedito Cândido Côrte Brilho. A cidade, nessa época, já contava com duas escolas confessionais e particulares – uma de origem metodista norte-americana (Colégio Piracicabano) e outra de origem católica (Colégio

⁶⁷ Para estudos sobre o educador, jornalista, sociólogo e geógrafo Sud Mennucci e os trabalhos desempenhados na educação brasileira indicamos: Menezes (2015); Mattos (2004); Tisque dos Santos e Moraes (2020).

Assunção), ambas inauguradas em 1884. O Colégio Piracicabano, por se ajustar às ideologias liberal e democrática, recebeu grande incentivo e apoio do clã Moraes de Barros, tendo inclusive Manoel de Moraes Barros hospedado a educadora e missionária metodista americana Martha Watts para que se organizasse para a fundação desta instituição escolar, apoiada pela entidade Woman's Foreign Missions Society of Methodist Episcopal Church, dos Estados Unidos (p. 49-50).

O estado de São Paulo, considerando suas condições políticas e econômicas privilegiadas, “[...] destacou-se, na época, por um amplo processo de expansão de escolas primárias, instauração de reformas e remodelações para o âmbito educacional, seguindo, todavia, padrões predefinidos pelas elites agrárias” (Giacomo, 2016, p. 36). Sobre esse percurso histórico, Piracicaba foi se colocando em diferentes âmbitos, através do fortalecimento da produção cafeeira e do crescente desenvolvimento canavieiro.

As fontes mostraram que a cidade passou a ser *locus* de intensa articulação intelectual para a maioria do *ethos* republicano. Existia, em meio a isso, a expectativa da criação de uma escola pública e laica, que foi instalada em 1897, a Escola Complementar de Piracicaba⁶⁸, com finalidade de desenvolver o curso secundário com habilitação para o magistério. O espaço se impôs como modelo pedagógico para outras instituições escolares e ajudou no acolhimento da demanda da população estudantil circunvizinha. Por receber estudantes de municípios próximos, interpretamos que Benedicta, tempos depois, usou do direito de lá estudar.

Os ideais progressistas foram alardeados, principalmente, entre a camada de maior instrução da população e, na transição entre os séculos XIX e XX, notórias transformações ocorreram nos âmbitos político, econômico, social e cultural, desencadeando um processo crescente no desenvolvimento de características urbanas no modo de vida dos piracicabanos. Piracicaba vivia seu apogeu e passou a se configurar também como um importante polo cultural no início do século XX, apresentando um número considerável de escolas, de intelectuais, preceptores, poetas, pintores e musicistas [...] (Giacomo, 2016, p. 48-49).

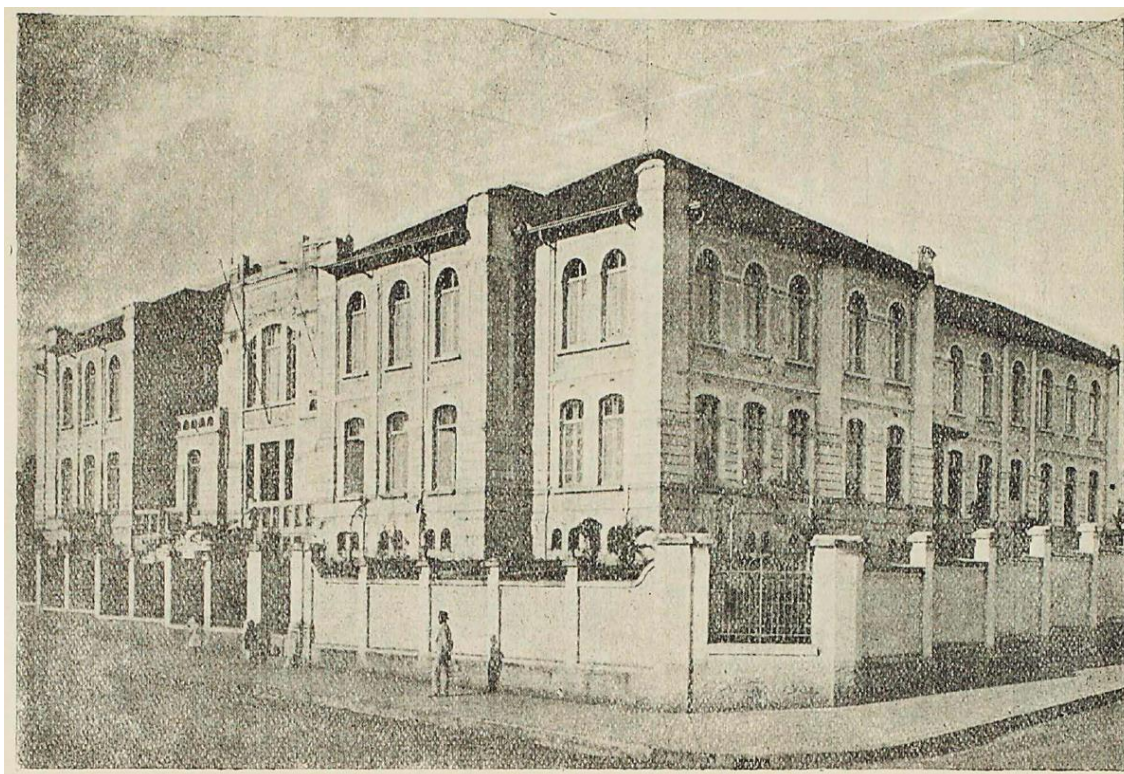
A construção da primeira escola pública e laica de Piracicaba, onde Benedicta Stahl estudou, foi realizada nesse cenário econômico, político e cultural, afinado aos novos ideais da República.

Posteriormente, em 29 de março de 1911, a Escola Complementar foi convertida em Escola Normal Primária de Piracicaba em obediência ao decreto lei 2.025, para unificação das escolas de formação docente do

⁶⁸ Datas de criação: 1897 – Escola Complementar de Piracicaba; 1911 – Escola Normal de Piracicaba; 1945 – Escola Normal Sud Mennucci; 1953 – Instituto de Educação Sud Mennucci; 1976 – Escola Estadual Sud Mennucci.

Estado. As novas normas vieram com o objetivo de conformação de um currículo estadual e para a regulamentação da profissão docente com o estabelecimento das disciplinas necessárias para uma preparação mais adequada aos alunos no exercício do magistério primário (Giacomo, 2016 p. 52).

Figura 10: Escola Normal de Piracicaba [Interior – São Paulo]



Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1926)

Sobre essa transformação de escola complementar em escola normal, Honorato (2011), considerando outros espaços do estado que passaram pela mesma situação, assegurou que foi uma solução paliativa, visando a superar a insuficiência de docentes, assim mascarando a inconsistência da estrutura de ensino paulista proposta por reformadores da cena educacional no início da República.

A conversão das escolas complementares, a descentralização do sistema de formação de professores e os paradoxos inerentes a essa reestruturação possibilitam a interpretação de que as escolas complementares representaram a constituição de novas figurações humanas no contexto da preparação do professorado paulista. Isto é, elas produziram ao longo do tempo uma rede de estabelecimentos pedagógicos interdependências e não dualidades em relação à formação de professores (Honorato, 2011, p. 44).

Essa mesma escola, em 29 de março de 1911, segundo Giacomo (2016), veio a se tornar a Escola Normal Primária de Piracicaba, na qual Benedicta estudou, e provavelmente carregava sentimento de identidade e de pertencimento determinantes para o constructo histórico de sua vida. No caso, destacamos o fato de ter frequentado uma instituição escolar religiosa, com apelo educacional protestante, e que espelhou grande parte da realidade social além dos muros das salas de aula. Frequentar a conhecida, e tradicional, Escola Normal de Piracicaba, significou experienciar de perto um período marcado pelo discurso ufanista, cívico e de entusiasmo pela educação. Benedicta teve uma formação de estrutura disciplinadora, religiosa e elitista.

Benedicta se formou em 1919 e, segundo o *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* desse mesmo ano, junto com ela concluíram o curso normal mais 63 professoras(es), dos quais 27 eram homens e 37, mulheres. Sobre os estabelecimentos anexos à Escola Normal de Piracicaba – grupo escolar (graduada), escolar complementar (transição do curso primário para o secundário) e escola isolada (singular) –, o então diretor geral da instrução pública, Oscar Thompson, nesse anuário argumentou que “[...] facilitou ao professorando a vantagem de em seu tempo de pratica, observar e estudar os methods e processos de ensino adoptados naquellas escolas afim de melhor se preparar para a carreira do magistério” (p. 40).

Até aqui, procuramos mostrar sobre os anos de formação das três escritoras, enfatizando os caminhos traçados no ensino primário e nas Escolas Normais. Contribuir para a historiografia educacional de mulheres, com vistas para os locais ocupados, e pensar sobre as influências masculinas quanto ao que uma mulher podia ou não fazer, ou ainda sobre o que um homem não podia ou não queria fazer, repassando para a mulher a responsabilidade de “tomar conta”, é fundamental nesta tese.

Um aspecto fulcral foi entender que muitas decisões do campo educacional de fins do século XIX influenciaram a trajetória das três biografadas, que nasceram na primeira década do século XX, reiterando como a história precisa ser construída de modo cíclico. O debate sobre a feminização do magistério⁶⁹ afetou nossas inquirições sobre a educação de Benedicta, Branca e Iracema, e de todas as mulheres entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, pois esse processo foi caracterizado por questões modeladas na religiosidade, na economia e na política. Universos controlados por uma sociedade cerceadora, pelas oligarquias e pela nova classe burguesa. Os donos de terra decidiram onde e quando suas filhas poderiam estudar ou sair de suas casas; os padres e pastores determinaram o

⁶⁹ Ver mais em: Nogueira e Schelbauer (2007); Werle (2005).

proselitismo e a religiosidade não ficou longe dos estudos; os juristas e políticos impuseram normas e leis de controle e persuasão; jornalistas e escritores ditaram regras de conduta alicerçadas na ideia do casamento, da maternidade e na vigilância dos corpos femininos.

Na introdução do capítulo, mostramos que a proposta de instrução feminina foi feita em moldes de falácia, como se estivessem atendendo os ensejos emancipatórios das mulheres. A instrução feminina foi aceita por realizar-se dentro dos limites sociais impostos pelo patriarcado brasileiro, em prol da moralização da pátria e da família. Entretanto, mulheres como Benedicta, Branca e Iracema encontraram na instrução uma forma de alterar seu destino. Superando a subordinação e os ensinamentos recebidos de cânones masculinos, estudaram, exerceram o magistério e criaram suas próprias concepções, refutando uma parcela dos ensinamentos adquiridos por homens. E, assim como nos ensinou Josefina, a mulher que foi instruída foi a mulher emancipada.

3.2 Ensinando crianças a desvendar o mundo da leitura e da escrita: a atuação nas aulas e nos livros

Benedicta, Branca e Iracema frequentaram grupos escolares na posição de alunas e de professoras, sendo, por isso, valioso compreender a importância desses estabelecimentos em uma proposta de ensino do século XX. Em um relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, contido no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1913), encontramos a seguinte explanação:

Dada a importancia destes estabelecimentos, patenteada pelos excellentes e incontestaveis servicos por elles prestados à infancia, o seu aperfeiçoamento deve ser objecto de constante attenção de todos aquelles que pugnam pelos interesses concernentes à instruccão do povo (p. 06-07).

Ainda que tenha efeito de uma escrita oficial, livre de contradições próprias da história, é importante problematizar essa modalidade de ensino dialogando com os caminhos das professoras biografadas. Em 1949, Branca Alves de Lima publicou a segunda edição da cartilha *Caminho Suave*, pela qual recolhia elogios, como inteligente educadora, com esplêndida e útil trajetória a favor das crianças ditas preciosas e débeis (Nunes, 1949a). O enaltecimento também era reservado a sua irmã, colaboradora de *Caminho Suave*, a professora Henriqueta Alves de Lima, “[...] que deu ao livro o atrativo de artisticas e policromaticas ilustrações, tornando-o ainda mais interessante ao vivaz e curioso espírito infantil” (Nunes, 1949a, p. 06).

Ainda assim, em comparação com sua cartilha, seu nome era pouco lembrado, conforme disse Marcolin, em 1991, no jornal *O Estado de São Paulo*. O escritor noticiou sobre autores campeões de venda, com suas cartilhas de português e manuais de matemática, que na verdade eram proporcionalmente tão desconhecidos quanto a imensidão das tiragens de seus livros. “Quem são os escritores que mais vendem livros no Brasil hoje? Engana-se quem aposta em Jorge Amado, Paulo Coelho, Rubem Fonseca, Milan Kundera ou Sidney Sheldon, autores assíduos nas listas dos best sellers” (p. 22).

O jornalista arriscou afirmar que o nome de Branca nada significava para a maioria das pessoas que compravam livros no Brasil, mesmo sendo ela a responsável pela produção de um livro simples e eficiente, que alfabetizou milhões de crianças brasileiras. Branca foi apresentada como uma professora que se tornou autora, e superou todos os escritores nacionais e estrangeiros em vendagem. (Marcolin, 1991).

Essa notícia, ao apresentar alguns dados biográficos, explanou que Branca, na faixa dos setenta anos de idade, continuava investindo na alfabetização. Afirmou que as coisas nunca aconteceram rapidamente na vida da paulistana, que lecionou em escola rural na cidade de Jaboticabal, estado de São Paulo, quando, aos dezenove anos, acabou o curso normal. “Na época, para escolher classe numa boa cidade ou bairro era necessário aprovar no mínimo 15 alunos e lecionar ao menos um ano em escolas da zona rural, e ela passou quatro anos e meio” (Marcolin, 1991, p. 22).

No entanto, Virginia Ávila (2013) sinalizou que, na passagem de um regime político para outro, a realidade enfrentada pela população do campo pouco mudou, sobretudo em relação à educação escolar, de modo que foram vários os fatores que contribuíram para o abandono e a condição de inferioridade a que foi submetido o ensino rural. As escolas primárias localizadas fora das sedes de municípios no estado de São Paulo, edificadas em espaços impróprios e insalubres, receberam diferentes denominações como escolas preliminares, escolas rurais e escolas isoladas. Na zona urbana, por sua vez, os grupos escolares eram construídos em edificações notáveis.

Ou seja, a professora que havia concluído o curso normal, para que pudesse exercer seu ofício, deveria atuar em escolas carentes em vários sentidos, tanto na estrutura física, quanto pela insuficiente quantidade de professores(as) e de materiais didáticos. A prática do magistério na zona rural pôde ser vista como uma espécie de experiência obrigatória, na qual, de um lado, estava a professora inexperiente e ansiosa para ocupar um espaço no mercado de trabalho e, do outro, o poder público, que pouco, ou nada, fazia pelo ensino rural e utilizava normalistas recém-formadas na zona urbana para tentar encobrir problemas evidentes.

De fato, Branca atuou na escola em questão, localizada em uma fazenda no município de Jaboticabal, situado a trezentos e cinquenta quilômetros da capital paulista, durante dez anos. A dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever era nítida e chocante, como ela mesma afirmou. Na tentativa de amenizar ou solucionar a situação, Branca criou cartazes associando letras, sílabas e desenhos, ideia que decidiu levar para *Caminho Suave*. Suas colegas professoras, as mesmas que a incentivaram a produzir o material, também faziam uso dos cartazes em suas turmas, como afirmou Feitosa (1990, p. 06).

O cenário em que Branca exerceu o magistério, assim como tantas outras professoras em nosso país, era o de uma conjuntura rural assim descrita por Fonseca e Silva Junior (2007): “[...] complexo, variado, desigual, ambíguo processo de globalização econômica, regido pela lógica capitalista, cujos efeitos se fazem sentir na cultura, na religião, nos valores, crenças e tradições, enfim, na vida das pessoas que vivem do/no campo” (p. 199). Segundo Almeida (2011), o discurso educacional propagado no início do Brasil República afirmava que o sujeito do campo não precisava de uma formação educacional qualificada como o sujeito da cidade. Não cabia enxergar o meio rural educacional como espaço prioritário para a ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro. A escola rural, lugar de atuação de Branca, foi durante muito tempo, como explanam Arroyo, Caldart e Molina (2004), na história da educação brasileira, tratada como resíduo do sistema educacional, de modo que para a população que ali vivia foi negada a garantia do direito à educação básica.

Entretanto, considerando os indícios de que, entre as décadas de 1930 e 1970, normalistas paulistas precisavam deslocar-se da capital para a zona rural, segundo Rosa Fátima Chaloba (2017) ocorreu uma intensificação das propostas e iniciativas de criação de instituições para a formação de professores(as) rurais, em decorrência de alguns fatores como:

[...] o crescente êxodo no campo, a disseminação dos ideais ruralistas, as políticas implementadas pelo governo federal para contenção do fluxo migratório e saneamento do interior, a expansão do ensino primário nas zonas rurais de iniciativa dos governos estaduais e municipais e as políticas nacionais para a educação rural [...]. No estado de São Paulo, a formação do professor primário rural teve um encaminhamento bastante peculiar. Enquanto a maioria dos estados brasileiros implantou escolas normais regionais (de 1º grau), em São Paulo, apesar das tentativas frustradas de Sud Mennucci de criação, nesse estado, de uma escola normal rural de 2º grau altamente especializada, prevaleceram os cursos rápidos de especialização para professores para atuação nas zonas rurais (p. 181).

Uma conjuntura influenciada pelo ruralismo pedagógico dos anos posteriores à década de 1930, vinculado ao nacional-desenvolvimentismo e à filosofia escolanovista, cristalizou o

pensar e o agir das mestras ruralistas: “Dentro do que foi possível, essas mestras buscaram fazer o que podiam para realizarem a missão educativa da qual se sentiam portadoras, a despeito das adversidades e contradições das políticas educacionais vigentes” (Araújo, 2006, p. 213-214).

O ensino primário das zonas rurais enfrentou diversos problemas pedagógicos e administrativos, seja pela falta de provimento de professores(as) para atuarem nas escolas criadas, a precariedade dos locais de funcionamento das estruturas, as condições de organização das escolas isoladas, seja pela baixa frequência e o abandono dos alunos devido ao trabalho nas lavouras (Souza e Ávila, 2014).

No texto *Os sete pecados capitais da escola rural* (1941), Almeida Junior abordou alguns problemas vitais das escolas rurais brasileiras, com ênfase para a realidade das jovens professoras, recém-formadas nas escolas normais, ou seja, exatamente a situação vivida por Branca Alves de Lima. Ele disse: “Há bairros que ainda não estão maduros para escola. Querer que a professora sozinha, sem assistência material e moral, puxe o bairro para a frente, é pedir demais à pobre moça” (p. 1215). O autor citou a dificuldade de acesso, a ausência de estradas, caracterizando essas escolas como difíceis, fáceis “[...] só mesmo para um ruralista de trincheira” (p. 1216).

O autor expôs a situação de dependência, na qual a atuação da professora no âmbito rural era cercada por conflitos de interesses e subordinação, e o trabalho das jovens educadoras era sobretudo penoso, pois na vida das normalistas, segundo ele, o desconforto reinava. Moravam de favor, em quartos esburacados, sem instalações sanitárias, depósito de arreios. Durante as férias, ao retornarem para suas famílias, muitas professoras já estavam adoentadas e mal eram reconhecidas, tamanha a desnutrição.

Há, portanto, bairros imaturos para escola. Antes de lhes nomearmos professoras, demo-lhes estrada, saneamento, casa de moradia e de aula. Criemos neles um mínimo de condições materiais, para que o dinheiro gasto com a escola possa ser aproveitado, e o sacrifício da professora, além de suportável, tenha utilidade. Os serviços de viação, de engenharia sanitária, de obras publicas começarão; a escola ajudará a fazer o resto. A escola ara e semeia. Antes dela, porém, trabalhe o machado (Almeida Junior, 1941, p. 1217).

“De um lado, a falta de comunicações. De outro, o contraste entre a cultura da professora e a do roceiro que a hospeda”, assim iniciou sua explicação sobre o problema do isolamento que murava as escolas rurais. Isolamento que, na opinião de Almeida Junior, provocava solidão, afastamento e desespero para as jovens educadoras, pois as ‘moças’

trabalhavam sozinhas, sem estímulo ou apreciação, o encorajamento existia somente entre elas, nem falavam do que chamamos hoje de formação continuada (Almeida Junior, 1941) Sobre isso o autor ainda alertou: “O professor, - vivemos a repetir, - não pode contentar-se com a modesta bagagem de noções que lhe deu a escola normal. Não pode estagnar. Deve acompanhar a evolução pedagógica e ampliar os seus domínios de cultura. Poderá fazê-lo a professora rural?” (p. 1218).

A fala supradita, em formato pessimista, denunciou a proposta de ensino das escolas normais como falha e ineficiente e advertiu que uma normalista deveria estar sempre atualizada diante das inovações pedagógicas. Contudo demonstrou ser praticamente impossível para uma professora atualizar-se, considerando as condições de trabalho impostas. Destarte, observamos que, ao trabalhar em uma instituição educacional rural, Branca saiu do universo familiar e precisou sobreviver e resistir a privações de diferentes ordens, discordantes da vida confortável, típica de uma família da elite paulistana.

Posteriormente, Almeida Junior teceu comentários sobre outros graves problemas, como a falta de recursos para o ensino, o atraso, a realidade dos grupos escolares rurais e das granjas escolares⁷⁰. Em suma, expôs francamente como era a realidade da professora que atuava em uma escola rural brasileira. Branca possivelmente viveu essas dificuldades e outras, mas, de todo modo, foi nessa ambiência que principiou seus escritos para a cartilha *Caminho Suave*, muito provavelmente observando a escassez de recursos e de condições de trabalho, assim constatando de perto a distância entre o ensinado na Escola Normal e o praticado e necessário para a instrução primária da época.

Souza e Ávila (2014) salientaram que entre os anos 1930 e 1960 o ensino primário rural emergiu como uma das grandes problemáticas da educação brasileira e passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos de políticos, educadores e administradores envolvidos com o ensino público do país. Explicaram ainda que:

O problema não era novo, posto que já se arrastava desde o Império, no entanto, o debate ocorrido neste período pôs em questão diferentes concepções, propostas e ações políticas. Entre as posições antagônicas, o embate entre os ruralistas e os liberais defensores da escola comum recortaram as representações sobre o homem do campo, as finalidades sociais da escola e o papel dos professores primários rurais. No Estado de São Paulo esse debate foi intenso e fomentou propostas pedagógicas e políticas educacionais específicas para o meio rural, muito diferenciadas das iniciativas levadas a termo durante a Primeira República. Nas primeiras décadas republicanas os governos do Estado de São Paulo investiram,

⁷⁰ Ver mais em: Moraes (2014).

consideravelmente, na expansão e modernização do ensino primário. Enquanto em 1900 havia 30.941 alunos matriculados nas escolas primárias mantidas pelo Estado, em 1929 esse número elevava-se para 338.343 alunos. Para a formação de professores foram criadas escolas normais e escolas modelo na Capital e no interior. Para o ensino elementar foi instalada uma rede de grupos escolares, considerados escolas modelares (p. 15).

Indispensável reiterar distinções entre escolas normais e a instrução primária fornecida na capital, no interior urbano e na zona rural. Branca foi uma professora, estudante de uma das escolas normais de maior prestígio do estado e transitou entre diferentes instituições escolares, incluindo unidades da zona rural. Tais experiências podem ter sido significativas para a construção da visão pedagógica da autora. Branca, normalista, formada aos dezenove anos e destinada a atuar em uma instituição escolar símbolo do ideal republicano – o grupo escolar – assim como outras jovens mulheres, foi enviada a uma escola isolada com deficiências e que carregava uma representação da qual o regime vigente se esforçava em se afastar.

Considerando que a cartilha *Caminho Suave* foi produzida em 1948 e que Branca se dedicou ao magistério antes de concluir os estudos na Escola Normal, aos 19 anos, em 1929, é entendível que ela atuou em outras instituições escolares rurais. Trata-se do período educacional marcado pelo escolanovismo, cujas concepções estavam presentes nos regulamentos educacionais, incluindo preceitos, fiscalização e orientações que deveriam ser seguidas.⁷¹

Mas Branca, uma colecionadora de cartilhas, como foi apresentada em reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, não trabalhou somente no meio rural, como ela mesma explicou, “Lecionei em escolas da zona rural, urbana e suburbana do Estado de São Paulo e em classes de repetentes” (Mello, 1983, p. 24).

Como registramos anteriormente, os grupos escolares foram típicas escolas urbanas, destinadas à escolarização das crianças e não chegaram a eliminar as escolas isoladas da época, que perduraram. O recorte referente à atuação de Branca concerne aos anos trinta do século XX, marcados pela introdução da modernidade nas escolas e nos quais houve uma

⁷¹ “Com o prenúncio da chegada da Escola Nova (1932), o método analítico que se inicia por meio de unidades linguísticas maiores, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos para, em seguida, serem analisadas as partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supõe-se que o reconhecimento global era uma estratégia inicial e até então foi adotada como proposta oficial de ensino, quando entrou em declínio. Cabe ressaltar que outro método de alfabetização, também usado naquele momento histórico na educação, era o método sintético, que se inicia com a apresentação das letras do alfabeto para depois juntá-las, formando sílabas, palavras, frases e textos. Esse método, também chamado de processo de soletração, visa ensinar os alunos a soletrarem as sílabas até reconhecerem as palavras, por exemplo: “b” com “a”, ba, “b” com “e”, be” (Santos e Wartusch, 2022a, p. 53.)

procura substancial pela educação escolar, pois o diploma possibilitava o acesso a novas funções sociais (Buffa, 2015). É importante ressaltar que nem sempre os avanços ou imposições da legislação foram acompanhados de forma harmônica pela prática nas escolas de diferentes níveis.

O advento do populismo, com o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas e a participação das massas na política, acarretou a paulatina perda de influência do coronelismo. Na economia formulou-se uma política econômica para além do café, voltada para a industrialização. “Até então, o governo atuava no sentido de proteger e incentivar as atividades produtivas ligadas ao mercado externo, essencial à sustentação política e econômica vigente”. Ocorreram transformações sociais e culturais significativas, “[...] uma estratificação social mais complexa com o surgimento de novos grupos sociais tais como trabalhadores urbanos e operários [...]”, crescimento do setor terciário, formação de uma burguesia industrial, aumento populacional espantoso, constituição e ampliação da burocracia pública (Buffa, 2015, p. 09).

Segundo Teles (2014), os(as) professores(as) que atuavam nesses grupos, nos primeiros anos, eram selecionados(as) por meio de concursos públicos e inicialmente vinham de escolas isoladas e eram nomeados adjuntos pelos diretores. Isso ocorreu devido o fato de o governo,

[...] mesmo tendo decretado que os professores dos Grupos Escolares seriam, em sua maioria, normalistas, ter de recorrer a professores formados antes da criação das Escolas-Modelo devido à falta de um quadro professoral qualificado. Por isso, muitos professores considerados despreparados talvez o fossem por falta de formação adequada e conseqüente desconhecimento da nova organização dos Grupos Escolares (Teles, 2014, p. 37)

Durante sua experiência, em 1936, aos vinte e cinco anos de idade, em um grupo escolar na cidade paulista de São José do Rio Preto, Branca começou a utilizar os exercícios visuais, associando as figuras com as sílabas. Sobre a instrução primária pública nesse município, atestamos a existência do primeiro grupo escolar e primeiro edifício escolar construído pelo governo estadual na cidade, criado em setembro de 1916, que foi denominado Grupo Escolar Cardeal Leme em 1942. Constam também registros de um segundo grupo escolar chamado Ezequiel Ramos (Arantes, 2006).

Figura 11: Primeiro Grupo Escolar ou Grupo Escolar Cardeal Leme
[São José do Rio Preto – São Paulo]



Fonte: Arantes (2006)

A prática no município de São José do Rio Preto lhe rendeu bons resultados, acompanhados de elogios da direção do grupo. Entretanto nos pareceu que Branca sofreu resistência ao aplicar o novo método em outros locais. Sobre sua experiência em um grupo escolar rural em São João da Boa Vista⁷², a professora primária relatou:

- Mas a alegria nunca está só. Quando lecionava num grupo rural de São João da Boa Vista, também com ótimos resultados, fui censurada, um dia, pelo inspetor. Entrou na minha sala de aula, viu umas gravuras no quadro negro e me chamou a atenção: “Você está ensinando pelo método de silabação”. Fiquei triste. Foi um dia de choradeira. “Mas no fim do ano – acrescenta – o inspetor do grupo viu os resultados dos exames e me chamou de novo, para dar a mão á palmatoria. (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

⁷² Em trabalho dissertativo, a pesquisadora Carolina Moraes Gimenes (2014) teceu uma análise histórica sobre as escolas rurais em São João da Boa Vista e esclareceu sobre a estrutura de ensino vigente.

Figura 12: Segundo Grupo Escolar ou Grupo Escolar Ezequiel Ramos
[São José do Rio Preto – São Paulo]



Fonte: Arantes (2006)

A inspeção escolar era realizada, assim como Branca descreveu, a fim de averiguar os trabalhos feitos nas instituições de ensino, fiscalizando sobretudo o cumprimento das diretrizes e normas legais. Tratados como os ‘olhos vigilantes’ do Estado, os inspetores possuíam funções, moldadas como uma das formas de controle usadas na época, para julgar e qualificar o trabalho docente. Souto (2005) esclareceu que os inspetores possuíam várias obrigações, essencialmente a de controlar, através da observação e da vigilância, as atividades exercidas pelo professorado e pelos alunos e alunas, verificando ao mesmo tempo a obediência aos regulamentos. A pesquisadora afirmou que as observações eram

[...] descritas por meio de relatórios que compunham a atividade de inspecionar. Os relatórios, profícuos relatos de uma progressiva regulamentação sobre a administração de pessoas e coisas, inauguraram o desenvolvimento de registros escritos, tais como: livros manuscritos, escriturados pelos professores, diretores de escolas e inspetores, a fim de assentar todas as ocorrências; livros para transcrever todas as correspondências, para registrar os regulamentos; livros que enumeravam as matrículas de alunos por escolas, por município e região; livros registradores das porcentagens de frequências por estabelecimento de ensino. Os relatórios inauguram, no espaço da administração pública, a prática do registro (Souto, 2005, p. 189).

Os inspetores se portavam como os intermediários entre o governo e a escola, fazendo cumprir os determinantes legais e, no entendimento de Santi, Schelbauer e Castanha (2022),

disseminavam formas de ensino “[...] que tinham por base a alfabetização e a nacionalização, mas também buscavam melhorias para as condições precárias em que a maioria das escolas se encontravam, auxiliando o professor”. Isto posto, atribuía-se ao inspetor escolar a incumbência de supervisionar diversos aspectos relacionados à qualidade do ensino ministrado, como a assiduidade de professoras e professores, como também dos alunos e alunas.

Ao considerar que foram esses sujeitos os mais próximos da escola, observamos que era responsabilidade deles formar, informar e incentivar o professor, fiscalizar o andamento das aulas, observar a frequência escolar, presidir exames, modificar a localização de escolas, dentre outros atributos que davam andamento ao ensino no Estado. Além disso, os relatórios desses sujeitos mostravam a realidade enfrentada por muitas escolas, e ora disseminavam prerrogativas do governo, especialmente quando exigiam que a legislação fosse cumprida, ora se posicionavam ao lado dos professores, quando pediam melhorias para o ensino, sendo assim os inspetores não se constituíram apenas como a voz do governo, mas eram a voz dos professores e das escolas também (Santi, Schelbauer e Castanha, 2022, p. 15).

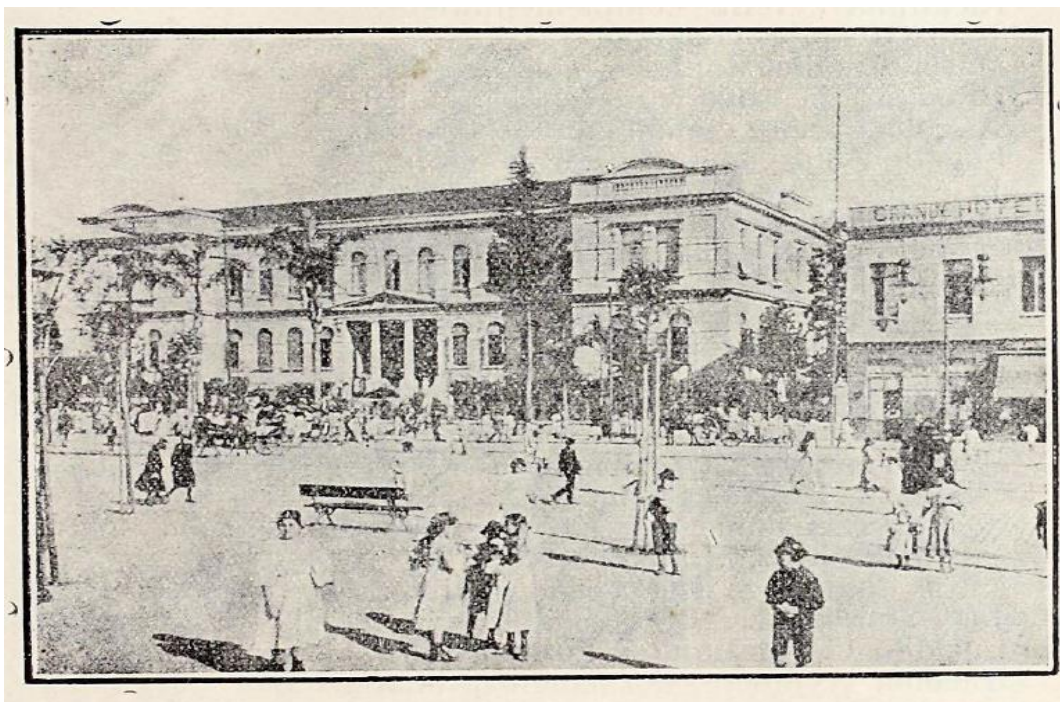
A posição do inspetor que censurou Branca associa-se à importância dada à inspetoria de ensino nos anos trinta do século XX, que combatia um grande inimigo: o analfabetismo. Preocupavam-se em garantir leis e reformas que pudessem ampliar o ensino primário, a fim de reduzir o analfabetismo herdado dos tempos do Império. Com base em Ferreira e Carvalho (2014), estamos falando de um índice de analfabetos(as) de 82,3% em fins de século XIX e 71,2% nas primeiras décadas da República. Esse foi o contexto vivenciado pela autora. Entre demandas, exigências e precariedades, Branca alfabetizou crianças e, ao mesmo tempo, acatou as determinações burocráticas e políticas da época, necessitando obedecer às condições educacionais preestabelecidas, relacionadas a um método de ensino que, na sua opinião, não funcionava.

Ainda sobre sua experiência em grupos escolares, Branca Alves lecionou no Grupo Escolar Romão Puiggari, localizado no Brás, instituição na qual a escritora também pode ter realizado os primeiros estudos escolares. Sobre esse período, relatou que a repetência era o grande problema, de modo que o diretor da unidade chegou a criar uma turma especial para as crianças repetentes⁷³ e a convidou para nela lecionar, considerando seus conhecimentos na alfabetização.

⁷³ “Parece que no início do século XX não tinha o mesmo significado um aluno repetente de um aluno reprovado. No primeiro caso, o aluno repetente era aquele que repetia um ano do ensino, não necessariamente por ter sido reprovado no exame final. Não há o sentido de inaptidão ou inabilidade do aluno. Já no segundo caso, o aluno reprovado era aquele que reprovava no exame, que era considerado incapaz de seguir o curso, por não ter conseguido nota” (Rocha, 2016).

- Nós tínhamos até excepcionais na classe, mas os resultados foram bons e eu fiquei convicta do meu método. Pensei, então, em publicar uma cartilha, para que os alunos tivessem melhor aproveitamento. Eu notei também que o sistema visual era muito bom e que as crianças tinham mais facilidade de fixação. Mas nos faltava material (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

Figura 13: Primeiro Grupo Escolar do Brás [São Paulo – Capital]



Fonte: *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo* (1913)

Claudia Panizzolo (2019) explica que, apesar do nome, a atuação de Romão Puiggari no grupo foi breve, assim como sua vida, pois o professor morreu aos trinta e nove anos de idade. Hoje conhecido como Escola Estadual Romão Puiggari, o Grupo foi construído para atender os imigrantes espanhóis, italianos e portugueses que moravam no bairro. Sobre a instituição Valdez (2018) explicou:

Na região do Brás, foi criado na década de noventa do século XIX o Grupo Escolar Romão Puiggari, uma escola de referência para os filhos dos imigrantes com dificuldade na língua. O espanhol Romão Puiggari foi professor da Escola Normal de São Paulo e, assim como Branca, foi autor de livros escolares. Acompanhado do professor Arnaldo Barreto, lançaram no ano de 1895, pela livraria Francisco Alves, a série de quatro volumes de seus livros de leitura da série Puiggari-Barreto, que conquistou em 1904 a medalha de prata na Exposição Universal nos Estados Unidos, [...] (p. 70).

Conforme dados do Centro de Memória Mario Covas, conforme registramos anteriormente, o Grupo Escolar Romão Puiggari foi o primeiro na região do Brás, São Paulo, localizando-se na avenida Rangel Pestana, e foi criado em agosto de 1898. Sua construção partiu da necessidade de edificar um prédio que desse conta da demanda de alunos(as), principalmente decorrente dos processos de industrialização que caracterizaram a região do Brás.

A fala de Branca expõe um cenário de classificação e separação de turmas. No grupo escolar, crianças repetentes, possivelmente com dificuldades de serem alfabetizadas, foram organizadas em uma turma única, junto a crianças ditas “excepcionais”. Essa maneira de distribuição dos(as) alunos(as) nas turmas, vivenciada pela professora, foi vista durante muito tempo como um sistema eficiente e possível, pois, ao criar grupos homogêneos, acreditava-se que o alunado em um mesmo nível de aprendizagem avançaria mais rapidamente. Não se pensava em considerar a aprendizagem como algo individual e Branca, assim como outras professoras, necessitaram se adequar a tal realidade, constituída por turmas classificadas. Além disso, a educadora precisou lidar com crianças excepcionais⁷⁴, ou seja, com dificuldades motoras, intelectuais ou sensitivas e que necessitavam de serviços de educação especiais.

Logo no início da cartilha *Caminho Suave*, edição de 1954, Branca Alves formulou algumas orientações aos(às) professores(as), e dentre outras questões, pronunciou-se sobre a relação dessas crianças com os processos de aprendizagem: “A criança normal aprende por si mesma e a missão do mestre reduz-se a guiar e a estimular o trabalho do aluno. A retardada necessita da assistência direta do professor. Por meu processo, até esta memoriza com relativa presteza as diferentes sílabas” (s/p).

A afirmação da autora pôde ser problematizada em vários pontos, como o uso dos conceitos. Entretanto, considerando que terminologias também são criadas com base no tempo histórico vigente, nos deteremos a observar que Branca possivelmente havia explorado seu método em diferentes realidades individuais. Acrescido a isso, a professora registrou mais uma vez a convicção a respeito de sua criação. Era uma realidade marcada também pela falta de subsídios materiais e didáticos para a execução de seu ofício. “Mesmo com a escassez de materiais pedagógicos, criou estratégias para alfabetizar, e então se dispôs a fazer cartazes

⁷⁴ “O que é um excepcional? Temos ideias bem diversas a este respeito e nelas sempre paira um estigma, pois, pensamos, sentimos o excepcional, empregando termos como deficiente, diferente, excepcional e semelhantes. A ideia de que o deficiente, seja físico, mental ou social é um limitado, um ser fora do contexto, está firmemente associada à ideia de uma sociedade em que todos têm um papel pré-estabelecido a exercer. [...] Excepcionalidade e anormalidade são conceitos populares com significados variáveis. Mas, a identificação de indivíduo excepcional se faz pelo critério de utilidade social. "Indivíduo Excepcional" se refere, usualmente, àquela pessoa que difere da média em tal grau que ela é percebida pela sociedade como exigindo especial tratamento educacional, social e vocacional” (Santos, 1980, p. 236).

com ilustrações feitas à mão, de próprio punho, utilizando a figura como ponto de partida para interpretação das letras e sons” (Santos e Wartusch, 2022a, p. 54).

Nas andanças pelo interior do estado de São Paulo é que a educadora começou a registrar os rascunhos e esboços da cartilha *Caminho Suave*. “Destarte, outras professoras que ministravam aulas nas fazendas e nos grupos escolares vizinhos tomaram conhecimento do fato, que futuramente também se espalhou para todo o País” (Santos e Wartusch, 2022a, p. 55). Branca foi autora, alfabetizadora, empresária e trabalhou quase trinta anos nas salas de aula brasileiras, especificamente as paulistas. Suas produções materializaram, além de concepções, as experiências de uma professora que percorreu diferentes universos de um magistério permeado por complexidades.

Posto isto, as experiências da autora de *Caminho Suave* atravessaram diferentes recintos, atribuindo-lhe bagagens e destrezas do ofício do magistério. Constatamos nas investigações que ela exerceu o magistério antes de concluir os estudos na Escola Normal do Brás e, assim como ela, Benedicta Stahl, ainda jovem, já ocupava as salas de aula como professora.

Mendes (2007) afirmou que em torno dos quatorze anos de idade a educadora de Ribeirão Bonito lecionava aulas particulares e, um ano após formar-se, por meio de concurso público, ingressou na Escola Mista de Água Virtuosa, localizada em sua cidade natal (Pfromm Neto, 2013). Foi na Fazenda Água-Virtuosa que deu início a uma Escola Dominical (Mendes, 2007). Na organização de uma instituição dominical, Benedicta propôs relacionar educação e religiosidade, promovendo estudo sobre as escrituras sagradas, que é uma característica desse tipo de espaço, além do que tal atividade era endossada por sua crença. Consta que nessa mesma cidade e ano, logo no mês de janeiro, Sodré foi aprovada em primeiro lugar no concurso para trabalhar na Escola Mista de Sampaio Vidal (Correio Paulistano, 1920).

Ainda sobre sua passagem no magistério, o *Correio Paulistano*, em edição de 1930, registrou: “[...] professora da 2.a escola mista, urbana, do Centenário, em S. Carlos [...]”. Nessa instituição, Benedicta, qualificada como mulher sábia e professora distinta, trabalhou também como diretora e teve sua atuação caracterizada como educadora que doutrina os pequenos com carinho e devotamento (Correio Paulistano, 1929).

Quando expomos o espírito de modernização republicana conferido a diferentes setores da sociedade, tencionamos explicar como esse processo foi vivenciado no âmbito educacional, em especial o experienciado no estado de São Paulo. Enfatizar o quadro referido deveu-se à inserção de Benedicta e Branca como cidadãs de localidades prósperas e alunas, e trabalhadoras, de instituições educativas colocadas no centro do projeto almejado. Do mesmo

modo que Branca atuou em unidades escolares rurais, Benedicta movimentou-se em escolas mistas.

Sobre as escolas mistas, consideramos a aceção de Melo (2021):

A primeira década da escola mista republicana esteve permeada por ambiguidades presentes nos discursos e ações que, em um momento foi a negada, em outro foi assumida como possibilidade na educação. Isto pode ser visto pela recusa do poder público em relação a esse tipo de escola, no movimento inverso, pela demanda da população por escolarização e, ainda, pelo redimensionamento das relações cotidianas entre homens e mulheres. Após assumir o poder, o governo republicano tomou para si o discurso do moderno, associado à ideia de progresso e à mudança. De modo contraditório, no que se relaciona ao polêmico tema da coeducação dos sexos e da escola mista, o mesmo manteve-se reticente no primeiro momento para, em seguida, voltar a inseri-la como prática escolar (p. 03).

Havia de um lado os grupos escolares, com turmas separadas por gênero, arquitetura monumental, corpo docente definido, ensino simultâneo, progressivo e seriado, curso primário completo; do outro lado, escolas mistas espalhadas pelo estado, avigorando-se em atender meninos e meninas em um mesmo espaço físico, multisseriadas, que ofereciam os primeiros anos do ensino primário, previstos nos programas de ensino. Benedicta e Branca mais uma vez se aproximaram enquanto educadoras que vivenciaram os ensinos urbano e rural. Mas não somente isso, pois as duas conviveram com pessoas advindas de várias origens:

[...] as diferenças educacionais impetradas no interior de mesma rede acabavam por expressar os distintos lugares sociais ocupados pelos sujeitos que habitavam as cidades e pelos sujeitos do entorno - sítios ou fazendas, vilas ou distritos, em áreas longínquas, periféricas. Ao mesmo tempo, expressavam a cidade era o centro que organizava a vida moderna e hierarquizava e segmentava os modos de viver (Silva, 2017, p. 272).

A dificuldade de identificar pistas sobre o trabalho executado pelas duas educadoras em escolas rurais, multisseriadas e/ou isoladas, mostrou parte de como os ofícios exercidos possuíam dificuldades inerentes a suas condições de existência. No entanto, sua vida profissional também foi constituída a partir da coesão de práticas realizadas nesses espaços. As mesmas professoras formadas nas renomadas Escola Normal de Piracicaba e Escola Normal do Brás trabalharam em escolas que representam na História da Educação, a política de inclusão e de exclusão de crianças trabalhadoras e descendentes de imigrantes, pois “[...] serviram para nacionalizar, inculcar valores, dar base para o trabalho e para a vida social, mas

não para conferir o diploma primário, assegurando a não mobilidade desses cidadãos, fixando-os em seu lugar social” (Silva, 2017, p. 283).

A instrução primária nacional da primeira metade do século XX não foi feita somente por grupos escolares urbanos, em seus edifícios admiráveis, mas ocorreu sobretudo em outros tipos de escola. Na análise de Clarice Melo (2021), as escolas mistas, com suas singularidades e restrições, possibilitaram a ampliação da participação de mulheres nas escolas primárias públicas, simbolizando prática de resistência como forma de garantir sua sobrevivência e obter outros poderes no campo de trabalho.

A pesquisadora ainda assegurou que a representação de professora e a de mãe,

[...] imputadas a elas pelo discurso masculino se revelou como um elemento mediador entre as interdições e as negociações do trabalho docente feminino, além dos tempos e lugares da mulher na educação. [...] As escolas mistas republicanas, com singularidades e restrições, consolidaram a desestruturação de padrões pedagógicos, morais e profissionais rígidos, os quais redimensionaram e foram redimensionados pelos lugares e ações de mulheres. As rupturas que as mulheres fizeram no campo educativo romperam com estruturas mentais e sociais de seu tempo. As professoras que fizeram a escola mista alteraram o formato da escola, dentro de uma estrutura social historicamente sedimentada por relações de poder entre os sexos e de domínio masculino. Aqui, professoras e alunas são percebidas como sujeitos privilegiados na efetivação da escola mista. Mas, claro, dividiram esse fazer, com outros sujeitos em diversos locais de poder (Melo, 2021, p. 09-14).

Fundamental a constatação de Melo, que afirma os movimentos de rupturas mentais e sociais feitas por mulheres, a despeito de todas as dificuldades no campo educacional desse período. As alterações não se limitaram ao formato da escola, por relações de poder entre os sexos e de domínio masculino. O cotidiano vivido nessas instituições, pertencentes a um patrimônio público educacional nacional, era marcado pela evidente desigualdade social e educacional, o que deve ter sido determinante na produção da *Cartilha Sodré* e *Caminho Suave*. Alegaram que os métodos praticados não funcionavam e, como é visto em nossa tese, as autoras justificaram suas obras considerando as mazelas e dificuldades vividas pelas crianças nos processos de alfabetização.

Em comemoração ao primeiro centenário do ensino normal de São Paulo, a Comissão Central Executiva realizou exposição de livros e materiais de vários professores e professoras desse ensino. O anúncio, de 1946, traz o nome de Benedicta como uma das professoras lembradas, ao lado de outros, mas preferimos citar as mulheres, como Haydée Bueno de Camargo, Saturnina de Almeida Fagundes, Marina Tricanico, Isabel Vieira de Serpa e Paiva e

Maria de Lourdes Calazans. (Jornal de Notícias, 1946). Sua atuação profissional ainda se estendeu por outras cidades de São Paulo, como Cabralia, Ipaucu, Elias Fausto e no Grupo Escolar Coronel Paulino Carlos, em São Carlos. (Pfromm Netto, 2013).

Semelhante a Benedicta, com uma experiência em diferentes locais, Iracema representou a prática docente fora dos limites paulistas. As pesquisas citadas em seção anterior nos mostraram que os estudos lhe permitiram conquistar algumas ocupações, como a aprovação em décimo lugar no concurso para professores da 4ª entrância, aprovada pelo senhor Secretário da Justiça, Educação e Interior, em abril de 1932, na cidade de Recife. (A Província, 1932). Nesse mesmo ano, foi nomeada, pela portaria nº 296, de 8 de agosto, para reger a cadeira nº 223 dessa entrância. (Diário da Manhã, 1932). Em 1937, atuou no Grupo Escolar Maciel Pinheiro, também em Recife, como professora de quarto e quinto anos. (Diário de Pernambuco, 1937).

Muito jovem, submeteu-se a concurso para professora primária e começou a lecionar na rede pública do Estado de Pernambuco. Dava também aulas particulares para filhos de famílias da elite intelectual, o que a levou a conhecer pessoas diversas e a participar de reuniões nas quais eram discutidos problemas de toda ordem. Daí, talvez, sua inclinação para as questões políticas e sociais (Campos, 2002, p. 500).

A representação da professora, exercendo o magistério ainda jovem, se repetiu. Muitos motivos podem ser considerados, como a necessidade de contribuir para o sustento familiar, mas, sobretudo, o interesse em alçar voos de estabilidade e independência financeira e familiar. À semelhança de Benedicta, que deu aulas particulares para Emma de Moraes, neta de Prudente de Moraes, participe da elite política da cidade de Piracicaba (Mendes, 2007), Iracema também professorou para a filhos da elite intelectual de Pernambuco, acumulando experiência e contatos. Nas palavras de Campos (2002), vivenciar esse cotidiano lhe rendeu participações e embasamentos concernentes aos debates sociais e políticos, revelando a influência recebida e uma visão de sociedade que Iracema possivelmente carregou por sua vida.

Sobre a passagem de Iracema pelo Grupo Escolar Maciel Pinheiro, um apontamento mereceu nossa atenção, mas para isso tivemos que recorrer às normativas que asseguram o Estado Laico. No jornal *Maria* (1933) identificamos a reportagem “A Festa Missionaria”, um texto de uma página, com temática sobre a educação missionária em Olinda e no Recife. Nele foi exposto claramente o intuito de propagar o evangelho que defendiam, mas alertaram para as dificuldades financeiras e o desinteresse do campo leigo e eclesiástico em apoiar as obras

divinas. Apresentaram a semana missionária, com resultados ditos materiais e espirituais, baseada na cooperação de instituições educacionais católicas, algumas sociedades e o Grupo Escolar Maciel Pinheiro.

Ocorre que há muito mais de cem anos ou, melhor dizendo, desde a constituição de 1891, consolidou-se a separação entre a Igreja e o Estado. O grupo apresentado, espaço mantido pelo público, em tempos de Estado Laico, foi registrado nessa mídia como instituição educacional participante de um movimento religioso. O recorte denunciou como os limites da doutrinação religiosa ainda não estavam bem definidos na época de atuação de Iracema. Sem querer deslegitimar nossa biografada recifense, tratada nas fontes como católica, pode ter lecionado nessa unidade escolar em virtude de suas escolhas religiosas, o que nos permitiu questionar sobre os concursos e modos de contratação de professoras brasileiras no início do século XX.

Em 1957, Iracema foi aproveitada no “[...] cargo de Professor – nível 9, do Grupo Ocupacional: Magistério Primário da Capital. Serviço: Educação e Cultura do Quadro único do Estado [...]” (Diário de Pernambuco, 1957b). Em 1958, o governador Osvaldo Cordeiro de Farias, do Partido Social Democrático, assinou ato nomeando Iracema Elisa da Silva, Sebastiana Porpino Estruc e Marly Rafael Mayer para “[...] exercerem, interinamente, o cargo de Dirigente de Grupo Escolar e Escola Especial, nível 12, do Grupo Ocupacional: Magistério Primário da Capital. Serviço: Educação e Cultura [...]” (Diário de Pernambuco, 1958b).

Iracema e Silo, seu esposo, entre as décadas de 1930 e 1940 sofreram diretamente com os efeitos do tripé repressivo da vigilância, censura e repressão do governo de Getúlio Vargas, em especial as ações direcionadas ao movimento comunista no país. Padeceram inclusive em sua vida profissional. Uma das consequências foi a demissão de Iracema do serviço público de Pernambuco, endossando como as escolhas políticas da mulher foram e podem ser motivadoras para o seu descarte social.

Campos (2002) relatou que, posteriormente a esse período, na zona rural de Uberlândia, em Minas Gerais, a professora deu aulas particulares para algumas pessoas da vizinhança e alfabetizou sua filha, Eloisa Meireles. No Rio de Janeiro, em 1948, “[...] tentou, sem sucesso, ingressar no ensino público do Distrito Federal. Não havia concurso, não havia possibilidade de transferência por ter sido demitida em seu estado natal” (p. 502).

A partir da década de 50, a alfabetização tornou-se cerne dos seus interesses de estudo. Lia tudo a respeito, acompanhava as experiências pioneiras da Escola Guatemala e começou a pôr em prática suas ideias sobre o assunto com um grupo de crianças. Tinha sensibilidade bastante aguda e a prática de

sala de aula necessária para saber que alfabetizar em grupo é bem diferente de alfabetizar uma criança isolada (Campos, 2002, p. 502).

Conforme registro no *Jornal do Brasil* (1970), a primeira experiência de Iracema na rede de ensino carioca foi na Escola Artur Ramos, localizada no Parque Proletário da Gávea. Em 1961, de acordo com Campos (2002), nesse espaço deu-se sua experiência com classes de alfabetização, sob a direção da professora Francisca Horácio, que permitiu a prática do método de Iracema. “Houve grande repercussão e a Chefia do Distrito Educacional enviou relatório para a Escola Guatemala, eixo experimental e centro de estudos da Secretaria de Educação” (p. 503).

No I Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra, ocorrido no Rio de Janeiro em outubro de 1969, Iracema Meireles proferiu discurso com a temática da alfabetização no Brasil. O congresso ocorreu no Museu de Arte Moderna e contou com a presença de alguns políticos, como o governador Negrão de Lima, o secretário de educação, professor Gonzaga da Gama Filho, e Dona Maria Siqueira, do Departamento de Educação Primária. Tratou-se de um evento com a participação de muitos profissionais da área da saúde e da educação. (Correio da Manhã, 1969). Na ocasião, Iracema manifestou críticas ao duro cenário educacional brasileiro no tocante ao analfabetismo de adultos.

Num país como o nosso, onde o analfabetismo desgraçadamente atinge os tristes índices tão conhecidos, o problema da alfabetização do adulto apresenta-se de magna importância. Pode e deve ser considerado verdadeiro problema de defesa da nossa nacionalidade. Na qualidade de velha professora primária, cuidando nos últimos anos em especial de alfabetização, não posso deixar de voltar os olhos com tristeza para o analfabeto adulto de nossa terra, vendo-o ainda tão numeroso, quase às portas do último quartel do século XX (Meireles, 1969).

As fontes investigadas revelaram que a alfabetizadora trabalhou com crianças excepcionais, terminologia utilizada na época, e esse tipo de experiência foi fundante e incentivador para a constituição de seu material de alfabetização.

Eu atendia um aluno disléxico, como professora primária e logopédica. Comecei a me interessar de tal forma pelos métodos de alfabetização – devido à dificuldade do menino em articular as palavras e aprender a ler – que passei a pesquisar outras crianças, normais e excepcionais (*Jornal do Brasil*, 1970, p. 05).

O trabalho da professora ampliou-se para além das crianças, com ações reservadas à alfabetização de adultos. Foi na Bahia que seu interesse pela alfabetização de adultos se iniciou.

Depois de alfabetizar crianças normais e excepcionais, ganhar reconhecimento público e fama, D. Iracema, com quase 40 anos de carreira, ainda encontrou tempo e interesse pelo ensino do adulto analfabeto: seu método pela Fonação Condicionada e Repetida promete ensinar a ler em 40 h, até mesmo um ancião de 63 anos (Jornal do Brasil, 1970, p. 05).

As primeiras tentativas foram realizadas nas favelas da Praia do Pinto e do Cantagalo, em 1962, “[...] mas dificuldades surgidas obrigaram a paralização das experiências. O método voltou a ser aplicado no Hospital de Curicica, em 1964, alcançando pleno êxito” (Tribuna da Imprensa, 1970, p. 02). Iracema, orgulhosa, afirmou:

- Aqui no Rio, começaram as experiências nas favelas e depois no Sanatório de Curicica, em Jacarepaguá, em tuberculosos em fase de recuperação. Depois, passou para o Regimento Sampaio, tendo o Brigadeiro Faria Lima pedido trabalho igual no Parque dos Afonsos e daí autorizar a impressão da Cartilha, juntamente com o Guia do Monitor, hoje adotados em todo o Exército Nacional (Jornal do Brasil, 1970, p. 05).

Mas vamos analisar os ambientes percorridos por Iracema: favelas. Refletir sobre ser professora na favela brasileira é pensar no contexto de medo, confrontos e problemas específicos. O *Dicionário de Favelas Marielle Franco* explicou que a favela da Praia do Pinto existiu nos bairros do Leblon e da Lagoa, na cidade do Rio de Janeiro, até o ano de 1969. Era uma favela horizontal e seus moradores, principalmente imigrantes nordestinos. A favela deixou de existir após um violento processo de valorização imobiliária e especulação provocado nos governos Carlos Lacerda e Negrão de Lima. O material ainda registrou:

Localizada em uma das áreas mais valorizadas da cidade, a favela se tornou alvo prioritário da campanha de erradicar de favelas que era movida então pelo governo militar e pelo governo do estado da Guanabara. Na madrugada de 11 de maio de 1969, enquanto se realizavam os preparativos para a remoção dos moradores para outros bairros, ocorreu um incêndio, cujas causas nunca foram esclarecidas, que destruiu mil barracos e deixou mais de 9 000 pessoas desabrigadas (na época, a favela abrigava 15 000 habitantes). O fato provocou grande tensão no período, com resistência de moradores e prisão de líderes comunitários, acelerando os trabalhos de remoção da população para conjuntos habitacionais em Cordovil, Cidade de Deus, Cruzada São Sebastião e para abrigos da Fundação Leão XIII (s/p).

Inevitável pensar que muitas dessas pessoas, desabrigadas pelo poder público, abandonadas de maneira cruel, foram alfabetizadas por Iracema, que realizou alguns dos seus

trabalhos poucos anos antes da tragédia. Mais substancial ainda é saber que a professora escolheu atuar em um ambiente caracterizado pela pobreza. Ela se colocou em um espaço com estigmas de diversos tipos de violência.

Atinente a esse contexto, reiteramos a concepção de Paiva e Burgos (2009), que alertam sobre a necessidade de considerar que a maioria das escolas públicas recruta estudantes no próprio território onde estão instaladas, sendo sobretudo um lugar simbólico. Conclui-se que que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola e seus participantes. As favelas acabam constituindo-se em territórios que exprimem melhor a segregação urbana.

Queremos dizer que, aqui, Iracema não encontrou um ambiente igual aos dos grupos escolares em que trabalhou, as ruas europeias que percorreu ou a faculdade de medicina que cursou. Ela deparou-se com um espaço cercado por armadilhas, produzidas para distanciar e discriminar, construídas por várias entidades, como a polícia, a justiça, o Estado. Podemos admitir que não foi fácil escolher alfabetizar e construir um trabalho de integração e transformação social na contramão de uma lógica que pune.

Durante a ditadura militar, “Na Escola Cócio Barcellos, alfabetizou adultos do curso supletivo, em 1966. Entre 1967 e 1970, continuou o seu trabalho envolvendo crianças, adultos, idosos, funcionários civis, soldados” (Campos, 2002, p. 504).

A professora primária costumava, nas horas vagas, escrever contos infantis e elaborar jogos. Falava sobre a vastidão do mundo e da liberdade de escolha disponível às crianças que tinham toda a vida pela frente e muita coisa a aprender (Jornal do Brasil, 1971).

Campos (2002) afirmou que Iracema era uma entusiasta da matemática que se preocupava em encontrar diferentes alternativas para resolver problemas do campo. Segundo a ilustradora, a educadora “Gostava da eficácia dos jogos que impulsionam ludicamente as soluções. Sua acuidade social e humana levou-a gradativamente a refletir sobre a alfabetização, especialmente daqueles que não conseguiam aprender na escola” (p. 501-502).

Mas Iracema não percorreu somente os caminhos da educação, como alfabetizadora, formadora, palestrante, escritora. Foi também estudante de medicina, graduação que não concluiu em virtude da conjuntura política perseguidora do governo varguista. Cursou o primeiro ano na Faculdade de Medicina do Recife em 1934 (Diário da Manhã, 1934). Na época, a professora havia sido demitida do serviço público de Pernambuco e estava inteiramente envolvida com as lutas e questões atinentes à “[...] garantia de vida dos presos políticos” (Campos, 2002, p. 501).

A edição nº 219 do *Diário da Manhã* comunicou que Iracema Elisa fora convidada a comparecer à Secretaria da Faculdade de Medicina do Recife, junto a outros três alunos, Amaury Vasconcellos, Walkiria de Uzeda Costa e Pedro Buarque Gusmão Filho. Em um cenário de repressão, intolerância, típico da ditadura que vigia no ano em questão, 1935, questionamos os motivos que provocaram tal convite. É válido reiterar que, nessa mesma época, Iracema participava do Clube dos Professores de Pernambuco, ou seja, ainda que vinculada aos estudos da Medicina, não perdeu sua conexão com as ações de defesa dos interesses coletivos da educação pernambucana.

E assim se deram suas ações em prol da educação brasileira. Foi uma mulher, na opinião de Campos (2002), militante de esquerda, defensora da escola pública, ligada às questões sociais e preocupada com o destino do país, de modo que “Passou toda a vida indo a lugares os mais distantes para atender chamados que vinham do Brasil inteiro. Capacitou professoras e agentes comunitários, sempre sensível à dimensão política” (p. 505). Afirmava categoricamente que sua luta era com a alfabetização dos brasileiros (Meiros, 2001).

Onde houvesse alguém para aprender, ela iria a fim de ensinar. Segundo ela, não havia criança, jovem ou adulto que não pudesse ser estimulado a aprender a ler. Era hábil em descobrir o “jeito” de cada um. Andou por todo o País, levando sua palavra de entusiasmo a quantos a convidavam. [...] Sua única e permanente tribuna foi a sala de aula; quando não o era formalmente, fazia com que se tornasse. Assim, alfabetizou em varandas, debaixo de árvores, à beira da praia. Sua capacidade de escutar e respeitar o outro era marcante. Trabalhou atenta às dificuldades e diferenças individuais dos alunos. Quem conviveu com ela no seu cotidiano testemunhou a coerência entre o pensamento, ação e vida, a começar pela delicadeza com que tratava aqueles que a serviam. Era permanente sua inquietude com a condição de marginalização a que ficam relegados aqueles que têm baixo ou nenhum poder aquisitivo (Campos, 2002, p. 505).

A professora pernambucana gostava de ler, estudar regularmente e se manter sempre atualizada sobre os debates da educação brasileira, em especial a alfabetização.

CAPÍTULO IV

Dona Benedicta, Dona Branca e Dona Iracema: atuações intelectuais e empresariais

As vidas de Benedicta, Branca e Iracema perpassaram dois momentos históricos marcados como ditaduras, como já foi mencionado: o período conhecido como Estado Novo [1930-1945], regime político de características ditatoriais, instaurado por Getúlio Vargas através de um golpe de Estado, no ano de 1937. E, pouco menos de vinte anos depois, a Ditadura Civil-Militar, iniciada com um golpe militar em 1964, que derrubou o então presidente João Goulart, e durou até 1985, com a redemocratização. Ambas as conjunturas reputadas pela censura à imprensa, perseguição política, tortura, violações dos direitos humanos, repressão aos opositores políticos. As datas descritas serviram para posicionar os itinerários pessoais e profissionais de nossas biografadas, reforçando que os períodos históricos elencados foram vividos e influenciaram tanto o seu cotidiano como a produção e socialização de suas obras.

Ao falar de obras, estamos também refletindo sobre as organizações edificadas pelas professoras, pois contemplamos a participação delas como mulheres construtoras não somente de materiais didáticos-pedagógicos, mas de espaços sociais e empresariais. Além da caminhada pessoal, das relações familiares e dos anos de formação, suas obras são importantes reflexos de suas vidas e ideias. As práticas profissionais efetivadas, baseadas em escritas e outros empreendimentos, atestam a existência de mulheres que resistiram a diferentes tipos de cargas, especialmente advindas do fato de serem mulheres. Tais constatações nos permitiram entender e nos aproximar dos interesses, preocupações, influências e habilidades das biografadas. As palavras e ações desvelam, além das questões particulares, as conjunturas históricas, sociais e culturais em que as autoras viveram, apontando as decisões e temas que eram até então relevantes e necessários para elas. Trata-se de problematizar sobre legados protagonizados por mulheres, levando em consideração, sobretudo, a lida contra estereótipos de gênero, característicos da sociedade da época.

Em páginas anteriores, sugestionamos pensar sobre como afazeres domésticos poderiam impedir uma mulher de ocupar a cena pública, tornando-se artista, poetisa, cientista, entre outras possibilidades de vida e de ofício. Na mesma perspectiva, pensamos como cenários políticos podem ter dificultado ou impossibilitado que mulheres saíssem de seu ambiente familiar para defender seus ideais e ideias. Aparentemente, esse não foi o caso das

biografadas, pois, apesar das provações sofridas, envolveram-se em circuitos coletivos e públicos, tomando espaços e desempenhando papéis.

Durante essas ditaduras, a polícia e a justiça estiveram de olhos bem abertos para diferentes ações de militâncias e de protestos, seja na universidade ou em outros espaços de educar. As perseguições tinham como alvo jovens, sobretudo, assim como manifestações culturais, como o teatro, o cinema e a música. A respeito de obras didáticas, criou-se vigilância da mesma forma, assim como sobre romances, poemas e outras produções destinadas à juventude e público diverso. Algumas obras destinadas ao público infantil, talvez por ser considerado um conteúdo pouco ameaçador, não sofreram, ou ela foi pequena, censura por parte da ditadura. Exceto materiais educacionais que visavam à alfabetização de pessoas adultas, como os elaborados pelo grupo de Paulo Freire, que foi exilado e seus seguidores perseguidos, exilados, presos, e o material recolhido e proibido de circular.

Não demonstraram incômodo com os impressos pedagógicos escritos pelas biografadas, pois, como alertamos seguidamente, esses materiais adquiriram defesa e apoio político. Durante esses períodos, agentes ditatoriais controlavam de forma rigorosa qualquer tipo de informação divulgada nos meios de comunicação, objetivando suprimir possíveis posicionamentos políticos opositores. As escritas de Benedicta, Branca e Iracema foram amplamente noticiadas, mas suas identidades foram pouco reveladas, nas condições de tema e/ou protagonismo de matéria jornalística, reverberando a existência de veículos de comunicação que operaram à risca de acordo com o contexto político e social. O regime autoritário buscava manter o controle social e político, silenciando qualquer forma de oposição ou crítica. Recordamos sobre as perseguições e repressões vividas por mulheres que fizeram o contrário, ou seja, apareceram quando lhes era imposto retirar-se da cena.

Ao afirmar que cartilhas destinadas ao ensino da leitura e da escrita inicial obtiveram saldos extraordinários de venda, distanciamos o renome histórico dos nomes das autoras. Especulamos que a principal razão sobre a comercialização e publicidade deveu-se à necessidade de controle, exercido pelos governos sobre a educação nacional. Autorizar adoções, vendas e propagandas significou impor ideologias específicas, vistoriar as informações disponíveis e permitir a alfabetização, em especial de crianças, dentro de um projeto doutrinador. Estamos reiterando que o prestígio de uma escrita que atendia às intencionalidades políticas, sociais, econômicas não pode ser confundido com a propagação de sua autoria, principalmente se for mulher.

Semiramis Nahes (2007), refletindo sobre a imagem da mulher no Estado Novo, afirmou ser a sociedade da época profundamente falocrática⁷⁵, no qual a mulher foi constantemente persuadida a se inserir em um projeto maior de um Estado autoritário, que tinha pressa em se estabelecer. Foi um regime populista, baseado na ideia de “homem forte” que ignorava os interesses de classes, reforçando constantemente o retrato ideológico de uma nação e, sobretudo, de uma mulher ideal, com foco em seu comportamento e postura. A autora enfatizou a constituição de um projeto de mulher, fincado em bases que objetivaram sustentar um governo ditatorial.

Nesses tempos, Benedicta, Branca e Iracema continuaram a trabalhar, ocupar mundos públicos, lecionando, escrevendo e empreendendo. De modo específico, as educadoras não voltaram ao lar, conviveram com grupos donos do poder, dos campos político e literário, fizeram suas criações serem aceitas e adotadas, construíram espaços escolares.

Sobre esse período, Madeira e Oliveira (2019) explanaram:

Para lutar contra o autoritarismo dos militares, elas tiveram de deixar muito para trás, até mesmo o falso senso de segurança de uma casa e uma família, pois não haveria um ‘príncipe’ para salvá-las, porquanto tais sujeitos nem mesmo conheciam aquilo pelo que elas passavam. Somente as mulheres sabiam os custos das torturas sobre os seus corpos, se participaram das lutas armadas sofreram o dobro, porque desafiavam dois aspectos: os impostos pela ditadura e pela sociedade, e a essas se destinaram torturas específicas para o nosso sexo de forma absurdamente desumana e repugnante, mas elas resistiram (p. 59).

Não devemos perder a dimensão de quanto tais ditaduras impactaram a sociedade, especialmente qualquer manifestação de liberdade, assim como não podemos ignorar como as ditaduras em questão puniram mulheres brasileiras. A poetisa Haydeé Nicolussi, em 1932, foi presa e tachada de perigosa comunista e anticlerical, responsável por escritos subversivos. A jornalista Patrícia Galvão, conhecida nos registros históricos como Pagu, participante da Intentona Comunista, nascida em São João da Boa Vista, também viveu sua infância no bairro operário do Brás, foi presa algumas vezes e considerada propagandista política e agitadora subversiva. Essas e tantas outras caracterizam-se, como explanou Símele Rodrigues (2020), como mulheres “fora da ordem” que se posicionaram na linha de frente do combate,

⁷⁵ Sociedade falocrática é uma expressão utilizada para descrever uma sociedade que é dominada pelo patriarcado e pela supremacia masculina. Nesse tipo de sociedade, os homens detêm poder e controle nas esferas política, econômica e social, enquanto as mulheres são subjugadas e têm suas vozes e direitos reprimidos. A falocracia enfatiza a crença na superioridade masculina e perpetua normas e valores que reforçam o papel dominante dos homens na sociedade. Isso pode levar à desigualdade de gênero, discriminação e violência contra as mulheres.

enfrentando o sexismo, a violência, o autoritarismo, desmentindo o mito do sexo frágil e legitimando sua capacidade de pensar. Falamos de mulheres que,

[...] através de seus escritos, subverteram a ordem imposta pelos governos de Getúlio Vargas e de Eurico Gaspar Dutra, entre 1930 e 1954. Atuando como agentes sociais, essas ativistas romperam com o perfil idealizado de mulher submissa e restrita ao espaço privado do lar. Como sujeitos históricos, transformaram suas ideias em libelos contra o autoritarismo. Enquanto a historiografia oficial silenciava as várias faces dos feminismos: memória, história, sobre a história dessas mulheres, as autoridades policiais e políticas tinham plena consciência da importância, ou melhor, do perigo das anarquistas, comunistas, socialistas, sionistas, dentre outros tantos segmentos rebeldes da sociedade brasileira. Rotuladas de agitadoras e/ou subversivas, tornaram-se alvo da repressão institucionalizada pelo Estado brasileiro. [...] mães, esposas, namoradas, filhas, jornalistas, educadoras, desenhistas, artistas plásticas e/ou donas de casa. Sem abrir mão de suas funções já “estabelecidas”, não se prostraram diante do autoritarismo político do Estado brasileiro: foram vigiadas e presas. Mostraram-se fortes: burlaram a ordem, resistiram às torturas, e, apesar de terem suas obras confiscadas e destruídas, não permitiram que calassem suas vozes. Fizeram valer seus ideais e a caneta no papel. Lutaram por uma sociedade mais justa, pelos oprimidos, pelos direitos do povo, como também pelos direitos da mulher. Por suas ideias e ações subversivas, as escritoras “desordeiras” que atuaram nas décadas de 1930 e 1940 foram marginalizadas do mercado de bens culturais “oficializados” pelo Estado (Rodrigues, 2020, p. 141- 155).

Escritoras como Adelaide Carraro e Cassandra Rios foram duramente perseguidas na ditadura militar, mas conseguiram publicar milhões de exemplares. E, de uma forma ou de outra, conforme afirmou Campos (2020), conduziram a mulher à autonomia e à emancipação de ações e ideias, e assim, por meio da literatura popular e cotidiana que produziam, “[...] acessível a públicos menos e mais exigentes, as escritoras expuseram suas visões, resistiram às imposições de um governo autoritário e contribuíram para a divulgação de temas polêmicos que há muito precisavam ser discutidos” (p. 102).

Nas páginas seguintes, dialogamos sobre os posicionamentos tomados por Benedicta, Branca e Iracema nos contextos em questão, reiterando não somente sobre os caminhos, alcances e juízos atribuídos às suas produções, mas entendendo sobre serem educadoras, escritoras, fundadoras de instituições educacionais, empresárias. Pensemos sobre as decisões tomadas, considerando as imposições governamentais e o fato de serem mulheres.

Posterior a tais recortes temporais, as cartilhas continuaram a circular e ser conhecidas, ora agraciadas, ora reprovadas. Mas as pautas continuaram sendo elas, as cartilhas. As autoras mantiveram-se distantes dos registros jornalísticos e das investigações acadêmicas. Após suas mortes, seus nomes passaram a ser utilizados em propaganda eleitoral, projeto de lei,

homenagens e medalhas dadas a outras pessoas, tudo sempre alicerçado e relacionado à fama das cartilhas que escreveram. Poderíamos articular diferentes pensamentos acerca dos reais motivos que provocaram afastamentos e omissões sobre seus nomes e vidas, considerando os momentos políticos, questões de gênero, interesses de outras pessoas detentoras do poder.

Ainda são ínfimos os esforços para narrar historicamente sobre suas vidas. Encontramos algumas reportagens, breves citações e/ou lembretes, parágrafos em trabalhos científicos. Pouco aprofundamento, com exceção de um escrito ou outro, que estão devidamente referenciados em nossa tese. Insistimos em elucidar que falar sobre as cartilhas não foi uma decisão pensada com o fim de colaborar mais uma vez com um movimento de discussão sobre seus conteúdos, mas problematizar os rumos e meios inerentes, como sentidos escolhidos e impostos para Benedicta, Branca e Iracema. Desse modo, o intuito fez-se em problematizar suas construções e posicionamentos intelectuais, considerando as produções e as fundações edificadas.

4.1 *Magnífico esforço em dotar a juventude patriota de tão práticos e valiosos livros de ensino: as obras de Benedicta, Branca e Iracema*

Cartilha *s.f.* l. um livro para iniciantes, usado no ensino da leitura: mais especificamente, o primeiro livro didático formal de um programa de leitura basal, geralmente precedido de um livro de preparação e de uma ou mais pré-cartilhas (Harris e Hodges, 1999, p. 51).

Finalmente, o indivíduo curioso poderia questionar: de onde vem a palavra cartilha? Muito provavelmente — principiando por essa última questão — poder-se-ia dizer que o termo cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha” que, por sua vez, era usada — em língua portuguesa — desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler, escrever e contar. Apresentavam usualmente o abecedário, a construção das palavras e suas subdivisões, alguns excertos simples com conteúdos moralizadores, quase sempre precedidos de excertos de orações ou de salmos, posto que a religiosidade era a marca daquele ensino primário que, pouco a pouco, se constituía. A palavra cartilha, que vem de cartinha, remonta, por seu turno, às situações mais corriqueiras e frequentes: até o século XIX, boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-los na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre esses, as cartas eram uma fonte privilegiada... Muitos eram os meninos e meninas que, em Portugal, aprenderam a ler inicialmente mediante a leitura de cartinhas... À semelhança e por analogia, elabora-se — para os primeiros textos impressos com a finalidade alfabetizadora — a expressão “cartinha de leitura”. Daí vem a cartilha (Boto, 2004, p. 495).

[...] cuaderno pequeno, impresso, que contiene lãs letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer (Vinão Frago, 1997, p.154).

A história da alfabetização no Brasil pode ser construída através de diversas fontes; uma delas é o livro didático. Os livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos de práticas e ideários pedagógicos, assim como de práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que, em nossa sociedade, grande parcela da população aprende a ler dentro do espaço escolar, e a cartilha é o primeiro livro a que os alunos têm acesso (Frade e Maciel, 2003, p. 02).

Acreditamos que uma produção acadêmica deve estar disponível a qualquer tipo de público e área de estudo, não somente àquele da universidade, portanto compreendemos a necessidade de conceituar e referenciar algumas proposições. Muitas considerações que podem parecer dispensáveis são, na verdade, para muitas pessoas, essenciais à compreensão de um texto. As citações anteriores servem principalmente para situar o(a) leitor(a) e exemplificar o que é uma cartilha⁷⁶ destinada ao ensino da leitura e escrita inicial, através de teorizações elaboradas por intelectuais da área. E são cartilhas os famosos livros criados por *Benedicta*, *Branca* e *Iracema*. Conceituá-las impôs-se pelo desejo de aproximar as vidas das biografadas a instrumentos que estiveram presentes tanto em sua trajetória estudantil quanto na profissional.

Das muitas memórias de *Benedicta*, *Branca* e *Iracema*, os livros possivelmente ocuparam espaço significativo, folhas que foram companhia, nos tempos de aprendizado, formação e atuação. Desde as fotografias, citações, desenhos, concepções etc. Relações íntimas e sensíveis no passado e no futuro. Supostamente foram representações de pertencimento. Através das letras, descobriram mundos e se perceberam, de tal modo que registraram em páginas nos formatos de cartilhas e livros de leitura confidências sobre o que acreditavam ser o devido. Ao propor tais materiais de cunho didático e pedagógico, também narraram suas vidas, pois revelaram suas reflexões e as relações construídas na história.

Se estivessem vivas, porventura, e pudessem presenciar o entrecruzamento de suas narrativas, desejariam falar sobre o que ensinaram, escreveram e como aconteceram os percursos? Não estamos propondo um entendimento em torno de métodos, processos e propostas, mas devemos lembrar que *Benedicta*, *Branca* e *Iracema* não foram e não são coisas, com histórias definidas por materiais físicos. Mas escrever sobre suas obras objetivou mostrar

⁷⁶ Esclarecemos que a expressão cartilha de alfabetização passou a ser utilizada na contemporaneidade. O termo cartilha advém do século XIX, enquanto o termo alfabetização passou a ser utilizado no século XX. Sobre isso Cf. Mortatti (2004).

o que criaram, construíram e ensinaram. Significa registrar sobre uma herança que é valiosa em diferentes estudos. A consonância descrita difere dos estudos existentes sobre uma análise no campo de alfabetização.

Outro deslocamento essencial refere-se à circunstância de que mulheres escrevem sobre si e sobre outras, e assim, como reiteramos de antemão, também escrevem sobre eventualidades e condições vividas especificamente por mulheres. Ademais, escrevem sobre diferentes temas com justificativas e objetivos variados. Não foi somente a rima, a repetição, o alfabeto, a história infantil, foram desejos, imaginações, identidades, relações históricas, experiências de vida. Interrogamos sobre os primeiros momentos que antecederam as ideias concretizadas. Os estudos realizados nos autorizam a aproximar das razões que as incentivaram a produzir, mas pensemos concomitantemente nos sentimentos, nas condições, na consciência, na nostalgia do cotidiano.

As biografadas tiveram a competência de redigir e publicar suas composições intelectuais, talvez ameaçando, de certa forma, ideias postas. Junto a elas, constituíram escolhas, olhares e pensamentos individuais e coletivos, com vistas para aqueles originários da cena política, editorial e gráfica. De todo modo, as prescrições são resultado de reflexões de si, dos contextos e das exigências públicas, e por isso são indispensáveis em uma escrita biográfica histórica.

Até o final do escrito, não obtivemos informações e/ou acesso sobre registros autobiográficos das autoras, mas, ainda assim, enxergamos seus impressos pedagógicos como linhas produzidas sobre si mesmas, pois revelam que Benedicta, Branca e Iracema almejaram e desejaram algo, apontando para ambiências de pertencimento, imposições de algumas épocas, deficiências educacionais. Será que não são as obras as responsáveis pelo esquecimento dos nomes das educadoras, mas sim quem escolheu politicamente falar somente sobre as produções?

Nas seções seguintes, são elucidadas algumas considerações a respeito dos decursos históricos alusivos aos períodos de criação, circulação, adoção das cartilhas escolares *Cartilha Sodrê*, *Caminho Suave* e *A Casinha Feliz*, além de considerar as fundações organizadas pelas autoras. Essa escrita fez-se necessária, face a face com uma proposta histórica biográfica baseada essencialmente nos caminhos profissionais percorridos.

Nosso propósito foi apresentar as autoras e suas cartilhas vinculadas às relações de poder, ambições e demandas políticas, econômicas e históricas. Ademais, as autoras biografadas produziram, concomitantemente às cartilhas, outros materiais didáticos, como

livros de leitura, literatura infantil, cadernos de exercício, testes de alfabetização, carimbos etc. [Anexos].

Conveio dedicar uma parte da tese para refletir sobre alguns caminhos, desfechos e repercussões alusivas às cartilhas de *Benedicta*, *Branca* e *Iracema*, pois sustentamos na tese a problemática de que os seus nomes e vidas, na comparação entre produções e produtoras, não foram problematizados. Assim sendo, é importante perceber como as cartilhas estão fortemente presentes na História da Educação brasileira. Alertamos ainda que sentimos certa preocupação por trazer uma discussão sobre as cartilhas, pois buscamos evitar, mais uma vez, construir um escrito científico que priorize as produções. Ademais, o escopo ateu-se a uma análise histórica e política, na consonância com as escolhas feitas pelas biografadas.

De todo modo, prosseguimos com o debate, com o propósito de evidenciar que os espaços e tempos ocupados pelas cartilhas foram também vivenciados por suas autoras, que precisaram se adequar a imposições, resistir a preconceitos e julgamentos, construir ferramentas e lidar com dispositivos de poder para que suas produções e ações pudessem ser realmente publicizadas e efetivadas. Em vista disso, cabe compreender que os escritos das três professoras são inerentes à narrativa biográfica proposta e precisam estar presentes, pois fazem parte da vida delas.

Mesmo se tratando de cartilhas indicadas para o ensino da leitura e da escrita inicial, foi importante lembrar que elas possuem características que ora as aproximam, ora as afastam. No tocante às elaborações, de antemão destacamos uma semelhança que afetou também a história das educadoras, que foi o papel das suas famílias na elaboração dos livros, fazendo-se essas presentes nos processos de criação, comercialização e do conteúdo propriamente dito.

Cientes de que foi impossível dissociar as criadoras de suas criações, procuramos tecer ponderações sobre o que era dito e anunciado a respeito dessas cartilhas, mediante investigação de outras fontes documentais, com foco na imprensa periódica. A discussão explanada teve como intuito elucidar sobre a produção intelectual das biografadas, composição importante para a compreensão de suas vidas profissionais.

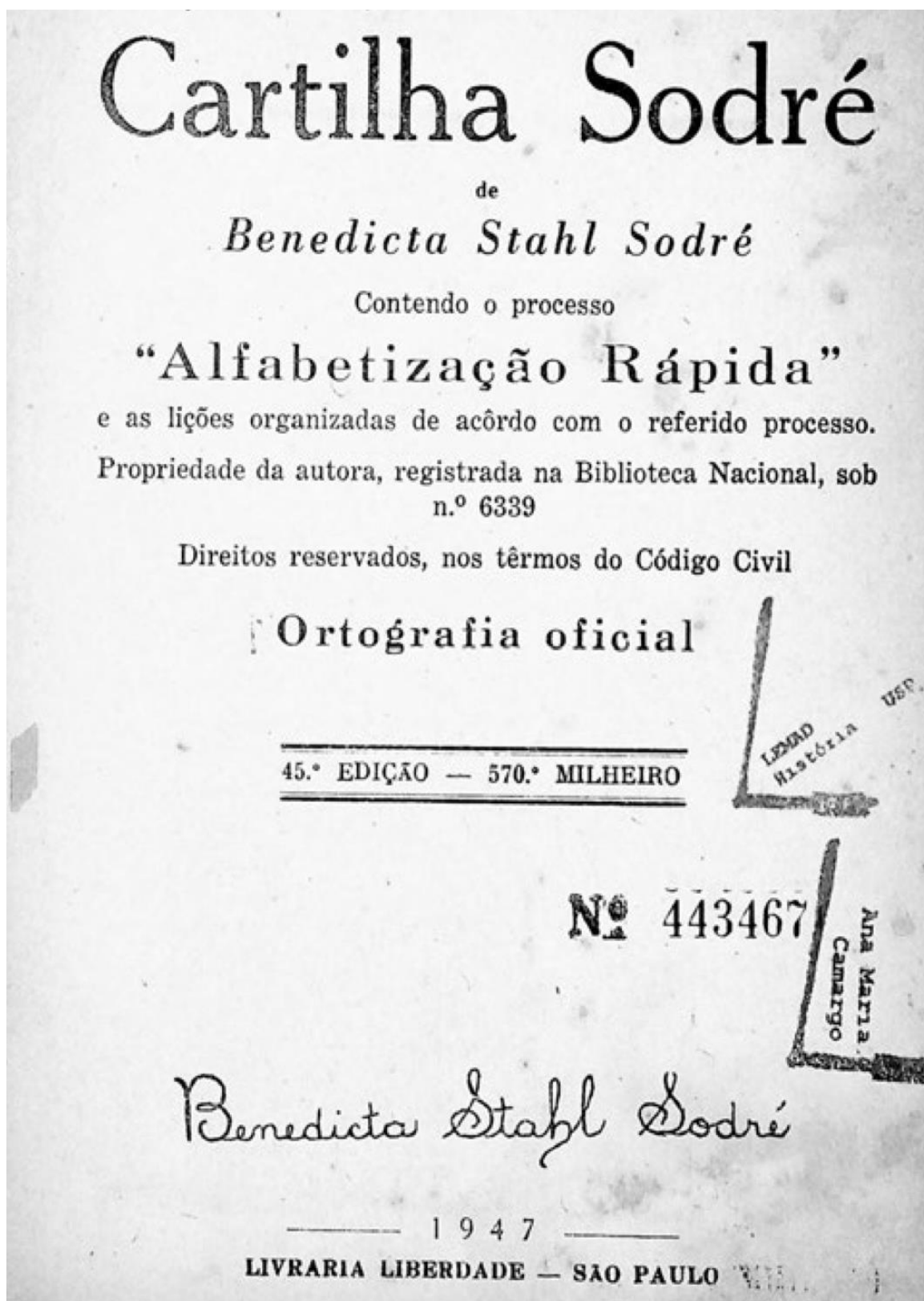
Sobre a presença das cartilhas produzidas por nossas biografadas, iniciamos com a apresentação de Sant'anna (2007):

Era uma brochura grampeada na dobra. Na capa fosca e esverdeada, uma menina de tranças sorria pra gente e convidava à ventura das primeiras letras. Com 64 páginas, tinha tamanho pouco maior que as cadernetas que marcavam o fiado no empório, ou os almanaques que nos entretinham em

viagens de trem. A autora, nossa heroína, era Benedicta Stahl Sodré, identificada com letras miúdas na capa. Ela e Dona Celina, a primeira professora, parece que adivinhavam a sílaba à frente nas veredas de sentenças complicadas e escuridões da vida. Nossa cartilha alcançou quase 300 edições e multidão de exemplares vendidos, bem baratinhos. Recordo a primeira lição. Era da pata e, lógico, tinha uma pata branca flutuando no lago. “A pata nada. Pata-pá, nada-ná”, repetíamos em voz alta, olhando a figura e letras de professora. Reconhecemos o “p”, o “n” e a primeira vogal, aquela da abelha. Depois vieram o “g” de gato, o “m” dum macaco contente e o “z” de Zazá zanzando em fim de ano. O método de ensino – dizem os pedagogos – era o fônico, que associava as letras e seus desenhos ao som dos vocábulos. Com alegria de aprender, desafiávamos em batalhas gritantes a turma da sala ao lado, bradando em coro: “Vovô viu a uva! Vovô viu a uva!”. E eles, que aprendiam na Caminho Suave, respondiam ruidosos, tropeçando em consoantes: “O rato roeu a roupa do rei de Roma!”. A Suave não era grampeada nem parecia caderneta. Achávamos bonita, maiorzona, com um casal de crianças na estrada apontando com o dedo o futuro. Mas soava meio estranha, talvez porque não a tivéssemos. A criançada da turma de lá, com a qual competíamos também em caligrafia e aritmética, não escondia serena inveja da nossa cartilha, a velha e simplesinha Sodré. [...] Saudade da velha cartilha enfiada no piquá. (p. 204).

O breve texto de Sant’anna (2007) apresentou Benedicta como heroína e relembrou o cotidiano escolar, marcado por uma cultura material e disciplinar própria. As cartilhas pareceram ocupar centralidade na memória do estudante, assim como suas características estéticas e estruturais. Encontramos ainda competitividade e comparação entre os livros, enfatizando o velho *versus* o moderno para a época. Dentre correlações, ambas se fixaram em uma espécie de nostalgia escolar.

Figura 14: *Cartilha Sodré* (Folha de Rosto) – 1947 [45ª edição]. Autora: Benedicta Stahl Sodré



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático – Universidade de São Paulo

A representação exposta [Figura 14], provavelmente uma folha de rosto, refere-se à 45ª edição da *Cartilha Sodr *, publicada no ano de 1947, e foi encontrada no site do Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (LEMAD – FFLCH/USP). De autoria de Benedicta Stahl Sodr , a cartilha e outros materiais, como os livros de leitura, fizeram parte da intitulada *Cole o Sodr *. Cole o que levou como título o sobrenome do esposo da educadora. A cartilha apresentava importantes informa es, logo no início. “Alfabetiza o Rápida e as li es organizadas de acôrdo com o referido processo. Propriedade da autora, registrada na Biblioteca Nacional, sob n  6339. Direitos reservados, nos têrmos do Código Civil”. (Sodr , 1947).

O jornal *Correio Paulistano*, em outubro de 1940, informou que no mês de setembro do mesmo ano foram registradas algumas obras na Biblioteca Nacional, como é o caso da *Cartilha para o ensino simultâneo da leitura e da escrita*, de Ambrosina Rodrigues Pereira; *Grammatica Applicada*, de Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado; *Cartilha Sodr *, de Benedicta Stahl Sodr , dentre outras obras. Notícia semelhante foi registrada no jornal carioca *Correio da Manhã* em outubro do mesmo ano.

Foi comum encontrar notícias sobre as obras registradas na Biblioteca Nacional em se es intituladas “Notícias do Ministério da Educa o”, espaço no qual publicavam sobre livros aprovados pelo governo, concursos e atos normativos do âmbito da educa o, como pôde ser verificado em uma edi o da *Gazeta de Notícias* (1940) do estado do Rio de Janeiro.

A Biblioteca Nacional (BN) registrava obras intelectuais desde 1898, data na qual foi publicada a primeira lei brasileira específica sobre direitos autorais. Trata-se da lei n  496 de 01 de agosto de 1898, denominada *Lei Medeiros e Albuquerque*. A legisla o sobre o direito autoral, no Brasil, iniciou exatamente a partir dessa lei e, segundo Silva (1963), criando um conjunto de regras de defesa da propriedade intelectual. Isso nos aproximou da ideia de que a *Cartilha Sodr * possuía uma propriedade intelectual, ou seja, era tutelada e protegida pelo direito autoral, além, é claro, de proteger sua autora no que concerne a direitos irrenunciáveis e intransferíveis. Ao ser registrada na Biblioteca Nacional, entendemos que o material era revestido de originalidade, inventividade e caráter  nico. Assim sendo,   factível pensar que Benedicta precisou lidar com questões de cunho burocrático para registrar legalmente o material elaborado.

O nome de Benedicta surgiu duas vezes na folha de rosto apresentada, em uma das formas escrita de próprio punho pela autora. Outro destaque está na proposta convidativa de uma “Alfabetiza o Rápida”, o que nos levou a refletir sobre a importância da alfabetiza o

no Brasil republicano, nesse caso, no pós-1937, com a efetivação de um governo caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. O material deveria ser rápido e eficiente. Objetivando vendê-lo e publicizá-lo, Benedicta não poderia ficar para trás em um período histórico marcado por diversas reestruturações sociais e econômicas, no qual o sistema educacional se organizou em meio a expectativas e sofreu fortes influências. As exigências eram claras: estruturar escolas e livros para um projeto de nação.

Maria do Rosário Mortatti (2006) explicou, no que compete aos primeiros anos da República, que a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade e sua função era preparar, com base nos ideais republicanos, as novas gerações. Para o esclarecimento das massas iletradas, saber ler e escrever era indispensável e sinônimo de desenvolvimento social.

Sobre a proposta, logo no início da cartilha, considerando a edição de 1945, Benedicta e seu esposo Abel de Faria Sodré teceram orientações, divididas em sete partes, apêndice também intitulado *Alfabetização Rápida*. Descreveram uma espécie de passo a passo sobre seu uso, esclarecendo como o professorado deveria agir e ensinar. A presença de Abel no material de Benedicta reiterou uma opinião anteriormente pincelada por nós: a influência e interferência masculina na criação da professora. Importante lembrar que Abel já havia falecido anos antes da publicação de 1945, reforçando e indicando algumas ideias sobre o registro do seu nome no material. Pode ter sido uma homenagem, a obediência no casamento, sinais que o matrimônio de Benedicta e Abel, apesar de curto, consolidou-se na união e socialização de conhecimentos educacionais ou, ainda, para que a cartilha fosse respeitada e considerada, Benedicta fez uso do nome de um homem, seu marido, para conseguir atribuir credibilidade à sua escrita.

Referente à primeira edição, Motin (2017) afirmou que a *Cartilha Sodré* foi publicada primeiramente no ano de 1939 pela Imprensa Metodista de São Paulo⁷⁷. Corroborando a informação de Motin sobre uma primeira edição em 1939, Mendes (2007) esclareceu que foram comercializados dez mil exemplares (10000) nesse ano. Por sua vez, o Centro de Memória e Acervo Histórico Mario Covas informou que a primeira edição da cartilha foi publicada um ano depois, em 1940. No catálogo online da Biblioteca Nacional surgiu a seguinte descrição digitalizada, atestando também ter sido a primeira edição em 1940.

⁷⁷ Realizamos contato com a empresa Imprensa Metodista de São Paulo no ano de 2022, entretanto funcionários(as) alegaram desconhecer a publicação da cartilha de Benedicta Sodré.

Figura 15: *Cartilha Sodré* – registro na Biblioteca Nacional (Pesquisa combinada)

Pesquisa:	Cartilhas
Autoria:	SODRE, Benedita Stahl.
Título do item:	Cartilha Sodre:
Imprenta:	Sao Paulo : Liv. Liberdade, [1940].
Descrição física:	66p. il.
Localização:	II-267,1,5
Localização no Acervo:	MON

Fonte: Catálogo Online da Biblioteca Nacional

Destacamos adiante outro registro, retirado do mesmo acervo da Biblioteca Nacional, confirmando uma provável primeira edição datada no ano de 1940, que aguardava aprovação do governo federal, com base do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, no qual se estabeleciam as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Localização: II-267,1,5
 SODRÉ, Benedita Stahl. *Cartilha Sodré*, contendo o método e as lições organizadas de acôrdo com o método de alfabetização rápida (método Sodré) ortografia oficial **aguardando a aprovação do governo federal (Decreto lei 1.006)**. São Paulo, Liv. Liberdade [1940]: [s.n.]. 66 p. ilus. (s/p).

Considerando a existência de datas diferentes, podemos pensar que Benedicta tornou-se escritora, com obra publicada comercialmente, entre os trinta e nove e quarenta anos de idade. A última citação nos apresentou uma interessante pista sobre a comercialização e legalização da obra em questão, visto que o artigo 3º da referida lei esclarece que, a partir de 01 de janeiro de 1940, os livros que não tivessem tido prévia autorização concedida pelo Ministério da Educação, nos termos da lei, não poderiam ser adotados no ensino das escolas primárias e de outros níveis em toda a República.

CAPÍTULO III

DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

[...]

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação. (Brasil, 1938).

A *Cartilha Sodr *, em 1940, estaria, portanto, em processo de regulamentac o junto ao Ministério da Educa o e   Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a fim de obter autoriza o de uso. Algumas informa es apresentadas na folha de rosto da 42^a e 45^a edi o, nos mostram que a cartilha se adequou às exigências legais da época, como, por exemplo, o número de registro e a adapta o   ortografia oficial, que também eram condi es estabelecidas na lei. Nos livros de leitura da *Cole o Sodr * também   possível identificar autoriza o semelhante, expedida pelo Ministério da Educa o e Cultura. [Anexos]. Mas não foram somente os livros que se adaptaram às exigências, foram os esforços e intencionalidades de sua autora para que isso acontecesse.

Figura 16: *Cartilha Sodr * (Capa; Folha de rosto) – 1945 [42^a edi o]. Autora: Benedicta Stahl Sodr 



Fonte: Acervo particular da autora. Capa e folha de rosto digitalizadas. Dias (2023).

  válido registrar ainda que, através da supradita lei, instaurou-se uma política específica, pela qual um livro didático só poderia ser adotado com autoriza o prévia do governo. Houve influência política no campo educacional e editorial, operada na origem do processo de produ o “[...] uma vez que estando os pressupostos para a análise descritos em

lei, os editores e autores passaram a produzir os livros em conformidade com os princípios” (Maciel e Frade, 2003, p. 37).

Assim sendo, podemos considerar que a cartilha é um objeto editorial e, como tal, “[...] tem suas marcas de produção que perpassam pela questão das relações entre a escola e o mercado, pela veiculação de valores e formação de condutas socialmente, e, principalmente, pela questão econômica” (Lepick; Cunha e Moraes, 2018, p. 196).

As influências e intencionalidades nos permitiram entender que, se um(a) autor(a) quisesse ter uma obra publicada, deveria concordar com as condições determinadas. O controle e a norma afetaram por completo a produção e adoção dos materiais didáticos, a partir dos procedimentos de gestão da CNLD, expondo a evidente preocupação com o conteúdo tratado nos ambientes escolares. Determinar qual manual didático poderia ser utilizado no ensino significava concatenar com o regime político vigente. A intervenção oferecia a coerência necessária para a manutenção das práticas totalitárias.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou honra nacional;
- b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) Que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais
- d) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) Que inspire o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) Que incite ódio contra raças e nações estrangeiras;
- h) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) Que inspire o desamor a virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) Que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) Que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) Que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) Que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;

e) Que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo. (Brasil, 1938).

O recorte apresentado nos ofereceu significativas pistas no tocante à ideia de controle que perpassava a publicação e o uso do livro didático⁷⁸, assim como uma sólida preocupação com discursos, expressões e ações que pudessem interferir e/ou prejudicar o bem-estar da nação ou, melhor dizendo, do regime. Pelo artigo 20, o chefe da Nação, o Exército, a Marinha e qualquer outro setor ou autoridade que representasse o país não poderia ser ofendido. Se levamos em consideração a vigência de um comando político efetivado após uma sequência de golpes, qualquer questionamento poderia ser interpretado como ofensa. Ao comparar o material de *Benedicta* com a legislação da época, compreendemos que possivelmente o discurso da autora concordou com as perspectivas sociais e políticas almejadas.

Sugerir, atentar, despertar e pregar não eram vistos somente como verbos, mas como ameaças para o governo e não poderiam constar nos livros. Falaram de unidade, honra, destino, raça, classes, mas na realidade estavam falando das forças coniventes. Como falácia, expuseram a resistência e a oposição como um mal que destruíra as relações humanas, mas que na verdade desestruturaria as relações de poder impostas.

O período em questão refere-se à ditadura varguista – o Estado Novo –, período no qual “[...] A Educação, ou melhor, o sistema educacional [...], em sincronia com o projeto de nacionalização compulsória empreendido, contribuiu decisivamente para a construção de novos sentidos de pertencimento à nação”. (Costa, Schmitz e Remedi, 2017, s/p).

Assim, é no governo de Getúlio Vargas que vai se instaurar uma política para o livro didático, sob a forma de leis e criação de comissões. Tal como ocorria desde o período imperial, um livro didático só poderia ser adotado com autorização prévia do governo. No entanto, até o final do governo, e mesmo mediante uma série de portarias alterando o decreto 1.006, para tornar mais racional o trabalho da comissão, esta não se efetivou adequadamente, uma vez que não se chegou a apresentar a lista de livros indicados pelo governo. Isso foi agravado pela intensificação da produção editorial brasileira no período. Todavia se não houve censura pós-produção, a influência desta política no campo editorial e educacional se operou na origem mesma do processo de produção, uma vez que, estando os pressupostos para a análise descritos em lei, os editores e autores passaram a produzir os livros em conformidade com os princípios. (Maciel e Frade, 2003, p. 37)

⁷⁸ Compartilhamos da concepção de livro didático como “Material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional”. (Gatti Júnior, 1997, p. 30).

Atender à legislação imposta revelou não somente um material didático em acordo com a normativa educacional, mas uma obra em conformidade com as ordens políticas daquele momento histórico, indicando o que poderia ou não ser dito, ou melhor, ensinado. Obter a autorização legal também significou atender valores, posições, visões sociais e principalmente ordens influenciadoras. Ou seja, é ingênuo enxergar um material didático, seja um livro de leitura, compêndio, cartilha, como um artefato voltado exclusivamente para o ensino escolar com seus conteúdos e objetivos. São produções históricas, que carregam intencionalidades e mobilizam ambições de diferentes setores, desde quem produz até aqueles que compartilham e promovem. Estamos dizendo que a *Cartilha Sodr * carregou tanto as intenções de Benedicta, como dos grupos políticos que possuíam algum interesse com sua escrita. A questão aqui não se refere à necessidade do uso, no nosso caso, da cartilha no processo de alfabetização, mas distingui-la, assim como qualquer outra cartilha, como produto multifacetado, inserido em um contexto de disputas sociais e políticas.

Ainda mais pueril seria tratar autorias sem considerar suas pretensões. Benedicta talvez não concordasse com as normas impostas, não fosse participante de forças coercitivas, mas talvez precisasse mostrar-se conivente com o regime. Foi para nós possível entender que, enquanto educadora e escritora, se não se tivesse comportado com adesão e obediência, seus materiais possivelmente não teriam alcançado o êxito que foi posteriormente comprovado em termos de valores. Junto a isso, não estamos falando de um livro de capa vermelha com ideias transgressoras, digno de ser queimado em praça pública. Ao trazer o processo de constituição da *Cartilha Sodr *, dispomos da compreensão sobre as atitudes tomadas por Benedicta, sobretudo uma mulher.

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante, até mesmo inquietante constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisá-lo. (Choppin, 2002, p. 13)

Coube criticidade, ao observar o material produzido, em um tempo e espaço, devidamente adequado às premissas legais, tendo em vista o público leitor e os propósitos de gentes escaladas nas mais variadas ordenações. Credulidade maior é acreditar na aprovação de uma cartilha de alfabetização, por parte do governo federal, considerando suas ilustrações idílicas e infantis, e esquecer que, ao lado das lições e ensinamentos, existiam relações de poder com seus interesses e os desejos de utilizar materiais didáticos no ensino primário como modo de propagação e defesa de regimes políticos. A relação entre educação e poder sempre foi tema apeteçível e a sagacidade está no uso do livro e da escola como instrumentos de controle. Questionamos se a aprovação e a adoção da cartilha de *Benedicta* ocorreu por se tratar de uma escrita que não ameaçava o governo vigente.

Os indícios apontaram, analisando as edições até aqui expostas, que aproximadamente, em um período de sete anos, comparando uma primeira edição, possivelmente publicada em 1939 ou 1940, com as edições que abrem este subcapítulo, datadas 1945 e 1947, que houve a produção de quarenta e cinco edições. Isto posto, registramos que as primeiras edições foram produzidas e adotadas no decorrer do Estado Novo, em um período no qual Gustavo Capanema exerceu função de ministro da Educação, mais conhecido como Ministério da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Dorneles Vargas.

O período histórico em questão remeteu a um contexto, como explicou Saviani (2008), em que toda a estrutura educacional foi reorganizada, através das chamadas Reformas Capanema, determinadas por intermédio de oito decretos-leis, que obedeciam a conveniências políticas, afetando o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola. A educação esteve, em vários aspectos, associada a um projeto econômico desenvolvimentista e o ensino, especialmente o secundário, recebeu atenção especial, por ser o responsável por formar uma classe elitista, intelectual e privilegiada que conduziria o país nos moldes esperados.

Capanema agiu não somente no que podia ser feito ou não no ensino brasileiro, mas determinou tratamento específico às mulheres. Vejamos o discurso proferido por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937.

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos

que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educa o feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organiza o social e por isto colocada sob a prote o especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como   também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educa o que lhes ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (Capanema, *apud* Schwartzman, Bomeny, Costa, 2000, p. 123).

Observamos no discurso que, nesses tempos, falas sobre a educa o e a condi o de ser mulher caminhavam sempre próximas. Pensemos ainda como esse tipo de discurso pode ter afetado Benedicta, mãe de três filhas jovens e viúva. Fala socialmente aplicada e direcionada às mulheres de todo o país. O preconceito e a discrimina o caminhavam próximo   condi o de viuvez. Situa o ainda mais complicada, pois Benedicta, nessa época, atuante no magistério público e privado, e poucos anos depois autora de livros, convivia com todo tipo de gente com suas origens sociais, políticas e religiosas. Sem embargo, tivemos que pensar na educadora primeiramente como mulher, possivelmente vista como inadequada, talvez excluída e marginalizada pela ausência da figura masculina ao seu lado. Na literatura foi possível encontrar trabalhos que reiteram como o estado de mulher viúva foi determinante para a existência de dificuldades financeiras, falta de apoio social ou, em casos ainda mais delicados, mas não menos raros, serem culpadas pela morte de seus maridos.

Ademais, no entanto, não podemos nos afastar da ideia de que talvez a experiência de Benedicta não foi nada disso, e o contexto cultural, social e econômico no qual estava inserida lhe permitiu criar as filhas e viver em conforto e segurança. Observemos que a professora de Ribeirão Bonito conseguiu publicar sua cartilha na Livraria Liberdade, na capital São Paulo. Branca, entretanto, de família de elite, precisou da ajuda financeira do pai para publicar sua cartilha. A possibilidade do preconceito para Benedicta enquanto viúva, e para Branca como mulher solteira, pode ser endossado nas palavras de Capanema, perpetuado e propagado em outros campos da sociedade.

Interessante apontar o recorte histórico do qual estamos tratando, período concernente a muitas mudanças em diferentes cenários, no qual o presidente Getúlio Vargas pregou uma postura nacionalista, enfatizando, no campo educacional, uma específica preocupa o com a forma o moral, o papel da mulher, o trabalho e a alfabetiza o das crianças. Existia um forte apelo político e ideológico, pregado pelo próprio governo getulista, que influenciou diretamente os ditos livros para estudo da escrita e da leitura. Livros que se caracterizam como fonte fecunda para a verifica o dessas influências, “[...] tanto no que se refere aos

desdobramentos de controle da produção, como no resultado de políticas que se materializam no suporte livro didático” (Maciel e Frade, 2003, p. 28).

Com a instauração do Estado Novo e o fechamento do Congresso Nacional, Getúlio Vargas passou a governar por meio de decretos-leis. A conjuntura golpista exigia que o governo conquistasse legitimidade perante o povo, e a propaganda foi um dos instrumentos utilizados para a popularização, a partir da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Esse departamento era responsável por divulgar campanhas de apoio ao governo e também censurar conteúdos indesejados. As principais ferramentas eram o rádio, cinema, teatro e as cartilhas escolares. (Medeiros, 2020)

Entende-se que a *Cartilha Sodré*, ao ser publicada e/ou distribuída em escolas após uma devida aprovação ministerial, esteve, de certa forma, cativa ao controle do governo.

A educação foi compreendida como um veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda, com imagens e símbolos difundidos em ambiente escolar que remontam a uma nova consciência nacional. As cartilhas eram instrumentos de doutrinação infantil, sendo esta produção, e também os próprios livros didáticos, produtos e produtores dos contextos político e social da época, utilizados como instrumentos para legitimação de poder, transmitindo valores e ideologias. (Medeiros, 2020, p. 850).

Utilizar materiais didáticos se caracterizou como estratégia para firmar moldes governamentais e criar uma identidade firmada na falácia do nacionalismo e no totalitarismo concreto. As propagandas responsáveis por elaborar a concepção de culto ao governo fizeram uso das cartilhas, no intuito de enfatizar a ideia de consciência nacional. No Estado Novo não poderia existir oposição e a necessidade de suprimir possíveis focos de contestação era essencial. Reprimir levantes e resistências por meio da indústria cultural e educacional se colocava como uma ótima opção.

Reznik (1992) elaborou importante analogia entre os programas e a sala de aula, bem como entre a sociedade e o Estado, professores(as) e alunos(as), a partir dos manuais escolares da época, que se caracterizam por conter elementos privilegiados para a compreensão do regime quanto ao papel da educação. A proposta pedagógica contida neles tinha como foco a formação de cidadãos e suas “almas”. Segundo o autor, o livro se comportava como um professor coletivo, constituído por vários componentes, desde o professor, o aluno, a escola, como também a política editorial, educacional, cívica e cultural, o Estado e o discurso historiográfico.

Mas devemos nos lembrar de que a relação entre livros, manuais e a formação de um povo não é uma novidade e retoma outros tempos, mais especificamente entre os fins do século XIX e início do XX, na esteira da reivindicação ideológica, em que conteúdos morais e cívicos fizeram parte de um ordenamento pedagógico consistente e real. Um projeto de país sempre vigorou, marcado por um código de conduta que necessitava da criança para sua efetivação, uma criança inserida no universo escolar, fazendo uso de instrumentos de aprendizagem previamente pensados.

Era por meio da civilidade que elas se tornavam virtuosas, dóceis e obedientes no Império e soldados vigilantes e fiéis à pátria na Primeira República. Era atentando para os ensinamentos nos livros que se evitavam os gestos naturais, as manifestações mais imediatas, imprimindo nos leitores as regras da sociedade ou as regras do jogo social (Sena, 2017, p. 335).

A infância brasileira possuía uma representação reconhecida na sociedade, que servia como um tipo de vitrine, o que era ideal para a propagação do projeto planejado. A inspiração getulista se firmou a partir de um discurso da civilidade, a perspectiva disciplinar, a formação de soldados fiéis à pátria. Podemos entender Benedicta como profissional, usada como instrumento de difusão, ciente dos códigos morais almejados, do plano varguista e da legislação educacional vigente?

Essa preocupação com a alfabetização e as ferramentas a serem utilizadas para sua execução reforçou a compreensão sobre a alfabetização como prática cultural, implicada diretamente nos processos de transformação social. “[...] o uso cotidiano da leitura e da escrita penetra os domínios da vida social, produz formas de organização, engendra significações e representações e modela relações sociais” (Araújo, Rêgo e Fernandes, 2010, p. 50). A par disso, manobrar os ensinamentos escolares, por meio das cartilhas e outros impressos didáticos, era certamente um exemplar modo de defesa para o Estado.

Em alguns discursos registrados na obra *A Juventude no Estado Novo* publicada pelo DIP, que reúne textos de Vargas, extraídos de falas públicas, manifestos e entrevistas à imprensa, é possível validar a relação entre a educação e a ideologia do Estado Novo.

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação de caráter das novas gerações imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. (Vargas, s/a, p. 11)

[...]

Precisamos reagir em tempo, contra a indiferença pelos princípios morais, contra os hábitos do intelectualismo ocioso e parasitário, contra as

tendências desagregadoras, infiltradas pelas mais variadas formas nas inteligentes moças, responsáveis pelo futuro da Nação. (Vargas, s/a, p. 14).

Tendo em conta o discurso veiculado, constatou-se uma preocupação com a alfabetização de crianças em termos quantitativos, simultaneamente aos conteúdos e convicções ensinadas. Tais questões eram vistas como primordiais, não somente para o processo de ensino e aprendizagem, mas para a constituição moral das jovens gerações. Na defesa do regime, alegavam que tentativas de objeção seriam na verdade uma forma de protesto aos preceitos legais e morais. Em um mesmo nível, lançavam a abstração de amotinação contra a nação, no caso vista como sinônimo de governo, como também oposição a princípios essenciais que envolviam a ideia de dignidade, integridade e honradez. Ir contra a nação era ir contra o regime e contra a moral e os bons costumes. Certamente, vexatório para quem tentasse desobedecer. Pelo menos esse era o julgamento almejado.

Refletimos se *Benedicta*, de acordo com as fontes encontradas, não se opôs ao governo, e portanto, se sua figura e produções não caracterizaram uma ameaça. Ainda assim, por ser mulher, seu nome não foi capa de revista ou título de notícia.

A alfabetização e a formação das crianças brasileiras, com ajuda especialmente dos impressos escolares – cartilhas –, eram, portanto, vistas como fulcrais para a idealização proposta. Mentes novas, moldadas e impecáveis para a permanência de um projeto que não poderia ser questionado. “Crianças, imaginávamos que era a cartilha quem nos ensinava, paulatinamente, a ler. Daí sua primazia entre lugares de memória” (Boto, 2004, p. 4). A construção desse imaginário salientou o poder que a cartilha de alfabetização possuía, pois, ao ensinar a ler, a escrever, ela detinha a capacidade de fornecer os ensinamentos ideais.

A composição histórica até aqui apresentada nos mostrou a forte vinculação entre as demandas governamentais, registradas em discursos e expostas em moldes e condições legais, para impedir ou autorizar um livro didático. Medidas foram impostas para controlar, proibir qualquer tentativa de pessimismo, ódio ou oposição ao regime, colaborando unicamente para a publicação de materiais que estimulassem o otimismo e a defesa do governo. Nessa perspectiva, *Benedicta Stahl Sodré* e a *Cartilha Sodré* muito provavelmente necessitaram se adequar, em meio a resistências e às diversas exigências desse período histórico, para serem aceitas e oficialmente adotada nos ambientes escolares.

Paula Igreja (2021) abordou o contexto político, entre os anos 1937-1985, atestando a censura aos livros como um agravo contra os direitos humanos e uma forma de conter a liberdade intelectual para impor o discurso oficial estatal. Nesses períodos, os livros eram vistos ou como propagação do projeto comunista ou como projeto getulista da manutenção do

poder e de seus ideais. A autora reiterou que o aparelho censório atuava de diversas maneiras para conter a difusão de pensamentos concorrentes. De que lado ficou Benedicta e sua escrita?

Sabemos que Benedicta conseguiu escrever e publicar materiais didáticos. Mas a que custo? Quais julgamentos precisou ouvir e/ou situações e olhares foi obrigada a vivenciar? Não foram somente cartilhas e livros de leitura, mas a materialização de uma mulher que foi além do lar, com um nome que ocupou editoras e bibliotecas, em períodos de censura, perseguição e expurgos. Questionamos, considerando sobretudo os vestígios conservadores que limitavam as relações sociais da época, principalmente aquelas que envolviam mulheres. Ambientes de trabalho viviam um constante clima de vigilância. Aparentemente os livros da educadora não foram vistos como instrumentos do mal, ferramentas de propagação do comunismo.

Ademais, relembremos que Benedicta, além de escritora e professora, foi a fundadora de uma instituição educacional de caráter religioso, localizada na Fazenda Água-Virtuosa (Mendes, 2007), aspecto concernente à sua trajetória profissional. Entendemos que, ao longo do século XX, fundar uma escola pode ter sido um processo desafiador para uma mulher, não necessariamente difícil. Imaginamos que fatores como localização, subsídios financeiros, regulamentações governamentais, auxílio profissional qualificado podem ter perpassado o processo de fundação. Por se tratar de um espaço religioso, consideramos a existência de demandas e necessidades de comum acordo entre a educadora e a comunidade circunvizinha.

Fundar uma escola dominical significou uma escolha bastante específica de Benedicta, em virtude das razões que podem cercar sua constituição, em especial aquela concernente à valorização da fé, da espiritualidade, a formação moral e ética, e, não menos importante, as noções cívicas. Escolas dominicais são consideradas espaços de desenvolvimento de dogmas religiosos, complementares às atividades da igreja, e manutenção de valores. Assim sendo, ser fundadora de tal espaço talvez tenha representado compactuar com e crer em uma abordagem educacional e uma identidade religiosa inerente. Mendes (2007) afirmou que Benedicta organizou outras escolas dominicais em cidades do interior do estado de São Paulo, nas quais não existiam igrejas protestantes.

Poucos anos depois da publicação da primeira edição da cartilha de Benedicta, surgiu um novo livro para o ensino inicial da leitura e da escrita. Falamos de *Caminho Suave*. Uma despreziosa busca na internet com a expressão “Caminho Suave” permitiu identificar mais de seis milhões de resultados, entre imagens, arquivos para download, matérias jornalísticas, trabalhos acadêmicos e anúncios de venda. Os resultados apontaram ou relacionaram predominantemente uma cartilha responsável pela alfabetização de milhões de brasileiros e

brasileiras, a cartilha *Caminho Suave*, escrita pela paulista Branca Alves de Lima, com sua primeira edição datada em 1948 e editada até os dias atuais. Ao que nos parece, publicada pelo menos oito anos após a primeira edição da *Cartilha Sodré*.

Ao realizar a mesma busca, substituindo a expressão que intitula a cartilha pelo nome de sua criadora, os resultados também são desconhecidos, mas praticamente todos associados ao material. Reconheceu-se uma mistura ou uma só história, reunida em uma única matéria, memória. Seria prudente ou precipitado afirmar que *Caminho Suave* e Branca Alves de Lima foram durante muito tempo uma mesma representação na historiografia educacional?

O mesmo exercício de busca revelou outros dados, no que se refere à *Cartilha Sodré*. São também milhares de resultados, e praticamente todos apresentaram dois focos em especial. O primeiro se constitui de registros sobre a cartilha como livro de sucesso, de tiragem espetacular e destinado à alfabetização de brasileiros(as) de todo o país. O outro foco foram os testemunhos em blogs, matérias jornalísticas, redes sociais, sobre um livrinho que marcou gerações. Pessoas, através das palavras, relembando a ilustração da menina de tranças, corada e sorridente, como se convidasse à aventura das primeiras letras e agradecendo os ensinamentos dispostos na cartilha. Foram raríssimos os registros exclusivos sobre Benedicta.

Compreendemos as cartilhas como artefato cultural, objeto multifacetado, e como objeto da cultura material escolar. Elas precisam, segundo Lepick, Cunha e Moraes (2018), ser sempre analisadas no contexto de determinadas épocas e sociedades. Devem ser problematizadas em consonância com a vida profissional de seus(suas) autores(as). Foi sobretudo oportuno compreender o impresso escolar como lugar de memória, especialmente a memória nacional, “[...] e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum” (Lima e Fonseca, 1999, p. 205). Quando falamos de cartilhas escolares de grande circulação, arriscamos confirmar o que Thaís Lima e Fonseca atestou sobre o livro didático: “[...] ao alcance de milhões de pessoas, sedimenta uma identidade nacional adequada aos interesses de determinados grupos” (1999, p. 211).

Os impressos escolares devem, portanto, ser também tratados como lugares de história, como instrumentos que deixam pistas e denunciam, inteiramente distanciados de qualquer chance de neutralidade e inocência. Os rastros deixados revelam também os lugares e contextos vividos pelas pessoas criadoras. Como Nora (1984) explanou, memória e história não são sinônimos. A memória é a vida, em permanente evolução, sujeita à dialética da

lembança e do esquecimento, vulnerável a usos e manipulações, ela foi um elo vivido no eterno presente, alimentando-se de lembranças vagas e flutuantes. A história foi a reconstrução sempre problemática e incompleta, uma operação intelectual e laicizante que exigiu análise e discurso crítico, pertencente a todos e também a ninguém. Nossas biografadas fizeram uso da memória, da relação entre lembranças, esquecimentos e experiências para moldar e materializar suas produções intelectuais. Fizeram história.

Zeneide Vieira (2020) explicou que os escritos de Branca não se restringiram à cartilha; ela produziu livros de leitura, baralho, livros de atividades, carimbos didáticos, slides de cartazes, tudo reunido em um conjunto de materiais chamado *Coleção Caminho Suave*. Alguns desses materiais foram remodelados e atualizados e podem ser encontrados à venda atualmente em lojas virtuais, como, por exemplo, a disponibilizada pelo Grupo Editorial Edipro.⁷⁹ Nosso propósito, todavia, foi dialogar sobre alguns aspectos que permeiam a constituição da cartilha, visto que, entre todos os outros materiais produzidos, ela sobressaiu em termos de divulgação, circulação e adoção.

Para a organização da cartilha, a professora baseou-se na experiência, “pois tinha notado que o ensino da leitura, como simples exercício monótono, não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limita a acompanhar passivamente a professora, sem estímulo, sem procurar vencer espontaneamente as dificuldades”. Observou, também, que a criança encontra dificuldade para formar uma sentença completa à vista de uma gravura, mas diz espontaneamente: gato, cachorro, faca etc. Porisso que o seu método foi baseado no processo de “alfabetização pela imagem”, no método analítico sintético, partindo da palavra e não da sentença, como no global (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

“[...] a história da história não pode ser uma operação inocente. Ela traduz a subversão interior de uma história-memória por uma história-crítica [...]” (Nora, 1984, p. 10). A história das cartilhas, sua constituição e caminhos traçados e percorridos não puderam ser vistos por nós como feitos inocentes e, portanto, impuseram-se como fulcrais nesta biografia coletiva. Considerando que “[...] é a memória que dita e a história que escreve” (Nora, 1984, p. 27).

⁷⁹ Cf. <https://edipro.com.br/selo/caminho-suave/>

Figura 17: Cartilha *Caminho Suave* (Capa) – 1965 [68ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima



Fonte: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02

Escreveram muito e ainda escrevem sobre a cartilha *Caminho Suave*, e fizeram história a partir dela. *Caminho Suave* é a história e carrega com ela controvérsias e complexidades, assim como *Cartilha Sodré* e *A Casinha Feliz*. Doravante, dialogar sobre a história da cartilha de Branca é proferir sobre desmedidos registros, é falar sobre quantidade, números, a contar dos exemplares produzidos e pesquisas realizadas que tiveram *Caminho Suave* como objeto. Mas falar sobre as cartilhas é também falar sobre os contextos e demandas vividas pelas educadoras biografadas.

Um dia, estava olhando meus cartazes e tive um insight. Comecei a desenhar com giz em cima dos cartazes. No G, desenhei um gato e disse ‘Veja como a letra G se parece com um gato’. Depois, no F, desenhei uma faca. Percebi que as crianças, associando uma letra a uma figura, esqueciam menos. (Rossetti, 1997, p. 10)

A fala acima foi pronunciada por Branca Alves de Lima, a professora criadora da cartilha *Caminho Suave*, e contextualizou o momento no qual ela se inspirou para sua produção⁸⁰. Foi a partir de suas experiências em escolas da zona rural paulista, da insistência de colegas professoras, de seu irmão e suas três irmãs, que Branca começou a desenvolver a cartilha *Caminho Suave*, como ela mesma explicou em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*:

Alfabetizar aquelas crianças pelo método analítico tradicional, que decompõe a frase até chegar à letra não funcionava. [...] Um dia, ao olhar para a letra g, vi que ela poderia ter a forma de um gato, que o e parece o rabo de um cachorro, os chifres da vaca formam um v e o i poderia ser a torre de uma igreja. [...] É a melhor maneira de conseguir apoio para a memória da criança (Marcolin, 1991, p. 22).

O nascimento de *Caminho Suave* e seu Método de Alfabetização pela Imagem teve como mola propulsora a experiência da professora em algumas salas de aula brasileiras, conforme foi apresentado em capítulo anterior. Santos e Wartusch (2022a) afirmaram que o principal instrumento de pesquisa se deu por meio de sua realidade e das dificuldades pedagógicas experienciadas entre ela e seus(uas) alunos(as) no território do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a sobrinha-neta de Branca, Maria Gabriela dos Santos Pereira, a professora não tinha o objetivo de desenvolver nenhuma teoria e/ou método de alfabetização, contudo sua criação foi capaz de desenvolver efeitos eficazes e imediatos. (Santos e

⁸⁰ A inspiração de Branca relembra as proposições dos abecedários ilustrados do século XIX. Para melhores estudos indicamos a tese de Mariana Souza (2022).

Warttusch, 2022b). A autora revelou que, na primeira edição, necessitou desembolsar, de sua poupança, vinte contos de réis, para imprimir os cinco mil primeiros exemplares, o que se deve ao fato de as editoras da época não acreditaram que a cartilha venderia. “Nos dois primeiros anos tive prejuízo, mas no terceiro comecei a ganhar dinheiro” (Santos e Warttusch, 2022b, p. 22).

“Eu estava juntando dinheiro e já tinha vinte mil cruzeiros antigos e, com essa importância, mandei publicar cinco mil exemplares. Distribui cerca de mil em propaganda e, depois, mandei imprimir mais cinco mil” (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

Segundo Maciel (2012), *Caminho Suave* foi um exemplo de material didático que, desde o início, foi um sucesso editorial, com mais de uma edição anual composta de cem mil cada uma. De acordo com o *Correio Paulistano*, em abril de 1950 encontrava-se no prelo a 4ª edição da cartilha, com impressão de vinte mil exemplares.

Em 1971, o material foi recomendado pela Diretoria de Educação do estado de São Paulo e alcançou os programas do Ministério da Educação (MEC). Pulou de 790 mil exemplares, em 1972, para 1,8 milhão em 1975 e quase 2,5 milhões em 1980, seu recorde. (Krause, Annunziato e Freire, 2017).

Apesar das vendas percorrendo a casa do milhão, Branca tinha ciência sobre a concorrência e a existência de um mercado editorial competitivo, como atestaram Santos e Warttusch (2022a):

[...] levando a professora Branca a decidir sobre algumas mudanças que deveriam ser feitas para atualizar a cartilha, que, além do preto e vermelho, ganhou novas cores, e outros novos exercícios foram acrescentados ao seu conteúdo didático. E ainda foram criados os livros de 1ª a 4ª série. Objetivando enriquecer o conteúdo da cartilha *Caminho Suave*, ela agora vinha acompanhada de material de apoio para o processo de alfabetização: cartazes, com 65 ilustrações apresentando os personagens da cartilha, associados às palavras-chaves; teste de “Alfabetização pela Imagem” contendo 57 cartas, representando os cartazes em miniatura, tendo, de um lado, a ilustração e, do outro, a sílaba isolada; manual do professor – apresentando o roteiro de como deve ser aplicada a cartilha, especialmente nas lições de casa; carimbos – contendo 63 itens, representando as ilustrações da cartilha, ligadas às sílabas-chaves. (p. 56).

Em 1989 foram setecentos e cinquenta mil exemplares vendidos. A cartilha chegou a vender mais de dois milhões de exemplares em um só ano e atingiu, no mês de janeiro de 1990, a sua 103ª edição. O auge das vendas costumava ocorrer entre os meses de fevereiro a abril, apesar existir uma procura contínua durante todo ano. (Feitosa, 1990). No ano de 1997, em reportagem a respeito das avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e do Guia de

Livros Didáticos, que estavam determinando o perfil do mercado editorial, informaram que a cartilha *Caminho Suave* já havia vendido mais de quarenta milhões de exemplares nas últimas décadas. (Avancini e Rossetti, 1997). Marcolin registrou em 1991 que a cartilha vendeu, em quarenta e um anos, sessenta milhões de exemplares, “[...] um número seis vezes maior que os 10 milhões de livros vendidos por Jorge Amado desde 1974 [...]” (p. 22).

Ernani Liguori, o então gerente comercial da editora responsável pela publicação da cartilha, a editora *Caminho Suave*, e cunhado de Branca, revelou e garantiu que desde os anos 1970 [Anexo] a cartilha e a coleção venderam entre dois e três milhões de exemplares ao ano. Os impressionantes números permitiram a Branca ser proprietária de vários imóveis na cidade de São Paulo, tendo até distribuído alguns para sobrinhos e sobrinhos-netos. (Marcolin, 1991). A venda astronômica da cartilha fez com que Branca fosse muitas vezes adjetivada como milionária, tal como o *Jornal do Brasil*, em 1987, a chamou, revelando que os mais de quarenta milhões de exemplares vendidos já haviam rendido à autora dezenove milhões de cruzeiros por ano (Lucato, Villas-Bôas e Lefcadito, 1987, p. 06).

Ocorreu que, mesmo após quarenta anos, a cartilha de Branca ainda vendia setecentos e cinquenta mil exemplares ao ano, impondo-se como um *best-seller*. O gerente geral da Câmara Brasileira do Livro (CBL) no Brasil, Aloysio Teixeira Costa, em 1990, chegou a declarar que as cartilhas costumavam expedir cinco mil exemplares ao ano, enquanto *Caminho Suave* já havia batido essa meta em 1951. O contexto fez com que a cartilha representasse cerca de 0.4% de toda produção editorial do país (Folha de São Paulo, 1990).

Em 1948, uma professora primária escreveu uma cartilha revolucionando o método do ensino. Mostrou seu trabalho a varias editoras, mas ninguém se animou a publicá-lo. Então, publicou por conta propria e, hoje, a cartilha está em primeiro lugar no Estado, segundo pesquisa da Fundação para o Livro Escolar e a sua tiragem é de 300 mil exemplares anuais (O Estado de São Paulo, 1967, p. 19).

No fragmento em pauta, Branca foi apresentada como uma educadora que conseguiu revolucionar o ensino escrevendo uma cartilha. A ideia de revolução é colocada na consonância com os dados sobre tiragem, ou seja, a diferença educacional ocorreu considerando as impressões. Se vendeu, é porque provavelmente funcionava. A respeito da recusa das editoras, foi possível identificá-la em algumas matérias jornalísticas, o cenário sendo reportado pela própria autora. Branca fez questão de reiterar a circunstância das sequenciais rejeições por algumas editoras, até mesmo para justificar a abertura da própria empresa.

A ampla casa em que Branca Alves de Lima morou com sua família, desde os quatorze anos de idade, também foi o espaço que sediou sua empresa, a Editora Caminho Suave. Segundo Peres, Vahl e Thie (2016), a editora foi responsável pela publicação da cartilha *Caminho Suave*, em políticas nacionais do livro didático, ao longo de trinta anos. A firma responsável pela produção dos primeiros exemplares da cartilha *Caminho Suave* foi aberta com ajuda de seu pai, que era contador (Brasil, 1987). Manoel Silveira Alves de Lima propôs investir e aplicar o capital necessário para uma tiragem de cinco mil exemplares. (Santos e Wartusch, 2022a).

Cunhados e sobrinhos da autora também faziam parte da editora. Segundo relato de sua sobrinha-neta, era uma casa enorme, com muitos quartos, que pareciam escritórios, onde muitos livros, lousas, canetas de todos os tipos e variedades faziam parte desse universo encantador. E ali mesmo, durante o dia, era realizado o atendimento ao público. Nos fundos da casa, funcionava a parte gráfica da editora (Santos e Wartusch, 2022a, p. 55).

No comando de Branca Alves de Lima, a empresa também era encarregada por comunicar e divulgar sobre as vendas da cartilha, tal como consta em alguns anúncios da *Folha de São Paulo*:

Às autoridades do ensino. Aos professores. Às livrarias. Ao público geral. A EDITORA “CAMINHO SUAVE” LIMITADA estabelecida à Rua Fagundes, 157, na Capital de São Paulo, comunica que a cartilha “Caminho Suave” estará à venda no início de fevereiro, completamente reestruturada, ilustrada a côres e com exercícios acompanhando cada lição. Agradecemos a preferência (Folha de São Paulo, 1971, p. 07).

Esse tipo de comunicação foi encontrado em outras edições jornalísticas, e da mesma maneira a editora publicizava acerca de diversos materiais da coleção, como o primeiro livro de leitura, os cartazes, testes e carimbos didáticos. De acordo com Valdez (2018, p. 74): “[...] pelo menos até o ano de 1965, consta na Cartilha que os direitos autorais são reservados à Editora e Distribuidora Branca Alves de Lima, nome da editora, fato que ressalta uma personificação sem igual”.

Entendemos que ser fundadora e dona de uma empresa durante a ditadura militar significava ser responsável por um espaço que poderia ser frequentemente sujeito a fiscalizações, restrições e diretrizes governamentais. Ações empresariais também eram controladas, ainda mais se tivessem como gestão a figura de uma mulher. Podemos exemplificar, a partir da imposição de medidas como a limitação da liberdade de mercado, a

restrição de investimentos e a censura à imprensa. Em consonância, a história nos mostrou que algumas empresas, consideradas aliadas a ditadura, foram privilegiadas com contratos e subsídios governamentais, garantindo-lhes destaque e poder. Branca foi dona de uma empresa, e isso pode tê-la colocado em situações de cerceamento ou, em contraposição, pode ter sido inserida em um sistema de favorecimento e de privilégios concedidos pelos agentes da ditadura.

Em 1972, a empresa noticiou que a cartilha se encontrava em sua 74ª edição, reestruturada e com 96 páginas coloridas. O detalhe do recorte encontra-se na nota de rodapé do anúncio: “[...] Observação: Atendemos pelo sistema de “REEMBOLSO POSTAL” para qualquer parte do país” (Folha de São Paulo, 1972, p. 24). Ou seja, após mais de duas décadas desde sua primeira edição, a cartilha *Caminho Suave* continuava sendo produzida e do mesmo modo vendida para várias localidades do país.

No início dos anos 1990, a editora imprimiu setecentos e cinquenta mil livros da coleção, incluindo o *Dicionário de Questões Vernáculas* de autoria do professor Napoleão Mendes de Almeida (1981). Na ocasião Branca explicou que não foram impressos, distribuídos e publicizados mais exemplares do rol da editora, pois o plano Collor havia bloqueado as finanças da empresa, mas, ainda assim, foram lançados três quartos de milhão de exemplares (Marcolin, 1991, p. 22).

O ambiente familiar e empresarial também serviu como uma espécie de orientação pedagógica, onde Branca explicava sobre a cartilha para compradores(as) e interessados(as).

Para sua exclusiva dedicação, na sala principal se destacavam os livros empilhados sobre uma enorme mesa de madeira, que ela utilizava para explicar e orientar as pessoas e os professores – além de agentes do mercado editorial que ela recebia periodicamente – sobre como aplicar o método de “Alfabetização pela Imagem”. Era muito prazeroso para Branca falar sobre a cartilha, e esses encontros se alongavam por incansáveis horas (Santos e Wartusch, 2022a, p. 55).

Podemos refletir que Branca Alves de Lima, ao perceber os resultados positivos advindos de seu método, devidamente efetivado em vários grupos escolares, não só por ela, como por outras professoras, resolveu produzir um material impresso que socializasse o modo inventado. A professora tinha tamanha confiança em sua criação que investiu não somente suas economias, como as finanças do próprio pai.

Branca registrou que o tempo percorrido na carreira de professora, até alcançar o posto de autora, foi de cerca de duas décadas. No entanto, de autora para proprietária e empresária, o tempo encurtou para cerca de dois

anos. A produção da menina dos olhos de Branca foi a Cartilha Caminho Suave, que, como já foi registrado, nasceu de sua experiência de alfabetizadora nas escolas por onde lecionou. Incentivada pela família e por colegas do magistério, somando-se ao desejo de publicar sua primeira cartilha, durante quatro anos preparou a Cartilha para a publicação. Ao concluir, buscou meio de publicá-la (Valdez, 2018, p. 74).

As pistas revelaram que a editora e empresa de Branca contava com a participação de integrantes de sua família: o pai, que investiu financeiramente na edição comercial da cartilha e atuou como sócio-diretor até o ano de 1977; o cunhado, Ernani Liguori, que trabalhou na editora como gerente comercial, chegando a dar entrevistas sobre a empresa e os materiais que eram ali produzidos.

Valdez supôs que certamente a editora de Branca abrigava outras pessoas da família, “[...] pois empresas familiares eram um modelo de administração tradicional e bastante comum no Brasil na primeira metade do século XX. Em São Paulo, pequenas ou grandes empresas urbanas eram gerenciadas por famílias que traziam luzes para a economia paulista” (2018, p. 75).

No artigo *Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático* (2016), existe uma valiosa discussão sobre a editora no contexto das políticas públicas do livro didático no Brasil, utilizando fontes oficiais e a imprensa periódica. Atestaram que a maior concentração de publicações da editora ocorreu entre os anos 1970 e 1980, coincidindo com o período de maior tiragem da cartilha. Ao reunir as tiragens produzidas pela editora, por intermédio de subsídios dos programas PLIDEF e PNLD, identificaram mais de dezenove milhões de exemplares editados, tendo a *Caminho Suave* como carro chefe de vendas da editora.

Os contratos assinados com os diferentes órgãos do MEC pela própria Branca demonstraram “[...] uma participação ativa da autora em relação às atividades da Editora. Isso revela que ela atuou não somente como autora de livros didáticos, mas também como empreendedora do setor editorial” (Peres, Vahl e Thie, 2016, p. 359). “[...] Branca, além de lecionar, atendia aos clientes, fazia pacotes e despachava as cartilhas pelo correio” (Brasil, 1987, p. 07).

É interessante lembrar que o período mais significativo de publicação da cartilha refere-se aos anos 1964-1985, momento histórico do regime político autoritário, da ditadura militar, caracterizado pelo cerceamento da liberdade e a censura da imprensa. “Contudo, para o mercado editorial didático, foi um momento de expansão nas vendas, com o

estabelecimento das primeiras tentativas de fôlego em nível federal de compra e distribuição de livros para alunos de escolas públicas” (Peres, Vahl e Thie, 2016, p. 342).

Vieira (2020) explicou sobre o auge da adoção da cartilha de Branca, entre as décadas de 1970 e 1980. Em decorrência do golpe civil militar em 1964, ampliou-se e valorizou-se a industrialização e o desenvolvimento econômico e “[...] o poder público, focado na ideia de progresso, acelera esse processo com a instalação de poderosas empresas internacionais no país.”. O novo modelo organizacional vigente, nas bases da racionalidade, eficiência e produtividade, passa a exigir um novo trabalhador. Conseqüentemente, a educação, como “[...] sistema oficial da formação do indivíduo, precisa mais uma vez adotar uma “nova” política educacional capaz de preparar a mão de obra necessária para atender esse novo modelo premente [...]” (p. 168-169).

Cristiane Domingues e Sintia Ebert (2015) sugeriram uma discussão valiosa sobre o uso de métodos de alfabetização em consonância com o momento histórico. Nesse período, por exemplo, parece-nos que existia uma valorização de propostas de ensino baseadas em exercícios puramente mecânicos e repetitivos, que não ensinavam as pessoas a pensarem, apenas a reproduzir de forma exaustiva a leitura e a escrita. Alertam que a prática alfabetizadora, durante a ditadura militar, foi centrada em uma experiência com atividades nada ou pouco interessantes, sem autonomia para se desenvolver uma real aprendizagem.

Inquietante pensar: mas a falta da criticidade em um material para a leitura e a escrita seria um dos motivos para a enorme adesão, conseqüentemente propiciando êxito para a empresa detentora de todos os direitos comerciais? Tais referências também nos levaram a indagar sobre o papel de uma mulher professora e empresária durante a ditadura militar brasileira e a aceitação de suas obras em um contexto de perseguição e intolerância.

Além das proximidades tecidas entre as vidas pessoais e caminhos estudantis e profissionais das três educadoras, similitudes sobre seus escritos também careceram ser atestados, no caso o fato de todas terem organizado não somente cartilhas, mas coleções de materiais didáticos e terem sido fundadoras de espaços públicos. Ainda aproximando-as, as cartilhas de Benedicta e Branca tiveram suas primeiras edições publicadas com uma diferença entre elas de oito anos. O breve recorte, considerando os objetivos dos materiais, nos permitiu pensar que talvez as duas possam ter se conhecido, ou pelo menos frequentado os mesmos espaços geográficos, políticos, educacionais e editoriais. De todo modo, provavelmente uma sabia da existência da outra. A cartilha de Iracema, por sua vez, somente passou a ser comercializada quase vinte anos depois.

Foi uma verdadeira ousadia. Alfabetizar da história para a letra e da letra para a palavra. Nesse movimento as crianças aprendiam a ler tão rapidamente que até mesmo Iracema se espantou. Foi o que afirmou Eloisa Meireles (2001), ao contar sobre uma história chamada “Casinha Feliz”, que motivou a alfabetização de milhares de crianças no Brasil. Se foi inédito ou não, se o método de Iracema tem suas origens nas propostas do século XIX, deixamos que estudiosos(as) da área debatam sobre o assunto. Apostamos dizer que a ousadia foi da professora Iracema, ao criar e/ou aplicar um método diferente do costumeiro e utilizado. É nosso dever atribuir a ela a responsabilidade do sucesso. A fala de Eloísa atesta que foi preciso investimento intelectual e coragem por parte de sua mãe.

Uma pesquisa baseada na palavra-chave “A Casinha Feliz” nos mostrou mais de seis milhões de resultados, confirmando a mesma popularidade das outras duas cartilhas aqui apresentadas. Os dados, entretanto, revelaram que a cartilha de Iracema foi associada, na maioria dos resultados, a uma rede pedagógica amplamente conhecida no país, tanto através dos livros como por escolas que também levam o mesmo nome. Não encontramos resultados específicos que retratassem a vida de Iracema Elisa.

A tal história inserida na cartilha era um conto infantil que apresentava a vida de uma família, envolvida com jogos, teatro e brincadeiras diversas. Uma forma de alfabetizar alicerçada na proposta pedagógica “Método Iracema Meireles”. O referido método foi concretizado “[...] na cartilha de alfabetização “A Casinha Feliz”, de autoria de Iracema Meireles e Eloísa Meireles, sendo sua primeira edição publicada pela Editora Record, em 1970” (Santos, 2018, p. 11).

Em 1950, quando surgiu o método de alfabetização utilizado pela cartilha, *A Casinha Feliz* era mais uma entre várias criadas. Ele ensinava a ler a partir de uma história da qual destacam-se frases, depois palavras, chegando às letras. Mas existia uma novidade aqui: a letra-personagem que desempenhava um papel. “Depois de uma experiência com uma turma de crianças, Dona Iracema chegou à conclusão de que a letra como personagem tinha tanta força que resolveu mudar tudo, fazendo a história em função da letra” (Jornal do Brasil, 1972c, p. 04).

O método Iracema Meireles – global-fonético – caracteriza-se pela originalidade, leveza e eficácia. Tem como ponto de partida a letra contextualizada. Essas letras são apresentadas como personagens do cotidiano, cujas imagens contêm os grafemas e cujas vozes sugerem os fonemas. Da união desses personagens, que a autora chamou de figuras-fonema, surgem as palavras. A associação dos fonemas a imagens do cotidiano permite que as letras se aproximem do aluno de forma lúdica,

tornando a aprendizagem fácil, prazerosa e rápida. A escrita acompanha a leitura e a duração média do processo de alfabetização é de três meses, com alunos lendo e escrevendo textos com autonomia (Campos, 2002, p. 503-504).

As pistas nos mostraram como as aprendizagens nas escolas normais e o magistério exercido, em especial, nos grupos escolares, foram fundantes para as construções dos materiais didáticos aqui mencionados. Além disso, o analfabetismo e as dificuldades para lecionar também podem ter sido determinantes para a elaboração dos livros. Considerando os valores quantitativos, pensamos constantemente em como não foi importante refletir sobre quem foram as mulheres criadoras. Falaram tanto sobre as cartilhas, mas não se lembraram de evidenciar a humanidade por trás de suas origens.

Ao compararmos o vivido por Iracema durante o governo de Vargas e as conquistas alcançadas por ela posteriormente, deparamos com uma inquietação ímpar. Sua posição de opositora, ao lado de Silo, não foi importante para a ditadura militar? Lembremos que a educadora exerceu o magistério até mesmo em espaços educacionais ocupados por militares.

A leitura até aqui explanou o Processo Sodrê, materializado na *Cartilha Sodrê*, e a Alfabetização pela Imagem, em *Caminho Suave*. A *Cartilha Sodrê* foi escrita por Benedicta Stahl Sodrê, independentemente das contribuições de seu esposo Abel Sodrê, em especial nas orientações destinadas ao professorado que fosse trabalhar com o impresso, e mesmo considerando que as últimas edições passaram por remodelações de sua filha, Isis Sodrê Vergamini. *Caminho Suave* foi produzida por Branca Alves de Lima, ainda que sua irmã Henriqueta tenha colaborado com as ilustrações das primeiras edições.

A supradita explicação deveu-se ao fato de que *A Casinha Feliz* foi uma cartilha de alfabetização escrita por Iracema e Eloisa, cujos nomes constam na capa do material. O escrito tecido até este momento apresentou Iracema como a autora de *A Casinha Feliz*, pois julgamos basilar o fato de que foi ela quem pensou inicialmente no método transcrito para a cartilha. O mesmo ocorreu com Benedicta e Branca, criadoras de métodos de alfabetização consubstanciados em impressos.

De modo algum desejamos excluir o trabalho e autoria de Eloisa, contudo decidimos pela apresentação de Iracema como autora e como biografada desta tese, em virtude da criação do método, a experiência no magistério e as pistas reveladas em fontes documentais. É patente e plausível afirmar que, sem o método, a cartilha não existiria, ou não possuiria os mesmos moldes, atividades empregadas e concepções. Isso nos leva a sustentar a conjectura

de que o prestígio e o reconhecimento que cercam as três cartilhas são também dos métodos elaborados pelas professoras.

Vejamos algumas palavras registradas na introdução do *Livro do Professor* (s/a), escrito por Iracema e Eloisa, que visou orientar sobre o uso da cartilha *A Casinha Feliz*. Segue:

Este não é um livro sobre alfabetização. Trata-se aqui de apresentar um método de alfabetização. É preciso compreender a diferença entre um livro que descreve e estuda o processo interno de alfabetizar-se e um livro que apresenta um modo de alfabetizar. Neste caso, trata-se de mostrar uma (entre muitas) metodologia com área de aplicação bem delimitada. Estamos apresentando um método de alfabetização que envolve muito mais raciocínio que memória. As crianças não “esquecem” o que aprenderam porque não decoraram palavras ou sílabas. Tudo aqui é raciocínio e descoberta, a partir da figura-fonema (Meireles e Meireles, s/a, p. 09).

Essa introdução, escrita na terceira pessoa, ao mesmo tempo que orientava e apresentava um jeito de alfabetizar com foco no raciocínio, criticava outras metodologias que ensinavam através da memorização. As autoras estariam desaprovando os modos de alfabetizar que faziam uso da repetição? O discurso de autoridade de seu método, para enaltecer sua proposta de alfabetização, estaria refutando as cartilhas de Benedicta e Branca?

Neste método a visualização de palavras não é prioritária como nos métodos que partem de palavras-chave como a palavração e suas versões modernas. No nosso método os alunos são capazes de ler palavras e frases novas desde o início da alfabetização, porque eles aprendem a lidar com os elementos que formam as palavras, e estes são só 23. Em poucos dias são capazes de ler e escrever palavras formadas por sílabas simples e diretas. Não há perigo aqui de as crianças darem respostas treinadas ou memorizadas (Meireles e Meireles, s/a, p. 09)

Chamou-nos a atenção, na consonância com a crítica disfarçada e constante aos outros métodos, a promessa de uma alfabetização efetiva em poucos dias, em um movimento de verídico aprendizado.

Há inúmeras causas do fracasso da alfabetização. Uma delas é a confusão conceitual que tem se desenvolvido nos últimos anos acerca da alfabetização. Discussões superficiais têm levado algumas pessoas a confundirem e acreditarem excludentes alguns estudos sobre alfabetização e os métodos de alfabetização. São coisas diferentes, não são coisas excludentes. Ao se dar especial atenção às características de quem aprende e ao modo como este indivíduo aprende, não se quer dizer que em sala de aula se desprezem as metodologias eficazes disponíveis. É pois muito à vontade que lhes apresento o Método de Fonação Condicionada e Repetida, que vem

alfabetizando crianças e adultos por todo o Brasil há mais de 20 anos (Meireles e Meireles, s/a, p. 09).

O livro orientador, com mais de sessenta páginas, apresenta uma série de instruções sobre as lições da cartilha *A Casinha Feliz*, e fundamenta-se na aplicação do método. Ou seja, o foco não era somente mostrar uma espécie de passo a passo, mas detalhar e problematizar o modo de uso, por meio de exercícios, planos, materiais, brincadeiras, histórias. Pareceu-nos que o método proposto foi além do descrito na cartilha, que se impôs como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, em conjunto com outros instrumentos.

Não nos atentamos a questionar se suas propostas funcionaram, mas relembramos que as três autoras “prometeram” alfabetizar com livros eficazes e de fácil entendimento e manuseio. O discurso de Benedicta, Branca e Iracema não pode ser esquecido e deve ser visto como uma conduta também decisória, na socialização e convencimento da adoção dos seus materiais didáticos. Elas não falaram somente sobre jeitos de alfabetizar, tecendo defesas sobre suas concepções, mas expressaram opiniões, compartilharam experiências, fizeram uso do direito de registrar o que pensavam. Suas vozes e nomes estão nos livros que escreveram, suas vozes ecoaram e ainda ecoam nas salas de aula brasileiras.

Elas não construíram apenas estratégias de venda. Por meio de suas palavras, elas desafiaram estereótipos, questionaram modos, em períodos em que homens ditavam e descarregavam opiniões e normas sobre todas as coisas. Nossa preocupação é apontar que nossas biografadas problematizaram perspectivas de ensino, assumindo e defendendo suas próprias ideias.

O fragmento citado teceu considerações sobre uma confusão conceitual e superficial sobre a alfabetização, considerada como uma das causas para o seu fracasso. Podemos julgar que a análise apontada foi direcionada a estudiosos(as) da área e revela um debate profundo e antigo sobre métodos de alfabetização. Tal posição descortina a ideia de insucesso em virtude da ausência de materiais e/ou subsídios didáticos, por exemplo, evidenciando que a discussão teórica e talvez equivocada poderia ser um fator decisivo do fracasso.

Mesmo formulando opiniões sobre outros jeitos de alfabetizar, consideraram que existiam metodologias eficazes. A introdução do *Livro do Professor* concluiu revelando um método responsável pela alfabetização de brasileiros e brasileiras por mais de duas décadas. O método criado por Iracema Meireles.

Localizamos na imprensa periódica algumas entrevistas de Iracema, nas quais ela explicou sobre o método, sua experiência no magistério e as cartilhas que escreveu com sua filha Eloisa. É válido destacar que essas entrevistas e as formações e cursos oferecidos

certificam a existência da necessidade de se orientar e esclarecer sobre o método. Tal-qualmente, é possível afirmar que existia um interesse social em torno dele.

Falando pausadamente, destacando algumas palavras para melhor se fazer entender – no estilo tão conhecido das velhas professoras – D. Iracema Meireles vai explicando o seu interesse agudo por matéria da maior importância, e que só agora está ganhando destaque (Jornal do Brasil, 1970, p. 05).

A professora Iracema Furtado Soares de Meireles dedicou mais de vinte anos de sua vida ao estudo dos métodos de alfabetização e dos problemas ligados à fala. Uma história profissional que relacionou formação e prática. A história da “Casinha Feliz” por exemplo, foi concebida a partir da sua experiência, como professora, em Salvador – Bahia, em 1954 e “Como diretora de escola em Recife e tendo o curso de Pedagogia [onde] encontrou o campo necessário para a expansão dos seus estudos” (Tribuna da Imprensa, 1970, p. 02).

Consta na *Revista do Ensino* nº 90, publicada em 1963, excerto sobre o método de Iracema Meireles, caracterizado como revolucionário, com um processo de ensino que mobilizara o interesse de diversos agentes da educação do então Estado da Guanabara. O processo, criado mais de dez anos antes, foi descrito como metodologia que auxiliava crianças em idade escolar na aquisição da leitura e da escrita.

Não se trata apenas de mera coincidência ou repercussão do Plano Nacional de Educação que o professor Darcy Ribeiro, atual Ministro da Educação, elaborou e está aplicando em tempo recorde no firme propósito de recuperar o mais breve possível uma média de 50% dos brasileiros, vale dizer, adultos analfabetos (Vieira, 1963, p. 11).

Entre os anos 1962 e 1963, Darcy Ribeiro atuou como o último ministro da pasta da Educação do parlamentarismo, do vigente governo de Hermes Lima. Em setembro de 1962, recebeu o Plano Nacional de Educação, regulador da aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, de Ensino Médio e de Ensino Superior, elaborados pelo Conselho Federal de Educação (Gomes, 2010).

Para isso contribuíram poderosamente a sua trajetória no Inep, a sua participação no Plano do Distrito Federal e a fundação da Universidade de Brasília. Tendo esses trunfos e o alinhamento partidário com o trabalhismo, ele exerceu a chefia da pasta por este curto período até que, com base no plebiscito, fosse restabelecido o presidencialismo, no governo de João Goulart. Ao assumir o cargo, Darcy logo apresentou ao Conselho de Ministros o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura

para 1962, relativo ao ensino primário e médio. Por que esse Programa de Emergência? Como Darcy repetia em suas comparações internacionais, a situação educacional do Brasil ficava muito atrás da América Latina. De um lado, era baixo o número de matriculados: menos de metade das crianças de sete a 11 anos se encontrava na escola primária. De outro lado, como se isso fosse pouco, as tradicionais reprovação e evasão, altas em geral e mais elevadas ainda nas primeiras séries, reduziam esse já pequeno efetivo discente (Gomes, 2010, p. 42).

Ainda segundo Gomes (2010), Anísio Teixeira tornou-se relator do Plano Nacional de Educação, que se preocupou essencialmente com os custos por aluno(a) e salários do professorado; tinha por objetivo matricular cem por cento das crianças de sete a onze anos de idade no ensino primário e setenta por cento de população escolar de doze a quatorze anos; visava ao aperfeiçoamento e à formação de docentes, dentre outras propostas que atingiam o ensino médio e superior especialmente. Ou seja, o método pensado por Iracema Meireles passou a ser discutido e aplicado no âmbito de fervorosas discussões sobre questões educacionais e políticas que afetaram o ensino primário e, por consequência, a alfabetização.

Os censos dos anos 1940, 1950 e 1960 apontaram para dados alarmantes sobre o analfabetismo no Brasil. Os índices se situavam entre quarenta e cinquenta por cento da população com idade de dez anos ou mais.

No meio do século passado pouco mais da metade das crianças, apesar da distorção idade-série, estava matriculada na escola primária. Para uma população total de 51,9 milhões em 1950, havia apenas 4,4 milhões de matrículas no ensino primário comum, ao passo que, em 1960, para 60,9 milhões de habitantes, tínhamos apenas 7,5 milhões de estudantes no mesmo nível de ensino (Gomes, 2010, p. 36).

É coerente afirmar que a intensa circulação de cartilhas escolares no Brasil condisse com a luta histórica contra o analfabetismo brasileiro e a ausência de crianças nas salas de aula do ensino primário. Não pretendemos ponderar sobre os reais e efetivos efeitos do processo Sodré, da Alfabetização pela Imagem ou do Método de Iracema Meireles, mas cabe registrar que as propostas fáceis, rápidas, eficientes⁸¹ e coloridas seguramente foram vistas com bons olhos por diversos partícipes da educação, pois poderiam solucionar um problema que era óbvio e grave. Também não nos compete avaliar sobre o saldo, positivo ou negativo, resultante do uso dos métodos e das cartilhas que os materializaram, mas é indubitável a percepção da construção de trajetórias renomadas, em contextos confortáveis e convenientes.

⁸¹ Não foi nossa pretensão abordar as intenções das biografadas com suas cartilhas no que tange à alfabetização, tampouco problematizar se foram originais ou não. Entretanto, alertamos que as ideias de métodos rápidos e agradáveis já estavam fincadas na base da constituição e institucionalização das escolas de primeiras letras no Brasil.

Ou seja, a notoriedade que carregam deve-se essencialmente aos tempos, espaços e demandas concernentes. Por um lado, temos livros que corresponderam às expectativas, por outro, autoras responsáveis pelo crédito, mas silenciadas.

Para nossos intuitos, não pretendemos julgar se houve correção e adequação, mas atestar a aplicabilidade de processos que, mesmo moderadamente, deram conta do recado, receberam deferências e foram recomendados. E o recado era sobre ler e escrever, ainda que somente expressões curtas e rápidas, seja para atender o mercado de trabalho, ou para exercer o direito ao voto. De todo modo, alfabetizar o povo, crianças, jovens e adultos, era importante e benéfico para as classes dominantes. Entende-se que a preocupação afetou Benedicta, Branca e Iracema, quer na experiência no magistério, pela pressão advinda das relações de trabalho e sociais, ou simplesmente pelo desejo de extinguir o analfabetismo brasileiro.

Não basta reafirmar que as cartilhas foram vendidas e usadas exorbitantemente, é necessário olhar com criticidade para as circunstâncias que lhes permitiram ocupar tanto espaço. Suas criadoras também foram aceitas, para que suas produções fossem selecionadas. É presumível terem sofrido consequências provenientes da popularidade de suas produções, afetando-as pessoal e profissionalmente. Apesar da ausência de seus nomes nas fontes, imprensa e trabalhos acadêmicos, cabe-nos refletir sobre as repercussões vivenciadas no cotidiano público e privado.

Consuelo Pinheiro afirmou em parecer expedido ao Ministério da Educação: “O método de Iracema Meireles difere de qualquer outro processo de meu conhecimento”. (Vieira, 1963, p. 10), entretanto Iracema aparentemente não aceitou essa ideia de método inovador. Não podemos afirmar que existia uma prática de comparação do método de Iracema Meireles com outros materiais e processos, mas é possível crer que a discussão sobre “jeitos” de se alfabetizar, preferencialmente de modo rápido e fácil, ocupou a cena estudantil, registrada em algumas fontes específicas, como já observamos até aqui.

A ideia de invenção e/ou criação talvez não agradasse a professora, como disse a Vieira (1963):

Não inventei nada. Na minha vida de magistério, aprendi a observar a criança, o seu modo de agir e reagir, as suas dificuldades pessoais... Creio que a professora é tanto mais professora, quanto mais ou melhor entende os seus alunos. O êxito da criança na aprendizagem (portanto êxito da professora) depende muito mais do que a professora recebe da criança, do que daquilo que ela lhe dá. Se a mestra sabe receber, isto é, aceitar o aluno como ele é, atentar para o que ele traz ou necessita, então tudo dá certo. Como considerar novo o nosso método se, durante mais de dez anos, nós o aprendemos, nós o estudamos em um livro imenso e belo – a CRIANÇA.

Nosso, era só o empenho, o propósito de proporcionar, às crianças que aprendiam a ler e escrever, uma situação emocional boa ou, mesmo, ótima, se possível. Mas isso só se consegue com um mínimo de esforço de memória e um máximo de interesse. (p. 10).

Diferentes aspectos podem ser apontados na fala de Iracema, a começar pelo uso da palavra professora, no feminino. Não é necessária uma fundamentação teórica aprofundada para afirmar que, na História da Educação brasileira, as mulheres ocuparam majoritariamente as salas de aula, em especial no ensino primário, mas, ainda assim, o professorado desses espaços é tratado no masculino, inclusive por outras professoras. Diferente de Benedicta e Branca, que se referiram, pelo menos de acordo com as fontes, aos professores, mestres e colegas no masculino, Iracema fez uso das palavras “ela”, “professora” e “mestra”, e isso possui enorme significado.

Ao direcionar seu discurso às mulheres, Iracema defendeu de certa forma a identidade de gênero e o respeito aos lugares ocupados por mulheres enquanto protagonistas. Existe nesse registro uma desestabilização de normas, que combate o pressuposto de que o masculino na língua portuguesa é algo genérico, representativo, sendo na verdade um marcador excludente. A palavra professor não representa todas as gentes mulheres, alfabetizadoras, educadoras, mestras, diretoras, normalistas, auxiliares, apoios e outras ocupantes da educação escolar. Vai além da questão gramatical de gênero, estamos falando de reconhecimento e resistência a uma prática linguística sexista.

Ao expressar sua opinião para e sobre mulheres, Iracema praticou um ato de reação e ruptura, que simbolizou e deu indícios de uma transformação social. Ela repetiu e endossou a palavra professora e isso não foi involuntário e desproposital. Mäder (2015) bem explicou que o uso do masculino genérico operou na manutenção do chamado sexismo gramatical, relacionado com a cultura de uma sociedade e suas relações humanas.

Pode-se, com razão, argumentar que uma alteração na língua não alterará as relações entre os gêneros na sociedade. Podemos, pela via oposta, argumentar que a rejeição desse uso linguístico – o masculino genérico – ou pelo menos as tentativas de evitá-lo, que se observam cada vez mais, sejam um sintoma de uma mudança social e cultural já em progresso. Basta olhar ao redor e percebê-la (Mäder, 2015, p. 147).

Outra interpretação, similar ao que captamos das exposições de Branca, foi sobre a observação e a experiência no ambiente escolar como mola propulsora para a formulação do método. Iracema, por sua vez, destaca nesse processo não somente as vivências, mas as ações e reações das crianças, suas respostas, necessidades, descobertas e também as experiências.

Para a alfabetizadora era indevido considerar o método como criação, se a criança é a criação por si só, e voluntariamente, externava o que precisava ser feito.

Sem reconhecer a possibilidade do mérito da criação, Iracema, modesta, apenas assumiu o propósito de fornecer um bom ambiente emocional, que acolhesse a criança no processo de aquisição da leitura e da escrita, enfatizando, contudo, a importância do esforço e do interesse. “- Foi o aluno que foi nos ensinando e em 1963 fiz a cartilha com minha filha. Depois fui estudar Logopedia. É um método que está em constante evolução. O nosso não é o único método fônico que existe” (Luz, 1970, s/p).

Ainda na análise das pistas deixadas na edição 90 da *Revista do Ensino*, nos deparamos com uma interessante informação dada pela própria Iracema. Apresentada como inovadora e autora do trabalho, ela destacou que sua filha Eloisa Meireles foi uma extraordinária colaboradora.

Há mais de dez anos, quando teve início o nosso trabalho em prol de maior rapidez e eficiência na alfabetização, começamos, sem vacilar, seguindo, rigorosamente, os trâmites clássicos da sentencição. Mais ainda, convencidas de que alfabetizar uma criança é, realmente, resolver um problema de psicologia infantil, decidimos, tendo em vista aquela “função de globalização” descrita por Decroly, e que é o mesmo “sincretismo infantil” a que se refere Claparède – partir de uma história que, conduzindo às frases, pudesse, também, conduzir ao jogo, ao brinquedo, mesmo porque, para a criança, o brinquedo é uma forma embrionária de trabalho [...] (Vieira, 1963, p. 11).

A autora de *A Casinha Feliz* falou no plural sobre o trabalho desenvolvido, caracterizando-o como algo construído por várias mãos. Reiterou que, ao lado de sua filha, perceberam o ato de alfabetizar como algo que envolve a psicologia infantil. Mais uma vez, nos chama atenção o discurso da alfabetização rápida e eficiente, endossando os ensejos de uma época e de uma sociedade que precisava de pessoas alfabetizadas o quanto antes. O analfabetismo ainda era um problema, mas, agora, não se tratava mais de sílabas, letras, frases, imagens, a solução partiria do uso da história.

E quem não observou, ainda, uma criança a viver suas horas de brinquedo, de ficção, desenvolvendo muitas vezes, atividade verdadeiramente febril, com a mais absoluta seriedade, tal como qualquer adulto no desempenho de importante função? [...] A história nos levava, pois, à clássica sentencição. Entretanto, de acordo com o que temos observado pacientemente e, também, de acordo com as preferências demonstradas pela própria criança, fomos modificando o nosso trabalho. Fomos passando por diferentes etapas, que não vamos aqui mencionar, até que chegamos à que hoje nos permite, realmente, alfabetizar em menos de 2 meses. E nós o fazemos pela FONAÇÃO CONDICIONADA A UMA HISTÓRIA (No caso, é a história

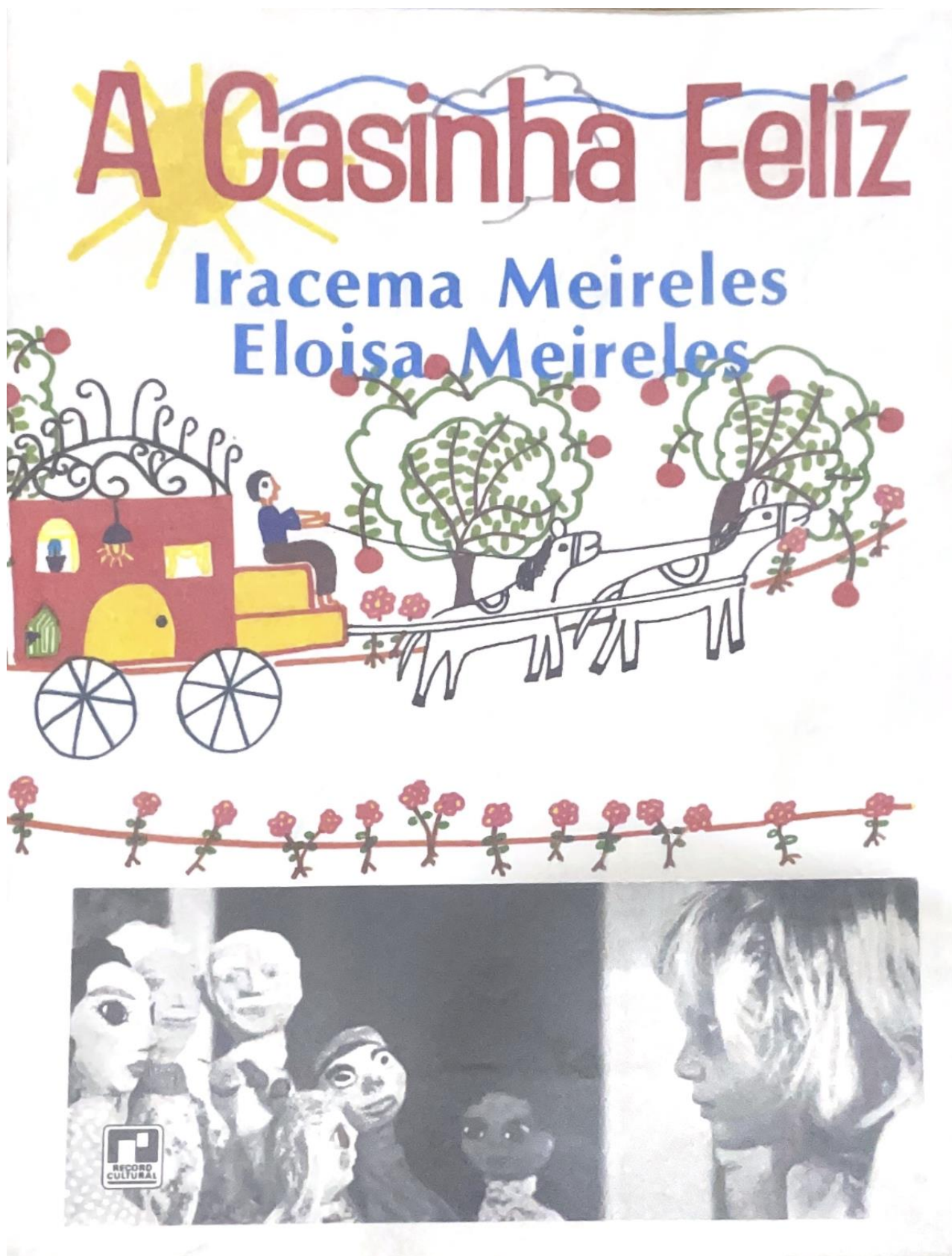
da Casinha Feliz). Vamos, então, da história à fonação e da fonação à sílaba (Vieira, 1963, p. 11).

A história responsável e destinada a alfabetizar as crianças brasileiras se chamou “Casinha Feliz” e é a que conhecemos hoje, materializada na cartilha. De acordo com Iracema, conseguia alfabetizar em dois meses e foi construída através da observação e das preferências demonstradas pela criança. “A base do método é uma história. Aliás, em todo o nosso trabalho, não se dá um passo que não seja em função da história que a criança vive, colocada em verdadeira “situação global [...]” (Vieira, 1963, p. 10).

É global, repetimos, sendo, entretanto, fonético e, essencialmente, sensorial. As crianças são levadas, assim, a memorizar apenas as vogais (os 5 amiguinhos importantes) e, mesmo assim, com pequeníssimo esforço, uma vez que as próprias características de cada uma conduzem à fixação. Quanto às 18 consoantes, são, todas, elementos já conhecidos do mundo infantil. Mediante simples associação, as crianças se limitam a identificá-las. Acreditam conseguir o máximo de interesse por meio da história – a história que a professora pode contar mas que, de preferência, se deve desenrolar aos olhos da criança, no teatrinho da sala de aula. No caso, a história é a da Casinha Feliz onde moram os membros da família (fantoques) e onde vão surgindo as letras (marionetes) sempre de 5 em 5, sempre como personagens importantes, que têm sua vida e suas diferentes características. Algumas têm, mesmo, sua canção ou seu perfume e todas, todas, com exceção da cadeirinha (letra “h”), todas falam, têm voz – São letras que falam! [...] (Vieira, 1963, p. 10-11).

Iracema procurou explicar como funcionava a proposta, que, segundo ela, despertava interesse nas crianças, e afirmou que, apesar da necessidade de se memorizar, o esforço era bem pequeno. Válido lembrar que essa noção de esforço também não é nova por aqui. Todos os indícios apresentados até agora nos revelaram que Benedicta, Branca e Iracema sabiam o que precisava ser dito para que suas ideias fossem aceitas, as expressões corretas deveriam ser compradas pelo público e ao mesmo tempo tinham a incumbência de alimentar vários anseios. As histórias das cartilhas apresentadas são de responsabilidade das mulheres que as produziram e souberam vendê-las, observando as carências experienciadas. Benedicta, Branca e Iracema são responsáveis pela fama e prestígio que acompanham seus livros e igualmente donas da repercussão. A reportagem terminou com Iracema contando a história relatada em *A Casinha Feliz*.

Figura 18: Cartilha *A Casinha Feliz* (Capa) – 1990 [25ª edição]. Autoras: Iracema Furtado Soares de Meireles; Eloisa Meireles



Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).

O discurso da eficiência e da rapidez surgiu mais uma vez, e o método de Iracema, contido em suas cartilhas, era apresentado como revolucionário e ao mesmo tempo simples. (Jornal do Brasil, 1970, p. 05). Junto a tal perspectiva, outra vez despontou uma proposta inclusiva, sobre a qual Iracema afirmou: “- Em aproximadamente 40h o aluno se alfabetiza dependendo de ter ou não deficiências. O prazo médio pode-se estender até 40 dias, se o aluno tiver perturbações” (Jornal do Brasil, 1970, p. 05). As salas de aula de instituições educacionais públicas e privadas depararam-se com mais um jeito de alfabetizar, pensado, mais uma vez, por uma professora que vivenciou as contrariedades do ensinar a ler e a escrever.

A história não é difícil de ser encontrada, visto que a cartilha é vendida até os dias atuais.⁸² A primeira edição comercial da cartilha *A Casinha Feliz* foi publicada somente em 1970, pela Editora Record, com ilustrações da profissional Maria Dolores Coni Campos. “As 34 edições, de 40 mil exemplares cada, passaram por contínuas revisões. A partir de 1999, a Editora Primeira Impressão assumiu a responsabilidade de publicá-la” (Campos, 2002, p. 504). Iracema Furtado Soares de Meireles criou um método de alfabetização – o Método Iracema Meireles e escreveu outros livros além de *A Casinha Feliz: É Tempo de Aprender*, *Histórias da Vovó Marieta*, *Outras Histórias da Vovó Marieta* e *Novas Histórias da Vovó Marieta*. [Anexo]

Santos (2018) esclareceu que *A Casinha Feliz e É Tempo de Aprender* fizeram parte do catálogo da Fundação de Amparo ao Estudante (FAE) durante mais de vinte anos. Foram retiradas em 1997 dessa lista sob a alegação de conterem erros conceituais. Na ocasião, o MEC estava aceitando cartilhas autodenominadas construtivistas. Como as referidas cartilhas empregavam o método fônico, foram excluídas. Desse modo, em 1999, *A Casinha Feliz e É Tempo de Aprender* tiveram encerrado o contrato comercial com a Editora Record e foram transferidas para a Editora Primeira Impressão. Ambas as cartilhas, após 2006, passaram para a Editora Didática e Científica, sofrendo reformulações e atualizações, assim como o material pedagógico que as acompanhava.

Na Rua Aníbal de Mendonça, 135, Ipanema, Rio de Janeiro, funcionou o Instituto Silo Meireles, espaço escolar fundado por Iracema. Encontramos registros dessa escola como colégio ou ginásio, com a grafia Sylo Meirelles e/ou Silo Meireles. O espaço foi consideravelmente noticiado em periódicos cariocas entre os anos 1960 e 1970. As matérias jornalísticas tinham como tema principal explicar as parcerias e ações sociais ali organizadas,

⁸² Cf. <https://www.acasinhafeliz.com>

como feiras de livros, e divulgar as ofertas de cursos e projetos disponibilizados pela instituição, como o curso de teatro, ministrado por Michalski (1964). Além disso, as propagandas focavam em explicar que o ginásio funcionava nos moldes da reforma de ensino, integrando as disciplinas de música, artes plásticas, expressão corporal e teatro, com foco na alfabetização (Jornal do Brasil, 1972e). Os(As) alunos(as) do instituto também ocuparam centralidade nos textos, no qual eram apresentados os projetos, exposições, passeatas e peças em que se envolveram (Oscar, 1966).

Em quase todas as matérias, Iracema foi apresentada como a diretora e fundadora do instituto. Chamada de Dona Iracema, a edição de 1971 do *Jornal do Brasil* a apresentou como professora primária, dirigente do espaço há mais de dezesseis anos, escritora de contos infantis e elaboradora de jogos pedagógicos. Um ano depois, o mesmo periódico, além de pontuar que o trabalho da professora foi reconhecido oficialmente em relatório estadual de ensino, e determinou o lançamento da cartilha *É Tempo de Aprender*, uma adaptação da *A Casinha Feliz* destinada ao público adulto, a matéria explicou que, no colégio, Iracema praticava o método criado.

Desde que foi sistematizado, segundo publicação do *Jornal do Brasil*, o método modificou-se bastante até chegar a um formato definitivo. A proposta, de acordo com o periódico, permitia verificar prematuramente problemas de dislexia, corrigindo-os. (Jornal do Brasil, 1972c). A cartilha foi, portanto, publicada quase dez anos após a exposição do método para a imprensa, em 1963, na *Revista de Ensino*, conforme foi aqui mencionado. O método foi criado na década de 1950 por Iracema e possui uma longa trajetória de aplicação em escolas privadas e públicas do Rio de Janeiro e outras cidades brasileiras (Araújo *et al.* 2009). Segundo atestou Campos (2002), o método fônico idealizado por ela ainda é aplicado no Brasil em amplitude considerável e com inquestionável eficácia.

4.2 Sobre a eficiência, quase não restaram dúvidas: Benedicta, Branca e Iracema entre pareceres, depoimentos, homenagens, saudações e críticas

Ainda no que compete às 42^a e 45^a edição da *Cartilha Sodré*⁸³ entendemos ser pertinente analisar algumas referências constantes nas contracapas [Anexos], em que se registram algumas opiniões sobre a *Coleção Sodré*, juízos valiosos para a comercialização do material. As falas transcritas, além de opinar sobre o material didático, também o fazem sobre

⁸³ Para melhores esclarecimentos sobre os métodos e parâmetros apresentados na *Cartilha Sodré*, indicamos: Gontijo e Silva (2014).

Benedicta, a autora, demonstrando confiabilidade, reconhecimento e possíveis acordos morais e políticos. Constatam relatos do Dr. Gustavo Ambrust – Presidente da Cruzada Nacional de Educação, da prof.^a d. Chiquinha Rodrigues – Presidente da Bandeira Paulista de Alfabetização, do Dr. Menezes Pimentel – D.D. Interventor Federal no Ceará, do Dr. Américo de Almeida – D.D. Chefe de Gabinete do Sr. Interventor do Rio Grande do Norte e do Dr. José Melchior – D.D. Interventor Federal no Estado do Pará.

Devemos observar os cargos ocupados e as origens regionais dessas pessoas. A presença de personalidades públicas de diferentes regiões do país confirma que o livro circulou amplamente no território brasileiro ou que, pelos menos, foi difundido e socializado. Podemos também pensar sobre Benedicta como uma mulher que conviveu com diferentes personalidades e soube lidar com interesses. A cartilha foi levada até essas pessoas por sua autoria.

Destacou-se uma mulher entre as cinco pessoas que comentaram a obra. Trata-se da professora, fundadora de Grupo Escolar, escritora, diretora de escola, jornalista e política paulista Francisca Pereira Rodrigues (1896-1966), mais conhecida como Chiquinha Rodrigues, então presidente e fundadora da Bandeira Paulista de Alfabetização, entidade criada em 1933, após a Revolução de 1930, movimento que objetivou findar a República Oligárquica brasileira.

Eliana Reis (2006) informa que Chiquinha foi deputada da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, prefeita da cidade paulista de Tatuí e tinha particular preocupação com o ensino primário, com a alfabetização e com a escola pública da zona rural. Ao lado de outras mulheres, engajou-se, através de campanhas em rádios e jornais, no movimento pela reconstitucionalização do país em 1932. A Bandeira Paulista de Alfabetização foi uma organização presidida pela professora até 1963, responsável pela criação de escolas rurais, hortas escolares, livros e materiais didáticos.

A educadora do interior de São Paulo, sócia honorária do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, sócia correspondente do Instituto Histórico da Bahia e membro da Academia de Ciências e Letras de São Paulo, era conhecida no cenário educacional paulista, no cerne da luta por diferentes movimentos sociais e sempre sintonizada com as discussões educacionais e políticas do país.

Convencida de que o progresso do país dependia do crescimento econômico agrícola, defendeu ardorosamente uma escola específica para o caboclo – o homem rural. Uma escola que não fosse meramente alfabetizante, mas que lhe oferecesse condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Que lhe despertasse o amor à terra, detendo o êxodo para as cidades, que propiciasse a exploração da terra por métodos científicos, racionais e não pela tradição, repetição. Que lhe instruisse para a adoção de hábitos higiênicos e saudáveis (Reis, 2006, p. 104).

O explanado permitiu compreender o motivo pelo qual Chiquinha Rodrigues surge entre as opiniões masculinas acerca do material de Benedicta Sodré. Assim registrou a professora: “São admiráveis os seus livros. Lí-os com atenção e da leitura saí encantada, rendendo à autora, minha inteligente colega, as maiores homenagens. Louvo-lhe o patriotismo e o devotamento com que se dedica à causa da alfabetização dos brasileiros” (Francisca Rodrigues, 1947).

O trecho em destaque expõe uma apreciação voltada não somente para a cartilha, mas para outros materiais produzidos por Sodré, que são apresentados como apreciáveis⁸⁴. Estendem-se elogios para a autora da coleção, caracterizada como inteligente e digna de deferência. A opinião, ao considerarmos o período histórico concernente, não poderia deixar de lado o louvor à pátria, o reconhecimento ao ufanismo, elementar nos impressos escolares da época, como expusemos anteriormente. Percebe-se, ademais, anuência ao material, em virtude da dedicação e compromisso com um processo de alfabetização que a autora provavelmente tinha.

A menção ao patriotismo voltou a se repetir na opinião do Interventor Federal do Ceará, Dr. Menezes Pimentel, homem autoritário que ocupou muitos cargos nesse estado: professor, governador, interventor, deputado, ministro da justiça e senador. Com base em sua própria experiência, o político teceu elogios aos livros por terem uma missão na alfabetização do país, moldada no conhecido nacionalismo do período. Há em suas palavras mais um indício de que uma efetiva alfabetização, de acordo com discursos e interesses políticos, só aconteceria devidamente se se enquadrasse no espírito patriótico do regime varguista. O fiel aliado na implantação da ditadura do Estado Novo no Ceará registrou⁸⁵:

Acuso com prazer o valioso presente que me mandou de seus preciosos livros. Professor com longa prática em todos os seus graus, é com muito prazer que lhe trago meus agradecimentos com votos para que continue com patriotismo a prestar inestimável serviço à causa da alfabetização em nossa Pátria (Pimentel, 1947).

⁸⁴ Para melhores esclarecimentos sobre os livros de leitura – *Coleção Sodré* – elaborados por Benedicta Stahl Sodré, indicamos a leitura de Motin (2017).

⁸⁵ Cf. <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-de-meneses-pimentel>

Na contramão de uma postura altruísta, militante e dedicada à educação pública, como a de Chiquinha Rodrigues, surge a figura de Pimentel, político, segundo Gina Pompeu (2004), considerado como um dos mais autoritários e violentos da história brasileira. Ainda de acordo com essa pesquisadora, destituiu prefeitos e funcionários públicos, perseguiu e prendeu opositores, formou uma polícia truculenta, aprisionou e deportou comunistas e esquerdistas, fechou lojas maçônicas e centros espíritas “em nome da moral e dos bons costumes”, realizou palestras em colégios para combater o comunismo, fiscalizou hotéis a fim de controlar a população, recolheu livros e revistas que pudessem difundir ideias contrárias ao regime. Assim, a opinião de uma professora atenta aos desafios que envolviam uma educação rural e o ensino primário encontra-se registrada na mesma página que a opinião de um político opressor.

A contradição entre os lugares de fala de Chiquinha e Menezes nos fez constatar que essas opiniões não objetivavam necessariamente uma verídica análise crítica do material, em termos estéticos, linguísticos, de conteúdo, entre outros. Sequer a preocupação, nesse aspecto, seria a divulgação de um material que realmente auxiliasse nos processos de alfabetização, por mais que fosse esse o fidedigno intuito de Benedicta. Os discursos selecionados para serem expostos nessa edição da *Cartilha Sodré* possivelmente foram previamente pensados ambicionando atender demandas e disputas. Não poderia ser diferente, visto ser indispensável a aprovação do governo para a adoção de um impresso didático. É válido lembrar, como registrou o político, que Benedicta Sodré o presenteou com suas produções, comprovando a intenção da autora de que seu material fosse legalmente reconhecido.

Outra foi a opinião explanada pelo Dr. José Melchior, então Interventor Federal no Estado do Pará, que também carece de reflexão:

Cabe-me significar-me meus sinceros agradecimentos pela honrosa lembrança, felicitar-vos pelo vosso apreciável trabalho e comunicar-vos que submeti os vossos interessantes livrinhos ao exame da Diretoria de Educação e Cultura para adoção nos estabelecimentos públicos de ensino dêste Estado (Melchior, 1947).

O trecho indica pistas de que ocorreram movimentações para que os livros da coleção de Benedicta, não somente a cartilha, fossem adotados nas instituições escolares públicas do estado do Pará. Tal situação expõe que os livros produzidos alcançaram circulação em nível nacional, até porque a *Cartilha Sodré*, considerando a edição analisada, foi produzida no estado de São Paulo. A vigésima edição do jornal nordestino *Diário de Pernambuco*, em informe sobre os livros adotados nas escolas primárias estaduais, da capital e do interior de

Pernambuco, assim como as rurais e noturnas, anunciou o uso da *Cartilha Sodré* nesses espaços no ano 1958 (Diário de Pernambuco, 1958a, p. 27).

Essas opiniões sobre a *Coleção Sodré* podem ainda ser identificadas em outras edições da *Cartilha Sodré* [Anexos], como é o caso da edição nº 66. Também se confirmam as opiniões nos livros de leitura da coleção, como pode ser verificado no material *Primeiras Lições Úteis – Livro de Leitura para o 1º ano e Quarto Livro Sodré* [Anexos].

Entretanto, as opiniões em questão não apareceram na edição 254, publicada em 1979. [Anexo]. Passaram-se mais de trinta anos desde a primeira edição da cartilha, contabilizando mais de duzentas edições. Evidentemente, depois de tantos anos e após um aceitável sucesso editorial, as opiniões de uma elite política e/ou intelectual não eram mais necessárias, tampouco obrigatórias. Estamos falando de um período histórico educacional marcado pela concepção analítica, a predominância da tendência tecnicista, e o surgimento de, segundo Saviani (2008), “[...] estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial”. Ou seja, as demandas e intencionalidades já não eram as mesmas. Com as mudanças, veio também a necessidade de se relacionar com outras pessoas e setores sociais.

Gatti Júnior (2011) asseverou que, durante a década de 1970, houve muitas mudanças envolvendo os impressos didáticos. É possível destacar que nesse período ocorreu um grande aumento na velocidade de elaboração e renovação, tendo os autores e autoras passado a exercer diretamente ações de divulgação de suas próprias coleções. Surgiu também uma certa modernização gráfica e editorial, assim como o aparecimento de diferentes propostas didático-metodológicas de teor cognitivista. Ainda assim, o componente ideológico era forte na produção didática. Na concepção de Zeneide Vieira (2020), “Apesar do cerceamento da liberdade e da censura da imprensa, as décadas de 1970/1980 foram um excelente momento para o mercado editorial didático, devido à compra e distribuição de livros para alunos de escolas públicas brasileiras”.

Em notícia publicada no jornal paulistano *A Tribuna*, em 1977, a *Cartilha Sodré*, inserida no currículo mínimo obrigatório, aparece como um dos materiais didáticos mais baratos, no valor de Cr\$ 7.00, ao lado da cartilha *Caminho Suave*, no valor de Cr\$ 14.00. A matéria em questão trata da despesa com o material escolar, mais especificamente o didático, que, segundo a notícia, estava cada vez mais caro. A jornalista Nadine Filippe, responsável pelo texto, registrou que os livros destinados ao 1º e 2º graus, além de custarem caro,

normalmente eram acompanhados de cadernos de exercício. Não era possível reaproveitar os impressos, pois os professores sempre exigiam os mais atualizados.

Nadine Filippé (1977) relatou que os preços dos livros didáticos eram “[...] tabelados pelas próprias editoras evitando a excessiva comercialização e concorrência das livrarias em torno dos mesmos, o que resultaria num encarecimento prejudicial aos compradores”.

É importante compreender que “A origem e manutenção dos diversos impressos escolares, como cartilhas, manuais de ensino ou livros didáticos, estão vinculadas ao poder instituído” (Lepick, Cunha e Moraes, 2018, p. 188). A produção desses materiais, ainda de acordo com essas pesquisadoras, destinada ao sistema educacional público, atendia ao que é determinado pelo Estado e, quando direcionada ao sistema privado, deveria obedecer às exigências do mercado. Thaís Lima e Fonseca (1999) esclareceu que os impressos didáticos não podem ser vistos descolados do “[...] contexto político e cultural e das estruturas de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos”.

Outra questão que poderíamos apontar na *Cartilha Sodré* são as variadas relações entre alfabetização e o sentimento de amor à pátria, assim como explana a própria autora em seção intitulada Nota da Autora [Anexo]. “Que os meus livros possam beneficiar muitos dos meus prezados colegas e contribuir para extinção do analfabetismo em nossa querida Pátria, é a única recompensa que desejo” (Sodré, 1947, p. 08). O desejo de Benedicta assemelha-se à seguinte fala de Iracema, no material *Livro do Professor*: “O analfabetismo é antes uma questão política que pedagógica. A quem interessa um país com tantos analfabetos, como o nosso?” (p. 09). Voltamos a reiterar que os discursos das autoras não caracterizaram somente suas escritas, mas precisam ser vistos como posicionamentos políticos, que exprimiram muito sobre o que pensavam e desejavam representar.

No trecho transcrito, três questões em especial nos inquietaram. Primeiramente o propósito de constituição de um material didático que pudesse ajudar professoras e professores nos processos de ensino da leitura e escrita inicial. A favor desses, os impressos, considerando a cartilha e os livros de leitura, são ofertados por Benedicta como um material de suporte teórico e metodológico para os ensinamentos de alfabetização, indicando a possível inexistência e/ou dificuldade de acesso a impressos didáticos que oferecessem auxílio similar.

É possível constatar, sobretudo, na formulação de um material misto, bem comum após 1930, constituído por, além da cartilha de alfabetização, um manual destinado ao(a) professor(a), o conhecido livro do professor, “[...] que explicava passo a passo o

desenvolvimento do método adotado, o que possibilitava à professora uma maior segurança na aplicação do método” (Araújo, Rêgo e Fernandes, 2010, p. 59).

O trecho também apontou preocupação com a extinção do analfabetismo no Brasil, e não teria como ser diferente, já que, em 1940, ano que ocorreu o primeiro censo organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dez anos após o início do Governo Vargas, segundo Natalia Gil (2022), “[...] as expectativas eram de que os esforços de expansão da escolarização primária empreendidos no período tivessem dado algum resultado em termos de diminuição do analfabetismo” (p. 04).

Esse governo, que teve início em 1930, envidou significativos esforços para a organização do aparato de administração do ensino público e tornou possível a criação de escolas e ampliação de vagas no ensino primário, representando efetiva – mas ainda muito insuficiente – expansão da escolarização. Também a produção de estatísticas do ensino tinha avançado muito em rigor e regularidade nesse período, fornecendo números que permitiam um melhor planejamento das ações de governo e favorecendo a identificação de lacunas e problemas. [...] **Divulgados os resultados do censo de 1940, contudo, a população não alfabetizada de cinco anos e mais era de 61,20% e, no grupo de dez anos e mais, o índice correspondia a 56,70%** (Gil, 2022, p. 5, grifo nosso)

Destarte, para Ferraro (2002), o analfabetismo brasileiro, nos anos 1940, totalizava mais de vinte e um milhões de habitantes na população de cinco anos ou mais, mais de dezesseis milhões na de dez anos ou mais e mais de treze milhões na de quinze anos ou mais. Isto posto, considerou-se de extrema valia a proposta de uma cartilha que pudesse extinguir uma mazela social que afetava mais da metade de uma determinada população que deveria estar alfabetizada.

A dita preocupação não apareceu registrada nas edições da cartilha em 1970. Possivelmente o analfabetismo não representava mais aflição editorial, mesmo que nesse recorte de tempo as taxas de analfabetismo, nas populações de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, se situassem entre 30% e 40%. Outra questão pertinente refere-se à noção apresentada no início deste capítulo, a ideia de alfabetização rápida, presente em quase todas as edições investigadas. Ainda em relação a essa proposta, a autora apontou:

A “Cartilha Sodré” foi feita de acôrdo com o Processo Sodré. Quanto a eficiência desse Processo, não resta a menor dúvida. Provam bem esta asserção, não só êxito alcançado no Grupo onde trabalho, atingindo sempre quase 100% de alfabetização, como também as centenas de documentos de professôres que, espontâneamente, manifestaram sua gratidão pelo resultado obtido, com o uso do referido Processo (Sodré, 1947, p. 08).

Ou seja, o convencimento de uma alfabetização rápida, praticado através de um Processo, iniciado em letra maiúscula, o “Processo Sodré”, foi apresentado por Benedicta Stahl como metodologia inquestionável no trabalho de alfabetização, atingindo uma porcentagem quase absoluta de sucesso. Para fundamentar e defender sua alegação, a autora utilizou sua experiência profissional em um possível grupo escolar, bem como documentos elaborados por outros professores, que manifestaram satisfação com o processo.

Essas informações nos levaram a refletir sobre os métodos de ensino e aprendizagem que estiveram sempre presentes na história da educação brasileira e foram legitimados. É inevitável, ainda, ressaltar a constatação de Grisi, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no ano de 1951.

De posse de tais segredos, não tardaram a surgir verdadeiros "virtuosi" e taumaturgos da arte de ensinar a ler. Apresentaram-se como criadores de "sistemas pessoais", quase "máquinas-de-alfabetizar", suscetíveis de executar sua tarefa em semanas ou mesmo em dias, senão em horas (Grisi, 1951, p. 09).

O autor explanou, firmado nas estatísticas que comprovavam os altos índices de analfabetismo, sobre uma espécie de artificialismo pedagógico nas cartilhas escolares brasileiras do século XX. Arriscou afirmar que os sistemas e/ou processos criados não passavam de invenções que convenciam a população de que o simples conhecimento mecânico do simbolismo mecânico das letras salvaria uma pátria iletrada. As invenções, na realidade, seriam verdadeiras cópias, segundo Grisi, ao cita os trabalhos de Antonio Feliciano Castilho e do Barão de Macaúbas – Abilio Cesar Borges⁸⁶, importantes educadores do século XIX.

Foi o triunfo do artificialismo pedagógico. Num país em que as estatísticas falam de grandes massas analfabetas e em que muitos crêem ingenuamente que a salvação pública decorre, exclusiva e necessariamente, da difusão do puro simbolismo mecânico das letras, esses taumaturgos foram, mais de uma vez, recebidos como "salvadores da pátria". Seriam realmente anjos tutelares se não fossem, antes, ridículos. Não lhes pertence sequer a originalidade da invenção. Em tais águas, muito antes, navegaram outros (Grisi, 1951, p. 10).

É indispensável citar a arbitrária crítica que o século XIX carregou, como nefasto e atrasado, em comparação com todas as acepções consideradas modernas das primeiras décadas do século XX, marcado por variadas proposições de renovação da escola primária, produção acelerada de impressos escolares, formulação de novos métodos de ensinar e

⁸⁶ Sobre as obras pedagógicas de Abilio Cesar Borges: Cf. Valdez (2006).

aprender. Estaria, entretanto, Benedicta Sodré repetindo métodos preexistentes, de outro século? Deixaremos tal problemática para estudos posteriores.⁸⁷

Todos os aplausos e o apreço registrados para a *Coleção Sodré*, em suas primeiras edições, não foram suficientes para evitar determinadas críticas ao material, especialmente destinadas à *Cartilha Sodré*. Em dezembro de 1988, quase cinquenta anos após a primeira edição da cartilha, o *Jornal do Brasil* (1988) publicou em seu primeiro caderno algumas matérias sobre a qualidade e a escolha do livro didático. Foram questionados os valores e destacados erros de conteúdo, distorções de abordagem, linguagem inadequada e falta de criticidade. Dentre as matérias, um escrito em especial com o título *Texto pobre, irreal e preconceituoso* chamou nossa atenção.

O escrito foi produzido por Zaca Feitosa (1988) e se baseou em uma possível entrevista com o então professor Rui Alves Grillo. A escritora registrou que o professor, após uma exaustiva pesquisa e análise, para a Fundação para o Livro Escolar (FAE)⁸⁸, das cartilhas escolares adotadas nas escolas públicas do estado de São Paulo, constatou que se tratava de um material que massificava a educação. O professor criticou a qualidade e a filosofia de cartilhas que apresentavam um mundo ao mesmo tempo maravilhoso e irreal. Para o professor, as cartilhas mais utilizadas eram fechadas e sem mobilidade para serem trabalhadas, perante a diversidade dos alunos, desde aqueles que possuíam maior facilidade de aprendizagem, até outros com maior dificuldade.

Para Grillo, objetivando atender todo o território nacional e conseqüentemente a lógica de mercado da época, as editoras nivelavam os livros por baixo, produzindo conteúdos com erros didáticos e que não despertavam interesse nos alunos. E ainda acrescentou: “Os textos são pobres [...] as ilustrações imbecis e nada reflete a realidade. [...] A linguagem utilizada nas cartilhas não é próxima nem da linguagem oral nem da escrita, é simplesmente irreal”. (Feitosa, 1988, p. 5).

⁸⁷ Atestamos que, para complexificar a indagação, é necessário realizar estudo aprofundado e fundamentado teoricamente, levando em consideração as lições da cartilha e possivelmente dos livros de leitura, em consonância com outros impressos do mesmo tipo, dos séculos XIX e XX, o que carece de pesquisas futuras.

⁸⁸ Cf. Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma Fundação, com a denominação de "Fundação para o Livro Escolar", de duração indeterminada, com sede e fôro na Capital do Estado de São Paulo. Artigo 2º - A "Fundação para o Livro Escolar" terá as seguintes finalidades precípua: I - edição de obras didáticas, de preferência obras de referência (dicionários, atlas e outras), mediante contratos industriais com empresas especializadas; II - aquisição, diretamente das empresas editoras, de livros didáticos, de acordo com levantamento dos livros adotados; III - venda, a preço módico, de livros de sua edição ou adquiridos, por intermédio dos órgãos da Secretaria da Educação, por instituições auxiliares da escola ou pela própria Fundação; IV - instituição de concursos ou de prêmios para autores de livros didáticos; V - promoção de pesquisas e de estudos sobre livro didático, encarados nos seus aspectos pedagógicos, econômicos e comerciais. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Lei nº 7.251, de 24 de outubro de 1962*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a "Fundação para o Livro Escolar", e dá outras providências. São Paulo, 24 out. 1962.

Com a finalidade de exemplificar sobre os erros de linguagem, o professor, então, expõe a *Cartilha Sodré*, de Benedicta Sodré, como um material que empregava palavras desconhecidas. Mas a pesquisa do professor, mostrada na matéria de Feitosa, não se limita a analisar questões unicamente linguísticas. Outro problema encontrado nos livros didáticos adotados nas escolas públicas do estado de São Paulo, segundo Grillo, é o preconceito. “[...] pois nas cartilhas tradicionais a mulher sempre aparece submissa ao homem, atarefada com problemas caseiros; o negro é subalterno ao branco e o gordo sempre surge de maneira ridícula” (Feitosa, 1988, p. 5).

Esse recorte jornalístico denuncia e revela alguns pontos fundamentais quanto à circulação e adoção da *Cartilha Sodré*. Publicado em 1988, atesta que a cartilha continuava sendo adotada nas escolas públicas, pelo menos no Estado de São Paulo, e que se encontrava no âmago das críticas que visavam a orientar a qualidade, a seleção e a adoção do livro didático. Ao apontar para a questão do preconceito, a matéria não especifica qual cartilha necessariamente apresentava tais posicionamentos, mas deixa claro que a discriminação presente em um material destinado, na maioria das vezes, para a aprendizagem de crianças, era um problema comum nas cartilhas. Não cabia mais, nesses tempos, a intolerância para com mulheres, negros e pessoas ditas gordas, ou melhor, fora do padrão estético social, principalmente em cartilhas escolares, indicadas para a alfabetização.

De todo modo, entre toda a desaprovação do professor Grillo, que atinge, de uma forma geral, vários materiais, somente a *Cartilha Sodré* é citada. Ao final da matéria, o professor destacou que nem tudo que a FAE distribuía era ruim, “Entre as melhores cartilhas convencionais destaca-se *A mágica das palavras*, de Sonia Junqueira e Wilma Jamile Jorge, da Editora Saraiva” (Feitosa, 1988, p. 5).

As palavras do professor eram a sua opinião, possivelmente também influenciada por intencionalidades externas. Não sabemos se Benedicta chegou a ler a entrevista, mas podemos pensar como esse tipo de discurso pode ter sido impactante em sua vida, considerando que a autora foi, por muitos anos, definida e representada por suas produções.

Encontramos ainda outro excerto polêmico e sugestivo. O *Diário da Noite*⁸⁹, de Recife, em 1964, publicou, segundo o *Diário de Pernambuco* (1964a), que o Método Paulo Freire, do então ex-diretor do SESI⁹⁰, seria uma cópia da *Cartilha Sodré*. No mês seguinte, o

⁸⁹ Não foi possível identificar exemplares do jornal *Diário da Noite*, de Recife, referentes ao ano de 1964, para verificar a afirmação do jornal *Diário de Pernambuco*.

⁹⁰ Em 1947, Paulo Freire foi contratado para dirigir o Departamento de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), onde iniciou seus trabalhos com alfabetização de adultos. No período de 1954 a 1957 passou a exercer a função de superintendente do SESI.

mesmo jornal pernambucano reiterou o apontamento do *Diário da Noite*, ao comentar sobre a conjuntura política e educacional concernente ao Movimento de Cultura Popular e das ações de alfabetização de trabalhadores rurais e de adultos urbanos.

Foi lançada, anteontem, a campanha de alfabetização de adultos, com aplicação do chamado <método Paulo Freire> - que, segundo o <Diário da Noite>, do Recife, é **uma cópia servil da Cartilha Sodré**, de S. Paulo. [...] Aproveita-se o método Paulo Freire **ou a Cartilha Sodré – a paternidade do método é problema descoberto pelo editorialista do vespertino recifense** –[...] (Diário de Pernambuco, 1964b, p. 04, grifo nosso).

Percebe-se que os dois métodos foram destacados na matéria como obras de conteúdo análogo. O informativo ainda instiga o leitor a entender que tal comparação, ou mesmo uma possibilidade de imitação, seria um problema, mas que o jornal matutino não assumiria a responsabilidade, apesar de propagar a asserção do outro editorial.

A confrontação supradita poderia ser analisada como algo isolado, uma opinião única, entretanto o também jornal pernambucano *Última Hora* publicou em março de 1964 uma entrevista com o educador Paulo Freire. A entrevista, com foco no programa de conscientização e alfabetização do MEC, questionou o professor “- O senhor é inimigo das cartilhas?” (p. 05). Freire respondeu:

- Não. Julgamos porém que, pelo menos perante aos adultos, a cartilha é do ponto de vista pedagógico algo superado. Isto não significa, todavia, que a cartilha tenha esgotado totalmente sua tarefa. Há situações em que continua válida pelas próprias condições locais. É preciso salientarmos que jamais condenamos o texto, como elemento indispensável ao treinamento da leitura em termos críticos. **O que sempre nos pareceu ridículo e anti-científico foi darmos a homens sofridos textos de leitura em que se diz que “Eva viu a ave”** (Freire, 1964, p. 05, grifo nosso).

Posteriormente, ao ser questionado sobre os custos para aplicação de seu método, o educador foi categórico em afirmar que, sobre os custos e outras questões, foram feitas diversas afirmações que o deixaram “estupefato”. Freire asseverou que não se preocupava em se envolver com polêmicas, tampouco desprezar outros autores, mas que comprovaria que seu trabalho não seria um plágio. Freire demonstrava ter ciência sobre as comparações e críticas.⁹¹

⁹¹ Esclarecemos a existência de pesquisas do campo da História da Alfabetização explanando que a proposta de Paulo Freire não é um método e não se configura como plágio da *Cartilha Sodré*. Para melhores esclarecimentos, indicamos: Soares (2015); Maciel (2014).

Não só quanto a êste aspecto, mas quanto aos demais de nosso trabalho têm sido feitas afirmações que nos deixam, ao lê-las, estupefactos. “Que o método é eletrônico (sic) e caríssimo”. **“Que o método é uma cópia da cartilha Sodré.”** “Que o método opera em termos de massificação” etc., etc. Na verdade, nunca nos preocupara em responder a estas afirmações, não porque desprezásemos os seus autores e sobretudo a seus leitores. Simplesmente porque não pretendemos polemizar com ninguém. Receberíamos de bom grado a qualquer destes críticos e lhe diríamos e provaríamos facilmente que não há nada em nosso trabalho de eletrônico, nada de massificador, nada de caríssimo, nada de plágio (Freire, 1964, p. 05, grifo nosso).

Inevitável registrar que as fontes encontradas, ao contrário do que aconteceu com Paulo Freire, não apresentaram nenhum registro sobre Benedicta opinando sobre o assunto. Nossa inquirição aponta que a educadora provavelmente não foi nem ao menos chamada para se posicionar sobre ele.

Apesar das considerações até aqui explanadas, não podemos esquecer a posição que essa cartilha continuava ocupando. Mesmo após décadas de publicação, ela continuou sendo adotada e citada. Atravessou diferentes períodos históricos caracterizados por obscuras questões sociais, econômicas e políticas que afetaram a educação, sobretudo o livro, a cartilha escolar, artefato central na cultura material escolar brasileira em muitos espaços de aprendizagem. A *Cartilha Sodré* cruzou o caminho de governos ditatoriais e democráticos e, em meio ao antagonismo, conservou-se entre os possíveis materiais didáticos a serem selecionados, trazendo-lhe fama e prestígio.

A cartilha formulada por Benedicta Stahl chegou a ter trezentos mil exemplares por edição com vendas sempre esgotadas. Conforme dados da Editora Nacional, de 1948 até 1989, data da última edição, a 273^a, foram produzidos mais de seis milhões (6.060.351) de exemplares da *Cartilha Sodré*⁹². Segundo a revista *Nova Escola* (1996), a cartilha de Benedicta teve trinta milhões de exemplares vendidos desde sua primeira edição. Benedicta dedicou sua famosa e questionada cartilha às suas filhas, Hertha, Chloris e Isis, homenageando seu saudoso esposo Abel, estando isso registrado na própria obra (Sodré, 1979).

No que tange às homenagens direcionadas a Benedicta como sujeita, identificamos a *Lei nº 16.824, de 21 de outubro de 2013*, aprovada pela Câmara Municipal de São Carlos, que instituiu os prêmios “Professor João Jorge Marmorato” e “Professora Benedicta Stahl Sodré”, respectivamente ao “Professor do Ano” e “Professor Emérito do Ano”.

⁹² Cf. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02

Em outubro de 1964, segundo correspondência anexada ao trabalho de Mendes (2007), a mestra ainda recebeu homenagem da Câmara Brasileira do Livro (CBL):

A Câmara Brasileira do Livro tem a grande satisfação de comunicar à insigne Mestra que, tendo resolvido homenagear os mais expressivos autores de livros escolares para o curso primário, aqueles que há mais tempo e mais continuamente vem colaborando através de suas obras para a educação elementar brasileira, consultadas as editoras que se filiam a este órgão, elegeu-o, entre outros nomes de alta significação no País, para receber o prêmio a que tão grande dedicação às coisas do espírito estava a fazer jus. Na certeza de contar com a sua indispensável participação na sessão solene que fará realizar a 23 de novembro próximo, às 20 horas, nesta sede, à Av. Ipiranga, 1267, 10º andar, ocasião em que lhe será outorgada uma placa de prata alusiva ao acontecimento, valemo-nos da oportunidade para externar-lhe nossos melhores agradecimentos e as mais cordiais saudações.

A carta foi assinada e carimbada por Mário Fittipaldi, na ocasião presidente da CBL. Lembremos que nessa época o país estava vivenciando os primeiros tempos da ditadura militar. O site da entidade⁹³ não apresentou, até a redação do presente estudo, dados sobre a postura da organização perante a ditadura. De todo modo, é inevitável observar que nesse ano, enquanto escritoras(es) vivenciaram uma série de censuras e restrições à liberdade de expressão, questões que afetaram diretamente a indústria editorial, Benedicta foi nacionalmente escolhida e homenageada.

Ainda em 1964, também recebeu o título de Cidadã Honorária de São Carlos e, em 1970, o Diploma de Honra ao Mérito do Centro do Professorado Paulista (Mendes, 2007). Por intermédio do *Decreto nº 116, de 20 de dezembro de 1976*, o nome da educadora também foi atribuído a uma das vias públicas da cidade de São Carlos – São Paulo. Ademais, o CEMEI Benedicta Stahl Sodré, localizado no Jardim Beatriz, também na cidade de São Carlos, leva o nome da autora.

Assim como Benedicta, Branca vivenciou de perto tanto o auge da fama de sua escrita como as críticas e recusas. Segundo Jair Lot Vieira, empresário que comprou os direitos de distribuição de *Caminho Suave* no ano de 1981, os produtos da coleção ainda eram procurados por cursos de alfabetização de adultos ou por pais que aprenderam a ler com o método e o compraram para seus filhos (O Estado de São Paulo, 2012, p. 77).

A *Caminho Suave* ainda circula: já teve cento e trinta e três edições [Anexo] e, segundo a Edipro, que detém atualmente os direitos de publicação, tem tiragem que varia entre trinta mil e cinquenta mil a cada dois anos. O livro, que foi sucesso absoluto por décadas, caiu em desuso somente em meados dos anos 1990, quando novas pesquisas da

⁹³ Cf. <https://cbl.org.br>

psicolinguística e sociolinguística passaram a tratar a alfabetização como um processo que deveria ensinar mais do que apenas a decifrar letras e sílabas, superando a simples ideia de associar imagens e letras. Em 1996, de acordo com Ligia Guimarães (2020), o Ministério da Educação (MEC) excluiu a *Caminho Suave* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

É importante pensar que por trás das vendas exorbitantes que envolveram a cartilha *Caminho Suave*, alguns programas federais de livros didáticos subsidiaram sua impressão, como o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Peres, Vahl e Thie, 2016).

No que concerne à adoção da cartilha, foi possível evidenciar alguns indícios sobre seu uso nas escolas brasileiras. Segundo Santos e Wartusch (2022a), após o lançamento da primeira edição, o Ministério da Educação e Cultura a adotou, distribuindo-a para todos os estados do país e passando ela a integrar o catálogo de livros pedagógicos do Ministério.

As instruções para a escolha de livros e compêndios no curso primário das escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, em 1957, foram, segundo comunicado expedido pelo chefe substituto do Serviço do Ensino Primário, as mesmas do ano de 1956. Dentre as orientações, reiterava-se o uso de livros de leitura devidamente listados e autorizados e, para as cartilhas escolares e livros a serem usados nas escolas isoladas, deviam os professores regentes escolher. Tudo isso devidamente lavrado em ata e em ofícios que deveriam ser enviados aos delegados de ensino para o relatório do Departamento de Educação. (Folha da Manhã, 1957).

Ou seja, o professorado paulista poderia até escolher as cartilhas e os demais livros, contanto que fizessem parte da listagem previamente autorizada pelo Departamento da Educação. A cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, constava na lista. “A escolha de livros didáticos far-se-á, nos termos destas instruções, rigorosamente no que for possível, de acordo com o Decreto-lei federal 8460, de 26 de dezembro de 1945, [...]” (Folha da Manhã, 1957, p. 20).

A lei supracitada consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. (Brasil, 1945). O que deveria ser um compilado textual, meramente orientador, sobre a adoção dos impressos didáticos nas escolas paulistas, transfigura-se como uma matéria ameaçadora, que reitera a obrigatoriedade de seguir a listagem autorizada, dentro da normativa prevista. Ainda lembraram: “O referido decreto comina penalidade aos transgressores de autonomia didática de sua preferência [...]” (Brasil, 1945). Em outras palavras, o poder político dos anos 1950 controlava as escolhas do livro

didático, assim como discutimos anteriormente, e o professor ou professora que não obedecesse ao dito na lei era considerado(a) transgressor(a).

Esse tipo de pista solidifica a percepção histórica sobre os comparecimentos e omissões que cercam os impressos escolares, que não podem ser vistos como objetos isentos, tanto no que compete a sua publicação, circulação e adoção, bem como sua autoria não deve ser tratada como imparcial.

Em 06 de fevereiro de 1949, Branca solicitou junto ao Departamento de Educação do estado de São Paulo a inclusão de sua cartilha na relação dos livros a serem usados nas escolas primárias (São Paulo, 1949a). Em publicação na mesma imprensa oficial, no dia 12 de fevereiro, *Caminho Suave* já constava na listagem de cartilhas aprovadas para uso nesse ano (São Paulo, 1949b).

De acordo com o levantamento feito no DOSP, por Peres, Vahl e Thie, a cartilha se manteve na relação de livros autorizados para uso em São Paulo desde 1949 até a década de 1970. “Podemos inferir que a aprovação pelo Departamento de Educação colaborou para a aceitação da *Caminho Suave* entre os professores do Estado paulista, o que provavelmente acelerou o acolhimento da obra em escala nacional” (Peres, Vahl e Thie, 2016, p. 349). Na opinião das professoras, parte do êxito da cartilha ocorreu devido à parceria entre o MEC e a Editora *Caminho Suave*, impulsionando a publicação de altas tiragens e a circulação nacional da obra (Peres, Vahl e Thie, 2016).

Caminho Suave superou os limites da capital paulista, sendo adotada em escolas no interior brasileiro. A Vila do Socó, perto de Cubatão, no estado de São Paulo, abrigava em 1968 duas escolas, uma delas chamada Escola São José “[...] um barraco de madeira, sem condições de higiene, abriga três classes de 120 alunos, distribuídos 40 em cada classe.” A escola funcionava havia dois anos e era dirigida pelo Sr. José Siqueira e pela Irmã Tereza. As professoras, Carmem, Neide e Aparecida, eram esquivas e não gostavam de ser fotografadas e entrevistadas. Inserida em um contexto de miserabilidade econômica e social, a escola havia conseguido há pouco tempo os livros, entre eles a cartilha *Caminho Suave* (Jornal do Brasil, 1968, p. 23).

Apesar do uso da cartilha, o caminho das professoras da Escola São José não era suave. Faltavam recursos, água potável, iluminação, segurança pública, condições seguras de trabalho, bons salários. A renomada cartilha poderia até ser inovadora, mas não conseguia resolver tantos outros problemas que acometiam alunos e alunas de todo país. As professoras da Escola São José não sabiam como fazer para que uma pessoa com fome conseguisse aprender (Jornal do Brasil, 1968).

Quase todos eles estão resfriados, descalços, sem a mínima higiene necessária. Embora elas também passem por uma série de dificuldades, preocupam-se muito mais com os alunos – 200 pessoas vivendo numa vila de manguezais, na maior promiscuidade, recebendo apenas o auxílio de irmãs e delas próprias (Jornal do Brasil, 1968, p. 23).

A conjuntura apontada no jornal denuncia que poderia ser transformadora e competente ao extremo, entretanto *Caminho Suave*, tal como outros livros, compêndios, cartilhas, não possuíam e não possuem a capacidade de sanar determinadas perversidades que batem na porta das escolas brasileiras, como a miséria, a fome, a sede, as condições insalubres de vida. Um impresso escolar não possui o poder redentor de trazer luz a um aprendizado punido por fatores sociais, históricos e econômicos.

Certamente, o direito ao acesso ao livro precisa ser garantido e valorizado, mas enxergá-lo como salvador da educação é seguramente um equívoco, que acoberta reais problemas existentes em vários ambientes de aprendizagem.

A ideia de uma alfabetização efetiva, como um processo problemático que deveria ser solucionado de uma forma agradável e eficaz, se repete nas propagandas e divulgações sobre a cartilha de Branca. O jornal *Letras da Província*, uma publicação mensal das Casas de Cultura de Limeira e Jaú, oficializadas pela Associação Brasileira de Escritores do estado de São Paulo, publicou o seguinte:

Está na 29ª edição a cartilha CAMINHO SUAVE (Alfabetização pela imagem), de autoria de Branca Alves de Lima, que é um livrinho muito bem feito e que se recomenda pelos ótimos resultados que com êle obtém os professores de primeiro ano primário. Recomendamo-la aos professores que por ventura ainda não o conheçam, certos de que resolverão, sobretudo os novos professores primários, o problema de uma alfabetização suave, rápida e eficiente (Letras da Província, 1959, p. 07).

A promoção da cartilha baseou-se na experiência de professores do ensino primário, sem citar nomes, que supostamente a utilizaram e obtiveram sucesso, indicando-a para outros profissionais, aparentemente aqueles que não a conheciam ou haviam iniciado a carreira há pouco tempo. No fragmento, identifica-se o uso da palavra suave, expressão que também intitula a cartilha. Ao lado de rápida e eficiente, suave é lançada como modo deleitante e descomplicado. Tudo que um processo de ensino e aprendizagem necessitava e buscava, o que tornava essa forma de divulgação, sem dúvida, convincente.

Porém, não bastava tornar o processo suave, rápido e eficiente, era necessário solucionar outros problemas, como a falta dos livros destinados ao ensino primário, atender as

exigências da mente infantil, superar as falhas gráficas e textuais que outros materiais possuíam, oferecer ilustrações menos desinteressantes. Ao menos foi o que registrou F. Augusto Nunes no *Correio Paulistano*, reservando um espaço no jornal para explicar sobre *Caminho Suave*, que, segundo a publicação, tratava-se de um livro didático de nome sugestivo.

Continua a ser muito acentuada a precariedade dos livros destinados ao ensino preliminar, que não correspondem às atuais imposições e exigências da mente infantil. São livros, que apresentam inúmeras falhas, quer quanto ao texto, quer com referência à parte gráfica. A matéria é desenvolvida de tal forma que não corresponde ao desenvolvimento do cérebro infantil, que hoje, em absoluto, não pode ser comparado aos tempos doutroira. As ilustrações, também, deixam muito a desejar, o que é lamentável, porque todos os que se consagraram ao magistério primário, sabem perfeitamente o quanto as gravuras auxiliam o ensino das crianças, tornando menos árido e menos monótono o estudo. (Nunes, 1949a, p. 05).

Para divulgar e elogiar o livro de Branca, o escritor menosprezou e criticou outras edições, sugestionando o leitor ou a leitora a compreender que a mente seletiva de uma criança, inserida em um processo de alfabetização, merecia muito mais. Nunes esclareceu que o livro correspondia ao fim pretendido e desenvolvia as forças intelectuais da criança, “[...] tornando o aprendizado das primeiras letras atraente, quer pela singeleza das sentenças, quer pelas gravuras” (p. 05).

O recorte denuncia uma interpretação, presente inclusive em outras fontes, que é a definição e caracterização de *Caminho Suave* como uma proposta de aprendizagem terna e acolhedora. Ao compararmos com as propagações que divulgaram a cartilha de Benedicta Sodré, constatam-se perspectivas bem diferenciadas, a começar pela proposta: enquanto uma defendia uma alfabetização rápida, a outra, uma alfabetização agradável. A célere proposta visava o combate ao analfabetismo, ao passo que o projeto suave fazia uso da afetividade.

Em *Caminho Suave*, surge a “Alfabetização pela imagem”, talvez no intuito de reagir aos erros textuais presentes em outras cartilhas, como afirmamos. Tal crítica pode ser comprovada também em vários periódicos dos anos 1940 e 1950, que buscaram analisar os principais livros didáticos utilizados no ensino elementar da época. De todo modo, Nunes esclareceu que o eficiente método usava vocabulário familiar e de fácil dicção, ao relacionar um vocábulo com uma gravura (Nunes, 1949a).

Assim finalizou o jornalista: “Dessa forma, uma criança aprende, quase por si mesma, tornando suave a missão do educador. Vê-se, pois, que a professora Branca Alves de Lima, com o seu livro, tornou mais prático e positivo o mister do mestre primário” (Nunes, 1949a, p.

05). Ou seja, quiçá considerando suas árduas experiências no magistério primário, a ideia de Branca seria suavizar o trabalho de professoras e professores.

Poucos meses depois, o mesmo escritor voltou a falar de *Caminho Suave* em uma notícia apresentada como *Livro Vitorioso* (1949b). Logo no início, Nunes retomou as críticas ao acentuado grau de deficiência dos métodos educativos e dos livros destinados à infância e à juventude, com ênfase nos erros gramaticais e de conteúdo. Além disso, expôs que o aborrecimento com os inúmeros erros identificados nos livros era preocupação de vários jornais, não somente do *Correio Paulistano*, no qual ele escrevera.

Em seguida, esclareceu que, perante a “[...] imensidade de obras sem valor que as casas editoras, na furia de amoldar trabalhos de penas pouco adextradas, espalham por aí afora” (Nunes, 1949b, p. 06), tornava-se justo valorizar os autores de raríssimos livros bons. A cartilha de Branca surge no texto como uma exceção à regra.

E’ um trabalho destinado às crianças que iniciam o curso primario, que reúne, como um milagre, todos os fatores indispensaveis ao fim colimado. Já tivemos oportunidade de acentuar, nesta secção, o merito desse trabalho e, se volvemos prazerosamente ao assunto é porque julgamos nosso dever registrar o exito completo desse livro, que já passou para a segunda e vitoriosa edição, estando a autora recebendo pedidos procedentes até mesmo de vários Estados (Nunes, 1949b, p. 06).

O trecho supracitado, além de revelar que no ano de 1949 a cartilha já havia publicado sua segunda edição, traz indícios de que ela já circulava em outros territórios brasileiros, além do estado de São Paulo. O discurso exagerado para elogiar a cartilha fala de milagre, mérito e êxito. Ao considerarmos as opiniões sobre outros livros, entendemos que o valor atribuído a *Caminho Suave*, em algumas fontes analisadas, firmou-se na comparação. Os elogios raramente estenderam-se para a autora.

Um ano depois, Nunes voltou a noticiar sobre *Caminho Suave*. No início do ano letivo de 1950, as preocupações escolares estavam em plena ebulição, segundo o jornalista, com discussões sobre contratações de professores, métodos, procura de colégios e seleção dos livros didáticos. Mas, entre tantas questões, Nunes reiterou particular preocupação com o livro a ser utilizado pelos mestres e discípulos: “[...] um bom livro, devido aos conhecimentos que encerra, torna-se como, por assim dizer, um guia ou um elemento seguro, na futura vida de quem o manuseia e assimila os seus ensinamentos.”. Em sua acepção, deveriam os educadores selecionar livros construtivos (Nunes, 1950, p. 05).

Após dar destaque aos compêndios, o autor destacou as cartilhas infantis, “Algumas com capas vistosas; outras com indumentária menos artística e atraente, porém todas visando os mesmos fins” (Nunes, 1950, p. 05). Esclareceu que, ainda assim, algumas cartilhas fugiam de suas finalidades, tornando o ensino um verdadeiro suplício. A fim de obter uma aprendizagem prazerosa, Nunes recomendou *Caminho Suave*, material que poderia ensinar a criança a saber ler em poucos meses, “[...] como ficou completamente comprovado, em sua primeira edição” (Nunes, 1950, p. 05). E ainda finalizou, “Não há dúvida: - é um livro que está acima, muito acima dos inúmeros compêndios sem arte, escritos em péssimos vernáculo, e – o que é ainda, lamentável – sem utilidade pedagógica” (Nunes, 1950, p. 05).

Ainda sobre a constituição de *Caminho Suave* como material didático facilitador do trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), cabe reiterar algumas palavras da autora, presentes no início da obra:

AOS PROFESSÔRES

O ensino da leitura, como simples exercício monótono, não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limitará a acompanhar passivamente a professora, sem estímulo, sem procurar vencer espontaneamente as dificuldades. Compete ao mestre dar vida ao aprendizado, lançando mão de artifícios engenhosos e atraentes, que despertem o gosto pela leitura. A escolha do método é também de muita importância (Lima, 1954, s/p).

As palavras de Branca remetem à importância e responsabilidade que ela atribuía aos(às) professores(as) nos processos de aprendizagem. Para ela, cabia ao “mestre” ser criativo, genial e fazer uso do método certo, evitando uma prática maçante e sem atrativos. De certo modo, ao lançar mão dessa argumentação, Branca atraiu educadores(as) como público arrebatado pela cartilha. Se cabia ao(a) professor(a) selecionar o devido método e se esse estava disponível, criado, desenvolvido e registrado, certamente deveria ser adotado.

Branca, em 1959, remeteu um exemplar da cartilha, a fim de submetê-la a crítica, à revista feminina carioca *Jóia*. Tratava-se de uma revista destinada ao público feminino, cuja primeira edição, pela editora Bloch, data 30 de novembro de 1957 e que se dedicou ao público de mulheres que lutavam para ocupar posições e espaços na sociedade.

Sobre essa revista, diz Pongetti (1957): “Uma revista moderna para a mulher moderna, [...] Jóia nasce para ser assim, completa, afinada com o espírito das brasileiras de hoje, atenta aos novos reclamos das novas gerações, sempre em dia com o pensamento das mães e das filhas” (s/p).

O mais interessante foi atestar que Branca procurou o aval e a apreciação de uma revista que discutia moda, decoração, culinária, arte, fotonovelas, mas que sobretudo falava de mulher para mulher e levou a mulher para a capa. Obter tal crítica devia significar muito para a popularização da cartilha, se considerarmos que no público feminino também se encontram professoras e mães de crianças em fase de alfabetização.

Entre propagandas, vendas e elogios, nas fontes investigadas nos esbarramos com alguns registros alusivos aos preços das cartilhas escolares e outros livros didáticos. Considerando os jornais dos anos de 1950 a 1980, nas seções sobre a educação do país, esses impressos sempre ocuparam protagonismo nos textos. Com *Caminho Suave* não foi diferente, marcando presença em várias reportagens sobre os custos do livro didático.

Os recortes apresentam um levantamento de preços, tentam apresentar as diversas razões para explicar os custos e questionam os motivos pelos quais os livros são adotados. Alegam que todos os anos, para além das despesas de taxas, transportes, uniformes e cadernos, os livros deveriam ser adquiridos, provocando inclusive evasão escolar devido a seu preço. Para Vera Salles (1975, p. 16), “Todos os anos, também, os pais devem comprar novos livros – e novos livros surgem com abundância no mercado todos os anos – sem que se saiba exatamente quais são os critérios que levam o professor ou a escola a preferir esse título ou aquele”.

Editores culpavam o encarecimento do papel, a falta de celulose, o esgotamento de reservas florestais. Apesar disso, a produção editorial só crescia, especialmente a dos livros básicos de autoria nacional para o então 1º e 2º graus. *Caminho Suave* é citada como livro vendido nas principais livrarias paulistas, ao custo de Cr\$ 12,00, entre livros com valores que variavam de Cr\$ 6,00 a Cr\$ 40,00 (Salles, 1975, p. 16).

Ao lado dos numerosos louvores, passaram a surgir, ao longo das décadas, as críticas negativas. O método que relacionava letras e sílabas do alfabeto a desenhos começou a ser condenado por muitos estudiosos(as) nos anos 1990. Precisa-se considerar que, nesse período, muitas pessoas sabiam escrever o próprio nome e ler algumas sentenças simples, porém não conseguiam interpretar textos mais complexos.

De acordo com Menon (1987, p. 06), “No esforço de apresentar um material fácil para a compreensão das crianças, os livros didáticos acabam tratando-as como perfeitas imbecis e produzindo não textos de alfabetização, mas pequenas peças de surrealismo”.

As discussões sobre o livro didático fundamentavam-se no preconceito dos autores, na elaboração de livros descartáveis, má qualidade dos conteúdos, preços altos, quantidade de livros exigidos. No centro do debate, encontrava-se *Caminho Suave*, com todo o prestígio que

lhe era próprio. Em 1983, ela foi apresentada em matéria jornalística, escrita por Marina Mello, como uma cartilha que resistia, baseada no método eclético, com foco em uma alfabetização pela imagem associada à palavra escrita, desafiava outros métodos revolucionários, mesmo estando em sua 89ª edição. Na mesma matéria, Branca, na defesa por seu método, esclarece que ele foi criado após constatar as imprecisões e equívocos de outros métodos, que provocaram resultados negativos. Garantiu que, graças à lei federal de 1945, o professorado brasileiro pôde alcançar liberdade didática (Mello, 1983, p. 24).

Para a reportagem, Branca ainda afirmou: “[...] Uma cartilha que está há 34 anos no mercado sem perder o lugar, deve ter alguma coisa de bom [...]” (Mello, 1983, p. 24). Atinente aos dizeres, podemos presumir que a paulista já começava nessa época a receber questionamentos sobre sua cartilha. A trajetória do material na história, com suas vendas em todo o país, foi a réplica perfeita. Diferentemente do silêncio sobre a opinião de Benedicta, a voz de Branca, no que tange às concepções sobre sua cartilha, foi registrada na mídia escrita, expressando os sentimentos e as perspectivas da autora.

Algumas outras críticas consistiam na percepção e na passividade da criança com a cartilha, ou seja, um empirismo ingênuo que isolava a criança, que é um ser pensante, receptor de informações e criador de sistemas articulados. *Caminho Suave*, nos anos 1990, passou a ser vista, ao lado de outras cartilhas destinadas à alfabetização, como um instrumento ultrapassado, que deveria ser substituído por um método que não dividisse a palavra em sílabas, mas que auxiliasse a criança a partir de textos e do conhecimento que ela possuía de sua própria vida. (Feitosa, 1990, p. 06).

Ao considerarmos as mais de cem edições da cartilha, foi importante destacar que ela não passou por modificações substanciais, conforme afirmou a antropóloga Sonia Guimarães, em 1986, esclarecendo que o primeiro texto de *Caminho Suave* continuava sendo sobre a “baba do bobo e do bebê”, junto a um arsenal de palavras soltas e frases sem sentido. Em sua concepção, no pretexto de simplificar o aprendizado, a cartilha apelava para a memorização, sem dar espaço para a criatividade das crianças e professoras(es).

As alterações introduzidas nas edições mais recentes são apenas marginais, embora algumas delas chamem a atenção, como as pinceladas de tinta preta nas ilustrações. Na capa atual de *Caminho Suave* há o desenho de uma criança negra, ao lado de crianças brancas, “caminhando suavemente” para a escola. Há muito pouco tempo, autores e editores de livros didáticos não se preocupavam em mostrar o negro em outra posição senão como empregado ou jogador de futebol (Guimarães, 1986, p. 16).

Ainda assim, Sonia Guimarães (1986) destacou a presença da criança negra na famosa capa de *Caminho Suave*, que durante muitas décadas apresentou duas crianças brancas indo em direção à escola. Ao contrário do seu conteúdo atrasado, para a autora essa representação simbolizava um largo passo, em comparação com outros materiais didáticos, que não se atentaram a tal visibilidade.

Por mais que seja uma ilustração, podemos crer tratar de uma inserção que combate formas estereotipadas, de modo que a criança se faz presente em um contexto escolar e educativo. É significativo compreender que uma cartilha que alfabetizou milhões de brasileiras e brasileiros, na zona rural e urbana, foi ilustrada por crianças brancas, negras e indígenas e isso afetou, de certa forma, um processo de reflexão sobre autoimagem. Adicionar uma criança negra na capa de uma renomada e famosa cartilha indicou o ato de repensar uma educação escolar eurocêntrica, a fim de valorizar a identidade nacional, marcadamente pluriétnica e multirracial. Ou, também, pode ter significado atender as exigências mercadológicas da época.

Mesmo liderando as vendas entre as cartilhas, e ocupando espaço no ensino público e particular, o método que associava a letra j a uma jarra e o g ao rabo de um gato passou a ser questionado. A ideia de que não existia um método ideal, uma filosofia de trabalho única passou a ocupar centralidade nas acepções de especialistas. Para esses, a cartilha já não detinha o poder de alfabetizar e passou a dividir espaço com cartazes e brincadeiras. Para ser eficiente, a cartilha começou a ser analisada a partir de seus elementos gráficos, acabamento, histórias. A sequência alfabética de *Caminho Suave* foi tratada como prejudicial, em uma reflexão pela qual o enredo da história era vital para a aprendizagem (Marques, 1990, p. 08).

Outro apontamento refere-se à organização simples, sequencial e repetitiva presente na estrutura das lições, de modo que, apesar de a autora denominar seu método como eclético, a análise do material leva a concluir que a organização estrutural é mais coerente com os princípios do método silábico. Trata-se de um material que não apresenta coerência entre os pressupostos metodológicos e a efetiva prática pedagógica (Maciel, 2012).

Poucos anos atrás, a revista *Nova Escola* publicou a matéria “Está na hora de arquivar este livro”, sugerindo que, apesar de ter alfabetizado milhões de pessoas, *Caminho Suave* não era uma boa saída, oferecia um método padronizado e cheio de equívocos. Apresentado como o livro didático de leitura e escrita mais vendido da história da educação brasileira, o texto defende que a edição mais atual da cartilha, na ocasião a 132ª, era praticamente igual à que circulava em meados de 1948, com exercícios repetitivos, letras sobrepostas a desenhos e traços de ilustrações antigos. Entretanto, reconheceram que, mesmo sendo considerada

ultrapassada, em 2016 chegou a vender dez mil exemplares (Krause, Annunziato e Freire, 2017).

Dos anos 1990 para cá, *Caminho Suave* perdeu o prestígio. Descartada por especialistas de várias concepções de alfabetização, ainda é um recurso usado por alguns educadores. Muitos consultam o material às escondidas, quase clandestinamente, por medo do julgamento. O interessante é que um conflito entre metodologias estimulou sua criação. No início do século 20, eram utilizados métodos sintéticos, nos quais se aprende primeiro fonemas, letras ou sílabas, para depois juntá-las; ou analíticos, em que um texto ou uma palavra eram decompostos em unidades menores (Krause, Annunziato e Freire, 2017, p. 02).

Segundo a matéria, ainda na década de oitenta do século XX alguns questionamentos severos surgiram contra a abordagem da cartilha, baseados essencialmente nas investigações de outras pesquisadoras, como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Com a chegada dessas concepções no Brasil, revelou-se a ideia de que a escrita não seguia a lógica exposta nos silabários. Tais reflexões influenciaram a exclusão, em 1996, de *Caminho Suave*, do PNLD. “A Caminho Suave, assim como as outras, é limitada e – nem adianta procurar – a chave para que todos aprendam não está nela” (Krause, Annunziato e Freire, 2017, p. 02).

Os jornalistas desenvolveram e finalizaram o texto listando uma sequência de problemas apresentados na cartilha e que foram apontados por outros(as) especialistas, desde a crítica ao treino repetitivo, associado às habilidades mecânicas que pouco ajudam na aprendizagem, até as imagens fora de contexto, que expõem uma narrativa sem sentido, e as sequências, que ignoram as crianças e seus pontos de vista lógicos.

Sobre a saída da cartilha da lista do PNLD, cabe registrar a explicação dada pelas pesquisadoras Eliane Peres, Mônica Vahl e Vania Thie (2016):

A avaliação negativa pelo PNLD, ocasionando a retirada da coleção e da cartilha Caminho Suave do Programa e, posteriormente, o fechamento da editora homônima, ocorreu em um contexto de mudança no campo da alfabetização. A introdução das ideias construtivistas no Brasil e o questionamento dos métodos de alfabetização influenciaram a decisão do MEC quanto aos materiais para ensino da leitura e da escrita que deveriam circular nas escolas (p. 359).

Daniela Falcão (1996) esclareceu que a divulgação da lista – 347 títulos – dos livros excluídos aconteceu em 24 de junho de 1996, e o ministro da educação da época, Paulo Renato Souza, afirmou que não houve injustiça na lista dos excluídos e que as editoras estavam cientes de que estavam sendo feitas avaliações de conteúdo e de atualização.

Sobre essa exclusão, Branca alegou: “Já estávamos nos preparando para reformular esses livros, mas puseram tanta coisa (na avaliação sobre o ‘Caminho Suave’) que ainda não sabemos o que vamos fazer” (Falcão, 1996, p. 07). Os problemas apontados pelo MEC iam das ilustrações à pequena variedade de textos e, segundo a educadora, somente os livros usados nas antigas 1ª a 4ª série foram analisados e a cartilha não foi avaliada.

Francisca Maciel (2012) explicou que, ao fazer parte dos livros conveniados ao Instituto Nacional do Livro, *Caminho Suave* foi distribuída gratuitamente às escolas públicas brasileiras até sua reprovação na comissão de avaliação do livro didático.

A *Folha de São Paulo*, em novembro de 1997, entrevistou Branca, apresentando-a como a pioneira que alfabetizou um quarto da população brasileira. Ao longo do texto, é possível identificar afirmações da autora, claramente direcionadas às principais críticas recebidas pela cartilha. “Eu gostaria de adotar (o construtivismo) para chegar a uma conclusão. Mas hoje, eu escuto mal e enxergo mal. [...] ao final de diversos anos é que se vai chegar à conclusão se o construtivismo dá ou não resultados” (Rossetti, 1997, p. 10).

Ademais, como Maciel explicou, quando pensamos que *Caminho Suave* foi um *best-seller*, é sempre importante refletir sobre as razões que levaram o professorado brasileiro a aceitá-la. “Dizer que isso se deve ao fato de ser um material “fácil” de se trabalhar é simplificar por demais uma prática pedagógica dos professores em um processo tão complexo como é o da alfabetização” (2012, p. 165).

Intelectuais alertaram que a proposta de ensino de *Caminho Suave*

[...] encontra-se hoje superada, tendo em vista o desenvolvimento de vários estudos que se ocupam com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, reconhecemos a importância de observarmos as estratégias contidas nessa proposta que perdura até os dias atuais compondo ainda as práticas de muitos professores alfabetizadores (Rocha, Carvalho e Goulart, 2018, p. 13)

Todavia, para outros(as) pesquisadores(as), na análise dos aspectos gráficos, estilos, imagens, cores, tipografia, formato, acabamento, palavras-chave, normas ortográficas, *Caminho Suave* teve suas adaptações inseridas em um mercado editorial que também passou por transformações (Peres e Ramil, 2015).

Apesar das modificações externas e gráficas, a didática, o método e a concepção conservaram-se intocados, segundo Zeneide Vieira. A cartilha *Caminho Suave* permaneceu durante as décadas de 1940 a 1990 como um instrumento de concretização de um método, ou seja, “[...] da sequência necessária de passos predeterminados, historicamente, para o ensino e

a aprendizagem iniciais de leitura e escrita: aprendizado das letras; das vogais e consoantes; das sílabas, palavras; frases e textos” (Vieira, 2020, p. 181-182).

E sobre a marca de mais de quarenta milhões de exemplares vendidos, Branca Alves de Lima, em 1987, confirmou a informação, mas declarou, na ocasião, ter perdido a conta, entre tantas edições, reformulações, adoções e circulações. (Brasil, 1987). Branca viveu ciente do sucesso que produziu, um prestígio advindo do chão da sala de aula rural.

Tal qual citamos anteriormente, no parecer expedido por Consuelo Pinheiro, outras personalidades educacionais do país emitiram suas opiniões sobre o método pensado por Iracema Meireles, que foi materializado não somente em *A Casinha Feliz*, mas em outros livros, caracterizando a produção intelectual de nossa biografada. A imprensa periódica publicizou muitos desses materiais e também, os cursos de formação condicionada ministrados pela professora.

Em edição de 1972 do impresso carioca *Jornal do Brasil*, identificamos a publicidade de dois materiais distintos baseados na “Alfabetização pela Fonação Condicionada e Repetida”, as já mencionadas cartilhas *A Casinha Feliz*, para crianças, e *É tempo de aprender* (1978) [Anexo], destinada a adultos, adolescentes e pré-adolescentes, apresentada como antiga *Cartilha do Adulto*. No recorte, as cartilhas foram produzidas e vendidas pela Editora Record e sua distribuidora, localizada na Rua Pedro Alves, 140 na cidade do Rio de Janeiro (Jornal do Brasil, 1972).

No periódico *Tribuna da Imprensa* (1970) foi registrado:

Apresentando um novo método de alfabetização para adultos, através da utilização da “formação condicionada e repetida”, foi lançado, ontem, no Ministério da Educação e Cultura, a Cartilha do Adulto, de autoria das professoras Iracema Furtado Soares Meireles e Eloísa Gesteira. O método permite a alfabetização do adulto no prazo médio de trinta dias, podendo o aluno findo o curso ler jornais e revistas; o novo sistema vem sendo praticado na alfabetização de recrutas do Exército e Aeronáutica há cerca de dois anos, com pleno êxito (p. 02).

O método, portanto, direcionado à alfabetização de adultos, resultou em mais um material, a *Cartilha do Soldado* (1969), uma edição especial da antiga *Cartilha do Adulto*, que contou a apresentação de Lourenço Filho. Obter o parecer de Lourenço Filho significou contar com a opinião de um dos maiores educadores do país, e isso possivelmente gerou crédito à produção das escritoras.

Há alguns anos, as Professoras Iracema Meireles e Eloísa Meireles Gesteira criaram um método de alfabetização que denominaram Fonação

Condicional e Repetida cujos resultados em turmas de crianças têm sido excelentes, conforme tivemos ocasião de verificar em escolas primárias comuns do Rio de Janeiro [...] o material linguístico selecionado e graduado aproveita as vantagens de nossa língua, na aprendizagem em vista, quais sejam as de regularidade fonética e composição silábica regular da maioria das palavras [...] (Lourenço Filho, 1965).

Trata-se de um educador com obra intelectual que perdura para além do próprio nome, um profissional atuante na educação como domínio científico autônomo “[...] e articulado aos processos mais amplos de renovação cultural e de mudança social” (Monarcha, 2010, p. 110). Lourenço Filho, segundo Monarcha, “[...] fez resplandecer um cânon de pensamento sociológico e biopsicológico sobre Educação, considerando-a como fenômeno cultural complexo e multifacetado e estudando-a conforme certos modelos científicos, cujo sentido e atualidade cumpre verificar e avaliar” (2010, p. 111).

A fala do signatário, um dos pioneiros da educação nova, não somente atribuiu elogios ao método, como atestou sua opinião com base no uso dele em escolas primárias cariocas, conferindo credibilidade à proposta de alfabetização de Iracema. O professor que teceu considerações sobre o método e escreveu a apresentação da cartilha destinada à alfabetização de adultos é o mesmo que dirigiu o Departamento Nacional de Educação no final dos anos 1940 e planejou estratégias de combate ao analfabetismo reinante nas populações adultas. Iracema dispôs da apreciação de um educador fiel ao “[...] princípio central de que caberia à escola pública exercer uma ação social purificadora, ao eliminar o fardo do analfabetismo” (Monarcha, 2010, p. 27).

O método de Iracema e o material em questão, editado nos primeiros anos da ditadura militar brasileira, desfrutou da aceitação de um pedagogo com obra emblemática, inclusive com a produção de cartilhas de alfabetização de renome. A *Cartilha do Soldado* foi produzida para uso exclusivo de organizações dos ministérios militares, assim como atestou informação na própria autora.

Quando seu método foi adotado na alfabetização de recrutas do exército e da aeronáutica, em 1969, Iracema editou o material “Guia do Monitor” para auxiliar professoras na aplicação do método. Em 1970, o método continuou sendo utilizado no ensino supletivo por sessenta e três professoras da Escola Delfim Moreira (Tribuna da Imprensa, 1970).

A *Cartilha do Adulto*, anteriormente citada, adotada para todo o Exército nacional, segundo o *Jornal do Brasil* (1972d), surgiu a partir da experiência de Iracema e Eloísa no estado da Bahia, onde, durante um ano, introduziram o método que chegou a ser adotado em praticamente todas as escolas particulares e estaduais. Na época, o Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos mandou imprimir *A Casinha Feliz* para as crianças do estado e, em setembro de 1970, o Ministério da Educação e Cultura lançou a versão destinada a adultos.

Iracema sabia da propagação do seu projeto: “- Hoje, praticamente tôdas as escolas da Bahia, sejam particulares ou estatais, usam o meu método. Tanto que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de lá mandou imprimir a Cartilha, oficializando-a” (Jornal do Brasil, 1972d, p. 05), disse Iracema, que também assumia que o método era seu.

O instituto citado pela pernambucana, mais conhecido como Inep, foi criado em 1937⁹⁴ para orientar políticas públicas em educação, tendo como primeiro diretor-geral o pedagogo Lourenço Filho, seguido pelo servidor de carreira Murilo Braga e pelo educador baiano Anísio Teixeira, que assumiu a entidade em 1952.⁹⁵

Ao citar o Inep como modo de autenticar a importância e a qualidade do seu método, Iracema fez uso da chancela de um de um setor do MEC do qual se originavam as principais estratégias de modernização do ensino primário e médio. Segundo Ana Waleska Mendonça e Libânea Xavier (2006), o instituto atuou de modo decisivo, como órgão orientador do ministério, na aplicação de recursos para a expansão da rede de escolas primárias e figurou como responsável pela função de estimular o desenvolvimento de pesquisas e conduzir um projeto de publicações voltadas ao conhecimento da realidade nacional.

Uma reportagem do *Jornal do Brasil* (1970) registrou que Dona Iracema, assim intitulada, tinha esperanças de que o Mobral⁹⁶ pudesse utilizar o seu método de alfabetização. A matéria afirmou, por fim, que a professora estava ainda às voltas com centenas de compromissos, como entrevistas para jornais, rádios e televisão, desde que havia apresentado a *Cartilha do Adulto* ao MEC.

As ações educativas empreendidas no exército suscitaram algumas homenagens para nossa biografada, como a Medalha do Pacificador, concedida pelo Ministro Orlando Geisel, em 1971, em forma de consagração “[...] especial do exército, pelos relevantes serviços a êle prestados [...]” (Correio da Manhã, 1971, p. 06). A medalha obtida possuía considerável valor, principalmente se considerarmos que nesse ano somente sete mulheres a receberam, ao lado de cento e vinte e seis homens. O periódico *Diário de Notícias*, em parte específica que apresentava notícias do exército brasileiro, justifica que a professora, ao lado de outras pessoas, teve atos pessoais de abnegação, coragem e bravura (1971, p. 07).

⁹⁴ Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>

⁹⁵ BRASIL, Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. BRASIL, Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

⁹⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

As experiências da professora foram destaque em alguns periódicos dos anos 1970, que enfatizaram suas práticas em escolas do estado do Rio de Janeiro, assim como em seu próprio colégio, o Instituto Silo Meireles. Nesse espaço, segundo Campos (2002) Iracema “[...] se pôs inteira na alfabetização” (p. 502) e já era considerada uma próspera e respeitada professora (Jornal do Brasil, 1970, p. 05).

No Instituto⁹⁷, Iracema começou a pensar e acumular material para a elaboração de *A Casinha Feliz*. (Jornal do Brasil, 1970, p. 05). Ela observava as turmas que aprendiam a ler e notou que as crianças apreciavam histórias e não as esqueciam. “Foi por aí que avançou, dando um grande salto: passou a contar histórias para apresentar as letras. Era a Casinha Feliz, história que motivava a alfabetização” (Campos, 2002, p. 502).

Segundo Iracema, a junção das observações e anotações passaram a ser sistematizadas e aplicadas. “Foram tão bons os resultados que seu trabalho ganhou um relatório no Departamento de Educação Primária do Estado, em 1961, e ampla reportagem na Revista de Ensino, em 63” (Jornal do Brasil, 1970, p. 05). A publicação na revista sul-rio-grandense foi anteriormente problematizada por nós.

Em seu verbete biográfico, Campos (2002) e o site responsável pela publicidade do material de Iracema Meireles na atualidade⁹⁸ reiteram o depoimento de Carlos Henrique da Rocha Lima, que foi livre-docente do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Titular da Faculdade de Humanidades Pedro II e Catedrático do Colégio Pedro II.

Desde a aquisição inicial da habilidade de ler, ou seja, o milagre da alfabetização, até a arte superior da leitura expressiva para o efeito de interpretação artística, o problema ensinar/aprender esta difícil técnica continua a desafiar (e apaixonar) linguistas, pedagogos e psicólogos. O milagre da alfabetização! Este, realmente, o problema dos problemas – o zênite e o nadir, o alfa e o ômega. Eis por que, em pleno último quartel do século XX, ainda permanece aberto o velho debate em torno dos métodos de ensino da leitura. Das modernas conquistas da Linguística, a ciência que maior desenvolvimento tem apresentado em nosso tempo, a lição mais importante (e até certo ponto paradoxal!) que podemos extrair é a de que, à medida que se substituem umas às outras, as especulações teóricas sobre o funcionamento da linguagem, o deslumbramento (transitório) do “novo” vai cedendo lugar à ressurreição de muitas teses tidas por “superadas”, as quais, por alicerçarem em longa experiência, aí estão, vivas, a subministrar elementos para contrabalançar o radicalismo de várias posições tidas por definitivas. Haja vista a doutrina de Chomsky, cujas raízes entroncam em essência, nas ideias de Port-Royal... Estas reflexões foram suscitadas pelo exame, a que procedi, do mais recente dos métodos propostos para a

⁹⁷ O espaço inicialmente se chamava Instituto Sylo Meirelles, com a grafia original do nome do esposo de Iracema Meireles. (Campos, 2002).

⁹⁸ Cf. <https://acashafeliz.site/depoimentos/>

iniciação à aprendizagem da leitura – Método Iracema Meireles – que, a meio caminho dos processos clássicos da soletração, da silabação e da globalização, não se acorrenta ortodoxamente a nenhum deles, porém não deixa de aproveitar, em suas grandes linhas, alguma coisa da filosofia que a cada um deles lastreia. Mas dá um passo adiante: além de assentar em recursos lúdicos sobremodo criativos, associando a imagem acústica à imagem visual por intermédio do conceito de Figura-Fonema, observa, com rigorosa exatidão, as oposições características do sistema fonológico do Idioma, o que por si só, a meu ver, seria suficiente para assegurar-lhe a eficácia (Rocha Lima, 1967).

O educador usou do discurso poético para falar e atestar a eficiência do Método Iracema Meireles, caracterizando-o como processo avançado. O depoimento de Rocha Lima não se caracteriza como mais uma opinião entre várias, visto a trajetória intelectual do professor, autor de numerosos estudos linguísticos e literários, e de obras didáticas. Recebeu condecorações, foi membro efetivo de academias brasileiras diversas, ocupou cargos no ensino secundário e superior, cargos administrativos no Brasil e no exterior.⁹⁹

No site supradito é possível encontrar outros depoimentos sobre o método e os livros de Iracema Meireles, como de Pedro Bloch¹⁰⁰ e Augusto Rodrigues¹⁰¹, além de cartas de profissionais da educação ao Ministério da Educação recomendando e elogiando o material. Iracema Meireles soube conviver com autoridades.

Os depoimentos de fortes personalidades da elite intelectual brasileira endossam o entendimento de que Iracema foi uma mulher benquista por essas pessoas, além de reiterar como a opinião de determinados setores da sociedade eram fulcrais para a socialização de qualquer conhecimento.

Nos anos 1960 as experiências de Iracema Meireles passaram a ser vistas e repercutidas, de modo que a notícia do novo método chegou ao MEC. “Em 1962, o MEC acompanhou a observação de uma turma de crianças alfabetizando-se pela Casinha Feliz na Escola Parque Proletário da Gávea”. (Campos, 2002, p. 503). Esse trabalho inclusive instigou o relatório de Consuelo Pinheiro que apresentamos anteriormente. As observações construídas pelo MEC incitaram a professora Carmem Teixeira, Diretora do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, a utilizar o método nas Escolas-Classes.

— "Como são alfabetizadas as crianças do CECR?"

⁹⁹ Cf. http://www.filologia.org.br/fotos/rocha_lima.html

¹⁰⁰ “Esta cartilha revela alma e saber, vivência e ciência de Iracema Meireles, que só planta bem. Felizes os que irão colher.”

¹⁰¹ “A Casinha Feliz foi feita com paciência e amor e ilustrada com desenhos cheios de poesia. Daí, o seu valor como estímulo ao jogo da criança na aventura da aprendizagem dos conhecimentos formais”

— Os professôres das turmas A, isto é, dos alunos analfabetos, orientados pelas supervisoras do Setor de Currículo e Supervisão, adotam dois métodos de alfabetização: o fônico, de Iracema Meireles (Casinha Feliz) e o de contos, de Maria Yvone de Araújo (Meninos Travessos). A maioria é alfabetizada pelo método fônico (Eboli, 2000, p. 23).

Teixeira (2020) explicou que o CECR simbolizou um projeto educacional democrático defendido por Anísio Teixeira durante sua passagem como Secretário da Educação e Saúde do estado da Bahia. Um espaço que deu oportunidade àqueles que, sem acesso a ele, talvez tivessem sido preteridos pela sociedade.

O Centro Educacional foi verdadeiramente um projeto democrático, na medida que é público, serve a comunidade local, proporciona a vida comunitária e representou um projeto ambicioso de educação. A educação foi desenhada para ser inclusiva e por isso se instala no bairro operário da Liberdade, oferece aos estudantes alimentação gratuita, é integral e insere o educando em um ambiente de formação não somente para as disciplinas tradicionais, mas também para a construção do seu ideal cívico e comunitário (Teixeira, 2020, p. 203).

Posteriormente a tal experiência, o educador Anísio Teixeira, no artigo *Novos Recursos para o Ensino da Leitura*, citou a professora Iracema e seu trabalho realizado nas escolas primárias da Guanabara. No texto, Anísio reiterou os excelentes resultados do método de Iracema em consonância com específicas ações e resultados obtidos na Itália¹⁰². O método foi aplicado na Escola Experimental do Inep, gerando, na opinião do professor, resultados bastante animadores (Teixeira, 1966).

Em 1964, o “método” foi aplicado a duas turmas da escola referida, num total 66 alunos, dos quais apenas 2 não chegaram a aprender a ler nesse ano. Em 1965, foi utilizado em 2 turmas com total de 59 alunos, que se alfabetizaram em sua totalidade. Duas turmas, em condições semelhantes, às quais foi aplicado o método de sentencição livre, em 1964, apresentaram resultado inferior, pois 9 alunos não se alfabetizaram. Em 1965, dos 63 alunos submetidos à sentencição, 4 não se alfabetizaram (Teixeira, 1966, p. 04).

Nesse mesmo artigo, Anísio Teixeira listou e justificou os motivos pelos quais o uso do método era promissor. As práticas em várias partes do país fizeram com que o educador baiano solicitasse a emissão da “[...] primeira edição da cartilha, publicada com o nome de

¹⁰² No artigo de Anísio Teixeira, o método de alfabetização italiano é apresentado como uma fonte inspiradora para o método que fazia uso de histórias, emprego de desenhos etc.

História da Casinha Feliz, em 3 volumes, 4 cores, ilustrada por Aldemar d'Abreu Pereira, uma edição do INEP/MEC que não podia ser comercializada” (Campos, 2002, p. 503).

Mas Anísio Teixeira não só soube do Método Iracema Meireles, como o observou pessoalmente. Em outro documento, o professor relatou a situação que, segundo ele, ocorreu no Rio de Janeiro, com crianças novatas e repetentes. Tratou de explicar a conjuntura, o trabalho realizado e registrou o êxito um método que atraía e entusiasmava crianças por meio de histórias (Teixeira, s/a).

O método Iracema Meireles, qualificado como método fônico, e apresentado em *A Casinha Feliz* (Mortatti, 2010), também se fez presente em cursos de formação continuada, intitulados “Curso da Cartinha A Casinha Feliz” e lecionados por Iracema e/ou Eloisa. O curso, de caráter gratuito, era destinado a professores, coordenadores e diretores de colégios das regiões Norte e Nordeste do país, promovido pela Editora Record e Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco (Diário de Pernambuco, 1973). Também encontramos na imprensa periódica outros cursos de orientação para a aplicação do método de fonação condicionada e repetida através do uso das cartilhas *A Casinha Feliz e É Tempo de Aprender*. Muitos desses cursos aconteceram presencialmente em instituições educacionais do estado de Pernambuco e do Rio de Janeiro, como no Centro Cultural Hilda Werneck (Jornal dos Sports, 1995a) e no Instituto Sylo Meireles no Rio de Janeiro (Jornal do Brasil, 1972b).

Os cursos promovidos pela pasta da educação de Pernambuco costumavam acontecer durante alguns dias e eram lançados através do Departamento de Assistência Escolar do estado. Contavam, inclusive, com a participação do secretário de educação em exercício. No curso ministrado em novembro de 1973, em Recife, o então secretário e professor Humberto Vasconcelos esteve presente no encerramento do curso, que dispôs da participação de duzentos e dez dirigentes, supervisores e professores dos Núcleos de Supervisão Pedagógica da capital pernambucana e outras cidades. “A aula de encerramento constou de uma revisão de método, com aplicação prática e participação de crianças do Jardim de Infância da Escola de Aplicação Padre Francisco Carneiro” (Diário da Manhã, 1973, p. 05).

A Editora Record, por sua vez, responsável pelo comércio da cartilha *A Casinha Feliz*, também promoveu alguns cursos que aconteciam na própria sede da empresa. Esses visavam familiarizar alfabetizadores com o método das figuras-fonema, que permitia a efetivação de um processo rápido e eficiente no domínio da leitura e da escrita, promovendo uma alfabetização agradável, interessante e dinâmica. (Jornal dos Sports, 1995b). A fim de conquistar seu público, anunciaram: “Criado pela alfabetizadora Iracema Meireles, o método foi adotado pelo educador Anísio Teixeira e fundamenta a cartilha A Casinha Feliz, de

Iracema e Eloisa Meireles” (Jornal dos Sports, 1995b, p. 11). O(A) cursista ainda recebia um Manual do Professor, um material básico e certificado.

Os cursos e a doação do livro do professor atestam uma preocupação sobre a utilização do material e aplicação do método. Não bastava obter as cartilhas, era necessário compreender o que estava ali registrado. É singular, sobretudo, que Iracema, a criadora do método, lecionava os cursos, na maioria das vezes ao lado de sua filha. Os cursos, realizados em várias partes do país, revelam a circulação e adoção das cartilhas em instituições educacionais públicas e privadas, em nível nacional.

Conforme explicou Santos, a grande aceitação do método de Iracema fez com que se multiplicassem os pedidos de cursos orientadores e de acompanhamento pedagógico. Iracema e sua filha precisaram atender professores e professoras de todos os cantos do país. A Editora Record mantinha como funcionária a professora Eunice Obina, com a atribuição de dar suporte às ações e, aos poucos, foi-se criando uma rede de professoras multiplicadoras e credenciadas (Santos, 2018).

O método e as cartilhas de Iracema também foram tema de palestra destinada a normalistas, profissionais e estudantes da área de educação que aconteceu no Instituto Analice no Rio de Janeiro. O foco foi debater a proposta, demonstrando estar ela em consonância com a alfabetização da época, o planejamento do método, a utilização do material, leitura, escrita, composição, jogos, recomendações e prática das lições (Jornal dos Sports, 1993, p. 12). Na Bahia, houve diversos pedidos de conferências. “Durante um ano ficou hospedada, com a filha, no Palácio do Cardeal Augusto Alves da Silva, introduzindo o método na capital” (Jornal do Brasil, 1970, p. 05).

Os recortes jornalísticos que registraram sobre os cursos datam das décadas de 1970, 1980 e 1990 e isso nos mostra que durante muitos anos a cartilha continuou sendo comercializada, o método utilizado e as formações ainda tinham um público interessado em aprender sobre a proposta, ou seja, existia demanda. Para além disso, percebe-se que a criação de Iracema permaneceu nos holofotes escolares por um tempo considerável, sendo aceito e prezado. Importante destacar o oferecimento de cursos tanto gratuitos como pagos, entretanto Maria Dolores (2002) afirmou que Iracema Meireles jamais recebeu pagamento pelos cursos e trabalhos realizados.

Quando à adoção, outra interessante pista identificada na imprensa periódica refere-se ao uso do método e da cartilha *A Casinha Feliz* por parte de algumas escolas de ensino primário brasileiro. Entre toda a propaganda sobre a estrutura física, o professorado, as unidades escolares publicizavam e destacavam o uso do material de Iracema Meireles. Nossa

suposição é de que era uma forma de mostrar que a escola fazia uso de uma proposta inovadora e eficiente. Vejam:

VOVOZINHA (Voluntários da Pátria, 117: telefone 246-6723) – A mensalidade é Cr\$ 95,00, mas não inclui material escolar nem lanche. A condução, à parte, sai por Cr\$ 50,00. No maternal e jardim, o método é baseado em jogos, trabalhos de pintura, recortes, enquanto no pré-primário é o da Casinha Feliz (alfabetização imitando a estrutura do lar). A escola oferece playground para o recreio. Reserva de matrículas: das 8 às 16 horas, diariamente (Jornal do Brasil, 1971a, p. 05).

Usar a cartilha de Iracema aparentemente atribuía valor e boas referências à escola, ou seja, uma boa propaganda, tanto para o local como para o próprio livro. Associar a cartilha à ideia de morada também promoveu uma sensação de convencimento, objetivando atrair matrículas de crianças pequenas, que ainda não conheciam o ambiente escolar.

Ainda nessa perspectiva, o *Jornal do Brasil*, em 1972, informou sobre o Instituto Santo André, criado pela professora Madalena Bicalho e sua filha Isa Bicalho Domingues. No texto, discutiram sobre a orientação pedagógica, os subsídios didáticos, a estrutura física, elogiando a classe de alfabetização da unidade. “O primeiro conta com 100% de aprovação nos mais diversos ginásios do Estado e na alfabetização o Santo André desenvolve um método de fonação, chamado Casinha Feliz”. (p. 05). A diretora da escola explicou à reportagem que o método de Iracema criava condições psicológicas interessantes, ao ser utilizado com sensibilidade e inteligência. (Jornal do Brasil, 1972d, p. 05). Ainda acrescentaram:

Quando Manuel Bandeira e Vila-Lôbos fizeram o Hino do Instituto Santo André não pensavam que, em 12 anos, tantas crianças passassem pelo colégio e tantas modificações fôssem introduzidas em seu método de ensino. Nêle, não há excesso de teorização: a criança tem liberdade de criação através da Escolinha de Arte, o recreio é orientado por professôra especializada e a Casinha Feliz é um método de alfabetização único, em que a criança aprende a ler e a escrever “com alegria e sem constrangimento”, segundo suas orientadoras (Jornal do Brasil, 1972, p. 05).

Essas experiências e análises sobre a proposta de Iracema Meireles nos mostram que sua criação foi vista nacionalmente, discutida cientificamente e utilizada na educação popular em muitas ocasiões de maneira oficial. A competência do método da professora nordestina foi legitimada não só pelos milhões de cartilhas vendidas, mas também por ter inquietado personalidades do âmbito educacional brasileiro. Mas Iracema não foi apenas a criadora de um método, professora ou autora de cartilha. Ela foi muito mais!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre mulheres: um exercício de ser mulher na quase plenitude

A persistente sensação que tive ao escrever essa tese foi de que durante anos poupei palavras e que o doutorado significava, finalmente, minha chance de falar. Sustentada, principalmente naquelas palavras escritas por mulheres, esvaziei-me por inteira para contar histórias de outras vidas. Falo sobre todos os dias, e todas as noites, nos quais ao mesmo tempo que meu corpo se esvaía, a tese se impôs como minha plenitude.

Afirmo, com veemência, que, se eu tivesse elaborado uma pesquisa autobiográfica, provavelmente seria mais sucinta, pois não enxergaria propósito e valor em muitas cenas e caminhos. No entanto, ao me deparar com o desafio de biografar Benedicta Stahl Sodré, Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles, necessitei contar praticamente tudo que fui encontrando. Ao escrever sobre elas, também falamos sobre outras pessoas e relações. Elas foram resistentes, fascinantes, pois construíram, produziram e singularmente enfrentaram o tempo e o espaço, mas também a existência, o medo, o ressentimento, o limite, a intolerância e muito mais.

Não almejei deixar muitos pedaços, pois os anos de obscurantismo sobre seus nomes e vidas me incomodava, assim como ocorre em relação a contar sobre outras mulheres, de trajetórias que foram esquecidas por diferentes motivos. Meu alívio foi constatar, no levantamento bibliográfico, por exemplo, que a ignorância sobre a história das mulheres está sendo combatida e hoje, felizmente, estuda-se sobre seus corpos, trabalhos, escritas, em suma, suas vidas públicas e privadas.

A balança entre o rigor científico e a romantização precisou ser calibrada diversas vezes. Sobre meus erros, dois maiores: ter parado antes ou ter feito mais. Dificilmente saberei. Se houve falhas, digo que não foram intencionais. Quero deixar registrado que essa tese faz parte da vida bonita, que compartilha a sensação de ser uma pessoa antes e ser depois. Carrego comigo a sensação de ter feito a escolha que tentou descortinar margens, desequilibrar normas, refletir sobre contornos, desconstruir noções.

O objeto de pesquisa chegou junto com uma conscientização feminista, enfatizando a importância disso, ao escolher o que pesquisar. Tentei, continuamente, compreender os silêncios disseminados e mantidos sobre nomes e vidas de mulheres. A plausível resposta foi possível ao identificar a dominação masculina no fazer história, causadora de exclusões.

As mulheres biografadas, e outras encontradas, foram apreciáveis e, de certa forma, únicas em suas ações. Ao constituir legados, se encorajaram para fazer ecoar suas vozes e se fizeram presentes nas artes, história, educação, política, religião, além de contribuírem para a formação do conhecimento humano sob variadas formas. Lembrar delas é, de fato, um dever, pois é premente a necessidade de preencher lacunas e reconhecer, em um exercício de mínima reverência pelo menos, suas ações e ideias.

Sobre a escrita biográfica, afirmamos que, anteriormente, nos apoiávamos em uma proposta exclusivamente masculina e de certa forma estereotipada, visto que se pode constatar a constituição de um padrão: homens brancos, ricos, distintos, políticos, intelectuais. Aqui, e em outras teses e dissertações, o movimento se reinventa, atualiza-se e é reconstruído, confirmando que, historicamente, nosso universo educacional sempre foi feito por outras gentes, com uma evidente participação feminina. A História da Educação brasileira é feita por mulheres indígenas, negras e brancas, portanto suas trajetórias devem ser documentadas e suas histórias devem ser contadas. Sobretudo as histórias de mulheres pertencentes aos povos originários e mulheres negras, com todas as suas particularidades e nuances.

Contrapor-se à ideia de mulheres confinadas em seus lares e reduzidas ao silêncio foi uma forte perspectiva desta tese. As fontes permitiram alcançar a perspectiva de que os comportamentos de *Benedicta*, *Branca* e *Iracema* não foram normatizados e ditados por regras que as obrigavam a viver no silêncio. Ao contrário, pois elas se impuseram visíveis e ocuparam muitos espaços delegados ao mundo masculino. Ao problematizar as origens, caminhos, formações e atuações, apreendemos partes de suas histórias, aproximando-nos de concepções do ser mulher, autora e educadora. Construir essas biografias representou nossa posição e significou mostrar o peso político das atitudes das biografadas, revelando que a subalternidade nunca foi uma opção, mas sim uma imposição.

Quando diferentes escritas afastaram seus nomes, e vidas, das possibilidades de análise histórica, nos interessamos por elas, entendendo que as relações de gênero são responsáveis pelas tentativas de invisibilidade. Elas atuaram, se destacaram e incomodaram, notadamente, grupos que, historicamente, atuaram e mantiveram ações individuais em uma sociedade excludente. Procuramos entender não somente seus caminhos particulares, como também os bastidores e as relações construídas em suas vivências. Para chegar perto, mergulhamos em rastros documentais, fizemos uso de fontes que falavam de outros nomes, de outras vidas e objetos.

Reafirmamos, em muitas passagens da tese, que as cartilhas ocuparam protagonismo na História da Educação, seja nas fontes, seja em trabalhos acadêmicos. Os motivos que

justificam isso são difíceis de apreender, pois essa ação se estende para outras autoras, assim como para autores. Poderíamos especular sobre o movimento de priorizar o impresso em detrimento das autoras como algo que foi construído politicamente no interior das editoras. Era preciso vender as cartilhas e, talvez, os nomes das autoras não careciam ser divulgados, ainda que as três fossem brancas, de famílias prestigiadas e se tivessem mantido por um longo tempo no topo de vendas.

Podemos pensar ainda que não era comum, como ainda não é, constatar algo semelhante ao que acontece na literatura de romances, contos, poemas etc. A promoção dos nomes de autoras literárias é amplamente divulgada, seja focando nas obras, seja nas trajetórias. Um exemplo disso é o número de biografias existentes sobre mulheres e homens do campo literário, tanto na perspectiva jornalística como na área acadêmica. Algo raro no setor de livros escolares, didáticos, em geral.

Sabemos que as cartilhas de Benedicta, Branca e Iracema alcançaram índices exorbitantes de circulação, adoção e venda, algo surpreendente, como assinalamos no IV capítulo. Isso nos levou a pensar como esse movimento não as projetou individualmente, provocando uma espécie de desinteresse histórico pelas vidas das educadoras. Torna-se crítico pensar em por que, durante tantas décadas, não prevaleceram os nomes de autoras, e autores, à frente dos títulos de cartilhas ou livros de leitura. Isso precisa ser lembrado, confrontado e problematizado, pois não conseguimos nos aproximar de alguma justificativa. O que fizemos foi trazer mais perguntas que respostas, apostando na continuidade do tema em outras pesquisas.

Sabemos das articulações, confrontos, ajustes, transações e outros movimentos que ocorriam em torno das relações entre as autoras, editoras, Estado, escolas e outros espaços de poder. No entanto, mesmo com a necessidade de recorrer a fontes diversas, com leitura atenta e cuidadosa, não pudemos constatar o que justifica o silenciamento das histórias de vida dessas três mulheres que escreveram as cartilhas que por mais tempo circularam, que mais foram adotadas e que, ainda hoje, estão entre as mais vendidas.

Suas cartilhas eram divulgadas por elas, conforme se apreende ao consultar os prefácios, apresentações, dedicatórias, cartas e outras ações. No entanto, elas também não falaram de si próprias, diferentemente de alguns autores desse tipo de material, especialmente no século XIX, que registravam seus currículos, lugares ocupados, prêmios e outros nas capas e contracapas de suas obras escolares. Poderíamos alegar que o fato de elas serem do sexo feminino pode ter sido considerado para a apropriada invisibilidade, o que é uma justificativa

válida para a época, pois muitas mulheres, pelas imposições da época, mantinham sua vida menos pública e mais privada.

São diversas as linhas de omissão de suas vidas, muitas que seguem encobrendo informações, construindo lacunas, algo próprio da escrita da história. O que podemos trazer, de forma investigativa, é que, ainda que não tenhamos retratado as vidas de Benedicta, Branca e Iracema em sua totalidade, considerando a impossibilidade da própria história, o resultado desta tese nos entusiasma ao ver seus nomes, e vidas, registrados na história, livrando-as das sombras do silêncio. Defendemos, ainda, que isso é pouco, por isso a relevância, pós-publicação desta tese, de outras pesquisas investirem em descobrir outros lugares, ações e movimentos feitos pelas três e por outras autoras esquecidas.

Elas foram personagens centrais em suas famílias, isso se evidenciou e, ao adentrar os espaços públicos, levaram consigo o reconhecimento do valor de suas criações escolares e conviveram com personagens consideradas prestigiosas na sociedade brasileira. Construíram uma herança educacional na História da Educação brasileira. Mostraram-se emancipadas, vestindo-se a seu modo, casando-se, ou não, exercendo o magistério ou estabelecendo marcas revolucionárias em termos de produção, venda e adoção de suas obras.

Interrogamos, em diferentes momentos, se Benedicta, Branca e Iracema enfrentaram problemas para pertencer, ou caber, em alguns espaços; se tomaram posse de seus pertences particulares conquistados com o sucesso de seus materiais; se suas ações em prol da alfabetização de crianças foram reconhecidas; se sofreram diante de decisões que lhes custaram caro; se foram sentenciadas na família, na igreja, no trabalho, na vizinhança e outros espaços; se sentiram solidão em suas ocupações e movimentos; se as críticas aos impressos as desanimavam ou estimulavam a continuar; se outras mulheres as julgavam por pertencerem a vida pública; se as demandas familiares as comprometiam e tantos outros “se”... não respondidos...

Em relação à decisão de considerar uma análise, ainda que rápida, sobre as cartilhas elaboradas, partimos da intenção de entender um pouco mais o que almejavam, com quem se relacionaram e o que alcançaram. Pelas cartilhas, foi possível compreender a respeito da metodologia, métodos e outras propostas que atendiam o tempo histórico da época. No entanto, como já registramos, foram poucas as pistas sobre suas histórias individuais. Os materiais, vistos como fontes, também nos ajudaram a compreender as peculiaridades do ensino da leitura e da escrita iniciais, assim como as idealizações dos programas do ensino voltados para crianças. A longevidade desses materiais merece outros estudos, pois estamos

falando de permanências que contrariam as pesquisas referentes ao uso de cartilhas na atualidade.

Ao confrontar as biografias históricas das três professoras, percebemos algumas similaridades em suas vidas. A primeira, que vale para todas, é que as três são consideradas autoras de obras que nasceram, cresceram e se sustentaram em evidência, circulando e sendo adotadas por todo o país durante um longo tempo da história. Com a ressalva de que as três cartilhas ainda se ratificam e são aceitas por uma parte da população que acredita no poder que elas têm no ensino da leitura e da escrita. Em outra perspectiva, evidenciamos mulheres brancas, de elite, normalistas, que exerceram o magistério em diferentes locais, vivenciaram mortes prematuras em suas famílias e existiram em tempos de golpes, governos autoritários de ditaduras, seja civil ou militar, no Brasil.

Na condição de mulheres, Benedicta, Branca e Iracema disseram não e provocaram lógicas sociais, incluíram-se em modos de enfrentamento e excederam a sociedade patriarcal que, comumente, minimizou a capacidade intelectual de mulheres. Ressaltamos mais uma vez, não há como ignorar os lugares sociais em que elas se originaram: diferente de muitas meninas da época, tiveram acesso à educação formal, o que facilitou seu desenvolvimento na escrita e o acesso às posições que ocuparam. No entanto, é preciso reconhecer os obstáculos institucionais enfrentados, como possíveis julgamentos que favoreciam, exclusivamente, a escrita feita por homens, dificultando, e às vezes impedindo, a publicação de mulheres por parte das editoras.

Outro fator substancial que precisamos destacar são as expectativas familiares que recaíam sobre as mulheres do século XX. As tentativas de profissão deveriam ser substituídas pelo casamento, maternidade e outras ocupações da vida doméstica. A carreira de professora era aceita, no entanto a de escritora de livros era algo dispensável e não era acolhido, possivelmente, diante da demanda pública que isso exigia das mulheres. Nos casos de Benedicta, Branca e Iracema, agravava-se a situação em função de as três serem solteiras quando escreveram e publicaram suas cartilhas, algo que nos faz reiterar a conclusão de que as biografadas foram persistentes e insistentes no que acreditavam.

Os estigmas de gênero, acesso a recursos financeiros e redes de contato profissionais são questões que não perdemos de vista, pois foram cadeados constantes na vida delas. Além disso, é nosso dever registrar que mulheres de todo o mundo têm seus nomes e vidas apagados, não somente pelas questões de gênero, mas também em virtude da etnia e da classe.

Não há registros que atestem que Benedicta, Branca e Iracema assumiram-se como feministas no período em que suas cartilhas circularam, no entanto acompanhamos pesquisas

de colegas de todo país que atribuíram essa compreensão às suas biografadas. Assim, conforme conclusões de teses e dissertações que abordaram vidas femininas na época, conferimos a elas o papel de representantes desse movimento, por entender suas atitudes como resistência ao desígnio feminino da época, que era o de manter mulheres confinadas no ambiente doméstico.

Vale registrar nestas considerações finais, como se trata de história, o percurso vivido, ainda que tenhamos feito isso na apresentação. O contexto político advindo de um Golpe de Estado que depôs uma Presidenta eleita democraticamente, a pandemia, a crise econômica procedente de um governo reacionário e negacionista, as demandas de trabalho, a construção da pesquisa sem o usufruto da licença para fins de aprimoramento tornaram o caminho turbulento e constantemente preocupante. Em contrapartida, o dia voltou a nascer feliz, o vermelho da militância sustentado por trabalhadoras(es), negras(os), povos originários, retornou. O povo voltou! Nós voltamos! E avisamos que voltaríamos! Vivemos um tsunami de dores que afetaram a escrita, mas esse tempo também se foi.

Importante finalizar que, ainda que tenhamos adotado a perspectiva de apagamento das vidas delas como algo que nos moveu para o estudo, e não apreendemos as causas desse movimento, concluímos que não se apagou o prestígio de suas escritas, pois essas asseguraram uma aprendizagem útil, e eficiente, para as necessidades da época. Os nomes, e vidas, dessas mulheres, professoras, empresárias, autoras, apontam transgressão, oposição, enfrentamento e resistência, ainda que tenham sido julgadas e silenciadas. Seus nomes cresceram aqui, pois, de pequenos fragmentos das fontes, agigantamos suas vidas e projetamos suas práticas, escolhas e outras formas de serem conhecidas.

Benedicta Stahl Sodr , Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles são mulheres maiores que suas cartilhas. Elas são a própria História da Educa o brasileira, história que é plural, contraditória, escrita em fragmentos, que omite, que justapõe, considera e ignora... Elas, as biografadas, são a evidência de que nós, mulheres, professoras, autoras, feministas, somos o que somos por mulheres como elas, que abriram caminhos árduos, com as mãos, com sabedoria e muitos enfrentamentos.

Que bom t -las encontrado no meu caminho de pesquisadora! Suas trajetórias me ajudam a ocupar, ainda mais, os lugares que ainda impedem a entrada, e a permanência, feminina em ambientes sociais, educacionais e políticos. Com elas, tenho a obriga o de romper muito mais com o patriarcado, pois temos mais condi es de tomar decisões e temos suas experiências vividas em tempos mais sisudos que o atual. Seguimos, escolhendo nossos destinos, enfrentando as imposi es e elaborando trajetórias que afirmam o lugar de ser

mulher, aliás, o lugar que decidirmos ocupar e viver sem medo, com justiça, liberdade e beleza!

REFERÊNCIAS

Fontes

Acervo Biblioteca Nacional (BN)

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê*. 1940.

Acervo Câmara Municipal de Araraquara – São Paulo

SÃO PAULO, *Joaquim Duarte Pinto Ferraz*. Família Pinto Ferraz.

Acervo Câmara Municipal de São Carlos – São Paulo

SÃO CARLOS, *Lei nº 16.824, de 21 de outubro de 2013*. Altera a Lei Municipal nº 13.211, de 18 de setembro de 2003 que “Institui os Prêmios ‘Professor João Jorge Marmorato’ e ‘Professora Benedicta Stahl Sodrê’ respectivamente ao ‘Professor do Ano’ e ‘Professor Emérito do Ano’”, 21 out. 2013.

Acervo Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê*. 66ª edição. São Paulo: Editora Nacional, s/d.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Primeiras Lições Úteis*. 39ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1949.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Quarto Livro Sodrê*. 29ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

Acervo da Biblioteca Setorial de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VIEIRA, Gerenice. Aprende-se a ler e escrever em 4 dias. *Revista do Ensino*. Editora Globo de Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Ano XII, nº 90, 1963, p. 10-12.

Acervo da Universidade Federal de Santa Catarina

CALMON, Francisco Marques de Góes; PEREIRA, Braulio da Silva. Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925. *Reforma a Instrução Pública do Estado*. Bahia, p. 177- 223, 1925.

SODRÉ, Abel Faria de. Alfabetização rápida. *Revista de Educação*. São Paulo, v. VIII, p. 33-39, 1932.

Acervo do Arquivo Público Jordão Emerenciano – APEJE

PERNAMBUCO. (Estado). *Regulamento do Ensino Público Estadual de Pernambuco*. Recife: Typografia Jornal do Recife, 1912.

Acervo particular da autora Ana Raquel Costa Dias

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Dicionário de Questões Vernáculas*. São Paulo: Caminho Suave, 1981.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave: alfabetização pela imagem*. 8ª edição. São Paulo: Edição da Autora, 1954.

LIMA, Branca Alves de Lima. *Carimbos didáticos "Caminho Suave"*. São Paulo: Editora Caminho Suave, s/a.

LIMA, Branca Alves de. *Cartilha Caminho Suave: Manual do Professor*. São Paulo: Caminho Suave, 2ª edição, s/a.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave. Alfabetização pela imagem*. 75ª edição. São Paulo: Editora Caminho Suave Limitada, 1973.

LIMA, Branca Alves de. *1º Livro*. 6ª edição. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1965.

LIMA, Branca Alves de. *Cartazes de Alfabetização pela imagem "Caminho Suave"*. São Paulo: Editora Caminho Suave, s/a.

MEIRELES, Iracema; GESTEIRA, Eloísa. *Os 5 Alvos. Cartilha do Soldado*. Gabinete Fotocartográfico do Ministério do Exército, 1969.

MEIRELES, Iracema. *É Tempo de Aprender. Cartilha pela fonação condicionada e repetida e 1º Livro de Leitura*. Rio de Janeiro: Record, 1978.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. *A Casinha Feliz: cartilha pela fonação condicionada e repetida*. 25ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. *A Casinha Feliz: Livro do Professor*. Rio de Janeiro, s/a.

MORAES, Esaú Corrêa de Almeida; MORAES, Ruth Corrêa de Almeida. *Biblioteca Genealógica Brasileira. Família Paulista, Livro 13*. Publicações do Instituto Genealógico Brasileiro. São Paulo, 1969.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê. Com orientação para o seu emprego. Remodelada por Isis Sodrê Vergamini*. 254ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê*. 42ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1945.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Terceiro Livro Sodrê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Segundo Livro Sodrê*. 186ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

Acervo Pareceres Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Parecer Técnico sobre o método de alfabetização de Iracema Meireles e Eloísa Gesteira*. Rio de Janeiro, 1965.

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Lei nº 7.251, de 24 de outubro de 1962*. Autoriza o Poder Executivo a instituir a “Fundação para o Livro Escolar”, e dá outras providências. São Paulo, 24 out. 1962.

Biblioteca Digital SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) – Estado de São Paulo

A. ALMEIDA JUNIOR. Os sete pecados capitais da escola rural. *Revista Brasileira de Estatística*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, ano II, nº 8, out-dez, 1941.

SÃO PAULO (Estado). Publicação Organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por Ordem do Governo do Estado. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & Cia., 1907-1908.

SÃO PAULO (Estado). Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & Cia., 1910-1911.

SÃO PAULO (Estado). Directoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & Cia., 1913.

SÃO PAULO (Estado). Inspectoria Geral do Ensino. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & Cia., 1915.

SÃO PAULO (Estado). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica, com autorização do governo do Estado. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Typ. Augusto Siqueira & C., 1919.

SÃO PAULO (Estado). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública, com autorização do Estado. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. Irmãos Ferraz: 1926.

Biblioteca Digital do Senado Federal

AZEVEDO, Josefina Álvares. *A Mulher Moderna: Trabalhos de propaganda*. Rio de Janeiro: Typ. Montenegro, 1891.

Coleção de Leis do Brasil – 1898, Página 4 Vol. 1 (Publicação Original)

BRASIL, *Lei Medeiros e Albuquerque*. Lei nº 496 de 01 de agosto de 1898.

Centro de Memória e Acervo Histórico Mario Covas

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave*. 68ª edição, 1965.

SÃO PAULO. *Segundo Grupo Escolar do Brás – São Paulo*. 1896.

SÃO PAULO. *Primeiro Grupo Escolar do Braz – São Paulo*. 1898.

SÃO PAULO. *Terceiro Grupo Escolar do Braz – São Paulo*. 1898.

SÃO PAULO. *Grupo Escolar de Ribeirão Bonito – São Paulo*. 1909.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodrê*. 219ª edição, 1951.

Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra

MEIRELES, Iracema Furtado Soares de. *O disléxico adulto e sua alfabetização*. In: I Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra. Rio de Janeiro, 1969.

Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP)

SÃO PAULO, Departamento de Educação. Expediente Geral. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Ano 59, nº 29, 06 fev. 1949a.

SÃO PAULO, Departamento de Educação. Expediente Geral. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Ano 59, nº 34, 12 fev. 1949b.

Diário Oficial da União

BRASIL, *Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977*. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências.

Entrevistas

EDÚ, Eduardo Carlos Pereira [70 anos]. 23 de junho de 2017. Entrevistador: Juliano Guerra Rocha. São Paulo: 2017.

NETO, Evandro Soares da Costa. 1ª entrevista: 31 de maio de 2017; 2ª entrevista: 22 de junho de 2017. Entrevistadores: Juliano Guerra Rocha e Sílvia Aparecida Santos de Carvalho. São Paulo: 2017.

MEIRELES, Eloisa. *Entrevista concedida à autora Maria Dolores Coni Campos do verbete Iracema Furtado Soares de Meireles*. Rio de Janeiro, set. 2001.

VIZINTI, Neide. 1ª entrevista: 31 de maio de 2017; 2ª entrevista: 22 de junho de 2017. Entrevistadores: Juliano Guerra Rocha e Sílvia Aparecida Santos de Carvalho. São Paulo: 2017.

Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

VARGAS, Getúlio. *A Juventude no Estado Novo. 1937-1945*. Rio de Janeiro. s/a.

VERBETE. *Silo Furtado Soares de Meireles*. Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Novos recursos para o ensino da leitura*. Rio de Janeiro, 1966.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Introdução*. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, s/a.

Fundação Pró-Memória de São Carlos (São Paulo): Divisão de Arquivo e Documentação

EDITAES DE PROCLAMAS. *Registro Civil*. São Carlos, 02 de abril de 1928.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL. ESTADO DE SÃO PAULO. Juízo de Paz de Ribeirão Bonito. *Registro de Nascimento: Guilhermina Stahl Justificante. Benedicta Stahl Justificada*. Registro em: 3 jun. 1908.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. CIDADE DE LIMEIRA. ESTADO DE SÃO PAULO. Repartição do Registro Civil de Limeira. *Registro de Nascimento de Abel de Faria Sodré*. Registro em: 25 ago. 1899.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS. ESTADO DE SÃO PAULO. Juízo de Paz do districto de S. Carlos. *Registro Civil*. Registro em: 12 abr. 1928.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS. ESTADO DE SÃO PAULO. Cartório do Registro Civil de Pessoas Naturaes de São Carlos. 1º Sub Distrito. *Guia de Sepultamento: Registro de Óbito*. Registro em: 23 ago. 1972.

Jornal Folha de São Paulo [Acervo digital]

AVANCINI, Marta; ROSSETTI, Fernando. Guia do MEC aposenta cartilha recordista. *Folha de São Paulo*, ano 77, nº 25073, 25 nov. 1997.

GHEDINE, André. História dos bairros paulistanos – Brás. *Banco de Dados Folha*. s/a, s/p.

FALCÃO, Daniela. MEC divulga a lista dos livros excluídos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, ano 76, nº 24.555, 25 jun. 1996.

FOLHA DA MANHÃ. *Baixadas instruções para a escolha de livros e compêndios nas escolas primárias do Estado*. São Paulo, ano 37, nº 30670, p. 20, 1957.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Às autoridades do ensino, aos professores, às livrarias, ao público em geral* [Anúncio]. São Paulo, Ano L, nº 15.195, 22 jan. 1971.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Abertura das Aulas: Comunicado*. São Paulo, Ano LI, nº 15.591, 22 fev. 1972, p. 24.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Após 40 anos, 'Caminho Suave' ainda vende 750 mil exemplares.* São Paulo, nº 22399, ano 70, C-6, 17 abr. 1990.

MEIRELES, Silo. Carta Aberta a Luiz Carlos Prestes. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 25 nov. 1945, p. 25.

MELLO, Marina Teixeira de. Condenado pelas escolas livro didático deve mudar. *Folha de São Paulo.* São Paulo, ano 63, nº 8533, 18 set. 1983., p. 24.

ROSSETTI, Fernando. Pioneira associou letras a imagens. *Folha de São Paulo.* São Paulo, ano 77, nº 25073, 1997, p. 10.

SALLES, Vera Lúcia. Anualmente sobem todos os custos. O preço do livro didático I. *Folha de São Paulo.* São Paulo, nº 5436, ano 55, 27 mar. 1975, p. 16.

Jornal O Estado de São Paulo [Acervo digital]

MARCOLIN, Neldson. Autores de livros didáticos lideram vendas. *O Estado de São Paulo.* São Paulo, nº 35.652, 05 maio 1991, p.22.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Falecimentos.* São Paulo, 10 de maio. 1946, p. 5.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Missa 7º dia.* São Paulo, 15 de maio de 1946, p. 12.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Quem vende mais.* São Paulo, ano 88, nº 28.329, 20 ago. 1967, p.19.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Falecimentos. Benedicta Stahl Sodré.* São Paulo, 29 ago. 1972, p. 19.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Falecimentos.* São Paulo, 22 de março de 1977, p. 42.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Falecimentos.* São Paulo, 25 de janeiro de 2001, p. 49.

O ESTADO DE SÃO PAULO. *Primeiras letras.* São Paulo, ano 133, nº 43396, 10 ago. 2012, p. 77.

Hemeroteca Digital Brasileira [Biblioteca Digital Brasil]

A PROVÍNCIA. *Annuncios fúnebres.* Recife, nº 41, 24 fev. 1906, p. 03.

A PROVÍNCIA. *Pelo ensino.* Recife, nº 32, 12 abr. 1932, p. 03.

A TRIBUNA. *Falecimentos. Altair Alves de Lima Liguori.* São Paulo, nº 162, 03 set. 1991, p.23.

BRASIL, José Carlos. Os “best-sellers” e os bolsos cheios. *Jornal do Brasil.* Rio de Janeiro, Caderno B/Especial, nº 311, 15 fev. 1987, p. 7.

CHACON, F. Relatório. *Diário de Pernambuco*. Recife, nº 314, 04 dez. 1910.

CORREIO DA MANHÃ. *Boletim: exército*. Rio de Janeiro, nº 24098, 02 nov. 1971, p. 06.

CORREIO DA MANHÃ. *Obras registradas na Bibliotheca Nacional*, Rio de Janeiro, nº 14086, s/p. 04 de out. 1940.

CORREIO DA MANHÃ. *Terapia da palavra em debate no Rio*. Rio de Janeiro, nº 23471, 21 out. 1969, p. 13.

CORREIO DE SÃO PAULO. *Editaes. 1ª praça*. São Paulo, nº 342, 21 set. 1933, p.06.

CORREIO DE SÃO PAULO. *Protesto dos calouros contra as truculências dos veteranos*. São Paulo, nº887, 27 de abril de 1935, p. 03.

CORREIO DE SÃO PAULO. *Em estado de coma*. São Paulo, nº 01176, 15 de abril de 1936, p. 07.

CORREIO PAULISTANO. *Provimento de escolas. Resultado do concurso do mez de dezembro ultimo*. São Paulo, nº 20302, 09 jan. 1920, p. 06.

CORREIO PAULISTANO. *Notícias do interior: S. Carlos*. São Paulo, nº 23730, 07 dez. 1929.

CORREIO PAULISTANO. *Instrução Publica*. São Paulo, nº 23783, 08 fev. 1930.

CORREIO PAULISTANO. *Fallecimentos*. São Paulo, nº 24891, 07 de maio de 1937, p. 04.

CORREIO PAULISTANO. *Avisos Religiosos*. São Paulo, nº 24894, 11 maio. 1937, p. 15.

CORREIO PAULISTANO. *Notas e Commentarios*. São Paulo, nº 25454, 01 de março de 1939.

CORREIO PAULISTANO. *Obras registradas na Bibliotheca Nacional*. São Paulo, nº 25948, p.5. 06 de out. 1940.

CORREIO PAULISTANO. *Ocorrencias policiais: Agrediu o vizinho a tiro*. São Paulo: nº 28046, 10 de setembro de 1947.

CORREIO PAULISTANO. *Mensagem dos professores primários ao legislativo paulista*. São Paulo, nº 28442, 24 dez. 1948, p. 03.

CORREIO PAULISTANO. *Escolas e Cursos: livro escolar*. São Paulo, Ano XCVI, nº 28833, 06 abr. 1950, p. 5.

CORREIO PAULISTANO. *Posse da nova diretoria da União dos Professores Primários*. São Paulo, 2º caderno, 13 de dezembro de 1956, p. 05.

DIÁRIO CARIOCA. *Missas*. Rio de Janeiro, nº 5083, 16 jan. 1945.

DIÁRIO DA MANHÃ. *Vida Administrativa*. Recife, nº 809, 09 ago. 1932.

DIÁRIO DA MANHÃ. “*Ação Pernambucana contra o Fascismo*” *Manifesto à Nação*. Recife, nº 1107, 07 nov. 1933.

DIÁRIO DA MANHÃ. *Instrução*. Recife, nº 1218, 18 dez. 1934, p. 13.

DIÁRIO DA MANHÃ. *Instrução*. Recife, nº 219, 19 fev. 1935a, p. 07.

DIÁRIO DA MANHÃ. *Associações*. Recife, nº 510, 10 maio. 1935b, p. 06.

DIÁRIO DA MANHÃ. *Encerrado curso de formação condicionada*. Pernambuco, 24 nov. 1973, p. 05.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Várias*. Recife, ano 100, nº 12, 15 jan. 1925, p. 03.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. “*Festa da Primavera*” no Grupo Maciel Pinheiro. Recife, nº 266, 22 set. 1937.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Fúnebres*. Recife, nº 09 jan. 1945, p.11.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Instalada a nova sede do Banco Mercantil de Pernambuco*. Recife, nº 234, 13 out. 1957a, p. 11.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Atos do Governo Estadual*. Recife, nº 235, ano 132, 15 out. 1957b, p. 04.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Relação de livros adotados nas escolas primárias*. Pernambuco, nº 20, p. 27. 26 jan. 1958a.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Atos do Governo Estadual*. Recife, nº 058, ano 132, 14 mar. 1958b, p. 04.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Informativo Econômico*. Pernambuco, nº 06, p.4, 1º caderno, 08 jan. 1964a.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Informativo Econômico*. Pernambuco, nº46, p. 4, 1º caderno, 26 fev. 1964b.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Curso da Cartilha A Casinha Feliz*. Pernambuco, nº 305, 11 nov. 1973, p. 05.

DIÁRIO NACIONAL: A Democracia em marcha. *Relação de donativos*. São Paulo, nº 1551, 26 de ago. 1932, p. 05.

FEITOSA, Zaca. Texto pobre, irreal e preconceituoso. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, nº 311, 1º caderno, p. 5. 17 dez. 1988.

FEITOSA, Zaca. Cartilha de 40 anos ainda alfabetiza. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, nº 309, 13 fev. 1990.

FILIPPE, Nadine Salvagini. A despesa com material escolar. *A Tribuna*. Santos, São Paulo, 343ª ed., 06 mar. 1977.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. *Última Hora*, Pernambuco, nº 578, p. 5, 08 mar. 1964.

GAZETA DA TARDE. *Comunicados*. Instituto Primário Pestalozzi. Rio de Janeiro, nº 12, 16 jan. 1883. [s/p].

GAZETA DE NOTÍCIAS. *Notícias do Ministério da Educação*, Rio de Janeiro, nº 232, p.4, 04 de out. 1940.

GUIMARÃES, Sonia D. A opinião dos educadores sobre os best-sellers: Caminho Suave. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 1º caderno, nº 331, 09 mar. 1986, p. 16.

JÓIA: REVISTA FEMININA QUINZENAL. *Correio de Jóia*. Rio de Janeiro, nº 38, 1959, p. 8.

JORNAL DE NOTÍCIAS. *1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo*. São Paulo, nº 136, 24 set. 1946, p. 02.

JORNAL DO BRASIL. *Notas sociais*. Falecimentos. Rio de Janeiro, nº 05, 07 jan. 1945, p. 08.

JORNAL DO BRASIL. *Ensino no interior distante é precário e quase sem recursos*. Rio de Janeiro, nº 282, 03 mar. 1968, p.23.

JORNAL DO BRASIL. *D. Iracema e o bê-á-bá em dois tempos*. Rio de Janeiro, Caderno B, nº 129, 04 set. 1970, p. 05.

JORNAL DO BRASIL. *Um serviço de volta às aulas. Onde a criança começa a estudar*. Rio de Janeiro, Caderno B, nº 263, 10 fev. 1971a, p. 05.

JORNAL DO BRASIL. *Gente: Iracema Meireles*. Rio de Janeiro, Primeiro Caderno, nº 199, 26 nov. 1971b.

JORNAL DO BRASIL. *Suplemento Didático Nossas Cartilhas*. Rio de Janeiro, 1º caderno, nº 299, 27 mar. 1972a, p 44.

JORNAL DO BRASIL. *A Casinha Feliz*. Rio de Janeiro. Caderno B, nº 268, 19 fev. 1972b, p. 03.

JORNAL DO BRASIL. *Letra de hoje faz palavra de amanhã*. Rio de Janeiro, nº 50, Caderno B, 06 jun. 1972c, p. 04.

JORNAL DO BRASIL. *No Santo André, a Casinha que ensina a ler*. Rio de Janeiro, Caderno B, nº 210, 08 dez. 1972d, p.05.

JORNAL DO BRASIL. *Matrículas*. Rio de Janeiro, nº 281, p. 05, 06 de março de 1972e.

JORNAL DO BRASIL. *Falecimentos*. Rio de Janeiro, 1º caderno, 10 mar. 1982, p. 18.

JORNAL DO BRASIL. *Avisos Religiosos*. Rio de Janeiro, nº 338, 16 mar. 1982, p. 14.

JORNAL DO BRASIL. *MEC não considera a qualidade na escolha de livro didático*. Rio de Janeiro, nº 311, 1º caderno, p. 5. 17 dez. 1988.

JORNAL DO COMMERCIO. *Falecimentos*. Rio de Janeiro, nº 228, 04 de jul. 1957, p.06.

JORNAL DOS SPORTS. *Instituto Analice fará palestra para professor*. Rio de Janeiro, nº 20.000, 16 jan. 1993, p. 12.

JORNAL DOS SPORTS. *Curso especializa em alfabetização de crianças*. Rio de Janeiro, nº 20.863, 10 jun. 1995a, p. 11.

JORNAL DOS SPORTS. *Atualização em alfabetização*. Rio de Janeiro, nº 20904, 21 jul. 1995b, p. 11.

LETRAS DA PROVÍNCIA. *Livros recebidos: Caminho Suave*. Limeira, ano X, nº 127-128, jul. ago., 1959.

LUCATO, Rita; VILLAS-BÔAS Luciana; LEFCADITO, José Fernando. O bê-a-bá dos erros. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, Caderno B/Especial, nº 311, 15 fev. 1987, p. 6.

LUZ, Celina. Alfabetizar. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, Caderno B, nº 154, 03 out. 1970.

MARIA. *A festa missionária*. Pernambuco, nº 011-012, nov./dez. 1933.

MARIANO, Olegário. Se não me falha a memória. In: PEREIRA, José Renato Santos; MEYER, Augusto; PEREGRINO, Umberto. *Revista do Livro*. Rio de Janeiro, ano XI, nº 32, 1968.

MARQUES, Carlos. Caminho Suave lidera entre as cartilhas. *A Tribuna*. Santos, ano XCVII, nº 03, 28 mar. 1990, p. 08.

MENON, Murilo. “Não sou uma bola e nem um gato”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, Caderno B/Especial, nº 311, 15 fev. 1987, p. 6.

MICHALSKI, Yan. Teatro. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, caderno B, nº 208, p. 02, 03 de setembro de 1964.

NUNES, Francisco Augusto. Escolas e Cursos. Livros Didáticos. *Correio Paulistano*. São Paulo, nº 28495, ano XCV, 26 fev. 1949a., p.05.

NUNES, Francisco Augusto. Escolas e Cursos: Livro Vitorioso. *Correio Paulistano*. São Paulo, nº 28553, ano XCV, 07 maio. 1949b., p.06.

NUNES, Francisco Augusto. Escolas e Cursos. Seleção de livros. *Correio Paulistano*. São Paulo, ano XCVI, nº 28.813, 14 mar. 1950, p. 5.

NUNES, Francisco Augusto. Correio escolar: Aumento de 30% para o Magistério. *Correio Paulistano*. São Paulo, nº 32804, 25 abr. 1963, p. 10.

OSCAR, Henrique. Teatro Infantil no Gláucio Gill. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 2ª seção, p. 02, 21 de julho de 1966.

PONGETTI, Henrique. Nasce uma revista. *Jóia: Revista feminina quinzenal*. Rio de Janeiro, nº 01, 30 nov. 1957.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DOS ESTADOS BRASILEIROS. *Instrução Publica*. Pernambuco, nº 01, 1912, p. 05.

TRIBUNA DA IMPRENSA. *Revolucionário de 35 morreu bem-humorado*. Enterrado hoje Silo Meireles. Rio de Janeiro, nº 2279, 04 jul. 1957, p. 05.

TRIBUNA DA IMPRENSA. *Raiva russa preocupa povo: ela pode vir*. Rio de Janeiro, ano XXI, nº 6.183, 21 ago. 1970.

ÚLTIMA HORA. *Entrevista com Paulo Freire*. Pernambuco, nº 578, p. 5, 08 mar. 1964.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBGE, *Histórico Ribeirão Bonito-São Paulo*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGE, *Território brasileiro e povoamento: os imigrantes alemães no Brasil*.

Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba – IHGP

VEIGA, Jair Toledo. O 79º aniversário do Colégio Piracicabano. *Revista Mirante*. Piracicaba-São Paulo, nº 43, 1960, p. 24-26

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Diário Oficial. Portal Executivo – São Paulo

SÃO PAULO, *Resolução SC – 60, de 21 de julho de 2010*. Dispõe sobre o tombamento de um conjunto de escolas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre 1890 a 1930.

Instituto Martius-Staden

STAHL, Família. *Chegada no Brasil*. Ficha nº 137230.

Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (LEMAD – FFLCH/USP)

ALMEIDA, Américo. Algumas opiniões sobre os livros da “Coleção Sodré”. In: SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45ª edição, 1947.

MELCHIOR, José. Algumas opiniões sobre os livros da “Coleção Sodré”. In: SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45ª edição, 1947.

PIMENTEL, Francisco de Menezes. *Algumas opiniões sobre os livros da “Coleção Sodré”*. In: SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45ª edição, 1947.

RODRIGUES, Francisca Pereira. *Algumas opiniões sobre os livros da “Coleção Sodré”*. In: SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45ª edição, 1947.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. 45ª edição, 1947.

Revista Nova Escola

NOVA ESCOLA. *Cartilha: Campeã nas salas de alfabetização, ela se transforma com o construtivismo*. São Paulo, ano XI, nº 97, out. 1996, p. 08-13.

KRAUSE, Maggi; ANNUNCIATO, Pedro; FREIRE, Lucas. *Está na hora de arquivar este livro*. *Nova Escola*. São Paulo, nº 300, 13 mar. 2017.

STRAUSS, João Vitor. *Uma Estátua para Dona Branca*. *Nova Escola*. São Paulo, ano XI, nº 97, out. 1996, p. 03.

Portal BBC News Brasil

GUIMARÃES, Ligia. *O que é a cartilha Caminho Suave, que alfabetizou milhões e caiu em desuso, mas mantém fãs como Bolsonaro*. *BBC News Brasil*. São Paulo, 13 jan. 2020.

Portal da Câmara dos Deputados – Legislação informatizada

BRASIL, *Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Imperio.

BRASIL, *Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.

BRASIL, *Lei nº 580, de 30 de julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

BRASIL, *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

BRASIL, *Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945*. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

GRISI, Rafael. *O ensino da leitura: o método e a cartilha*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, jul./set. 1951.

Revista de jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara

SILVA, Francisco de Oliveira. *O Direito Autoral no Brasil*. *Revista de jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado da Guanabara*, v.2, nº 5, 1963.

Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 2000.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *AEDOS*, nº .8, vol. 3, Janeiro – Junho 2011

ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras Virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (Séculos XIX/XX). *Revista HISTERBR On-Line*. Campinas, n.42, p. 143-156, jun. 2011.

ALMEIDA, Jane Soares de. As gentis patricias: identidades e imagens femininas na primeira metade do século XX (1920/1940). *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, nº 48, p. 187-205, abr./jun. 2013.

ALMEIDA, Maria Amélia Ferreira de. *Feminismo na Bahia (1930-1950)*. 1986. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia, 1986.

ALVES, Alda Judith. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cad. Pesq.*, São Paulo, ed. 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, Aristides. *A fotografia na Bahia: 1839-2006*. Editora Asa Foto/ Funcultura/ Secretaria da Cultura e Turismo: Salvador-Bahia, 2006.

ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Manuais de etiqueta e sua importância na formação das mulheres. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 41, 2019.

ALVES, Iracélli da Cruz. Os movimentos feminista e comunista no Brasil: História, Memória e Política. *Revista Tempos Históricos*, v. 21, nº 02, p. 107-140, 2017.

ALVES, Iracélli da Cruz. Mulheres, PCB e Feminismos: disputas e tensões (1930-1937). *Esboços: histórias em contextos globais*, v. 25, nº 40, 2018.

ALVES, Solange Dias de Santana. *A Igreja Católica na Bahia: fé e política*. 2003. 216 f. Dissertação (Mestrado em História Social). – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, 2003.

ANTONINI, Cláudia. Cadê o nome da mãe? *Brasil de Fato*. Porto Alegre: 2022.

ANTUNES, Renan do Nascimento Barata. *Grafismo urbano no bairro do Méier: apropriação dos espaços públicos no subúrbio carioca*. 2021. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. *Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas escolas normais do Ceará - 1930 a 1960*. 2006. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

ARAÚJO, Márcia Antonia Piedade. *Maria Aragão: uma trajetória em busca de uma sociedade igualitária*. 2012. 322 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARRAES, Jarid. Maria Felipa. *In: ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2000.

ARRAES, Jarid. Tereza de Benguela. *In: ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2000.

ARANTES, Lelé. *Quem faz História em São José do Rio Preto*. São Paulo: THS Editora, 2006.

ARAÚJO, Mairce da Silva; *et al.* *Alfabetização: Conteúdo e Forma 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 02, 2009.

ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. *Alfabetização: conteúdo e forma 1*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: *Informação e documentação: Resumos*. Rio de Janeiro, 2003.

AVELAR, Alexandre de Sá. Escrita da história, escrita biográfica. Das possibilidades de sentido. *In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. Grafia da vida: Reflexões e experiências com a escrita biográfica*. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

AVELAR, Alexandre de Sá. Traçando destinos: desafios narrativos e éticos da biografia histórica. *Revista IHGB*, Rio de Janeiro, 176 (466): p. 121-150, jan./mar. 2015.

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. Apresentação. *In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. O que pode a biografia hoje?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

AZEVEDO, Gesimary de Santi. *Escrita nas pedras: uma leitura flutuante - um estudo psicanalítico da vida e obra de Camille Claudel*. 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

AZEVEDO, Karla Veruska. *Você Quer Me Ouvir? Narrativas (auto) Biográficas de Professoras da Rede Municipal de Vitória/es aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000)*. 2015. 115f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

BAENINGER, Rosana. São Paulo e suas migrações no final do século 20. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, nº 3, p. 84-96, jul./set. 2005.

BARROS, José D'Assunção. História e literatura: novas relações para os novos tempos. *Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades*, n.6, maio/out, 2010.

BARROS, José D'Assunção. A Revisão Bibliográfica: Dimensão fundamental para o planejamento da Pesquisa. *Instrumento*, UFJF, v. 13, n. 1, p. 1-15, 1 2011.

BARROS, José D'Assunção. Os Annales e a história-problema: considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. *História: Debates e Tendências* – v. 12, n. 2, jul./dez. 2012.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas*. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BARROS, Manoel de. Biografia do Orvalho. In: BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010. [original 1998].

BASSANEZI, Maria Silvia Casagrande Beozzo. Crianças a caminho. Imigrantes e filhas de imigrantes nas terras paulistas. In: XXVII Simpósio Nacional de História *Anais [...]* São Paulo, 2013.

BENTO, Aline Rodrigues. *Zilda Diniz Fontes (1920-1984): uma educadora que não cabe na escola*. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BERG, Barbara J. *The Remembered Gate: Origins of American Feminism: The Woman and the City, 1800-1860*. New York: Oxford University Press, 1980.

BERNARDES, Maria Elena. *Laura Brandão: A Invisibilidade Feminina na Política*. 1995, 236f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1995.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Coleção Saber. Publicações Europa-América, 1973.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Trajetória do Ensino Normal na Bahia de 1836 a 1971. *Universitas*, v. 31, set./dez. 1982.

BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard. (orgs.). *Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs*. São Paulo: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BRANDÃO, Luigi. Biografia musical e musicologia: revendo premissas e traçando caminhos. *Anais...*, [s. l.], 2020. 6º Nas Nuvens... Congresso de Música, 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação continuada de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. *A Vida e Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

BUFFA, Ester. Grupos Escolares Paulistas: organização do espaço e propostas pedagógicas (1893-1971). *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, v. 08, nº 01, 2015.

CACHIONI, Marcelo. Construindo para o futuro: os primeiros tempos do Colégio Piracicabano. *Revista de Educação do Cogeime*. São Paulo, ano 12, nº 22, jun/2003.

CAMPOS, Maria Dolores Coni. Iracema Furtado Soares de Meireles. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CAMPOS, Nathally Nunes. Ditadura e Silenciamento: a censura e o apagamento literário de escritoras durante o regime militar. *Macabéa*, v. 09, nº 01, jan./mar. 2020.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura, In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CÂNDIDO, Gabriel Vieira. *O desenvolvimento de uma cultura científica no Brasil: contribuições de Carolina Martuscelli Bori*. 2014, 376 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2014.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, agosto, 1999.

CARVALHO, Adriano José de. *E a mulher se fez pintura: história de vida, gênero e política na obra de Tereza Costa Rêgo*. 2014, 215 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federal de Pernambuco e Federal da Paraíba, Recife, 2014.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABALf)*. Florianópolis - SC, v. 01, nº 07, jan/jun, 2018.

CERTEAU, Michel de. Hagiografia. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CESAR, Rafael do Nascimento. *A composição de uma pioneira: de Francisca a Chiquinha*. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2015.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930-1971). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, nº 37, p. 179-209, maio/ago. 2017.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, abr. 2002.

COELHO, Talita Maria de Melo. Federação baiana pelo progresso feminino: luta pela ampliação da democracia e pelo direito ao voto feminino (1927-1932). In: XIII Encontro Estadual de História - História e Mídias: narrativas em disputa. Pernambuco, 2020. *Anais [...]* Associação Nacional de História, 2020.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 21. ed. São Paulo: Global, 2012.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu.*, v. 16, p. 13-30, 2001.

COSTA, Hosana Heitz. *Com cheiro de café amargo*. São Paulo: Editora Penalux, 2021.

COSTA, Miguel Ângelo Silva da. SCHMITZ, Zenaide Inês. REMEDI, José Martinho Rodrigues. Cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto do Estado Novo (1937-1945). *Educação Unisinos*, vol. 21, núm. 2, p. 252-264, 2017.

COSTA, Suely Gomes. Gêneros, Biografias e História. *Gênero*. Niterói, v. 03, nº 02, p. 7-20, 2003.

COUTINHO, Priscila de Oliveira. *Meu sonho era maior que eu: biografia sociológica de uma transfuga de classe*. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1986.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. Santa Catarina. *Zero-a-Seis*, v. 23, nº 43, jan/jul, 2021.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930. O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. *Topoi*, v.10, n.19, jul/dez. 2009.

DEL PRIORE, Mary. *Ao Sul do Corpo: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher: Amor, sexo, casamento e trabalho em mais de 200 anos de história*. São Paulo: Planeta, 2014.

DIAS, Ana Raquel Costa. *Passeando pelos arredores: o ensino de História para crianças no livro Goiás coração do Brasil (1934)*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG, 2018.

DICIONÁRIO de Favelas Marielle Franco: *mobilização, memórias e resistência*. Produção: Fundação Oswaldo Cruz. Presidência. Centro de Estudos Estratégicos. Rio de Janeiro, 2019.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, Sintia Faé. Alfabetização e Ditadura Militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. *Debates em Educação*. Maceió, v. 7, nº 15, jul/ dez, 2015.

DOSSE, François. *A História*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: Escrever uma vida*. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DUARTE, Ariane dos Reis; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Nuances de elementos biográficos nos estudos em história e história da educação: uma síntese a partir do estado do conhecimento. Sociedade Brasileira de História da Educação: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18, ed. 38, 2018.

DUARTE, Constância Lima. (org.). *Memorial do Memorícidio: escritoras brasileiras esquecidas pela história*. Volume 1. Belo Horizonte: Editora luas, 2022.

DUARTE, Mel. Rompendo o silêncio através da poesia falada. In: DUARTE, Mel (org.). *Querem no calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DUBY, Georges. *O Cavaleiro, a mulher e o padre*. Editora Unesp, 2022.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. MEC-Inep-Bahia, 2000.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

ESPINOSA, Mariola. *et. al.* História, historiadores e a pandemia de COVID-10. *Topoi*. Rio de Janeiro, 22 (48), set/dez, 2021.

EUSTÁQUIO, Daniella Lago Alves Batista de Oliveira. *Palmyra Wanderley, a Cigarra dos Trópicos: imaginários culturais e mapa onírico em “Roseira Brava” (1965)*. 2015. 182f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

EVARISTO, Conceição. Prefácio. In: DUARTE, Mel (org.). *Querem no calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ÉTICA. In: *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis online*. Melhoramentos, 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

FARIA, Karina Andréa da Silva. *O sucesso e o sustento: a trajetória da atriz bonfinse Celina Ferreira (1902-2001)*. 2013, 317 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escolas de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

FARIAS, Genilson de Azevedo; NETA, Olívia Morais de Medeiros. O Colégio de São José: a educação feminina católica no Nordeste oitocentista. *Revista PEMO*. Fortaleza, v. 4, 2022.

FARIAS, Gilmar Beserra de. *A Disciplina Escolar História Natural em Pernambuco e os Livros Didáticos de Valdemar de Oliveira (1939-1965)*. 2020. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife - Pernambuco, 2020.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Filipe Santos. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n° 49, p. 896-909, ago., 2014.

FERNANDES, Maria Nilvane, *et al.* A imigração forçada de crianças: da colonização da América portuguesa no século XVI ao Estado de bem-estar social menorista do século XX. *Tempo*. Niterói, v. 28, n° 03, set/dez, 2022.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERRAZ, Geraldo Galvão. PREFÁCIO. In: GALVÃO, Patrícia. *Parque industrial*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto; São Paulo: EDUFSCar, 1994.

FERREIRA, Alane Sousa; LINS, Marcelo da Silva. As questões de gênero no interior do Partido Comunista do Brasil – PCB (1928-1947). *Revista Temporalidades*. Belo Horizonte, v. 07, n° 02, maio. ago., 2015.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e Analfabetismo no Brasil: Estudo das Mensagens dos Presidentes dos Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890_1930). In: XII Encontro de pesquisa em Educação/Centro Oeste, *Anais [...] Goiânia: UFG*, 2014.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. Educadora Henriqueta Galeno: Trajetória de uma literata feminista (1887-1964). *História da Educação*. Porto Alegre, v. 22, nº 55, maio/ago. 2018.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FREIRE, Vitória Chérída Costa. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-1965). *Cad. Hist. Educ.* Uberlândia, nº 02 vº 17, maio/ago. 2018.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 47, p. 29-60, 2004.

FILLOUX, Jean C. *A Personalidade*. Tradução Eunice Katunda. 3ª edição. Rio de Janeiro-São Paulo: Difel, 1978.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção. *EDUCAÇÃO & LINGUAGEM*. Ano 10, nº 15, p.193-226, Jan.- Jun. 2007.

FONSECA, Virginia Pradelina da S. e VIEIRA, Karine Moura. A biografia como acontecimento jornalístico. *Líbero.*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 99-108, dez., 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lições de Minas: as Primeiras Letras entre Cartilhas e Arquivos. In: 14º COLE. Campinas: GRAF/FE, *Anais* [...], 2003.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. Vida de Sertanista: a trajetória de Francisco Meirelles. *Tellus*. Campo Grande – MS, ano 8, nº 14, abr. 2008.

FRANCISS, Dib Santiago. *Neusa França: Recortes de um Universo Musical*. 2007, 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

FRANCO, Geison dos Santos. *A biografia do criador, a criatura e o público, um estudo sobre a relação artista-obra-espectador*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Visuais) - Faculdade de Artes e Comunicação - Universidade de Passo Fundo, 2017.

FRAYZE-PEREIRA, João. Lucian e Freud: implicações no campo da arte contemporânea. *Ide*, São Paulo, v. 37, ed. 58, julho 2014.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel e PASSOS, Afonso Dinis Costa. (orgs.). *Fundamentos de epidemiologia*. 2ª ed revisada e atualizada. Barueri, São Paulo: Manok, 2011.

GARCIA, Miriam Verri. *Liberdade em Clausura: trajetórias pessoais e religiosas de Monjas Carmelitas Descalças*. 2006, 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, set. 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIACOMO, Márcia Scarpari De. *Escola Normal de Piracicaba (1913-1945): Patrimônio Estético-Cultural*. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro - São Paulo, 2016.

GIL, Natalia. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 39, 2022.

GIMENES, Carolina Moraes. *Resgate histórico das Escolas Rurais em São João da Boa Vista - SP*. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Editora Massangana: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores MEC, 2010.

GONÇALVES, Aurora Aparecida Fernandes. *De oprimida e explorada a liberta e autônoma: o empoderamento feminino desvendado pelo universo da mulher longeva*. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, Guilherme Domingues. *Mulheres engravatadas: moda e comportamento feminino no Brasil, 1851-1911*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

GÓRKI, Maksim. *Infância*. São Paulo: Abril Coleções, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcinéia Campos. *Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960)*. Vitória: EDUFES, 2014.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Caetana diz não*. Histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Falar para ou falar com os professores: o discurso dos colaboradores da Revista de Educação de São Paulo (1930-1960). In: WARDE, Mirian Jorge; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. (orgs.). *História da Educação: sujeitos, objetos e práticas*. Coleção PPGGE. Volume 6. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

HAHNER, June. *Emancipação do Sexo Feminino*. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Santa Cruz: Edunisc; Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HARRIS, Theodoro L. HODGES, Richard E. *Dicionário de Alfabetização – Vocabulário de Leitura e Escrita*. Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HELLMANN, Risolete Maria. *Carmen Dolores, escritora e cronista: uma intelectual feminista da Belle Époque*. 2015, 851 p. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

HOBBSAWM, Eric. *Pessoas extraordinárias*. Resistência, rebelião e jazz. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. *Trajetória de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas*. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HONORATO, Tony. *Escola Normal e Complementar de Piracicaba: formação, poder e civilidade (1897-1921)*. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara, 2011.

hooks, bell. *Teoria feminista: Da Margem ao Centro*. Editora Perspectiva, 2019.

IGREJA, Paula Ribeiro da. Censura, uma biografia: a proibição de livros no Brasil. *Ensaio Geral*, nº 01, 2021.

ISSLER, Bernardo. “A morte como notícia ou anúncio”. In: XIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, *Anais [...]*, 2004, UESP, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Prefácio: Resgatar nossa memória. In: ARRAES, Jarid. *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. 1ª edição. São Paulo: Seguinte, 2000.

JOVIANO, Lucia Helena da Silva. *Pagú: escritos literários e inscrições históricas*. Tese de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: KOFES, Suely; MANICA, Daniela. *Vida & grafias: narrativas antropológicas entre biografia e etnografia*. Editora Lamparina, 2015.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, nº 15, dez, 2000.

LAGE, Ana Cristina Pereira & OLIVEIRA, Terezinha. Folhas para Colher Frutos: Escrita Biográfica e Autobiográfica nos Conventos Femininos Portugueses (Séculos XVII e XVIII). *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 23, 2019.

LAUBSTEIN, Geórgia Stefânia Picelli. *História da disciplina Geografia: contribuições da memória de uma educadora*. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2008.

LAURINDO, Alessandra; *et al.* *A História Comprovada: Fatos reais e as dores da escravização araraquarense. As histórias que Rui Barbosa não queimou*. São Carlos -SP: RiMA Editorial, 2023.

LEÃO, Ryane. Não serei anônima. *In: DUARTE, Mel (org.). Querem no calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

LE GOFF, Jacques. Comment Ècrire une biographie historique aujourd'hui? *Débat*. Mars-avril, n° 54, 1989, (pp. 48 a 53).

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, Jacques. *São Luís*. Biografia. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. *In: BLOCH, Marc. Apologia da História*. Ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. *São Francisco de Assis*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7ª ed. Revista- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEPICK, Vanessa; CUNHA, Tânia Rezende Silvestre; MORAES, Andréia Demétrio Jorge. A história da cartilha como objeto da cultura material escolar: um percurso metodológico. *In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. (orgs.). História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Diálogos entre História e Psicologia: A Biografia na Berlinda. *Revista Margens*, v. 6, n. 7, 2016.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulianov. *A contribuição da mulher na construção do socialismo*. 28 jul. 1919.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. (orgs.). Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LIMA, Marta Maria Leone. *Ingresso das mulheres no magistério da Bahia: o resgate de uma história*. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador – Bahia, 2006.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. *In: Simpósio Nacional de História, 1999, Florianópolis. História: fronteiras. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História.* São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999.

LIMA, Urbano Francisco Peres de. *Cinco canções de Maria Helena Buzelin (1931-2005): resgate histórico por meio de edição de performance.* 2019, 163 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós- Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LÔBO, Daniella Ataíde; SOUSA, Maria Aparecida Silva de. O Partido Comunista do Brasil e a Militância feminina. *Revista Binacional Brasil-Argentina.* Vitória da Conquista, Bahia, v. 10, nº 01, 2021.

LOPES, Elaine. *Mulheres Negras no ensino de História do Brasil: a História de Maria Firmina dos Reis.* 2022, 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História [ProfHistória] da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História da Educação e Literatura: algumas ideias e notas. *Revista Educação* v. 30, n. 2, jul./dez. 2005.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. *In: REVEL, Jacques. Jogos de escalas: a experiencia da microanálise.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LOSITO, Lucila. (org.). *Mulheres de Terra e Água.* São Paulo: Editora Elefante, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary. (org.). BASSANEZI, Carla. (coord.). História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. *In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (org.). Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (Séculos XIX-XX).* Pelotas: Seiva, 2003.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *Revista História Da Educação,* v. 6, nº 11, 2012.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Proposta de Paulo Freire para a alfabetização. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais 2014.

MADEIRA, Laura Andressa Carvalho; OLIVEIRA, Syndley Jorrany Conceição de. “Eu sou mulher”: a luta das mulheres na ditadura civil militar no Brasil durante a segunda metade do século XX. *Das Amazônias.* Rio Branco – Acre, v. 02, nº 01, jan-jul., 2019.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. *Masculino genérico e sexismo gramatical.* 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

- MAGALHÃES, Walter. *Pastores da Bahia*. Bahia: Odebrecht, 2001.
- MALCOLM, Janet. *A mulher calada*. Sylvia Plath, Ted Hughes e os limites da biografia. Tradução Sergio Flaksman. *Jornalismo Literário* Companhia de Bolso, 2012.
- MANTOAN, Marcos José. *Yolanda Penteado: gestão dedicada à arte moderna*. 2015, 220 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARTINS, Eder Alexandre. Ditadura de quem? *In: XXVII Simpósio Nacional de História Anais [...]* São Paulo, 2013.
- MARTINS, Fernando. Historiografia, biografia e ética. *Análise Social*, vol. 39, n. 171 (Verão de 2004).
- MATTOS, Isabel Cristina Rossi. *A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci*. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2004.
- MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. *Rev. Mult. Psic.* V.14, nº 50, maio. 2020.
- MEDEIROS NETA, Olivia Morais de.; DANTA, Lidemberg Régis Santos. O ofício do historiador na Era Digital: entre os desafios e as potencialidades produzidas pelas tecnologias digitais. *Rev. Pemo*. Fortaleza, v. 3. nº 3, 2021.
- MEIRELES, Silo. *Brasil Central: Notas e Impressões*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1960.
- MELO, Clarice Nascimento de. Escola mista nos primeiros anos da República: das Escolas Isoladas aos Grupos Escolares (Pará/Brasil, 1890-1901). *Cadernos de Educação*, v. 20, nº 05, p.-1-15, 2021.
- MENDES, Elieth Sodrê Terence. *Benedicta Stahl Sodrê: Mulher Protestante na Educação Brasileira*. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- MÉNDEZ, Natalia Pietra. Uma senhora de respeito: A Autoria Feminista na Escrita de Carmen da Silva (1919-1985). *Organon*, Porto Alegre, v. 27, n. 53, 2012.
- MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânea. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, nº 01, 2006.
- MENDONÇA, Elza Mariana Rodrigues Furtado de. *O Partido Comunista de Pernambuco (1922-1926): Organização e Resistência*. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MENEZES, Lis Angelis Padilha de. *Sud Mennucci – educador paulista: arcaico ou profeta?* 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MENTLIK, Célia Szniter. O nome próprio como tema motivacional no ensino de História. In: XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH). Fortaleza, 2009. *Anais [...]* Ceará: Associação Nacional de História, 2009.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Editora Massangana: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores MEC, 2010.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Goiás coração do Brasil*. Senado Federal Centro Gráfico, 1983.

MONTENEGRO, Ana. *Ser ou não ser feminista*. Recife Guararapes, 1981.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. A solidão de Pagu. In: FERREIRA, Jorge e REIS, Daniel A. (orgs.). *As esquerdas no Brasil: a formação das Tradições*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, p. 365- 378, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: Editora Unifesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Alfabetização e Letramento em debate*. MEC, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.* 15 (44), ago, 2010.

MOTIN, Mara Francieli. Coleção Sodré: entre fórmulas editoriais e indícios de um modelo escolar (1950-1970). In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba/PR. *Anais [...]* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

MOURA, Meire Quinta de Almeida. *Maria Lindomar Martins Vale: vivências e desafio de uma educadora da Baixada Santista - 1931 a 2010*. 2022. 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022.

NAHES, Semiramis. *Revista Fon Fon*. A imagem da mulher no Estado Novo (1937/1945). São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2007.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral; LUZ, Noêmia Maria Queiroz Pereira da. Liberdade, Transgressão e Trabalho: o cotidiano das mulheres na cidade do Recife (1870-1914). UFMT, *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia-MG, v. 25, nº 1, Jan./Jun. 2012.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. História: construção e limites da memória social. In: RAGO, Margareth; FUNARI, Pedro Paulo (orgs.). *Subjetividades antigas e modernas*. São Paulo: Annablume, 2008.

NEGREIROS, Adriana. *Maria Bonita: sexo, violência e mulheres no cangaço*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

NETO, Evandro Soares da Costa. 1ª entrevista: 31 de maio de 2017; 2ª entrevista: 22 de junho de 2017. Entrevistadores: Juliano Guerra Rocha e Silvia Aparecida Santos de Carvalho. São Paulo: 2017. In: ROCHA, Juliano Guerra; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. *Cartilha Caminho Suave: na história da alfabetização do Brasil. Projeto de Pesquisa*. Universidade Federal de Uberlândia – MG, Faculdade de Educação, Grupo de Pesquisa História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer; Universidade Estadual de Campinas – SP, Faculdade de Educação, ALLE-AULA. 2017-2018.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº 27, p. 78-94, set. 2007.

NÓVOA, Antônio. Apresentação. Por que História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III: Século XX. V. 3. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. São Paulo, dez. 1993. In: NORA, Pierre. *Les Lieux de mémoire*. 1. La République, Paris, Gallimard, 1984, p. XVIII-XLII. Editions Gallimard, 1984.

NUNES, Guilherme Machado. *Mulheres Comunistas no Brasil: Elisa Kauffmann Abramovich, Julieta Battistioli e Júlia Santiago da Conceição (1935-1965)*. 289 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

NUNES, Guilherme Machado. A primeira vereadora do Recife era negra? História oral, memória e disputas em torno de Júlia Santiago da Conceição (1933-tempo presente). *História Oral*, v. 25, nº 01, 247-266, jan./jul, 2022.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Biografia e Cinema na História da Educação: aspectos da profissão docente no filme ‘São João Batista de La Salle: padroeiro dos professores’. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, nº 4, 2018.

OLIVEIRA, Marilice Trentini. Colégio Piracicabano e suas ações educativas à luz dos documentos “Plano para a Vida e a Missão” e “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. *Revista de Educação do COGEIME*. São Paulo, v. 20, nº 39, 2011.

OSMAN, Samira Adel; RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira. Arte, História, Turismo e Lazer nos cemitérios da cidade de São Paulo. *Licere*, Belo Horizonte, v. 10 nº 01, abri., 2007.

PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann. *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, Editora Pallas, 2009.

PANIZZOLO, Claudia. A arte de civilizar-se por meio dos livros de leitura: um estudo das séries graduadas da escola primária paulista (1890-1904). *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 37, nº 3, jul/set, 2019.

PEREIRA, Maiara Diana Amaral. *Zahidé Maria Torres Machado Neto: colocando “retratos” nas Ciências Sociais e Estudos das Mulheres da Bahia*. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2021.

PEDRO, Joana Maria. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. *Cadernos de Pesquisa em Educação*. PPGE/UFES, Vitória, ES, v 19, nº 41, jan/jun, 2015.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá – Paraná, v.16, nº 1 (40), jan/abr., 2016.

PERES, Pedro Correa de Araújo. *A emergência da profissão docente no espaço público estatal: do mestre-escola ao professor público primário em Pernambuco*. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2006.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.8, n. 18 ago/set. 1989.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: PERROT, Michelle (org.) *História da Vida Privada 4: Da Revolução à Primeira Guerra*. Tradução: Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução: Angela M. S. Côrrea. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PFROMM NETTO, Samuel. Sodré, Benedicta Stahl. In: PFROMM NETTO, Samuel *Dicionário de Piracicabanos*. São Paulo: PNA, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

PIRES, Raquel Lopes; AMORIM, Sara Raphaela Machado de. História digital e o ofício do historiador: modos de ser e fazer no repositório da Revista Pour l'ère nouvelle. *HOLOS*, ano 37, v. 8, 2021.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio; TASSIGNY, Mônica Mota (orgs.). *História de Nossa Gente*. Fortaleza: Editora INESP, 2004.

PORTELA, Luciana Magalhães. *Brasil, terra vermelha: a história da Antropologia e o reencontro com Dina Dreyfus*. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2020.

PORTELLA, Rodrigo. Fé, Cultura e Norma eclesiástica: A gênese da Igreja Luterana no Brasil – organização popular e tutela eclesiástica. *Fragmentos de Cultura*. Goiânia, v.16, nº 7/8, p. 593-607, jul/ago., 2006.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: UNESP, 1995.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. *Cadernos Pagu: trajetórias do gênero, masculinidades*. Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP. 1998.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

REIS, Eliana de Jesus. *O parlamento paulista e a questão educacional: uma análise dos discursos de Chiquinha Rodrigues (1935-1937)*. 2006, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, Maria Cândida Delgado. Guardiãs do futuro: imagens do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (org.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994.

RESTREPO, Sandra Milena Ortega. *Desafios e percalços de mulheres no exercício profissional de Relações Públicas: análise de histórias de vida para entender a desigualdade na profissão*. 2022, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

REZNIK, Luís. *Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos - 1931 a 1945)*. 1992. 285 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 1992.

ROCHA, Elaine Pereira. *Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859-1935) - patriotismo, indigenismo e feminismo*. 2002, 335 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A repetência e a reprovação em um grupo escolar mineiro, nas primeiras décadas do século XX. *Revista Intersaberes*. São Paulo, v. 11, nº 22,, jan/abr., 2016.

ROCHA, Juliano Guerra; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O Dossiê “Cartilha Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima: na História da Alfabetização do Brasil”. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABALf)*. Florianópolis - SC, v. 01, nº 07, jan/jun, 2018, p. 13.

ROCHA, Juliano Guerra. *História da Alfabetização de crianças em Goiás 1835-1886*. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. UFU, Uberlândia, 2019.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Parecer Técnico sobre o Método Iracema Meireles*. Rio de Janeiro, Acervo da Família, 1967.

ROCHA NETO, Manoel Pereira da. *A educação da mulher norte-rio-grandense segundo Júlia Medeiros (1920-1930)*. 2005. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa. *Grupo escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal, São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Símele Soares. Poetisas e escritoras fora da ordem. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 33, nº 2, p. 140-163, maio/ago. 2020.

RÖLKE, Helmar. *Raízes da imigração alemã: História e Cultura Alemã no Estado do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

ROSA, Mariana Antão de Carvalho. “A mão pesada da morte acaba de arrebatá mais uma vida preciosa: sensibilidades nos anúncios de falecimento no jornal “O Piauí” entre 1869 e 1873. *Revista Ágora*, [S.l], nº 01, 2020.

SÁ, Évila Cristina Vasconcelos. *Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018, 109 f – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2018.

SABINO, Ignez. *Mulheres Ilustres do Brasil*. Editora das Mulheres, 1899.

SANT’ANNA, Romildo. *É Tudo Verdade*. São Paulo: Arte & ciência, 2007.

SANTI, Denize Naiara; SCHELBAUER, Anaete Regina; CASTANHA, André Paulo. O Sistema de inspeção do ensino na primeira metade do século XX no Paraná. *Educação em Revista UFMG*, Minas Gerais, v. 38, 2022.

SANTOS, Giselle Nascimento dos. *Alfabetização nas séries iniciais: um estudo reflexivo do método fônico na cartilha “A Casinha Feliz”*. 2018. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará, Abaetetuba - Pará, 2018.

SANTOS, José Alex Trajano dos; WARTTUSCH, Mírian. Notável Cartilha. *Humanitas*. São Paulo: Editora Escala, ano 16, nº 156, 2022a.

SANTOS, José Alex Trajano dos; WARTTUSCH, Mírian. Branca Alves de Lima (1910-2001): A mulher que alfabetizou milhões. In: MENEZES, Lis Angelis Padilha (Org.). *Educadores Paulistas: Histórias de vida e ações no âmbito educacional*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2022b.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles. (org.) *Biografias de Mulheres pelos Fiafos de História: Fiafos de História Volume 1*. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, Maria da Penha dos. A Criança Excepcional. *Rev. Bras. Enf. DF*, v. 33, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, Maria de Araújo; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v.15, n. 2, jul./dez. 1990.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos. *Estudos Históricos*, [s. l.], n. 19, p. 3-20, 1997.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (orgs.). *Narrar o passado, repensar a história*. 2. ed. Campinas: UNICAMP/ IFCH, 2014a.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. *História (São Paulo)*, v. 33, n.º 1, p. 124-144, jan./jun. 2014b.

SCHMIDT, Benito Bisso. Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a. *Diálogos*, v.21, n.º2, 2017a.

SCHMIDT, Benito Bisso. *Flavio Koutzii: biografia de um militante revolucionário – De 1943 a 1984*. Porto Alegre: Editora Libretos, 2017b.

SCHMIDT, Benito Bisso. Por que escrevemos biografias? (Artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Publicado em 11 de fevereiro de 2019.

SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. In: LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. Apresentação. In: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs.). *Dicionário Mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade*. Biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. *Letras, Revista do mestrado em Letras da UFSM*. Santa Maria, RS, UFSM, n° 16, jan./jul. 1998.

SENA, Fabiana. *A tradição da civilidade nos livros de leitura no Império e na Primeira República*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2017.

SEYFERTH, Giralda. Imigração e Colonização no Brasil: uma revisão da bibliografia. *BIB ANPOCS*. Rio de Janeiro, n° 25, 1988.

SILVA, Cristina Ramos da. *Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Eliana Nunes da. Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, n° 1[44], jan./mar., 2017.

SILVA, Henry Marcelo Martins da. Nos trilhos do capital: “engenheiros industriais” e ferrovias em São Paulo no início do século XX. *História Unisinos*, v. 22, n° 04, p. 547-565, 2018.

SILVA, Leticia Cavalcante Lima. Escolas Normais na Bahia: formação docente feminina e progresso. In: XI Encontro Estadual de História: (De)Colonialidades da História independência, imperialismos e cidadania. *Anais [...]*. Salvador – Bahia, 2022.

SILVA, Renata Caterine Gambaro Cleto da. *O Ensino de Matemática para mulheres no Colégio Piracicabano (1881-1908)*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, [s. l.], 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Paula Elise Ferreira. *A questão feminina no PCB (1925-1956): as mulheres na cultura política comunista*. 2021. 378 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus; 1997.

SOIHET, Rachel. Mulheres e Biografia. Significados para a história. *Locus: Revista De História* v. 9, n° 1, 2003.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Revista brasileira de história*. São Paulo, v.27. n° 54, 2007.

SOIHET, Rachel. Discutindo biografia e história das mulheres. In: FUNCK, Susana Bornéo; MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira (coord.). *Linguagens e narrativas: Desafios Feministas*. Tubarão: Copiart, 2014.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de; CRUZ, Antonio Roberto Seixas de (orgs.). *Escolas Normais da Bahia: olhares e abordagens*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

SOUTO, Rosiley Teixeira. *Recrutamento e Qualificação de Professores Primários na Escola Pública Paulista (1892-1933) Um Estudo das Tecnologias de Estado*. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SOUZA, Adriana Barreto. Pesquisa, escolha biográfica e escrita da história: biografando o Duque de Caxias. *História da Historiografia*. Ouro Preto, nº 9, agosto, 2012.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. *Abecedários do século XIX: letras, palavras e gravuras em circulação transnacional*. 2022, 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de.; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *His. Educ. [online]*. Porto Alegre, v. 18, nº 43, maio/ago., 2014.

STEFFENS, Marcelo Hornos. A Biografia na Pesquisa Histórica: uma análise do trabalhismo no Brasil. *Revista de Teoria da História*, Universidade Federal de Goiás, ano 2, número 4, dezembro/ 2010.

TAMBARA, Elomar. Prefácio. In: VALDEZ, Diane; PANIZZOLO, Claudia; DIAS, Ana Raquel Costa; ROCHA, Juliano Guerra. *Dicionário de autoras(es) de cartilhas e livros de leitura no Brasil [Século XIX]*. Goiânia: CEGRAF UFG, 2023.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os Desafios da Escrita Feminina na História Das Mulheres. *Raído*, Dourados, MS, v. 21, ed. 10, jan/jun 2016.

TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. *Uma cosmopolita nos trópicos: a trajetória de Yvonne Jean no jornalismo carioca (1940-1950)*. 2018, 166 f. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens culturais) - Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Rio de Janeiro, 2018.

TEIXEIRA, Heloisa. *Explosão Feminista*. Arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TEIXEIRA, Lucas Silva. A experiência democrática de Anísio Teixeira: o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Sem Aspas*. Araraquara, v. 9 nº 02, jul/dez, 2020.

TELAROLLI, Rodolfo. *Poder local na República Velha*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

TELES, Fernanda Alvarenga. *O Sistema de Normas e Valores dos Grupos Escolares paulistas: a naturalização da ênclise*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

TINOCO, Rui. Método biográfico ou das histórias de vida: notas sobre o seu desenvolvimento e aplicação à investigação das toxicodependências. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*, 2016.

TISQUE DOS SANTOS, Fernando Henrique.; MORAES, Dislane Zerbinatti. O vivido e o concebido na história da educação brasileira: a biografia intelectual de Sud Mennucci e a formação de professores rurais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.*, v. 5, nº 13, p.144-164, 2020.

TOILLIER, Jean Sebastian. *Lourdes de la Rosa Onuchic, educadora matemática: Um exercício biográfico*. 2022. 533p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2022.

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra; BASSANEZI, Maria Silvia Beozzo. População, grupos étnico-raciais e economia cafeeira: São Carlos, 1907. *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 2, p. 197-218, jul./dez. 2009.

URBAN, Adriana Oliveira. *Nellie Ernestine Horne: vida professoral de uma educadora canadense na Paraíba(1934-1968)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2020.

VALDEZ, Diane. *A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)*. 2006. 306 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.

VALDEZ, Diane. (org.). *Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás: Séculos XVIII-XXI*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

VALDEZ, Diane. Dona Branca Alves de Lima: professora, autora e empresária. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABALf)*. Florianópolis - SC, v. 01, nº 07, jan/jun, 2018.

VALDEZ, Diane. Encalços na história da escolarização: rastros diversos, trilhas heterogêneas, vestígios plurais. In. ALVES, Miriam Fábila; PINTO, Rubia-Mar Nunes. *Trajectoria, memória e história da educação pública na América do Sul*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020.

VALDEZ, Diane; PANIZZOLO, Claudia; DIAS, Ana Raquel Costa; ROCHA, Juliano Guerra. *Dicionário de autoras(es) de cartilhas e livros de leitura no Brasil [Século XIX]*. Goiânia: CEGRAF UFG, 2023.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in)visibilidade das homossexualidades no Brasil. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.13, p. 90-109, set./dez. 2014.

VERNANT, Jean-Pierre. *L` individu, la mort, l`amour: Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*. Paris, 1987.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Entre a memória e o arquivo: Colégio Piracicabano 1881-1935. In: 9ª Mostra Acadêmica UNIMEP: Ambiente e Sustentabilidade. *Anais [...]* Piracicaba, nov. 2011.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. *A Escola Normal da Bahia: Saberes veiculados na formação das mulheres para o magistério (1890 - 1914)*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2013.

VIEIRA, Karine Moura. Biografia como gênero jornalístico: experiência narrativa na contemporaneidade. *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*, [s. l.], p. 1-10, 2011.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de Alfabetização*. Memórias de estruturas seculares no ensino da leitura e da escrita. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

VINÃO FRAGO, Antonio. Aprender a leer em el Antigo Régimen: cartillas, silabários y catones. In: ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda Re pública, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. Biografia e Educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 03, nº 09, set/ dez, 2018.

WEBSTER, Jane; WATSON, Richard. Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, [s. l.], v. 26, n. 2, p. XIII-XXIII, june 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, nº 136, dez. 2005.

WILLEMS, Emilio. *A Aculturação dos Alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo, 1928.

WOOLF, Virginia. *O valor do riso e outros ensaios*. Tradução: Leonardo Fróes. Editora: Cosac Naify, 2015.

ZIMBARG, Luis Alberto. *O cidadão armado: Comunismo e Tenentismo (1927-1945)*. 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Franca, Franca - São Paulo, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro 1: Trabalhos científicos - Teses & Dissertações: Biografia(s) sobre mulher(es)

Título do trabalho	Mulher(es) investigada(s)	Autoria	Ano da defesa	T/D*	Programa de Pós-Graduação (PPG)	Plataforma de pesquisa	Palavras-Chave
Abigail de Andrade: artista plástica do Rio de Janeiro no século XIX	Abigail de Andrade	Míriam Andréa de Oliveira	1993	D	PPG em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia
Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D ^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)	Laudelina de Campos Mello	Elizabeth Pinto	1993	D	PPG em Educação da Universidade Estadual de Campinas	Catálogo CAPES	Biografia
Helena Antipoff: pensamento e ação pedagógica a luz de uma reflexão crítica	Helena Antipoff	Maria Helena Pereira Dias	1995	D	PPG em Educação da Universidade Estadual de Campinas	BDTD	Biografia; Educadora
Laura Brandão: a invisibilidade feminina na política	Laura Brandão	Maria Helena Bernardes	1995	D	PPG em História da Universidade Estadual de Campinas	BDTD	Biografia
O florete e a máscara: Josephina Alvares de Azevedo, dramaturga do século XIX	Josephina Alvares de Azevedo	Valeria Andrade Souto-Maior	1995	D	PPG em Letras - Literatura Brasileira e Teoria Literária, Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
As Marias sem-terras: trajetória e experiências de vida de mulheres assentadas em Promissão-SP-1985-1996	Anônimas	Dulcineia Pavan	1998	D	PPG em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Catálogo CAPES	História de mulheres; Biografia
Parto, parteiras, parturientes: Mme. Durocher e sua época	Marie Josephine Mathilde Durocher	Maria Lucia de Barros Mott de	1998	T	PPG em Letras da Universidade de São Paulo	Catálogo CAPES	História de mulheres; Biografia

		Melo Souza					
Cinco histórias: narrativas biográficas de Clarice Lispector	Clarice Lispector	Carla Giovana Cabral	1999	D	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais	Lúcia Casasanta	Francisca Izabel Pereira Maciel	2001	T	PPG em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859-1935)- patriotismo, indigenismo e feminismo	Leolinda Daltro	Elaine Pereira Rocha	2002	T	PPG em Letras da Universidade de São Paulo	Catálogo CAPES	História de mulheres; Biografia
A trajetória social da Irma Tereza Araújo: serviço e contemplação	Irmã Tereza Araújo	Letícia Figueira Moutinho Kulaitis	2004	D	PPG em Sociologia da Universidade Federal do Paraná	BDTD	Biografia
A educação da mulher norte-rio-grandense segundo Júlia Medeiros (1920-1930)	Júlia Augusta Medeiros	Manoel Pereira da Rocha Neto	2005	T	PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Escrita nas pedras: uma leitura flutuante - um estudo psicanalítico da vida e obra de Camille Claudel	Camille Claudel	Gesimary de Santi Azevedo	2005	D	PPG em Psicologia: Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia
Palmyra Wanderley e a educação da mulher no cenário Norte-rio-grandense (1914 -1920)	Palmyra Guimarães Wanderley	Isabel Cristine Machado de Carvalho	2005	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
Tecendo fios de	Alcide	Ana Maria	2005	T	PPG em Letras da	BDTD	Biografia;

liberdade: escritoras e professoras da Paraíba do começo do século XX	Cartaxo, Anayde Beiriz, Juanita Machado, Júlia Leal, Olivina Olívia Carneiro da Cunha e Petronila Pordeus	Coutinho de Sales			Universidade Federal de Pernambuco		Mulher; Escritora
Histórias correm no corpo: o itinerário de Betty Coelho	Maria Betty Coelho Silva	Maria Antonia Ramos Coutinho	2006	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Liberdade em clausura: Trajetórias pessoais e religiosas de Monjas Carmelitas Descalças	Anônimas	Miriam Verri Garcia	2006	D	PPG em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Patrícia Galvão: A face oculta: leitura de conto policial de King Shelter em Safra macabra	Patrícia Rehder Galvão	Christiani dos Santos Guedes Machado	2006	D	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Vozes femininas na política: uma análise sobre mulheres parlamentares no pós-Constituinte	Anônimas	Luana Simões Pinheiro	2006	D	PPG em Sociologia da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação	Anônimas	Isabel Cristina Buccini	2007	D	PPG em Educação da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Maura em flor: uma fotobiografia	Maura de Senna Pereira	Reginalda Eli Kalckmann	2007	D	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	Catálogo CAPES	Biografia
Neusa França: recortes de um universo musical	Neusa França	Dib Santiago Franciss	2007	D	PPG em Música da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia

Uma escritora na periferia do Império: vida e obra de Emília Freitas (1855-1908)	Emília Freitas	Alcilene Cavalcante de Oliveira	2007	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
As máscaras modernistas: Adalgisa Nery e Maria Martins na vanguarda brasileira	Adalgisa Nery, Maria Martins	Larissa Costa da Mata	2008	D	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Benedicta Stahl Sodré: mulher protestante na educação brasileira	Benedicta Stahl Sodré	Elieth Sodré Terence Mendes	2008	D	PPG em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Biografia e tradução: Madame de Staël - a study of her life and times	Anne-Louise Germaine de Staël-Holstein	Silvânia Carvalho	2008	D	PPG em Estudos da Tradução Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Caminho poético e a experiência do Holocausto na obra de Rose Ausländer	Rose Ausländer	Silvia Aparecida Nauroski	2008	D	PPG em Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Heleny Guariba: luta e paixão no teatro brasileiro	Heleny Guariba	Edimilson Evangelista de Souza	2008	D	PPG em Artes da Universidade Estadual Paulista	BDTD	Biografia
História da disciplina Geografia: contribuições da memória de uma educadora	Livia de Oliveira	Geórgia Stefânia Picelli Laubstein	2008	D	PPG em Geografia da Universidade Estadual Paulista	BDTD	Biografia; Educadora
Somos nós que fazemos a vida como der, ou puder, ou quiser: beleza e construção do corpo em narrativas biográficas de mulheres	Anônimas	Vanessa Paula Ponte	2008	D	PPG em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
Tia Neiva: a	Neiva Chaves	Marcelo	2008	T	PPG em História da	BDTD	Biografia

trajetória de uma líder religiosa e sua obra, o vale do amanhecer (1925-2008)	Zelaya	Rodrigues dos Reis			Universidade de Brasília		
Trajetoária de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas	Anônimas	Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda	2008	D	PPG em Educação da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
As intenções da escritura: criação literária e aspectos biográficos em Vivina de Assis Viana	Vivina de Assis Viana	Andréia Nogueira Hernandes	2009	D	PPG em Letras da Universidade Estadual de Londrina	BDTD	Biografia
Helma Berch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do Vale do Taquari	Helma Berch	Joselia Jantsch Ferla	2009	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Biografia
Leyda Régis: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe	Leyda Régis	Marlaine Lopes de Almeida	2009	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Sergipe	BDTD	Biografia
Mulheres e poder no alto sertão da Bahia: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927)	Celsina Teixeira Ladeia	Marcos Profeta Ribeiro	2009	D	PPG em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina

Tecendo a política. Itinerários de participação política de mulheres em movimentos sociais contemporâneos na Argentina	Laura; Emma; Norma; Eleuteria; Graciela; Maria Teeza;	Adriana Marcela Bogado	2009	T	PPG em Sociologia na Universidade Federal de São Carlos	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Vida de cientista: um estudo sobre a construção da biografia de Mme Curie (1867-1934)	Marie Sklodowska Curie	Sonia Regina Tonetto	2009	D	PPG em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia
Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre perfis (auto) biográficos no mundo contemporâneo	Iara Silvia Lucas Wortmann; Maria Augusta Feldman	Maria Bernadete Moreira Kroeff	2010	T	PPG em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; Educadora
Loucura: a temática que constrói o discurso da obra <i>Hospício é Deus</i> , de Maura Lopes Caçado	Maura Lopes Caçado	Daniele Aparecida Batista	2010	D	PPG em Letras da Universidade Estadual Paulista	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga Nunes	Lygia Bojunga Nunes	Gerlane Roberto de Oliveira	2010	D	PPG em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Professora Julia Wanderley, uma mulher-mito (1874 - 1918)	Julia Augusta de Souza Wanderley Petrich	Silvete Aparecida Crippa de Araújo	2010	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Paraná	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Trajetórias biográficas: o <i>habitus</i> leitor de professoras em Teresina-PI	Anônimas	Marta Rochelly Ribeiro Gondinho	2010	D	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia

Artes de fazer de uma congregação católica: uma leitura certeausiana da formação e trajetória das Filhas da Imaculada Conceição (1880-1909)	Amabile Lucia Visintainer	Maria Aparecida Corrêa Custodio	2011	T	PPG em Educação da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
De camponesas a operárias: experiências do transitar feminino	Anônimas	Juliana Dourado Bueno	2011	D	PPG em Sociologia na Universidade Federal de São Carlos	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Dicionário de Escritoras Catarinenses	Abília Maciel de Athayde <i>et al</i>	Cláudia Regina Silveira	2011	T	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	Catálogo da CAPES	Biografia; Mulher; Escritora
Frida Kahlo: imagens (auto)biográficas	Frida Kahlo	Tania Regina Oliveira Ramos	2011	D	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Helena Nobre: uma musicista paraense da primeira metade do século XX	Helena Couto Nobre	Gilda Helena Gomes Maia	2011	D	PPG em Artes da Universidade Federal do Pará	BDTD	Biografia
Maria Lúcia Medeiros, entreatos, o fato e a ficção	Maria Lúcia Medeiros	Maria de Fátima Corrêa Amador	2011	D	PPG em Letras da Universidade Federal do Pará	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro	Myrian Muniz	Marcelo Braga de Carvalho	2011	D	PPG em Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	BDTD	Biografia
O vermelho da vida na escrita de Hilda Hilst	Hilda de Almeida Prado Hilst	Ludmilla Zago Andrade	2011	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Rachel de Queiroz: regra e exceção	Rachel de Queiroz	Natália de Santana	2011	D	PPG em História da Universidade Federal	Catálogo da CAPES	Biografia; Trajetória

(1910-1945)		Guerellus			Fluminense		biográfica; mulher
Retratos biográficos de Olga Benário: uma vida escrita	Olga Gutmann Benário Prestes	Luciara Lourdes Silva de Assis	2011	D	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia; mulher
Trajetórias de espiritualidade de mulheres rezadeiras: o que a vida lhes ensinou?	Anônimas	Filadélfia Carvalho de Sena	2011	T	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
Um estudo sobre intelectuais negros na academia entre 1970 e 1990: trajetória acadêmica de Florentina da Silva Souza	Florentina da Silva Souza	Édina do Socorro Gomes Rodrigues	2011	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Pará	BDTD	Biografia
Abrindo e fechando celas: narrativas, experiências e identidades de agentes de segurança penitenciárias femininas	Anônimas	Adriana Rezende Faria Taets	2012	D	PPG em Antropologia Social da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003): a biografia de uma educadora a partir de suas práticas escritas	Carmen Coelho de Miranda Freire	Niédja Ferreira dos Santos	2012	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia
Clotildes Lalau : a trajetória da educadora e militante antirracista na cidade de Criciúma (1957-1987)	Clotildes Lalau	Juliana de Souza Krauss	2012	D	PPG em História da Universidade do Estado de Santa Catarina	Catálogo CAPES	Biografia; Mulher; Educadora
Da escrita acadêmica à	Maria Isabel da Cunha	Irapuã Pacheco	2012	T	PPG em Educação da Universidade Federal	BDTD	Biografia

biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do imaginário		Martins			de Pelotas		
Helena Kolody, carbono & diamante - uma biografia ilustrada	Helena Kolody	Luísa Cristina dos Santos Fontes	2012	T	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia
Maria Aragão: uma trajetória em busca de uma sociedade igualitária	Maria José Camargo Aragão	Márcia Antonia Piedade Araújo	2012	T	PPG em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Catálogo CAPES	Biografia
Memória entre papéis: tessituras das práticas docentes de Hilda de Souza (1948-1953)	Hilda de Souza	Kedna Karla Ferreira da Silva	2012	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia
Memórias da Educadora Olivina Olivia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977)	Olivina Olivia Carneiro da Cunha	Viviane Freitas da Silva	2012	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Memórias e Práticas Educacionais da Educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916-1962)	Argentina Pereira Gomes	Márcia Cristiane Ferreira Mendes	2012	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Educadora
Mulheres Beletristas e Educadoras: Francisca Clotilde na Sociedade Cearense - de 1862 a 1935	Alba Valdez, Ana Facó, Ana Nogueira Batista, Emília Freitas e Francisca	Gildênia Moura de Araújo Almeida	2012	T	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia

	Clotilde						
Sobre mulheres, laboratórios e fazeres científicos na Terra da Luz	Irlys Alencar Firmo Barreira, Marlúcia Santiago, Regine Vieira	Vivian Matias dos Santos	2012	T	PPG em Sociologia da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia; mulher
Dora Ribeiro: esboço de vida e obra	Dora Ribeiro	Ana Cláudia Pinheiro Dias Nogueira	2013	D	PPG em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Catálogo CAPES	Biografia
Ingeburg Hasenack: memórias de uma educadora musical	Ingeburg Hasenack	Janaína Machado Asseburg Lima	2013	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Biografia; Educadora
Narrativas autobiográficas de Teresa de Ávila: veredas e desafios para o processo de espiritualização na contemporaneidade	Teresa de Ávila	Daniel Mattos de Araújo Lima	2013	T	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
“Até que um dia, de repente, tudo passa a ser contado no passado”: os projetos, as memórias e os campos de possibilidades na formação do indivíduo Flávia Schilling (Brasil - Uruguai, 1964-1980)	Flávia Schilling	Diego Scherer da Silva	2014	D	PPG em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia
“É um romance minha vida” – a trajetória de Dona Farailda – uma casamenteira no sertão baiano: gênero, memória e	Dona Farailda Alves de Oliveira Santos	Vânia Nara Pereira	2014	T	PPG em História da Universidade Federal Fluminense	BDTD	Biografia

construção de si (1929-2014)							
A arte e a psicose de Séraphine de Senlins: uma leitura clínica	Séraphine Louis ou Séraphine de Senlis	Alexandre Trimer	2014	D	PPG em Psicologia da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Caminhos de vida, percursos na educação da infância: um estudo sobre a trajetória profissional da educadora Astrogildes Delgado de Carvalho (anos 1940/1980)	Astrogildes Delgado de Carvalho	Luisa Maria Delgado de Carvalho	2014	T	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; Educadora
Convocando outras vozes: a trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro	Maria Therezinha Machado	Leila de Macedo Varela Blanco	2014	D	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia
De oprimida e explorada a liberta e autônoma: o empoderamento feminino desvendado pelo universo da mulher longeva	Zoé	Aurora Aparecida Fernandes Gonçalves	2014	T	PPG em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Descosidos monólogos: Personagens (auto) biográficas no Diário do Último Ano e na peça Florbela	Hélia Correia e Florbela Espanca	Jonas Jefferson de Souza Leite	2014	D	PPG em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba	BDTD	Biografia
Dona Teresa Cristina e os rastros de	Teresa Cristina	Rodrigo da Silva Félix	2014	D	PPG em História da Universidade Federal	Catálogo CAPES	Biografia; Trajetória

memória: entre a invenção da Mulher-Monumento e a escrita de si					de Uberlândia		biográfica; Mulher
E a mulher se fez pintura: história de vida, gênero e política na obra de Tereza Costa Rêgo	Tereza Costa Rêgo	Adriano José de Carvalho	2014	D	PPG em Artes Visuais das Universidades Federal de Pernambuco e Federal da Paraíba	BDTD	Trajetória biográfica; Mulher
Formação e profissionalização de pedagogas do interior de Goiás a partir de suas biografias educativas	Angélica, Carolina, Ana e Bárbara	Daniel Fernando de Lima	2014	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Imaginário, memória e histórias de vida: narrativas biográficas de egressas do Asilo de Órfãs Felisbina Leivas	Anônimas	Priscila de Souza de Aguiar	2014	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas	BDTD	Biografia
Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)	Joana Paula de Moraes	Antônio Roberto Xavier	2014	T	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
Mãe Hilda Jitolú: a trajetória de uma líder espiritual baiana	Hilda Dias dos Santos	Valéria Catarina dos Santos Lima	2014	D	PPG em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia	Catálogo CAPES	Biografia; Trajetória biográfica; Mulher
O desenvolvimento de uma cultura científica no Brasil: contribuições de Carolina Martuscelli Bori	Carolina Martuscelli Bori	Gabriel Vieira Cândido	2014	T	PPG em Psicologia da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Olga Benário em duas narrativas biográficas: da	Olga Gutmann Benário Prestes	Giovana Oliveira Mendes	2014	D	PPG em Letras da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Biografia

história para a ficção							
Para aplacar uma grande saudade: estudo da obra memorialística de Maria Helena Cardoso (1903-1997)	Maria Helena Cardoso	Maria Ines de Moraes Marreco	2014	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Trajatória de Núbia Nascimento Marques: contribuições para a educação em Sergipe (1978-1999)	Núbia Nascimento Marques	Elaine Almeida Aires Melnikoff	2014	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Sergipe	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
Zilma Gurgel Cavalcante e a criação da Universidade sem fronteiras no Brasil (1943 - 1998)	Zilma Gurgel Cavalcante	Daniella de Souza Barbosa Suassuna	2014	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia
‘Dona’ Lucia Miguel Pereira, intérprete do Brasil: biografia e história literária nas coleções de estudos brasileiros	Lucia Miguel Pereira	Izaura Regina Azevedo Rocha	2015	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD	Biografia
A composição de uma pioneira: De Francisca a Chiquinha	Francisca Edwiges Neves Gonzaga	Rafael do Nascimento Cesar	2015	D	PPG em Antropologia Social da Universidade Estadual de Campinas	BDTD	Biografia
A mulher original: produção de sentidos sobre a arqueóloga Niéde Guidon	Niéde Guidon	Cristiane Delfina Santos Duarte	2015	D	PPG em Divulgação Científica e Cultural da Universidade Estadual de Campinas	BDTD	Biografia
Carmen da Silva, Caderno nº 1. Rastros, memórias, histórias: recortes e recordações de uma vida	Carmen da Silva	Alexandre Pinto da Silva	2015	D	PPG em Letras da Universidade Federal do Rio Grande	Catálogo da CAPES	Biografia; História de mulheres

Carmen Dolores, escritora e cronista: uma intelectual feminista da Belle Époque	Carmen Dolores Cohen Sarmiento Veres	Risolete Maria Hellmann	2015	T	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
D. Maria Teresa e D. Isabel Maria de Bragança: resgate das trajetórias pessoais e políticas das filhas de D. João VI	D. Maria Teresa D. Isabel Maria de Bragança	Ana Carolina Galante Delmas	2015	T	PPG em História da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; mulher
Ensino de artes na rede pública de Fortaleza: experiência de vida e formação de uma educadora musical	Patrícia Lilian de Sales	Patrícia Lilian de Sales	2015	D	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia; Educadora
Ficção e autobiografia em Márcia Denser	Márcia Denser	Igor Azevedo de Albuquerque	2015	D	PPG em Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia
Histórias de vida e de costura: os saberes e sabores da mulher artífice	Anônimas	Carla Melissa Barbosa	2015	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; História de mulheres
Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professores alfabetizadoras	Anônimas	Waldirene Malagrine Monteiro	2015	D	PPG em Educação da Universidade Federal de São Carlos	BDTD	Biografia
Meu sonho era maior que eu: biografia sociológica de uma trãnsfuga de classe	Juscelina Gomes de Lima	Priscila de Oliveira Coutinho	2015	T	PPG em Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia
Palmyra Wanderley, a Cigarra dos Trópicos: imaginários culturais	Palmyra Guimarães Wanderley	Daniella Lago Alves Batista de Oliveira	2015	D	PPG em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora

e mapa onírico em “Roseira Brava” (1965)		Eustáquio			Norte		
Passagens da memória: ensaio biográfico sobre a artista Lysia de Araújo	Maria Lysia Corrêa de Araújo	Heleniara Amorim Moura	2015	T	PPG em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Professora Hermínia Torquato da Silva: inserção e percurso profissional (1918/1956)	Hermínia Torquato da Silva	Nilma da Cunha Godoi	2015	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	BDTD	Biografia
Você Quer Me Ouvir? Narrativas (auto) Biográficas de Professoras da Rede Municipal de Vitória/es Aposentadas Por Invalidez (décadas de 1980 a 2000)	Anônimas	Karla Veruska Azevedo	2015	T	PPG em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	BDTD	Biografia
Yolanda Penteadó: gestão dedicada à arte moderna	Yolanda de Ataliba Nogueira Penteadó	Marcos José Mantoan	2015	T	PPG em Artes Visuais da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
(Des)arquivar biografemas: a biblioteca de Cora Coralina	Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina)	Andréa Figueiredo Leão Grants	2016	T	PPG em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
Educação, docência e memórias da professora Maria Bronzeado Machado (1940-1986)	Maria Bronzeado Machado	Adriana Vilar dos Santos	2016	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Entre fatos e relatos: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991)	Carmelita Pinto Fontes; Rosália Bispo dos Santos	Ane Rose de Jesus Santos Maciel	2016	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Sergipe	BDTD	Biografia; Trajetória feminina

Escola como “laboratório” para a produção de livros didáticos: a atuação de Piedade Paiva no Cenário Educativo Paraibano (1967-1990)	Maria da Piedade Medeiros Paiva	Haquel Myriam de Lima costa Palhari	2016	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Educadora
Maria Eulália Cantalice Cavalcante: histórias e memórias de uma educadora Guarabirense/PB (1920-1999)	Maria Eulália Cantalice Cavalcante	Tatiana de Medeiros Santos	2016	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia
Memória, Corpo e Performance: A Dança Negra de Mercedes Baptista	Mercedes Ignácia da Silva Krieger	Dayana Gomes Pereira	2016	D	PPG em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Narrativas biográficas de Dandara Aragão: práticas educativas informais, prostituição e o uso de droga no bordel do centro da cidade de Fortaleza	Dandara Aragão	Camila Saraiva de Matos	2016	D	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história	Laudelina de Campos Mello	Fernanda Nascimento Crespo	2016	D	PPG em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia
“Mestra na essência da palavra”: trajetória docente de Ofenísia Soares Freire (1941 - 1966)	Ofenísia Soares Freire	Renilfran Cardoso de Souza	2017	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Sergipe	BDTD	Biografia; Militante
A fé pelas palavras: trajetória de Judith Tranjan na educação	Judith Tranjan	Priscila de Araujo Garcez	2017	D	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de	BDTD	Biografia

metodista					Janeiro		
A trajetória de uma educadora e sua produção didático-pedagógica: Ester Nunes Bibas e a educação do Pará	Ester Nunes Bibas	Ana Maria Maciel Corrêa	2017	T	PPG em Educação da Universidade Federal do Pará	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora.
Biodiagrama de uma Narradora: memória e história em Zélia Gattai	Zélia Gattai Amado de Faria	Érica Fernandes Costa Duarte	2017	T	PPG em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia
Entre narrativas biográficas: a vida de diaristas no trabalho doméstico	Anônimas	Itala Lopes Cardoso	2017	D	PPG em Ciências e Tecnologias em Saúde da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; História de mulheres
Mais que uma vida de papel: Criação, Memória e Biografia em Myriam Fraga	Myriam de Castro Lima Fraga	Ricardo Nonato Almeida de Abreu Silva	2017	T	PPG em Letras da Universidade Federal de Pernambuco	BDTD	Biografia
Maria Luiza Fontenele: educação e inserção política	Maria Luiza Fontenele	Vitória Chérída Costa Freire	2017	D	PPG em Educação da Universidade Estadual do Ceará	BDTD	Biografia
Maryse Condé, relatos (auto) biográficos	Maryse Condé	Aída Maria Jorge Ribeiro	2017	T	PPG em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense	BDTD	Biografia
Retratos em abismo: poses e posses do diário de Maura Lopes Caçado	Maura Lopes Caçado	Anna Flavia Dias Salles	2017	D	PPG em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Uma cerimônia de palavras: a poética biografemática de Sylvia Plath	Sylvia Plath	Derick Davidson Santos Teixeira	2017	D	PPG em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo: memórias de uma educadora (1978-2008)	Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo	Jéssica Luana Fernandes	2017	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia

“Se eu nascesse mil vezes, mil vezes casaria com Elenita”: história de vida da professora Maria Elenita de Vasconcelos (Pedra Lavrada-PB, 1944-1984)	Maria Elenita de Vasconcelos	Maria Helena Souza Guedes	2018	D	PPG em História da Universidade de Campina Grande	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora.
A ginástica artística no Rio Grande do Sul: a trajetória esportiva da atleta Adrian Gomes	Adrian Geovana Nunes Gomes	Natália Bender	2018	D	PPG em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; História de Mulheres
Anita Garibaldi: a construção de uma heroína em biografias populares (1849-1999)	Ana Maria de Jesus Ribeiro (Anita Garibaldi)	Helen Lemos Bregantin	2018	D	PPG em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	BDTD	Biografia
Aruanda e Banho de cheiro: o percurso autobiográfico da escritora paraense Eneida	Eneida de Villas Boas Costa de Moraes	Edimara Ferreira Santos	2018	T	PPG em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora.
Educadora Henriqueta Galeno: biografia de uma literata e feminista (1887-1964)	Henriqueta Galeno	Évila Cristina Vasconcelos de Sá	2018	D	PPG em Educação da Universidade Estadual do Ceará	BDTD	Biografia
Entre a história e o cinema: Lúcia Murat e sua arte do viver	Lúcia Murat	Jonatas Xavier de Souza	2018	T	PPG em História da Universidade Federal de Pernambuco	BDTD	Biografia; Militante
Lute como uma mulher: Josina Machel e o movimento de libertação em Moçambique (1962-1980)	Josina Machel	Amanda Carneiro Santos	2018	D	PPG em História Social da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia; Trajetória feminina

Maria José Mamede Galvão: memórias e formação de uma educadora	Maria José Mamede Galvão	Bruna Gomes de Oliveira Dornelas	2018	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora.
Narrativas da professora Ruth Cavalcante: lições de educação, de militância e de exílio no período 1960 a 1980	Maria Ruth Barreto Cavalcante	Erbênia Maria Girão Ricarte	2018	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia
Nilza Fernandes de Souza: tessituras de memórias de uma educadora de Mamanguape/PB (1954 – 1985)	Nilza Fernandes de Souza	Thaís Jussara de Oliveira Guedes Isidro	2018	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia
O sucesso e o sustento: a trajetória da atriz bonfinse Celina Ferreira (1902-2001)	Celina Ferreira	Karina Andréa da Silva Faria	2018	T	PPG em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia
Palavras sobre uma historiadora transatlântica: estudo da trajetória intelectual de Maria Beatriz Nascimento	Maria Beatriz Nascimento	Wagner Vinhas Batista	2018	T	PPG em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia
Projeto de letramento no Ensino Fundamental como forma de ação social: Biografia de mulheres	Anônimas	Angela Dondoni	2018	D	PPG em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora
Sobre mim e sobre os outros: (auto)biografia, autoficção e autoria feminina na narrativa de Rosa Montero	Rosa Montero Gayo	Jecilma Alves Lima	2018	T	PPG em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia; feminina

Um perfil de Maria da Pureza Monteiro Lobato	Maria da Pureza de Gouvêa Natividade	Raquel Endalécio Martins	2018	T	PPG em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora.
Uma cosmopolita nos trópicos: a trajetória de Yvonne Jean no jornalismo carioca (1940-1950)	Yvonne Jean	Ana Paula Tavares Teixeira	2018	D	PPG em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas	BDTD	Biografia; História de mulheres
“Mulheres Ilustres do Brazil”, de Ignez Sabino, e sua ressonância em dicionários de autoria feminina nos séculos XX e XXI	Ignez Sabino	Antonia Rosane Pereira Lima	2019	D	PPG em Estudos Literários da Universidade Estadual de Feira de Santana	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora.
A autorrepresentação e a busca de emancipação da mulher nos textos de Josefina Alvares de Azevedo	Josefina Alvares de Azevedo	Isabel Cadore Boligon	2019	D	PPG em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia
A experiência mística da “conoscenza di sé” no ideário político de bom governo de Catarina de Siena (1347-1380)	Catarina de Siena	Caio César Rodrigues	2019	D	PPG em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora.
A guardiã: um retrato histórico e (auto)biográfico de Maria Fernandes de Queiroga (irmã Ana OSF) – 1949 a 2019	Maria Fernandes de Queiroga	Iolanda de Sousa Barreto	2019	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Educadora
A prática pedagógica de Francisca Clotilde na educação de Aracati	Francisca Clotilde Barbosa de Lima	Vanessa Pinto Rodrigues Farias	2019	D	PPG em Educação da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora

A trajetória intelectual de Eudesia Vieira: educação, feminismos e história pátria (1921-1955)	Eudesia Vieira	Amanda Sousa Galvêncio	2019	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTDF	Biografia; Trajetória feminina
Antes que o amor acabe: Patricia Bins, uma fotobiografia	Patricia Doreen Bins	Viviane Sampaio	2019	D	PPG em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia
Ceará-Mirim de Madalena Antunes: caminhos para o trabalho biográfico no ensino de história	Maria Madalena Antunes Pereira	Ildegarde Elouise Alves	2019	D	PPG em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD	Biografia
Cinco canções de Maria Helena Buzelin (1931-2005): resgate histórico por meio de edição de performance, análise estilística e dados biográficos	Maria Helena Buzelin	Urbano Francisco Peres de Lima	2019	D	PPG da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Dulcina de Moraes: da personagem construída à construção da personagem	Dulcina de Moraes	Raissa Gregori Faria Neves	2019	D	PPG em Literatura da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia
Educação e emancipação feminina na obra de Maria Lacerda de Moura (1919-1935)	Maria Lacerda de Moura	Jodar de Castro Roberto	2019	T	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora.

Experiências de mulheres no design de superfície : narrativas sobre trabalho e trajetórias de Goya Lopes e Renata Rubim	Goya Lopes; Renata Rubim	Bruna Carmona Bonifácio	2019	D	PPG em Design da Universidade Federal do Paraná	BDTD	Biografia; História das mulheres
Hilda Agnes Hübner Flores: memórias de uma intelectual educadora	Hilda Agnes Hübner Flores	Cristine Brandenburg	2019	T	PPG em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	BDTD	Biografia; Educadora
Injúrias, ressentimentos e glórias: usos políticos de biografias na construção da memória de Elisa Lynch	Elisa Alicia Lynch	Natania Neres da Silva	2019	D	PPG em História Social da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Isabel de Aragão, Rainha Santa, no período medieval e na atualidade, uma visão comparatista entre textos literários e historiográficos	Isabel de Aragão	Isabel Maria Marques Costa	2019	D	PPG em Estudos Portugueses Multidisciplinares da Universidade Aberta	BDTD	Biografia
Maria Izira Perestrello: a trajetória profissional de uma médica e psicanalista carioca (1934-1962)	Marialzira Perestrello	Vanessa de Almeida Moura	2019	D	PPG em História das Ciências e da Saúde da Fundação Oswaldo Cruz	BDTD	Biografia
Memórias, identidades e o processo de formação política de Marlene Soccas uma militante de esquerda em tempos de Ditadura Civil Militar no Brasil (1960 -1970)	Marlene Soccas	Rose Méri Nietto	2019	D	PPG em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense	BDTD	Biografia

Narrativas (auto)biográficas de coordenadoras pedagógicas: um estudo sobre as experiências formadoras no contexto de trabalho	Anônimas	Cristina Ramos da Silva	2019	D	PPG em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia
O palco como desejo: a trajetória de Antônia Caringi de Aquino como centro do espetáculo	Antônia de Assumpção Osório Caringi de Aquino	Mariana Rockembach da Silva	2019	D	PPG em História da Universidade Federal de Pelotas	BDTD	Biografia
Onze estreias para Gabriella Argento: uma história da palhaça du'porto	Gabriella de Souza Argento	Frederico Dollo Linardi	2019	D	PPG em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia
Quarto de despejo: gênero e autobiografia na literatura de Carolina Maria de Jesus	Carolina Maria de Jesus	Naiva Batista Ferreira	2019	D	PPG em Letras da Universidade Federal do Amazonas	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora.
Repositório biográfico Virgínia Schall: dos materiais educativos aos recursos educacionais abertos	Virgínia Torres Schall de Matos Pinto	Christiane Campos de Araújo	2019	D	PPG em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	Biografia
Sylvia de Leon Chalreo: a editora da Esfera	Sylvia de Leon Chalreo	Ana Lucia Vasconcellos Queiroz	2019	D	PPG em Culturas e Identidades Brasileiras da Universidade de São Paulo	BDTD	Biografia
Zilda Diniz Fontes (1920-1984): uma educadora que não cabe na escola	Zilda Diniz Fontes	Alline Rodrigues Bento	2019	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Biografia; Mulher; Educadora

“Ardorosa maragata”: a atuação política de Ana Aurora do Amaral Lisboa em Rio Pardo- RS (1890-1920)	Ana Aurora do Amaral Lisboa	Eduardo Finger	2020	D	PPG em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
“O que dizem de nós”: o movimento feminino e educacional de Analia Franco publicado na imprensa de 1875 a 1919	Analia Emilia Franco	Rosangela Molento Ferreira	2020	T	PPG em Educação da Universidade Católica de Santos	BDTD	Biografia
A apreciação de uma mulher: uma tradução comentada de Anne Gilchrist and Walt Whitman, de Elizabeth Porter Gould	Anne Gilchrist	Daniela Schwarcke do Canto	2020	T	PPG em Letras da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Biografia; Mulher; Escritora
A vida na ponta dos dedos: a trajetória de vida de Almerinda Farias Gama (1899-1999): feminismo, sindicalismo e identidade política	Almerinda Farias Gama	Patrícia Cibele da Silva Tenório	2020	D	PPG em História da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Episódios da trajetória de Oliva Enciso: A gênese de instituições educativas filantrópicas e profissionalizantes não estatais no sul do antigo Mato Grosso (1930-1970)	Oliva Enciso	Adriana Espíndola Britez	2020	T	PPG em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD	Biografia; Educadora
História das mulheres na ciência [recurso eletrônico]: narrativas de	Nicéa Magessi Trindade; Diana Mussa; Lélia Duarte;	Diogo Jorge de Melo	2020	T	PPG em Ensino e História de Ciências da Terra da Universidade	BDTD	Biografia; Trajetória feminina

paleontólogas (1950-2010) do Departamento Nacional de Produção Mineral, Rio de Janeiro	Maria Eugênia de Carvalho Marchesini Santos; Norma Maria da Costa Cruz; Marise Sardenberg Salgado de Carvalho; Rita de Cássia Tardin Cassab; Vera Maria Medina da Fonseca; Dea Regina Bouret Campos; Lucia Montilla Mayer; Márcia Aparecida dos Reis Polck; Irma Tie Yamamoto				Estadual de Campinas		
Histórias de vida de mulheres encarceradas	Anônimas	Fernanda Silva de Assis Ribeiro	2020	D	PPG em Mestrado em Administração Pública da Fundação João Pinheiro	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Maria Fernanda Marabello: educadora religiosa e suas práticas educativas para o “saber fazer” e o “saber ser” (1977-1991)	Maria Fernanda Marabello	Damião Fernandes dos Santos	2020	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Educadora
Nellie Ernestine Horne: vida professoral de uma educadora canadense na Paraíba (1934-1968)	Nellie Ernestine Horne	Adriana Oliveira Urban	2020	D	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; Educadora

O poder da princesa que ora e espera: práticas e representações do conservadorismo feminino (2000-2017)	Stormie Omartian; Sarah Sheeva; Andressa Urach; Marisa Lobo; Sheila Walsh	Matheus Machado Vieira	2020	T	PPG em História da Universidade Federal do Paraná	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Rahel Levin Varnhagen, pensadora judia alemã do entresséculos XVIII-XIX	Rahel Levin Varnhagen	Júlia de Campos Lucena	2020	D	PPG em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia
Sororidade com saber goiano: O feminismo pioneiro de Consuelo Nasser	Consuelo Nasser	Adrielly Melo Borges	2020	D	PPG em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás	BDTD	Biografia
A participação de Geminiana Campos Bulcão Bringel sob o olhar do feminismo e gênero como docente e vereadora nos anos de 1950-60 na cidade de Parintins	Geminiana Campos Bulcão Bringel	Roger Kenned Repolho de Oliveira	2021	D	PPG em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas	BDTD	Biografia; mulher
A trajetória profissional e a prática docente de Nini Paes de Araújo em Itabaiana/PB (1945 -1988)	Nini Paes de Araújo	Enoque Bernardo Santos	2021	T	PPG em Educação da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Biografia; mulher
Brasil, terra vermelha: a história da Antropologia e o reencontro com Dina Dreyfus	Dina Dreyfus	Luciana Magalhães Portela	2021	T	PPG em Antropologia da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; Trajetória feminina

De invisível à rainha: o surgimento histórico de Marta da Silva como uma líder interseccional no mundo do futebol	Marta da Silva	Nathalia Barbieri Crespo	2021	T	PPG em Administração de Empresas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; mulher
Dimensões da musicobiografização na perspectiva de três professores de música: um estudo com narrativas (auto)biográficas à luz da tríplice mimeese	Anônimas	Haniel Henrique Vieira de Queiroz	2021	D	PPG em Música da Universidade de Brasília	BDTD	Biografia; Educadora
Ellen Swallow Richards: a primeira mulher a ingressar no Instituto de Tecnologia de Massachusetts	Ellen Swallow Richards	Giovana Mendonça de Medeiros	2021	D	PPG em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD	Biografia; mulher
Entre lágrimas, sorrisos e muita luta: a inserção das mulheres nos espaços políticos do Brasil por meio das trajetórias de três militantes de esquerda – Lélia Abramo (1911 – 2004), Luíza Erundina de Sousa (1934 –) e Irma Passoni (1943 –)	Lélia Abramo, Luíza Erundina de Sousa e Irma Passoni	Roger Camacho Barrero Junior	2021	T	PPG em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; mulher
Gênero, ciência e história: reflexões para escrita de história de mulheres nas ciências	Barbara McClintock; Dorothy Hodgkin; Marie Curie	Carolina Queiroz Santana	2021	D	PPG em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia; mulheres

Helena Ignez-Guerreira nômade hipersensível: um ensaio teórico biográfico sobre a dissolução identitária como arma na máquina de guerra	Helena Ignez	Samantha Ribeiro de Oliveira	2021	T	PPG em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Liderança feminina no Brasil: um estudo sobre a trajetória de vida de Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008)	Esther de Figueiredo Ferraz	Louise Teixeira Diório	2021	D	PPG em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie	BDTD	Biografia; mulher
Lourdes de la Rosa Onuchic, educadora matemática: um exercício biográfico	Lourdes de la Rosa Onuchic	Jean Sebastian Toillier	2021	T	PPG em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista	BDTD	Biografia; Educadora
Mulheres Comunistas no Brasil: Elisa Kauffmann Abramovich, Julieta Battistioli e Júlia Santiago da Conceição (1935-1965)	Elisa Kauffmann Abramovich Julieta Battistioli e Júlia Santiago	Guilherme Machado Nunes	2021	T	PPG em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; mulher
Mulheres negras no ensino de história do Brasil: a história de Maria Firmina dos Reis.	Maria Firmina dos Reis	Elaine Lopes	2021	D	PPG em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa	BDTD	Biografia; mulher
O trabalho e as contribuições de Caroline Herschel na astronomia	Caroline Lucretia Herschel	William Rone Vieira	2021	D	PPG em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia; mulher
Teresinha Fróes Burnham, sujeito encarnado: subjetividades	Teresinha Fróes Burnham	Graciela Nieves Fernandez	2021	T	PPG em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia; Educadora

corpóreas em sua vida e obra							
Um olhar sobre a história, as histórias e as memórias no universo literário de Carolina Maria de Jesus	Carolina Maria de Jesus	Vanessa Lopes Coutinho Campos	2021	D	PPG em Letras da Universidade Federal de Viçosa	BDTD	Biografia; Trajetória feminina
Uma voz para a América Latina? A elaboração discursiva da vida de Mercedes Sosa em documentários biográficos	Mercedes Sosa	Nathan Bastos de Souza	2021	T	PPG em Linguística da Universidade Federal de São Carlos	BDTD	Biografia; Militante
Zahidé Maria Torres Machado Neto: colocando “retratos” nas Ciências Sociais e Estudos das Mulheres da Bahia	Zahidé Maria Torres Machado Neto	Maiara Diana Amaral Pereira	2021	D	PPG em Antropologia da Universidade Federal da Bahia	BDTD	Biografia; mulher
A contribuição de Esther Lederberg (1922-2006) para o campo da microbiologia: um percurso feminino	Esther Lederberg	Glaucoy Cristina do Amaral Amado	2022	T	PPG em História da Ciência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	Biografia; mulher; escrita biográfica; biografia feminina
A memória em Maria Valéria Rezende: do bios à palavra	Maria Valéria Rezende	Camila Torres	2022	T	PPG em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD	Trajetória feminina
A mim pouco me importa, aberta ou fechada a porta, vou entrar: os caminhos da escritora Yêda Schmaltz (1941/2003)	Yêda Schmaltz	Viviane Lis Mariano Mendes	2022	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Trajetória biográfica; Educadora
Atuação de professoras na região da Prelazia de São Félix do Araguaia-Mato	Dagmar, Judite, Luiza, Sueli e Maria Benvinda	Alessandra Pereira Carneiro	2022	T	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Professora; Histórias de vida

Grosso (1978/1989)							
Desafios e percalços de mulheres no exercício profissional de Relações Públicas: análise de histórias de vida para entender a desigualdade na profissão	Anônimas	Sandra Milena Ortega Restrepo	2022	D	PPG em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo	BDTD	História de vida; biografia; mulher
Entre conceitos e ações: a perspectiva goldminiana em foco	Emma Goldman	Nilciana Alves Martins	2022	D	PPG em História da Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD	Biografia; mulher; escrita biográfica; biografia feminina
Maria Lindomar Martins Vale: vivências e desafio de uma educadora da Baixada Santista - 1931 a 2010	Maria Lindomar Martins Vale	Meire Quinta de Almeida Moura	2022	D	PPG em Educação da Universidade Católica de Santos	BDTD	Biografia; mulher; educadora
Memória, justiça e reparação às rupturas impulsionadas pelo estado brasileiro no período de 1961-1985: uma análise pautada na identidade da família de Elizabeth Teixeira	Elizabeth Teixeira	Anna Rachel de Arruda Tavares	2022	D	PPG em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba	BDTD	Trajetória feminina
Mulheres na resistência: a participação nos grupos de luta armada no Brasil (1968-1971)	Damaris Lucena, Dulce Maia, Iara Iavelberg, Jovelina Tonello, Maria do Carmo Brito, Renata Ferraz Guerra	Débora Campani Chagas	2022	D	PPG em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	BDTD	História de vida; biografia; mulher

	de Andrade, Sonia Lafoz, Tercina de Oliveira; Zenaide Machado						
Na ciranda da memória, Maria Helena Lopes : narrativas sobre trajetória docente, paixão e ensino de teatro na UFRGS (1967-1994)	Maria Helena Lopes	Juliana Ribeiro Wolkmer	2022	T	PPG em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD	Biografia; mulher; educadora
Presença e participação feminina na psiquiatria brasileira: a trajetória da Dra. Alice Marques dos Santos (Rio de Janeiro, 1928-2964)	Alice Marques dos Santos	Ygor Martins da Cruz	2022	D	PPG em História das Ciências e da Saúde - Fiocruz	BDTD	Biografia; mulher
Sobre os ditos e os não ditos: A trajetória de Leodegária de Jesus na Imprensa (1889-1978)	Leodegária de Jesus	Eduarda Tavares Oliveira	2022	D	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás	BDTD	Trajetoária biográfica
Sombras da liberdade: a história de Luisa Carnés, a sinsombreiro silenciada	Luisa Carnés	Ana Paula Cabrera	2023	T	PPG em Letras da Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	Biografia; História de mulheres

*T: Tese / D: Dissertação

Fonte: Quadro elaborado pela autora Dias (2023)

APÊNDICE II

Quadro 2: Principais repositórios digitais acessados para a escrita biográfica de Benedicta Stahl Sodr , Branca Alves de Lima e Iracema Furtado Soares de Meireles.

Repositório/ Plataforma	Sobre	Disponível em:
Biblioteca Nacional Digital Brasil	<p>Faz parte da Funda�o Biblioteca Nacional. Oficialmente lançada em 2006, a BNDigital integra cole�es que desde 2001 vinham sendo digitalizadas no contexto de exposi�es e de projetos temáticos, em parceria com institui�es nacionais e internacionais. A partir de 2008, a entrada da Biblioteca Nacional no mundo digital recebeu aporte financeiro do Ministério da Cultura (MinC), mediante a inclusão no Programa Livro Aberto, da a�o orçamentária “Biblioteca Nacional Digital”. Esta a�o tem a finalidade de ampliar e democratizar o acesso da popula�o aos documentos que compoem o Acervo Memória Nacional através de sua digitaliza�o e disponibiliza�o na Internet por meio da BNDigital.</p> <p>A BNDigital está internamente constituída por tr�s segmentos: Captura e armazenagem de acervos digitais, Tratamento técnico e publica�o de acervos digitais e Programas e Projetos de digitaliza�o e divulga�o.</p> <p>Conta com uma equipe interdisciplinar composta por bibliotecários, historiadores, arquivistas e digitalizadores.</p>	<p style="text-align: center;">http://bndigital.bn.gov.br</p>
Biblioteca Digital do Senado Federal	<p>O projeto de elabora�o e implanta�o da Biblioteca Digital do Senado Federal nasceu a partir da Portaria do Diretor-Geral n� 115, de 16 de maio de 2006, que designou um grupo de trabalho, composto por bibliotecários e analistas de sistema da Secretaria Especial de Informática do Senado Federal - PRODASEN, para estudar a implanta�o de uma biblioteca digital para o Senado Federal. A Biblioteca Digital do Senado Federal (BDSF) armazena, preserva, divulga e d� acesso, em formato digital, a mais de 250 mil documentos de interesse do Poder Legislativo. O acervo digital � variado, dividindo-se entre livros, obras raras, artigos de revista, notícias de jornal, produ�o intelectual de senadores e servidores do Senado Federal, legisla�o em texto e áudio, entre outros documentos.</p>	<p style="text-align: center;">https://www2.senado.leg.br/bdsf/</p>
Acervo Digital do Estado de São Paulo	<p>O Arquivo Público do Estado de São Paulo possui um dos mais ricos acervos do país</p>	<p style="text-align: center;">http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/</p>

(APESP)	<p>que registram a história de São Paulo e do Brasil desde o século XVI.</p> <p>São, aproximadamente, 25 milhões de documentos textuais, 2,7 milhões de fotografias, mapas, plantas e ilustrações, 45 mil volumes de livros e mais de 6 mil títulos de jornais e 2.300 títulos de revistas, provenientes de diversos órgãos e entidades do poder público, de arquivos pessoais de ex-governadores e outras personalidades e instituições particulares.</p> <p>Além dos documentos de valor permanente, cerca de 90 mil caixas de documentos do Arquivo Administrativo, produzidos pelas entidades e órgãos públicos estaduais, também integram o acervo do APESP.</p> <p>Todo este acervo pode ser consultado gratuitamente, na sede do Arquivo Público ou pela Internet. Já são mais de 1 milhão de páginas de documentos digitalizados e disponíveis para consulta o site.</p>	
Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN)	<p>O Arquivo Nacional é detentor de acervo textual, fotográfico e iconográfico, sonoro, cartográfico, bibliográfico, entre outros.</p> <p>Para acessar os arquivos disponíveis digitais, é preciso acessar o Sistema de Informações do Arquivo Nacional – SIAN e fazer um cadastro simples.</p>	http://sian.an.gov.br/
Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV)	<p>O acervo do CPDOC é constituído por documentos manuscritos, impressos e audiovisuais, além de depoimentos de história oral e verbetes temáticos e biográficos. Grande parte está disponível gratuitamente para consulta presencial ou virtual.</p>	http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo
Centro de Referência em Educação Mario Covas / Centro de Memória e Acervo Histórico	<p>Objetiva-se implementar uma política de preservação da memória e do patrimônio histórico-cultural referente as escolas públicas estaduais paulistas.</p>	http://www.crmariocovas.sp.gov.br
IEB - Instituto de Estudos Brasileiros (Universidade de São Paulo – USP)	<p>Criado por Sérgio Buarque de Holanda, em 1962, o Instituto de Estudos Brasileiros é um centro multidisciplinar de pesquisas e documentação sobre a história e as culturas do Brasil. Possui um acervo que é formado por um expressivo conjunto de fundos pessoais – constituídos em vida por artistas e intelectuais brasileiros -, e que estão distribuídos entre o Arquivo, a Biblioteca e a Coleção de Artes Visuais.</p>	https://www.ieb.usp.br/
Scientific Electronic Library Online (Scielo)	Biblioteca Eletrônica Científica Online (do inglês: Scientific Electronic Library Online	https://www.scielo.br/

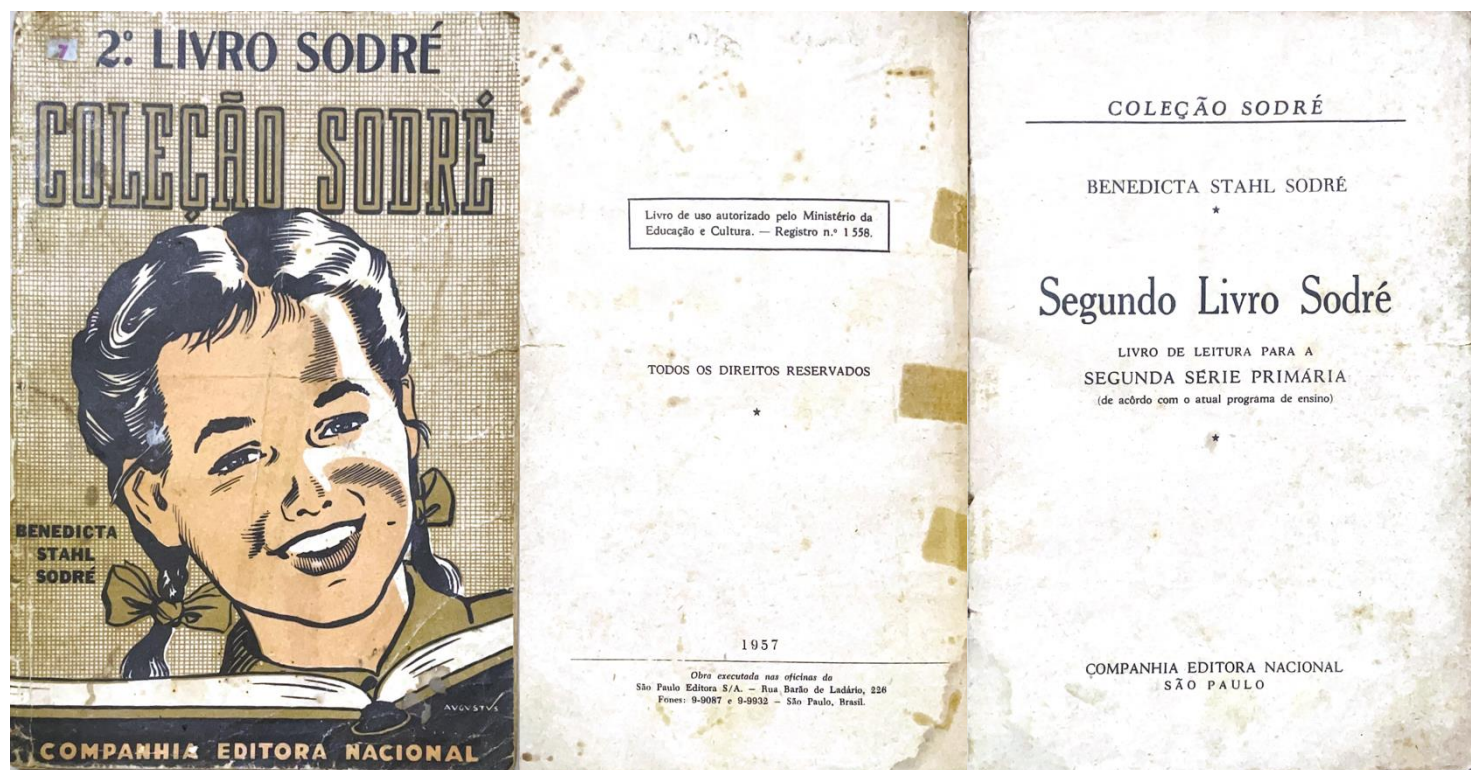
	<p>- SciELO) é uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). Desde 2002 conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).</p>	
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	<p>O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.</p>	<p>http://bdtd.ibict.br/vufind/</p>
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	<p>O BTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.</p> <p>Para tanto é disponibilizada uma ferramenta de busca e consulta que permite a pesquisa dos resumos das teses e dissertações a partir do nome do autor, título e/ou palavras-chave. O uso das informações da referida base de dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes.</p>	<p>https://catalogodeteses.capes.gov.br</p>
Portal JusBrasil	<p>Consulta Processual, Legislação, Pesquisa de Jurisprudência, Diários Oficiais, Doutrina, Modelos de Petições, Peças e mais com Busca Unificada.</p>	<p>https://www.jusbrasil.com.br</p>
Folha de São Paulo [O Acervo Folha]	<p>O Acervo Folha é a compilação digitalizada do jornal Folha de São Paulo. Com 1,8 milhão de páginas, a coleção de jornais disposta na internet é uma fonte histórica inestimável que abrange 90 anos de exemplares publicados sobre o Brasil e o mundo.</p> <p>O site traz séries completas de três títulos: “Folha da Noite”, o diário vespertino original, de 1921; “Folha da Manhã”, edição matutina criada em 1925; e Folha de São Paulo, que resultou da fusão, desde 1º de janeiro de 1960, desses dois diários e da</p>	<p>https://acervo.folha.com.br/index.do</p>

	<p>“Folha da Tarde” (1949-1959). O serviço permite localizar exemplares pelo dia de publicação ou realizar buscas detalhadas por palavras-chave. O acervo será gratuito por um período de degustação.</p>	
<p>O Estado de São Paulo [Acervo Estadão]</p>	<p>Acervo Estadão é o arquivo digital online com todas as edições matutinas impressas do jornal O Estado de S. Paulo desde a sua fundação, com o nome de A Província de S. Paulo, em 4 de janeiro de 1875. São 145 anos de matérias, reportagens e fotos publicados pelo jornal, digitalizados página a página, incluindo períodos censurados durante a ditadura, com a versão censurada e a publicada. É possível buscar e pesquisar os jornais de diversas maneiras, ampliar as páginas, ler e imprimir. As atuais edições do jornal impresso entram no Acervo 30 dias após a sua publicação. Antes disso, elas ficam disponíveis apenas para assinantes no link Estadão Digital.</p>	<p>https://acervo.estadao.com.br</p>
<p>Jornal O Globo [Acervo O Globo]</p>	<p>O Acervo O GLOBO é um site que permite o acesso à versão digital de todas as páginas e matérias do Jornal O GLOBO desde sua primeira edição, em 29 de julho de 1925. As páginas digitalizadas estão organizadas por edição e podem ser acessadas de duas formas: pela data exata, usando a ferramenta de busca por edição; ou na pesquisa por termos e palavras-chaves. As matérias consistem em fragmentos das páginas digitalizadas, que foram extraídas com o objetivo de facilitar a busca no site e a leitura desses textos, ao serem ampliados na tela. No Acervo O GLOBO é possível encontrar textos sobre acontecimentos atuais, relacionados a fatos históricos que foram retratados nas páginas do GLOBO ao longo de suas mais de nove décadas de existência.</p>	<p>https://acervo.oglobo.globo.com</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora Dias (2023)

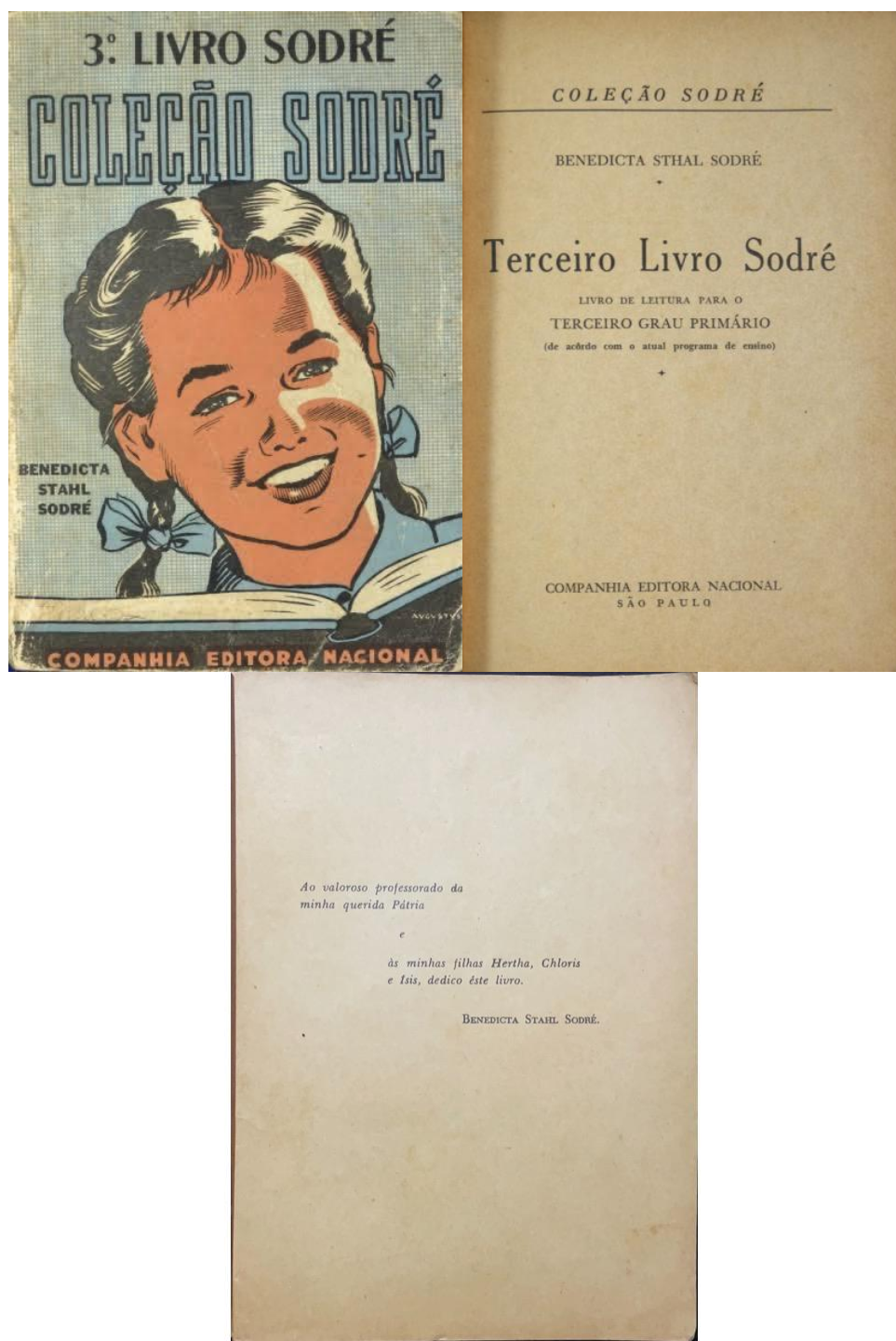
ANEXOS

Figura 19: 2º livro Sodré. - Capa; Folha de Guarda; Folha de rosto - 1957 [186ª edição].
Autora: Benedicta Stahl Sodré



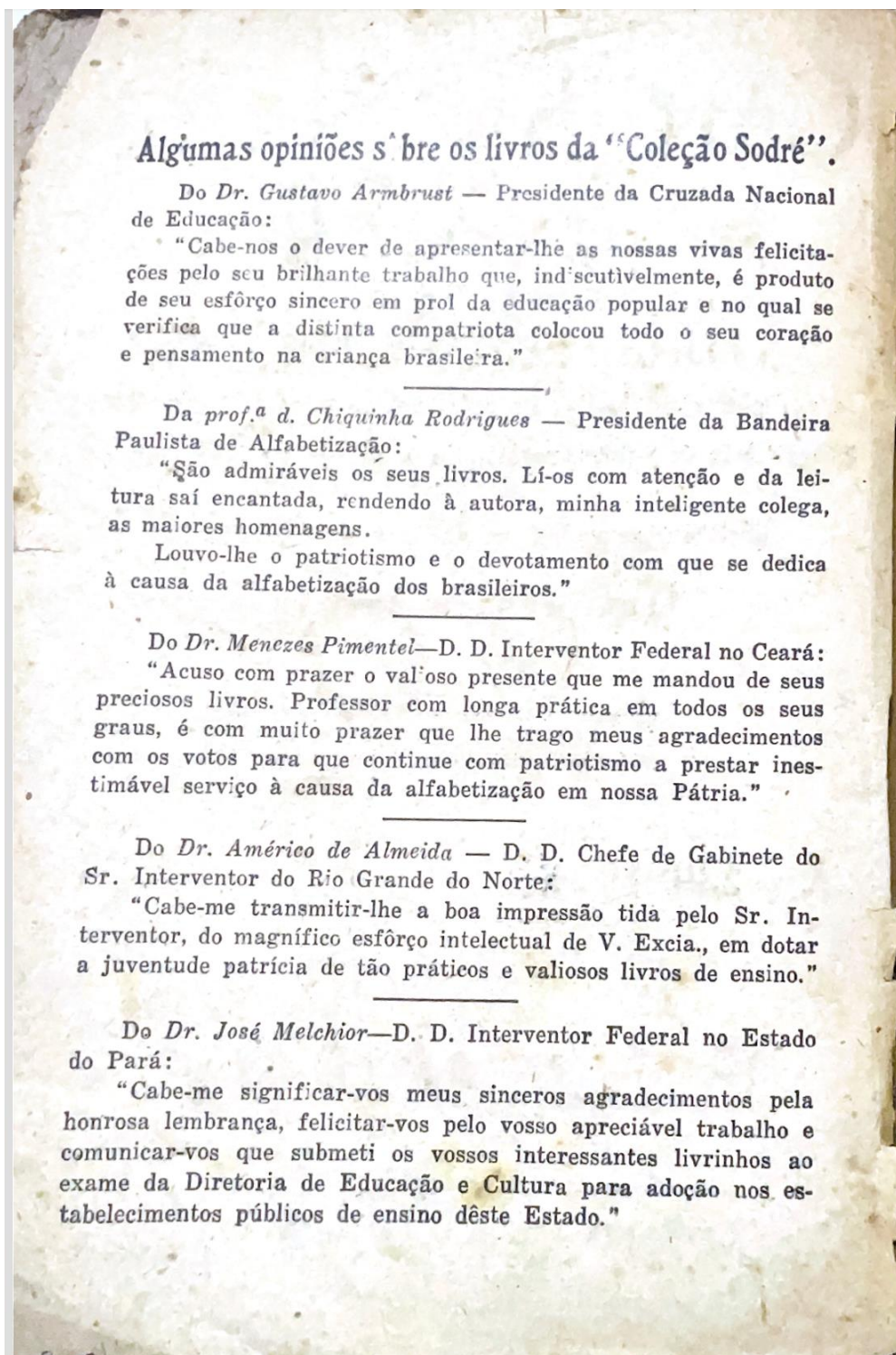
Fonte: Acervo particular da autora. Capa, folha de guarda e folha de rosto digitalizadas.
Dias (2023)

Figura 20: 3º livro *Sodré* - Capa; Folha de rosto; Dedicatória – 1949 [186ª edição]. Autora: *Benedicta Stahl Sodré*



Fonte: Acervo particular da autora. Capa, folha de rosto digitalizadas e dedicatória. Dias (2023).

Figura 21: *Cartilha Sodré* – Contracapa – 1945 [42ª edição] Autora: Benedicta Stahl Sodré



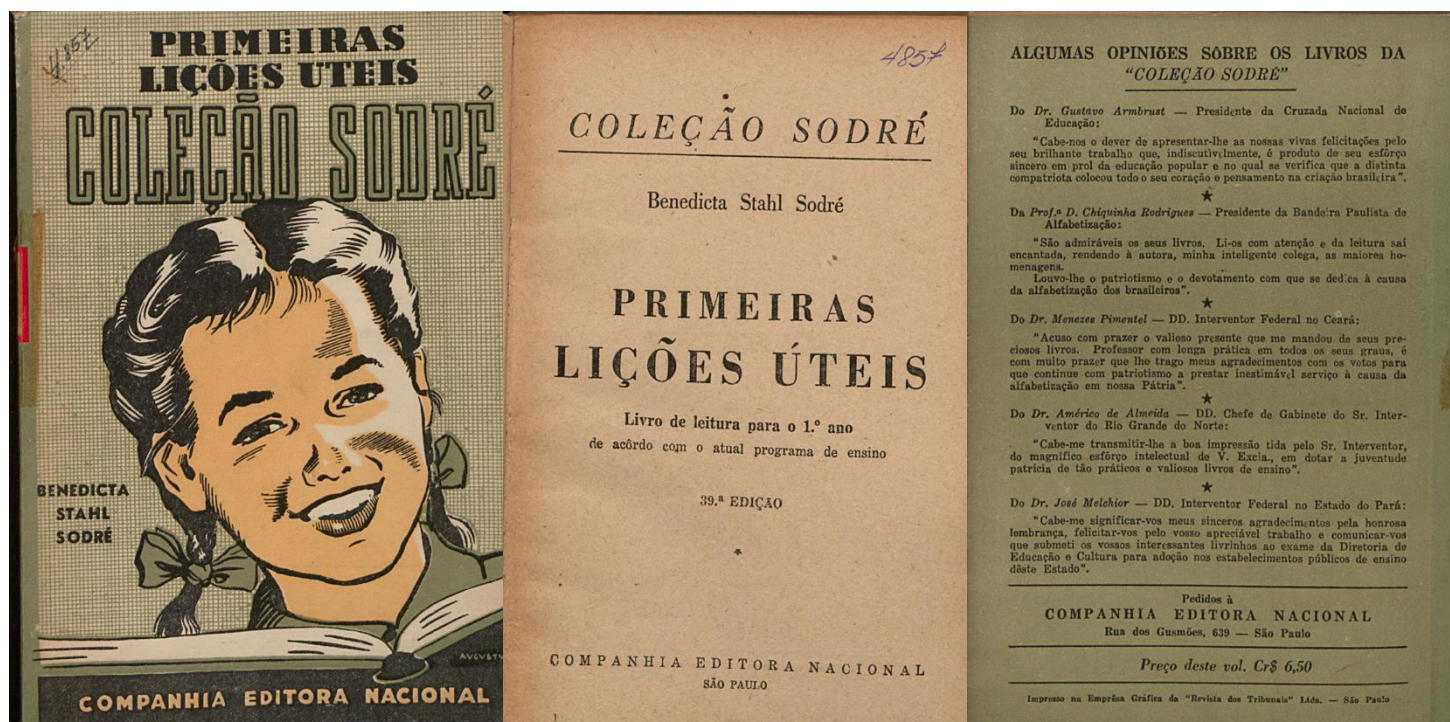
Fonte: Acervo particular da autora. Segunda página digitalizada. Dias (2023).

Figura 22: Cartilha Sodré – Capa; Contracapa – [66ª edição] Autora: Benedicta Stahl Sodré



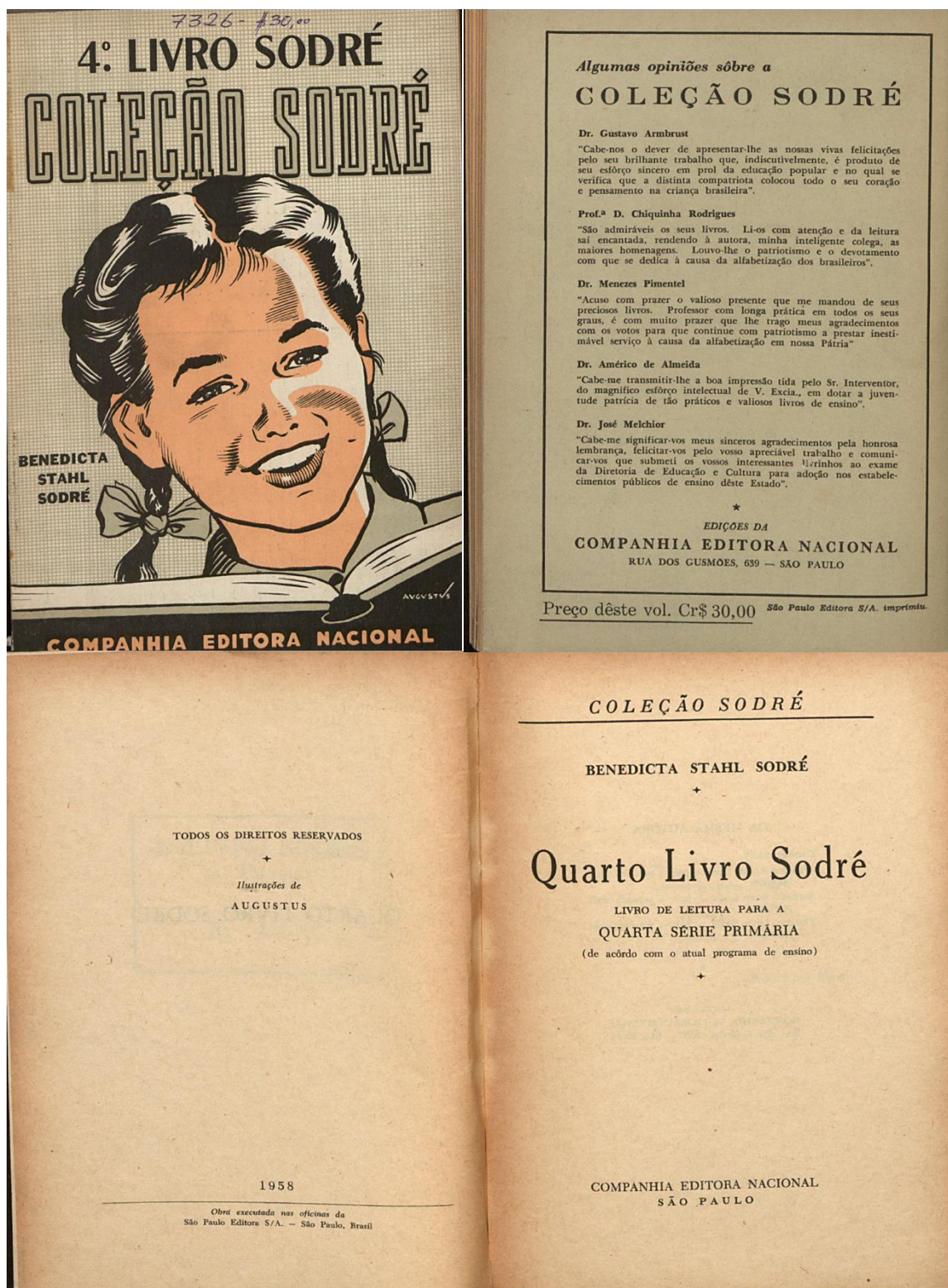
Fonte: Acervo Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Figura 23: *Primeiras Lições Úteis* – Capa; Folha de rosto; Contracapa – 1949 [39ª edição].
 Autora: Benedicta Stahl Sodré



Fonte: Acervo Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Figura 24: 4º livro Sodr  – Capa; Folha de guarda; Folha de rosto; Contracapa – 1958 [29ª edi o]. Autora: Benedicta Stahl Sodr 



Fonte: Acervo Centro de Memória e Pesquisa Histórica da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Figura 25: *Cartilha Sodr * – Capa – 1979 [254^a edi o]. Autora: Benedicta Stahl Sodr .
Remodelada por Isis Sodr  Vergamini



Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).

Figura 26: *Cartilha Sodré* – Nota da Autora – 1947 [45ª edição].
Autora: Benedicta Stahl Sodré

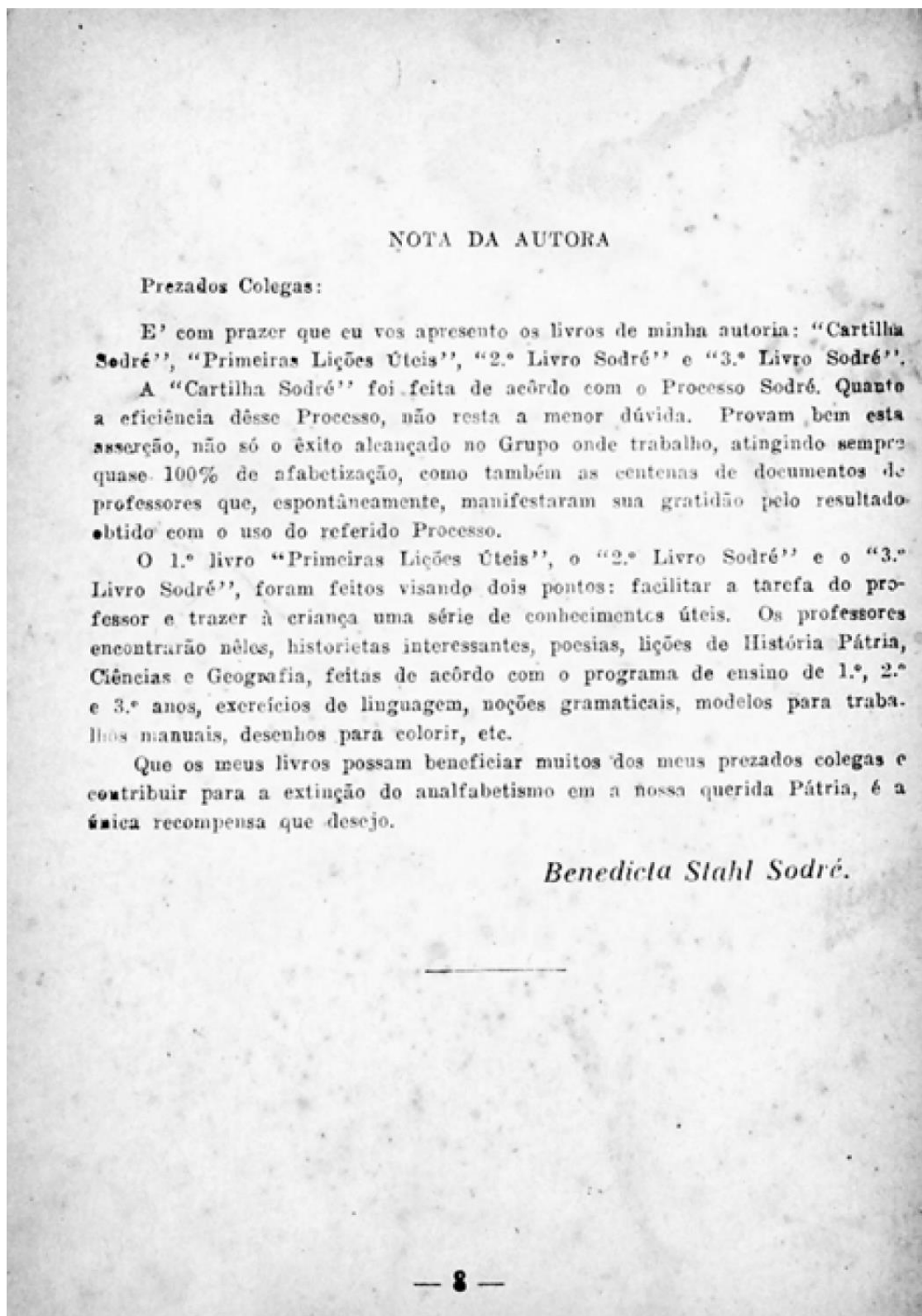


Figura 27: 1º Livro de Leitura – Capa; Folha de rosto – 1965 [6ª edição] Autora: Branca Alves de Lima



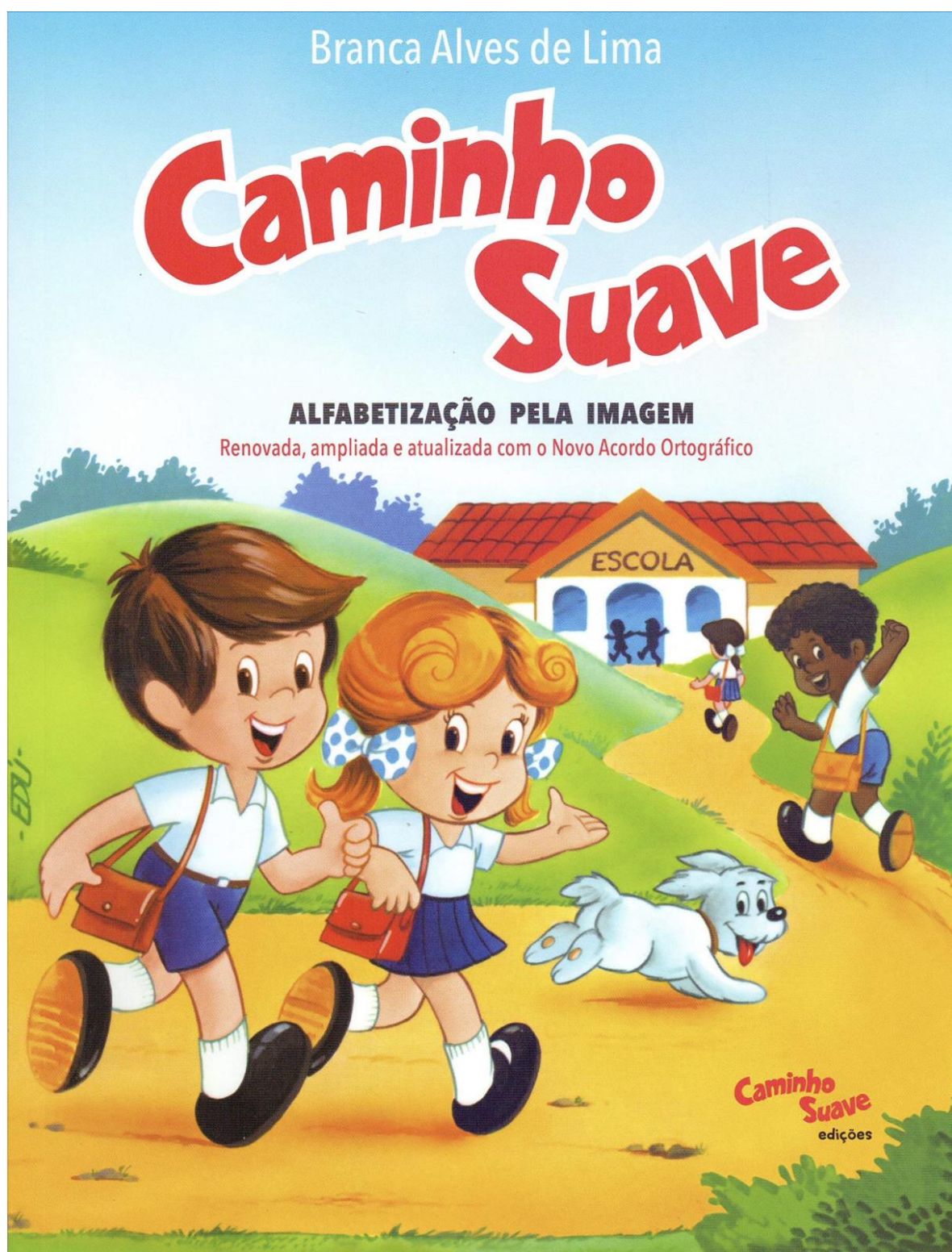
Fonte: Acervo particular da autora. Capa e Folha de rosto digitalizadas. Dias (2023).

Figura 28: Cartilha *Caminho Suave* (Capa) – 1973 [75ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima



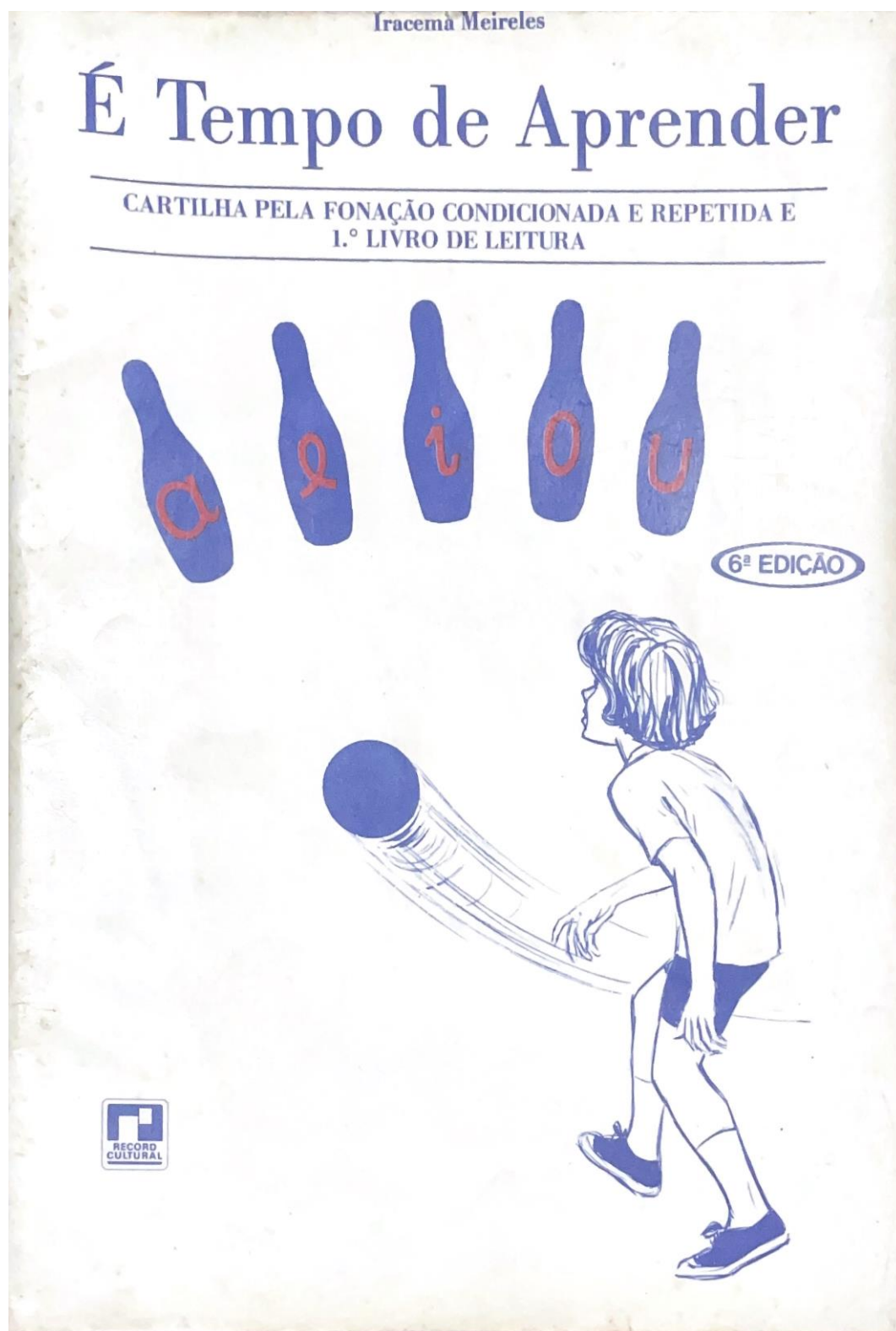
Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).

Figura 29: Cartilha *Caminho Suave* (Capa) – 2019 [133ª edição]. Autora: Branca Alves de Lima



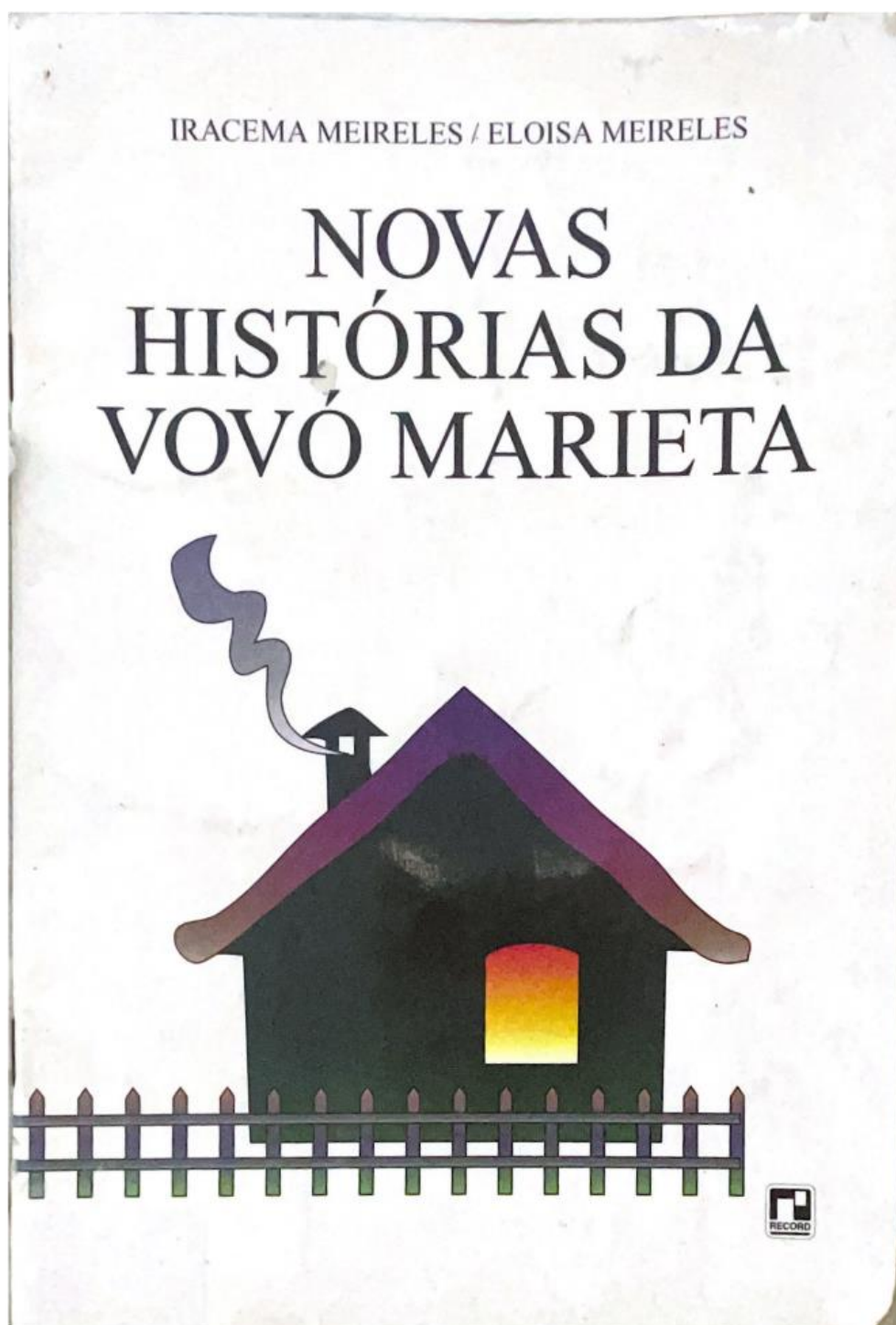
Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).

Figura 30: Cartilha *É Tempo de Aprender* (Capa) – 1978 [6ª edição]. Autora: Iracema Meireles



Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).

Figura 31: Livro *Novas Histórias da Vovó Marieta* (Capa) – 1996. Autoras: Iracema Meireles e Eloísa Meireles



Fonte: Acervo particular da autora. Capa digitalizada. Dias (2023).