

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

MÚLTIPLAS E SINGULARES:
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS EM
TERESINA (1930-1970)

ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO

Recife
2002

ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO

MÚTIPLAS E SINGULARES:
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS EM
TERESINA (1930-1970)

Recife
2002

ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO

MÚLTIPLAS E SINGULARES:
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS EM
TERESINA (1930-1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr.

Recife
2002

ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO

MÚLTIPLAS E SINGULARES:
HISTÓRIA E MEMÓRIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIAS EM
TERESINA (1930-1970)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História.

Aprovado em ____/____.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior - Orientador

Dra. Regina Beatriz Guimarães Neto – 1ª Examinadora.

Dra. Isabel Cristina Martins Guillen – 2ª Examinadora.

A minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, o momento é de agradecimento. Do início ao fim da trilha, contei com o apoio e o incentivo de muitas pessoas, a todas gostaria de manifestar imensa gratidão. Especialmente, agradeço:

Ao CNPq, por ter financiado a pesquisa que resultou neste trabalho.

Ao professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Jr., orientador seguro, competente, receptivo, compreensivo, por ter orientado, incentivado e acreditado neste trabalho.

Aos professores e professoras do curso de Pós-Graduação em História Tanya Brandão, Antônio Montenegro, Antonio Paulo Rezende, Graça Ataíde, Fátima Guimarães, Ana Maria Barros e Sílvia Cortez pela convivência frutífera.

Aos meus pais, Sônia e Francisco, às minhas irmãs Margarida e Ana Paula, ao meu irmão Antonio Carlos e aos meus sobrinhos Josué e Jonas, pelo carinho, estímulo e sustentação psicológica, fundamentais, na elaboração de um trabalho como este.

Ao Silvan, que, com carinho, amor e compreensão, compartilhou os prazeres e as dores vivenciados ao longo deste caminho.

À professora Dr^a Teresinha Queiroz, pelo diálogo fecundo, generosidade e motivação quando este trabalho era apenas um desejo.

À Vanda, irmã de coração e amiga de todas as horas, ponto de apoio no decorrer deste trabalho.

Ao Pedro Vilarinho, companheiro de inquietações, pela amizade, motivação e escuta paciente.

Ao Edwar Castelo Branco, companheiro de viagem e amigo prestimoso, pelo estímulo e pelas observações valiosas.

À Luciane e à Carmem, secretárias da Pós-Graduação, pelo carinho e atenção com que sempre me trataram.

À Josiane, amizade recente, mas de profundo valor, por ter tornado agradável e segura a permanência em Recife.

À professora Dr^a Maria do Socorro Rios Magalhães que, gentilmente, aceitou revisar este trabalho.

Aos professores Marcílio Flávio Rangel de Farias e Erasmo Celestino, do Instituto Dom Barreto, pelo estímulo e por terem possibilitado o acesso ao acervo de História do Piauí do referido instituto.

Ao professor Dr. Alcides Nascimento, pelas observações importantes quando da realização das entrevistas.

Ao professor Joaquim Bezerra, chefe do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por ter disponibilizado informações sobre a Faculdade de Direito do Piauí.

Ao professor Antonio Fonseca dos Santos Neto, diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI, por ter tornado possível o acesso à documentação relativa à Faculdade Católica de Filosofia.

Ao Dr. Valmir Miranda, diretor da Empresa *O Dia*, por ter permitido a consulta aos exemplares arquivados do Jornal *O Dia* e a Valdir da Silva Castro, que operacionalizou a pesquisa naquela empresa.

À Ednalva Assis, Rosemary Lima, Áurea Queiroz e Jacirene Moura, pela amizade e imensa contribuição na construção das fontes utilizadas neste trabalho.

Às funcionárias da Fundação CEPRO, do Arquivo Público do Piauí e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pela atenção e presteza com que atenderam às solicitações de consulta aos acervos daquelas instituições.

À Solange Hiller, por ter possibilitado a consulta aos periódicos não catalogados da Biblioteca Estadual Des. Cromwell de Carvalho.

Aos colegas do curso de Mestrado pela convivência fecunda e afetuosa.

A minha imensa gratidão a Cecília Mendes, Célis Portella, Claudete Dias, Fides Angélica Ommati, Glória Sandes, Irlane Abreu, Nerina Castelo Branco e Rosa Amélia Tajra por terem me permitido compartilhar a emoção singular de suas memórias, tornando possível a construção da história contada neste trabalho.

RESUMO

Este trabalho estuda a configuração das relações de gênero e as condições históricas que tornaram possível a emergência das mulheres, com formação superior. Ao mesmo tempo procura pontuar de que maneira a passagem pelo ensino de terceiro grau marcou a vida das mulheres que tiveram acesso a esse nível de ensino, no período focalizado. O texto é construído através de histórias de vida de mulheres que ingressaram no ensino superior e se profissionalizaram, em Teresina, entre as décadas de 1930 e 1970. As principais fontes utilizadas são os depoimentos orais, a partir dos quais procurou-se articular as fontes impressas (matérias jornalísticas, históricos escolares, documentos oficiais, memórias e dados estatísticos), a fim de estabelecer diálogo entre o individual e o coletivo. Nessa trilha, contextualizou-se o momento em que, tanto as mulheres estão passando a ingressar e a se firmar no ensino superior, em Teresina, quanto desenvolvendo seus projetos de profissionalização. O processo de escolarização das entrevistadas e as suas inserções no sistema de ensino superior em Teresina são, também, destacadas no trabalho. Da mesma forma, dá-se destaque aos discursos feminino e masculino que, na imprensa, propiciavam visibilidade às universitárias. As relações de poder entre as entrevistadas e suas famílias, no que diz respeito à educação feminina, também, são objeto de análise no presente trabalho. Buscou-se, ainda, mediante os depoimentos, mostrar algumas mudanças ocorridas no cotidiano das entrevistadas, após o ingresso no ensino de terceiro grau, bem como o desenvolvimento de suas trajetórias profissionais. Finalmente, analisam-se os discursos feminino e masculino, veiculados pelos jornais, e que significavam a profissionalização feminina, com o intuito de delinear a imagem das mulheres enquanto profissionais.

Palavras-chave: gênero, memória, ensino superior.

ABSTRACT

This work studies the configuration of the genre relationships and the historical conditions that made the emergence of women with collegiate degrees possible. Meanwhile looking to pinpoint the ways that the collegiate experience marked the lives of the women who had access to this level of teaching, in the focal period. The text is constructed around the stories of women who entered the university and became professionals in Teresina between the decades of 1930 and 1970. Oral depositions are utilized as the principal source of information while print sources (newspapers, magazines, scholastic records, official documents and statistical data) are used to cross reference and articulate upon the subject in order to establish a dialogue between the individual and the community. This path contextualizes the time that women spent entering into and establishing themselves in the world of higher education in Teresina while developing their professional careers. The scholastic process of the interviewed and their insertion into the higher education system in Teresina are also highlighted in this work. Also highlighted are the feminine and masculine discussions that, in the press, propitiate visibility of the female university students. The relationship of power between those interviewed and their families relating to feminine education is also an object of analysis in this work. This work also looks to, through the depositions, show some changes that have occurred in the daily life of the interviewed after enrolling in the university; such as the development of their professional trajectory. Finally, the feminine and masculine discussions, driven by the newspapers, and what the feminine professionalization signified is analyzed with the intention of delineating the image of the women while they are professionals.

Key Words: Genre, higher education, memory.

Descompasso

*Me querem mãe
e me querem fêmea,
me querem líder
e me fazem submissa,
me fazem omissa
e me cobram participação,
me impedem de ir
e me cobram a busca,
me enclausuram nas prendas do lar
e me cobram conscientização,
me tolhem os movimentos
e me querem ágil,
me castram os desejos
e me querem em cio,
me inibem o canto
e me querem música,
me apertam o cinto
e me cobram liberdade,
me impõem modelos
gestos
atitudes
e comportamentos.
E me querem única, me castram
podam
falam
e decidem
por mim
e me querem plena.*

Hilma Renauro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 UMA PIONEIRA: DA ESCOLA MODELO ARTUR PEDREIRA À FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO.....	21
3 TEMPOS DE ESCOLA.....	31
4 <i>ASPIRANTES-A-ACADÊMICAS</i> E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO.....	57
5 ACADÊMICAS NOS TEMPOS DE FACULDADE.....	76
6 DE <i>ASPIRANTES-A-ACADÊMICAS</i> A PROFISSIONAIS.....	105
7 PROFISSIONAIS, MÃES E ESPOSAS.....	128
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
FONTES E BIBLIOGRAFIA.....	168

1 INTRODUÇÃO

Profissão, independência, autonomia, liberdade são palavras que têm expressividade para várias mulheres que estão ingressando no ensino de terceiro grau, hoje. Parece-nos, inclusive, natural à recorrência de investimentos femininos no ensino superior e em uma possível carreira. Essas experiências, contudo, nem sempre fizeram parte da vivência feminina, uma vez que, por muito tempo essas práticas foram interditas às mulheres, embora fossem características da vida dos homens dos setores sociais mais abastados.

No Brasil, a presença feminina nas instituições de ensino de terceiro grau é um acontecimento que tem pouco mais de um século, pois só na década de 1880, é que as primeiras mulheres ingressaram nesse nível de ensino.¹ No Piauí, data do início do século XX o acesso das primeiras mulheres ao ensino superior. Para isso, essas mulheres tiveram que se dirigir para outros estados, visto que somente em 1931 foi instalada a primeira instituição de ensino superior, no Estado. Trata-se da Faculdade de Direito, implantada em Teresina.

Na primeira metade do século XX, o acesso das mulheres do Piauí ao ensino de terceiro grau era bastante incipiente, embora começassem a surgir as primeiras mulheres formadas em alguns ramos do saber, como Medicina, Direito, Farmácia, Odontologia e Magistério. Entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1970, expande-se a presença feminina nesse nível de ensino, em paralelo à institucionalização do ensino superior no Estado, com a implantação, em Teresina, da Faculdade Católica de Filosofia (FAFI, 1958), da Faculdade de Odontologia (FOPI, 1960), da Faculdade de Medicina (FAMEPI, 1968) e, posteriormente, a instalação da Universidade Federal do Piauí (UFPI, 1968/1971), em Teresina, e também em Parnaíba.

A proposta deste trabalho é, portanto, compreender, mediante fragmentos de histórias de vida de mulheres que ingressaram no ensino de terceiro grau, as relações de gênero e as condições históricas que tornaram possíveis a emergência das mulheres com formação superior, em Teresina, entre os anos 1930 e o início dos anos 1970.

¹ SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 203.

A reflexão a respeito dessa temática, por um lado, emergiu do interesse pessoal despertado, ao ingressarmos, em 1995, na Universidade Federal do Piauí, no curso de História, tendo em vista que, à época, passávamos a considerar que, na Universidade, nos situávamos com mais autonomia e independência, posto que, na vivência universitária, éramos envolvidas por uma sensação de liberdade feminina. Por outro lado, nosso interesse pela temática configurou-se em meio à eclosão dos estudos de gênero na academia.²

Ao longo desse trabalho, buscamos tecer uma possível resposta para as seguintes questões: qual a configuração das relações de gênero que possibilitou o ingresso feminino no ensino superior, no período em estudo? quais as condições históricas de possibilidade desse acontecimento? Quem eram essas mulheres que passaram a ter acesso ao ensino superior? Como a experiência de passagem pelo ensino superior marcou as suas vidas?

Com intuito de responder às questões propostas, estabelecemos um conjunto de fontes composto por memórias, matérias jornalísticas, históricos escolares, documentos oficiais, dados estatísticos e fontes orais.

Na construção das fontes orais, privilegiou-se a entrevista livre com o enfoque nas histórias de vida. Foram entrevistadas oito mulheres, que ingressaram no ensino superior e se profissionalizaram, entre a segunda metade dos anos 1930 e o início dos anos 1970. São elas: Cecília Mendes³, Célis Portella⁴, Claudete Dias⁵, Fides Angélica⁶, Glória Sandes⁷, Irlane Abreu⁸, Nerina Castelo Branco⁹ e Rosa Amélia Tajra.¹⁰

² A respeito da trajetória dos estudos de gênero ver SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95; SAMARA, Eni de Mesquita et al. *Gênero em debate: trajetórias e perspectivas da historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.

³ *Maria Cecília da Costa Araújo Mendes* nasceu em 1941, em Teresina-PI, cursou o Bacharelado em Letras Neolatinas, na Faculdade Católica de Filosofia e a Licenciatura, na mesma área, na Universidade Federal de Minas Gerais. É mestra em Educação, habilitação em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Seguiu carreira na área do magistério superior, sendo autora de artigos na área de educação e de cultura. Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Coordenadora de Extensão e Cultura do Instituto Camillo Filho.

⁴ *Maria Célis Portella Nunes*, nasceu em 1934, em Valença-PI, cursou o Bacharelado em História e Geografia na Faculdade Católica de Filosofia. É especialista em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seguiu carreira no magistério superior, sendo autora de diversos trabalhos na área de história do Piauí. Atualmente, é professora aposentada da UFPI e exerce atividades paroquiais.

⁵ *Claudete Maria Miranda Dias*, nasceu em 1951, em São Raimundo Nonato-PI. Formou-se em História na Faculdade Católica de Filosofia. É mestre e Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. É professora titular do Departamento de Geografia e História da UFPI, tendo diversos trabalhos publicados na área de história do Piauí.

⁶ *Fides Angélica de Castro Veloso Mendes Ommati*, nasceu em 1945, em Floriano-PI. É bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Piauí e licenciada em Letras pela UFPI. É mestra em Direito Público pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seguiu carreira na área de advocacia pública e no magistério superior. É membro da Academia Piauiense de Letras e autora de diversos trabalhos na área jurídica. Atualmente, é professora aposentada da UFPI e reitora da Escola Superior de Advocacia do Piauí.

⁷ *Glória Maria Veras de Sandes Freitas*, nasceu em 1947, em Teresina. Formada em Jornalismo e Comunicação Social pela Universidade de Brasília, é poetisa e jornalista. É autora de diversos artigos e poesias. Seguiu

Redigimos o trabalho a partir das histórias de vida. Com base nas regularidades e singularidades que emergem nos discursos das entrevistadas, compusemos os recortes temáticos da dissertação, através dos quais procuramos situá-las no tempo, com o intuito de relacionar o individual e o coletivo. Nesse exercício, buscamos articular as trajetórias de vida das entrevistadas às informações relativas às mulheres com formação superior encontradas nas demais fontes pesquisadas.

Vale salientar que não foi nosso objetivo contar as histórias de vida das entrevistadas até o momento atual, nem enfatizar todos os acontecimentos que marcaram as suas vidas. Trata-se, na verdade, de objetivo mais modesto, pois enfocamos, principalmente, suas trajetórias educacionais e profissionais. Dessa maneira, a abordagem do contexto no qual estavam inseridas, também, partiu desses eixos temáticos.

Na construção do texto, os documentos não foram concebidos como prova, mas como material de trabalho. Portanto, não os hierarquizamos, procuramos colocá-los para funcionar conforme nossos objetivos. Nesse percurso, considerando o argumento de Michel de Certeau, ao dizer que o historiador “longe de aceitar os ‘dados’, ele os constitui”, uma vez que “o material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente”.¹¹ Assim, buscamos relacionar as fontes orais às impressas.

Questionar, portanto, a veracidade das informações prestadas pelas entrevistadas não foi nossa preocupação, buscamos, na verdade, responder as questões de pesquisa a partir das imagens que essas mulheres projetaram a respeito de si mesmas ao narrarem suas histórias de vida. Contudo, é oportuno enfatizar que

carreira no serviço público estadual e, atualmente, é funcionária pública aposentada da Fundação CEPRO e militante do movimento de mulheres em Teresina.

⁸ *Irlane Gonçalves de Abreu*, nasceu em 1942, em Teresina. Licenciou-se em Geografia pela Faculdade Católica de Filosofia, é mestra em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seguiu carreira no magistério de nível médio e no magistério superior, tendo trabalhos publicados sobre teoria da geografia, geografia urbana e a respeito da cidade de Teresina. Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal do Piauí, professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Faculdade Mafrense de Turismo e Ciências Humanas de Teresina (FAMA).

⁹ *Maria Nerina Pessoa Castelo Branco*, nasceu em 1934, em Teresina. É bacharela em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Piauí e licenciada em Filosofia pela Faculdade Católica de Filosofia, foi jornalista, é poetisa, integra a Academia Piauiense de Letras, tendo vários livros publicados. Seguiu carreira no magistério superior. Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal do Piauí e assessora da Fundação Estadual de Cultura e Desporto (FUNDEC).

¹⁰ *Rosa Amélia Tajra França*, nasceu em 1918, em Teresina. Formou-se em Medicina, em 1943, na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalhou como médica pediatra no serviço público estadual e como profissional liberal por 35 anos. Atualmente, é médica aposentada pela Secretaria de Saúde do Estado.

¹¹ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 81.

[...] a memória – como um elemento permanente do vivido –, atende a um processo de mudança e ou de conservação. A reação ou a resultante do impacto da realidade sobre o indivíduo ou o grupo constituirá a marca que o caracteriza. Dessa maneira, a memória tem como característica fundante o processo reativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando todo um imaginário que se constitui em uma referência permanente de futuro.¹²

A articulação entre fontes orais e impressas visou criar condições para a tessitura da cena e do cenário no qual as entrevistadas ingressaram no ensino de terceiro grau, em Teresina, no período em estudo. Isso por concordamos com Albuquerque Jr., ao argumentar que

o que permite a emergência de objetos e sujeitos históricos são as relações estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização, ou seja, uma dispersão de práticas e enunciados coexistentes, laterais, como fios soltos de diferentes cores que vão se encontrando em determinados pontos e vão dando origem a um desenho sem que para isso seja necessária a convergência de todos para o mesmo ponto; que todos estejam interligados.¹³

Nesse sentido, tentamos estabelecer um conjunto de fontes que nos possibilitassem delinear as condições históricas que tornaram possível a emergência das mulheres com formação superior, assim como mostrar quem eram essas mulheres e como essa experiência havia marcado suas histórias de vida. Logo, devido à incipiência da literatura relativa ao período estudado, fizemos pesquisa paralela, colhendo informações a respeito de Teresina, da educação e do sistema universitário.

O corte cronológico da pesquisa abrange os anos de 1930 e o início dos anos 1970. Esse recorte justifica-se por dois motivos; primeiro, por ser durante esse período que as mulheres passam a ingressar e a se firmar no ensino superior em Teresina; segundo, em face da metodologia empregada na escrita do trabalho. Isso porque, ao optarmos por tecer o texto a

¹²MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 19-20.

¹³ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999. p. 32.

partir das histórias de vida, esse foi o recorte temporal que emergiu, tendo em vista que, Rosa Amélia Tajra, a mais velha das nossas entrevistadas, ingressou no ensino superior no final dos anos 1930; enquanto Claudete Dias, a mais jovem, iniciou, em 1970, seu curso superior. No entanto, é necessário enfatizar que não temos por objetivo trabalhar exaustivamente esse período temporal, o que não seria possível nos limites deste trabalho. Com efeito, a contribuição deste trabalho para o conhecimento do período estudado configura-se a partir do enfoque das trajetórias de vida das entrevistadas e das condições históricas que nos permitem compreendê-las.

Em termos espaciais, a delimitação é a cidade de Teresina, embora ao longo do texto tenhamos feito referências a outras cidades, visto que nem todas as entrevistadas cursaram o ensino superior em Teresina.

Alguns autores nos ajudaram a compreender as trajetórias de vida estudadas. Nesse sentido, Joan Scott, ao demonstrar a potencialidade do gênero como categoria de análise histórica, enfatiza a necessidade de percepção do masculino e do feminino como construções históricas e culturais, em que *homem* e *mulher* devem ser vistos ao mesmo tempo como *categorias vazias e transbordantes*. “Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas”.¹⁴ O que significa dizer que o *homem* e a *mulher* são compostos de diferentes formas, ao longo do tempo, assim como num dado momento emergem diferentes configurações de masculino e de feminino.

Joan Scott argumenta que, numa primeira significação, gênero é “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e numa segunda perspectiva é “uma forma primária de dar significado às relações de poder”.¹⁵ Ora, conforme a primeira proposição de Scott, o gênero comporta dimensões simbólicas, normativas, institucionais e subjetivas, a partir das quais se torna possível dizer que a escola, o mercado de trabalho e a política são como várias instâncias sociais e econômicas generificadas. Em outros termos, o gênero é um elemento importante na estruturação do sistema escolar, do mercado de trabalho, da política e das identidades subjetivas femininas e masculinas. De acordo com a segunda proposição, a autora nos mostra que as relações de gênero são relações de poder e, nesse ponto, é possível acentuar o diálogo da autora com o

¹⁴ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20, v. 2, p. 93, 1995.

¹⁵ *Ibid.*, p. 86.

filósofo Michel Foucault, na medida em que Scott toma como uma das referências para teorizar o conceito de gênero, a concepção de poder do filósofo.

Igualmente, Michel Foucault nos ajuda a entender as relações de poder que tornaram possíveis a emergência das mulheres com formação superior, ao nos ensinar a compreender o poder como relação de força, o poder como teia, nos dizendo “que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”.¹⁶

As reflexões de Jeni Vaitsman¹⁷, Suely Rolnik¹⁸ e Ana Paula Vosne Martins¹⁹, a respeito das mulheres com formação universitária, também nos ajudaram a compreender as trajetórias de vida das mulheres estudadas neste trabalho.

Jeni Vaitsman, em *Flexíveis e plurais*, mediante o estudo de momentos da trajetória de vida de homens e mulheres dos segmentos altos e médios da classe média do Rio de Janeiro, que passaram a ingressar no ensino superior a partir de meados dos anos 1960, aborda a identidade, o casamento e a família em circunstâncias pós-modernas. Vaitsman demonstra que, nas três últimas décadas do século XX, houve uma pluralização e flexibilização da família. Isto porque a família conjugal moderna, caracterizada pela autora como hierárquica, nuclear e marcada por papéis dicotômicos significados conforme o gênero, foi deixando de ser o modelo de família predominante nos segmentos sociais estudados. Passando a família a configurar-se, portanto, sob arranjos diversos e múltiplos.

É nesse processo, explica Vaitsman, que o ingresso feminino no ensino superior a partir de meados da década de 1960 se constituiu em uma via para a democratização das relações de gênero. Conseqüentemente, acrescenta a autora, essas mulheres “desafiaram duas dicotomias que marcavam a visão de mundo e as práticas de gênero da geração anterior: a primeira, entre os papéis públicos e privados atribuídos segundo o gênero; e a segunda, as normas de comportamento sexual diferenciadas segundo o sexo”.²⁰

Suely Rolnik, em *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, andando por metrópoles da América do Sul cartografou os sentimentos de uma geração de mulheres que começaram a viver as primeiras experiências coletivas intensas nos anos 1960,

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 89-90.

¹⁷ VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

¹⁸ ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

¹⁹ MARTINS, Ana Paula Vosne. Um lar em terra estranha: a experiência da individualização feminina. *Pós-História*, Assis-SP, n. 3, p. 77-91, 1995.

²⁰ VAITSMAN, op. cit., p. 122.

delineando experiências e transformações de seus territórios existenciais. Moças modernas aspirantes a *noivinhas-que-vingaram e a noivinhas-que-goraram*, simuladoras de máscaras em diversas temporalidades, através das quais davam passagem aos seus afetos, exteriorizando-os.²¹

O espaço *doméstico-familiar* território existencial feminino tradicional, conforme a autora, foi sendo fragmentando pelos novos afetos decorrentes da desterritorialização do modo de produção do desejo, que se intensificava de maneira estonteante a partir dos anos 1960 em face da mediatização da cultura. E nesse processo, foram as mulheres as que mais se desterritorializaram, como argumenta a autora:

seriam de duas ordens as possíveis explicações para esse fato. A primeira é que a mulher é a desterritorialização por excelência, e a introdução desse modo de produção do desejo veio intensificar ainda mais sua deriva, intensificar a sensação de terremoto que abala freqüentemente os territórios de sua alma. A segunda é que as mulheres passaram não só, como os homens, para a condição de trabalhadoras livres, mas, ainda por cima, para a condição de trabalhadoras fora de casa, situação que desconheciam. Não há ninguém no planeta hoje, que não saiba da dor e da euforia dessa mutação.²²

Ana Paula Vosne Martins, em *Um lar em terra: a experiência da individualização feminina*, buscou compreender o processo de desterritorialização da subjetividade feminina apontado por Rolnik, mediante o estudo da experiência de individualização de estudantes universitárias de Curitiba nas décadas de 1950 e 1960. O ponto de partida da autora foi tentar entender o significado da Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC) na experiência de individualização de suas moradoras. Com esse intuito, mostra que as jovens moradoras da CEUC construíram um espaço intermediário entre o público e o privado, que se assemelhava ao segundo e abria possibilidades de circulação, no primeiro.

Esta dimensão relacional da CEUC, acrescenta a autora, é sintomática da condição das mulheres estudadas, uma vez que, elas estavam passando pela experiência de se tornarem *mulheres desdobráveis*, transitando entre a casa, a rua e os afetos. Situação que desconheciam e que exigia delas a simulação de novas máscaras – para usar uma expressão de Rolnik, que dessem passagem às mudanças experienciadas. Nesse sentido, segundo a autora o “[...] o

²¹ ROLNIK, 1989.

²² Ibid., p. 292.

significado da CEUC num tempo de mudanças era *forjar* um modelo de mulher que se desdobrasse entre os domínios público e privado”.²³ [Grifo da autora]

Como vemos, as referidas autoras destacam que as mulheres que estavam investindo no ensino superior, entre as décadas de 1950 e 1970, vinham ampliando a presença no espaço público e que esta mudança desacomodava o território existencial feminino construído a partir do casamento e da maternidade, na medida em que essas mulheres passavam a desenvolver projetos pessoais voltados para a esfera pública. Partindo dessas afirmativas e das referências teóricas aludidas, buscamos contar parte da história das mulheres entrevistadas, de modo a delinear a configuração das relações de gênero que as tornaram possíveis. As respostas e as questões a que chegamos o leitor irá descobrir ao longo dos seis capítulos nos quais dividimos este trabalho.

No capítulo 1, mostramos a trajetória educacional de Rosa Amélia Tajra, entre a segunda metade da década de 1920 e o início dos anos 1940, com o intuito de enfatizar a singularidade do caminho seguido pela entrevistada e as condições históricas que tornaram possível sua trajetória.

No capítulo 2, destacamos a escolarização das demais entrevistadas nos níveis elementar e médio. Mediante esse enfoque, buscamos situá-las no contexto educacional das décadas de 1940 e 1970, abordando as possibilidades de acesso e permanência na escola, nesse período. Dessa maneira, procurando caracterizar as trajetórias educacionais das entrevistadas e enfatizar como o processo de escolarização foi marcando-lhes a memória.

No capítulo 3, expressamos de que maneira a presença feminina no ensino superior ia tendo visibilidade nos discursos veiculados na imprensa, nas décadas de 1950 e 1960, assim como observamos, mediante trechos dos depoimentos das entrevistadas, as relações de poder entre pais e filhas no que tange à educação. Foi ainda objetivo desse capítulo destacar os investimentos familiares e individuais na educação superior feminina.

No capítulo 4, estudamos a inserção das entrevistadas no sistema universitário, tanto em Teresina quanto fora do Estado, assim como pontuamos de que modo a passagem pelo ensino superior foi marcando o cotidiano dessas mulheres.

No capítulo 5, discorremos sobre as trajetórias profissionais das entrevistadas e destacamos suas condições de ingresso e de permanência no mercado de trabalho.

No capítulo 6, procuramos mostrar como a profissionalização feminina ia sendo significada pelos contemporâneos e vivida pelas entrevistadas. Isso posto com o intuito de

²³ MARTINS, Ana Paula, op. cit., p. 90.

delinear as diferenças de gênero no campo profissional. Também enfatizamos um dos limites de inserção feminina no espaço público, através do enfoque dos valores dominantes em relação ao corpo e à sexualidade em Teresina nas décadas de 1950 e 1970.

2 UMA PIONEIRA: DA ESCOLA MODELO ARTUR PEDREIRA À FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO

Teresina, despontar do século XX – início da trilha de jovens moças que significaram suas vidas através da vivência dos papéis femininos tradicionais – mãe, esposa e dona de casa, como também pelo experienciar de outras possibilidades que a inserção da cidade na modernidade vai edificando no cenário urbano. Dentre essas, destaca-se a ampliação do acesso à escola, visto que, nesses anos, por um lado, vai se consolidando o sistema escolar, por outro, vão surgindo meios para expansão dos níveis de escolarização. Dessa maneira, a educação formal feminina vai se tornando objeto de reflexão de intelectuais livres-pensadores, de representantes da Igreja Católica, bem como de algumas jovens que anseiam ter acesso à educação formal.

Desse modo, nas primeiras décadas do século XX, notadamente, a partir da década de 1910, quando a Escola Normal Oficial é instituída e passa a funcionar com regularidade, algumas jovens dos segmentos sociais mais abastados deslocam fronteiras quanto à formação, ingressando nessa Escola. Assim, tornaram-se professoras normalistas, fato que se relacionava intimamente à implantação do sistema escolar, no Piauí, em especial, em Teresina, onde a rede escolar foi se desenvolvendo de forma mais intensa.

Para que se compreenda nuances do deslocamento que a escolarização feminina, mediante a Escola Normal Oficial, promoveu, no âmbito da educação das mulheres, faz-se necessário discorrer a respeito dos significados da educação feminina e masculina nesse cenário. Nesse sentido, iniciemos a reflexão, tomando por referência a trajetória educacional da imigrante libanesa Isabel Sadi.

No início do século XX, começam a chegar ao Piauí imigrantes sírios e libaneses, que se firmam como comerciantes nas cidades de Teresina e Floriano. Dentre as famílias sírias, a mais velha a chegar parece ter sido a família Tajra, cujo primeiro membro, Abid Salim Tajra, chega em 1900, sendo seguido nas décadas de 1910 e 1920 pelos demais familiares que

emigram para Teresina. Em 1911, por exemplo, chegam à cidade os jovens irmãos Tomaz e Tufy Jorge Tajra.

Tomaz Jorge Tajra logo começa a trabalhar como comerciante, tal qual os demais membros da família, fundando a sua primeira loja, na qual vendia tecidos, armarinhos, rendas, bicos, bordados e botões. Localizando-se na rua Bela, atualmente, Senador Teodoro Pacheco.²⁴

Em 1913, Isabel Sadi, de família libanesa, que emigrara para Teresina, em 1909, aos 11 anos de idade, ingressa na recém-criada Escola Modelo Artur Pedreira, que funcionava anexa à Escola Normal Oficial. Essa Escola tinha a função não só de preparar meninas através da escolarização de nível primário para futuramente serem aproveitadas pela Escola Normal Oficial, mas também de possibilitar a prática pedagógica das estudantes do curso normal. A menina Isabel, no entanto, não chega a concluir o primário, estudando menos de um ano, visto que a irmã que a criava, dera a luz a duas meninas, ela precisou sair da escola para ajudar a cuidar das sobrinhas recém-nascidas. Diante desse acontecimento, a trajetória de vida de Isabel vai tomando rumos distanciados da escola, pois se encaminha para a vivência do casamento e da maternidade. Aos 14 anos, portanto, 2 anos após o nascimento das sobrinhas, Isabel casa-se com o comerciante Tomaz Jorge Tajra, tornando-se a senhora Tajra. Após 2 anos de casada, em 1918, nasce a primeira filha do casal, Rosa Amélia Tajra.²⁵

Esse pequeno trecho da história de Isabel Sadi, a despeito de ser a personagem uma imigrante, é ilustrativo da trajetória da maioria das moças que viveram a juventude em Teresina no início do século XX. Poucos anos de estudo, quando tinham acesso à educação formal, casamento em tenra idade, significação da vida mediante a vivência dos papéis tradicionais femininos – mãe, esposa e dona de casa – de maneira que a educação das meninas/moças nesses anos era, sobretudo, voltada para o espaço do lar. As mães ensinavam as filhas a cozinhar, a lavar, a costurar, a bordar, a cuidar dos futuros filhos e maridos, posto que as expectativas em relação ao futuro feminino eram o casamento e a maternidade. As filhas das famílias mais ricas tinham um refinamento educacional adquirido mediante rudimentos de leitura e escrita, além da educação de salão. Em geral, passavam de 2 a 3 anos na escola²⁶, enquanto os rapazes dos mesmos segmentos sociais chegavam às instituições de

²⁴ TAJRA, Marta Teresa. A imigração dos Tajras para o Piauí. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 11, n. 1, p.5-26, dez. 1986.

²⁵ FRANÇA, Rosa Amélia Tajra. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

²⁶ CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. *Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na Primeira República*. Teresina: F.C.M.C., 1996. p. 61.

ensino de terceiro grau, formando-se na maioria das vezes em Direito, Medicina, Farmácia, Engenharia.²⁷

Nesse sentido, o caminho seguido por Isabel Sadi inseria-se nas práticas sociais dominantes quanto ao futuro feminino: deixar a escola logo nos primeiros anos de estudo para exercer as funções e os papéis que se esperava das mulheres, casar-se, vivenciar a maternidade e cuidar dos filhos e filhas e do marido. Embora essa trajetória não coincidissem com as expectativas de todas as jovens desse contexto em termos educacionais, pois além da educação para o lar e dos rudimentos de leitura, o anseio pela ampliação dos níveis de escolaridade era fato manifestado pelas mulheres em Teresina, no início do século XX, assim como em outros centros urbanos do Brasil, onde era constante nos periódicos femininos a reivindicação por mais acesso à educação formal. Assim, o discurso feminino relativo à educação é, marcadamente, de reivindicação, de busca de ampliação dos níveis de estudo. No periódico feminino *A Borboleta* editado em Teresina em 1908, por exemplo, era constante a veiculação de matérias em prol do aumento da instrução feminina²⁸. Em 1907, Maria Amélia Rubim, uma das articulistas do periódico, concluía mesmo os preparatórios para o curso de Direito.²⁹

As jovens que buscavam educação formal no início do século XX encontravam, por sua vez, um quadro constituído de aulas particulares primárias e por algumas escolas públicas e privadas, polarizadas pelas propostas pedagógicas que marcam o panorama educacional: educação leiga x educação religiosa.³⁰

No início do século XX, as escolas particulares voltadas para a formação feminina eram o Colégio Sagrado Coração de Jesus (1906), o Colégio Nossa Senhora das Dores, o Instituto 21 de abril e Colégio Benjamin Constant.³¹ O primeiro era feminino, os demais, mistos. O Colégio Benjamin Constant, além do curso primário, ministrava aulas de nível secundário, não profissionalizante, para rapazes e moças.³²

O Colégio Sagrado Coração de Jesus, que se popularizou como Colégio das Irmãs, tinha por intuito formar, sobretudo, o caráter das meninas de acordo com os valores morais, o modelo a ser seguido era o das próprias freiras, o objetivo era instrumentalizá-las, a partir dos

²⁷ QUEIROZ, Teresinha. *Os literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo*. 2. ed. Teresina: UFPI, 1997. p. 99.

²⁸ CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho, op. cit., p. 78-9.

²⁹ “R.T.”. *Piauíhy*, Teresina, ano XVII, n. 925, p. 4, 19 out. 1907.

³⁰ CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho, op. cit., p.59-80.

³¹ *Ibid.*, p. 65-6.

³² COLLEGIO “Benjamin Constant”. *Piauíhy*, Teresina, ano III, n. 109, p. 4, 15 mar. 1915.

preceitos bíblicos, para que fossem filhas, esposas e mães exemplares.³³ Contudo, as demais escolas particulares, a despeito de terem projeto pedagógico leigo, não buscavam encaminhar as meninas/moças para atividades profissionais, embora a demanda feminina por trabalho se fizesse presente. O interesse era prover-lhes de noções elementares de leitura e de escrita. Nos currículos incluíam-se noções de música, trabalhos manuais e trabalhos de agulha. Disciplinas que objetivavam propiciar um certo polimento às moças, bem como lhes dar formação para o exercício dos papéis tradicionais femininos. Contudo, este tipo de ensino propiciava àquelas que não constituíam família, ou enviuvavam, os meios para o sustento, através do desenvolvimento das habilidades adquiridas, uma vez que podiam fazer uso dos conhecimentos musicais e da habilidade com trabalhos manuais.³⁴

Nas três primeiras décadas do século XX, a possibilidade de ampliação dos níveis de escolarização feminina, assim como a preparação para o trabalho, era oferecido pela Escola Normal Oficial. Nesse período o funcionamento regular dessa escola ampliou os horizontes femininos polarizados entre o lar e a Igreja, na medida em que as normalistas ampliavam seus espaços na cidade, mediante o ingresso no magistério. Nesse sentido, em 1925, a professora normalista Jandira Campelo no discurso de colação de grau da Escola Normal, assim se expressava:

este é o nosso caso. Seria, para apavorar a cena lembrada e inédita se daqui não saíssemos aparelhadas para lutar e vencer. Outro intuito aliás não tem esta escola. O casamento é uma hipótese.

Daí a necessidade de armar a mulher para triunfar pela inteligência, se as suas graças, as suas virtudes, formosura com que Deus a dotou e distinguiu não conseguirem domar o coração masculino. Felizmente passou o tempo em que se punha em dúvida o intelecto feminino.³⁵

No mesmo ano em que a professora Jandira Campelo proferiu este discurso, a filha mais velha do casal Isabel e Tomaz Tajra, Rosa Amélia Tajra começa a estudar. Rosa Amélia Tajra, assim como sua mãe, ingressou na Escola Modelo Artur Pedreira. Nesse período, a Escola Modelo era considerada a melhor escola pública de Teresina e polarizava com o

³³ CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho, op. cit., p. 63.

³⁴ Ibid., p. 67.

³⁵ ESCOLA Normal. *O Piauí*, Teresina, ano XXXVII, n. 17, p. 4, 20 jan. 1925. In: CASTELO BRANCO, op. cit., p. 79.

Colégio Sagrado Coração de Jesus, no que diz respeito à formação, em nível primário, das filhas dos setores mais abastados.³⁶

Nos anos em que Rosa Amélia Tajra frequentou o curso primário³⁷, a feminização do magistério, nesse nível, caminhava a largos passos, sendo ocupado majoritariamente por mulheres³⁸. A presença das mulheres nesse espaço vinha ganhando vulto desde a criação da Escola Normal Oficial em 1910 e ia constituindo em uma das mudanças mais significativas em termos educacionais das três primeiras décadas do século XX, na medida em que se processava a substituição dos professores pelas professoras normalistas.

Quando Rosa Amélia Tajra conclui o primário em fins de 1920, o curso normal era o tipo de formação regular feminina. Contudo, diferente das jovens da sua geração e do seu segmento social, Rosa Amélia Tajra resolve fazer o ginásio no tradicional Liceu Piauiense, ao invés de dar continuidade aos estudos na Escola de Adaptação que funcionava no mesmo complexo da Escola Normal Oficial com vistas a ingressar no curso normal.

O Liceu Piauiense, hoje Colégio Estadual Zacarias de Góis e o Colégio São Francisco de Sales, popularizado como Colégio Diocesano, eram, nesses anos, os principais estabelecimentos que ministravam o curso ginásial, recebendo os filhos das famílias abastadas. Por aceitar alunos e alunas, o Liceu Piauiense tornava possível o acesso de algumas poucas jovens que desejavam cursar o ginásio, como Rosa Amélia Tajra.

[...] Papai eu quero estudar no ginásio, eu não quero ser professora, não papai, eu quero fazer o ginásio, aí eu fiz o ginásio. Ele não disse nada porque eu fiz o concurso, ele deixou eu fazer o concurso, o exame de admissão, era exame de admissão. Passei, estudei, agora eu vim me interessar antes de entrar no ginásio, ele não deixou eu estudar não, ele me botou em uma aula particular de francês. Ele era louco que eu, que os filhos dele aprendessem outra língua, então eu passei o ano todinho estudando francês, era francês e não sei se português, passei o ano todinho estudando aí me atrasei, um ano, quando foi no fim do ano fiz o curso de admissão, passei aí pronto.³⁹

³⁶ FRANÇA, op. cit.

³⁷ O curso primário, que hoje equivale ao primeiro ciclo do ensino fundamental, à época tinha duração de 4 anos, subdividindo-se em dois níveis: o fundamental, que correspondia aos três primeiros anos do curso e o complementar, relativo ao último ano. Cf. BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 1996. p. 50.

³⁸ Sobre a feminização do magistério primário no Piauí ver LOPES, Antonio de Pádua C. *Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense*. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

³⁹ FRANÇA, op. cit.

A memória de Rosa Amélia Tajra nos permite dizer que, embora o caminho tradicional seguido pelas moças de mais recursos fosse o curso normal, outras possibilidades iam se colocando para as jovens, uma vez que podiam cursar o ginásio. E na geração de Rosa Amélia Tajra, outras moças também optaram por seguir este caminho, conforme ela destaca, ao recordar que na sua turma havia cerca de 7 moças e de 20 rapazes.

No período em que Rosa Amélia Tajra estava concluindo o curso ginásial, Arimatéia Tito Filho, bacharel em Direito e professor, ingressava no tradicional Liceu Piauiense. Relembrando os seus tempos de ginásio, A. Tito Filho nos conta que

ingressei no Liceu Piauiense como estudante do curso ginásial, no tempo em que este se integrava de cinco séries. [...] Os meus colegas de turma foram vitoriosos na vida, com justiça. Entre trinta e tantos, aí estão alguns, como Tasso Rego (Ministro Público), José Lopes da Cunha (Crítico Literário e Jornalista), [...] Wilson Brandão (mestre universitário, deputado estadual), João de Deus Fonseca Filho (industrial), e quantos mais, inclusive as garotas virtuosas, que quase todas se casaram.⁴⁰

É interessante destacar como a memória de A. Tito Filho é cortada por lugares de gênero, ao recordar dos colegas, o que vêm à lembrança são as profissões que cada um exerceu e o fato de serem vitoriosos na vida, o que está intimamente ligado à profissionalização, uma vez que, o trabalho e atuação no universo público são bases fundamentais da masculinidade construída conforme os valores burgueses. De igual forma, é sintomática a maneira como as *garotas* emergem na lembrança, ao destacar-lhes a *virtude*, escriturando o feminino e masculino – os rapazes, vitoriosos; as jovens, virtuosas. Teriam sido elas apenas mães, esposas e donas de casa, não atuando no espaço público?

Para uma de suas contemporâneas, a passagem pelo ginásio, além de burilá-la para o casamento, deixou outras marcas, despertando outros desejos, outros anseios, outra *vontade de saber*.

[...] Eu gostava de estudar, acho que a busca de conhecimento em mim era tão grande que era uma compulsão, estudava mesmo, era uma compulsão [...] sempre fui assim, sempre fui estudiosa, no ginásio [no primário] nem tanto, porque menino de primário 7, 8 anos, 9 anos é só brincadeira, mas nunca repeti ano, dá para perceber que eu

⁴⁰ TITO FILHO, A. O velho Liceu. In: OLÍMPIO, José. *Liceu Piauiense: síntese histórica*. 3. ed. rev.aum. Teresina: [s.n.], 1993. p. 11.

estudava e agora no ginásio então como eu estudava, estudava à noite, juntava os colegas para estudar à noite, período de prova tinha sempre 4 ou 5 lá na casa da mamãe estudando para a prova.⁴¹

Concluído o ginásio em 1935, a paixão pelo saber em Rosa Amélia Tajra, conjugada aos valores do pai, um autodidata, que projetava a formação de terceiro grau para os filhos e as filhas, como acentua a entrevistada, levou-a seguir outras trilhas. Nesses anos, já estava funcionando, em Teresina, a primeira escola de nível superior, a Faculdade de Direito, fundada em 1931, no entanto como a *aspirante-a-acadêmica* não desejava seguir a carreira jurídica, mas a de farmacêutica, Rosa Amélia Tajra, então, seguiu, apoiada pelos pais, para Belém, em 1936.

Em 1932, foi decretada a Reforma Francisco Campos que alterou o ensino secundário no país, dividindo-o em dois ciclos: um formativo de 5 anos, e outro completar de 2, subdividido em três áreas, o pré-medicina, farmácia e odontologia, pré-engenharia e pré-direito.⁴² Em 1936, em Belém, aparentemente não havia sido implantado o curso complementar para Farmácia, pois a jovem Rosa Amélia Tajra retorna a Teresina, impossibilitada de continuar esse curso na cidade.

Diante desse fato, o caminho de Rosa Amélia Tajra passou a ser a capital da República, onde já estudavam dois primos e uma prima. Assim, Rosa Amélia parte para o Rio de Janeiro.

Eu tinha dois primos que estudavam Medicina no Rio de Janeiro, eu iria fazer Farmácia, então nos comunicamos para saber se lá tinha possibilidade de eu ir estudar, esse tal curso complementar. Deu positivo. Eu fui sozinha daqui de Teresina, meu pai foi me deixar em São Luís, não tinha avião aqui em Teresina, [...] fui direto para Recife, pernoitei na casa de uns amigos de papai, [...]. Saí de Recife de manhã cedo e fui chegar às 4 horas da tarde no Rio de Janeiro. [...] Chegando lá, o curso já estava marcado para ser iniciado, eu logo fui lá me matricular.⁴³

Chegando ao Rio de Janeiro, Rosa Amélia Tajra instala-se na mesma pensão em que moravam os primos e a prima para vivenciar, assim como algumas poucas moças, a

⁴¹ FRANÇA, op. cit.

⁴² Sobre a Reforma Francisco Campos ver ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 131-41.

⁴³ FRANÇA, op. cit.

experiência de passar pelo ensino de terceiro grau, visto que mesmo no Rio de Janeiro e em São Paulo, cidades que estavam passando por um processo de metropolização, a presença feminina no ensino superior, nesses anos, ainda era bastante incipiente, concentrando-se em São Paulo nos cursos de Farmácia, Odontologia e Medicina.⁴⁴

E, em Teresina, que repercussão causou a saída dessa *aspirante-a-acadêmica*, que, sozinha, ruma para o Rio de Janeiro para dar continuidade aos estudos?

Não! foi assim um negócio de admiração, porque nós descendentes de árabes. Eu e meus dois primos, que estavam estudando no Rio, nós somos descendentes de sírios, sírios e libaneses, então naquele tempo para a mulher estudar fora, para estudar já era um sacrifício, lá no Oriente Médio a mulher não estuda, e principalmente, para sair para estudar fora e mais o quê, Medicina! E não dá certo! Sai sozinha, dona das vendas, é isso aí.⁴⁵

A história de Rosa Amélia Tajra e a admiração local que esta causou permitem-nos dizer que nos anos 1930 coexistiam perspectivas diferenciadas em relação à formação feminina, embora o encaminhar das jovens dos segmentos alto e médio, para cursarem o ensino superior em outros Estados, não fosse ainda um caminho típico. Este era um caminho seguido pelos rapazes, pois era prática corrente nas famílias da elite propiciarem aos filhos o acesso ao ensino superior, enquanto a formação regular das filhas era o curso normal e, para aquelas que não desejassem esse tipo de formação, o curso ginásial. Aos homens deveriam ser dadas as possibilidades para que desempenhassem bem os seus papéis de pai e provedor familiar e às mulheres a formação necessária para serem boas mães e esposas e professoras, caso necessitassem ou desejassem. Nesse sentido, a escola ideal seria a Escola Normal, pois o tipo de educação fornecida também contribuía para a formação de moças casadouras, ao burilá-las para o casamento.

É importante ressaltar que no decorrer da década de 1930 e, mesmo antes, outras jovens filhas das famílias da elite local já haviam seguido caminhos semelhantes aos de Rosa Amélia Tajra. É o que nos sugere os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁶, bem como a referência à atuação da Doutora Márcia Cruz

⁴⁴ SAFFIOTI, op. cit., p. 219.

⁴⁵ FRANÇA, op. cit.

⁴⁶ Em 1940, das 14 mulheres formadas, 1 estava na faixa etária de 50-59 anos; 2, entre 40-49 anos; 1, entre 30-39 anos e 10, entre 20-29 anos. O que permite dizer que, provavelmente, as mais velhas tenham saído para estudar nas duas primeiras décadas do século XX, enquanto que as mais novas, entre 20-29 anos, tenham

como professora da Escola de Aprendizes e Artífices em 1913, provavelmente formada em odontologia, a despeito da qual não dispomos de mais informações.⁴⁷

Parece-nos válido afirmar que o ingresso das mulheres piauienses nas instituições de ensino de terceiro grau só ocorreu no início do século XX, visto que nas últimas décadas do século XIX, a despeito da preocupação com a educação feminina, os níveis de escolaridade feminina e masculina e o sentido atribuído à educação tornavam interdito o ensino superior às mulheres. Nesse período, portanto, se encontramos aulas avulsas primárias, algumas escolas e internatos que visavam prover a educação feminina, segundo acentua Teresinha Queiroz, na década de 1880, contexto em que cresce o número de preparatorianos, que afluem para as escolas superiores do Império, a escolarização feminina chegava, no máximo, ao nível de realização dos exames preparatórios. Como foram os casos de Corina da Paz, de suas irmãs e de outras jovens vindas da cidade de Caxias-MA, que prestaram exames em Teresina. Diferentemente, portanto, dos rapazes que ingressavam nas instituições de nível superior do Império/República.⁴⁸

Nesse sentido, a presença feminina em instituições de ensino de terceiro grau nas décadas iniciais do século XX é uma experiência muito singular, pois as práticas educativas femininas predominantes continuavam formando as jovens para ser mães, donas de casa e professoras primárias. Assim, a história de Rosa Amélia Tajra além de diferenciar-se da história de sua mãe, Isabel Sadi Tajra, é bastante distinta da vivência da maioria das mulheres do seu tempo.

Durante as décadas de 1930 e 1940, o ingresso feminino nas instituições de ensino de terceiro grau continua bastante embrionário, de modo que estudar o curso normal constitui-se como o caminho regular das moças mais abastadas. Desta forma, no início dos anos 1940, quando Rosa Amélia Tajra volta formada para Teresina e começa sua trajetória profissional ingressando no serviço público estadual, havia poucas mulheres, no Piauí, que tinham um nível de escolarização semelhante ao seu.⁴⁹

ingressado nas instituições de ensino de terceiro grau na década de 1930. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico: população e habitação; censos econômicos: agrícola, industrial, comercial e dos serviços*. Rio de Janeiro, 1952.

⁴⁷ QUEIROZ, Teresinha. *Notas sobre educação no Piauí*. [1989]. Monografia apresentada no curso de Pós-Graduação em História – Universidade de São Paulo, Teresina, [1989]. p. 39.

⁴⁸ Sobre a presença feminina em exames preparatórios ver QUEIROZ, 1997, p. 80.

⁴⁹ Em 1940, em todo o Piauí havia 432 homens formados e somente 14 mulheres, dos quais 212 homens e 11 mulheres, em Teresina, de modo que o percentual de mulheres formadas em relação ao total de formados na cidade era de 4,93%. Em 1950, o total de diplomados em todo o Estado passa a ser 591, dos quais 567 (95,94%) eram homens; 24 (4,06%), mulheres. Cf. Censo demográfico de 1940; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censos demográfico e econômico*. Rio de Janeiro, 1956.

Contudo, na década de 1940 quando Rosa Amélia Tajra começa a trabalhar como médica pediatra, algumas mulheres que nasceram na década de 1930 começam a se escolarizar, enquanto outras futuras *aspirantes-a-acadêmicas* estão nascendo. Essas mulheres, entre as décadas de 1950 e 1970 vão trilhar caminhos semelhantes ao de Rosa Amélia Tajra, investindo no estudo e no trabalho. Como foram os casos de Célis Portella, Cecília Mendes, Claudete Dias, Fides Angélica, Glória Sandes, Irlane Abreu e Nerina Castelo Branco. No entanto, o período em que essas mulheres se escolarizam nos níveis elementar e médio vai assumindo alguns contornos diferenciados do vivido por Rosa Amélia Tajra nas décadas de 1920 e 1930. A propósito, é a respeito das trajetórias educacionais dessas mulheres e do contexto educacional no qual estavam inseridas que discorreremos no capítulo seguinte.

3 TEMPOS DE ESCOLA

No início dos anos 1940, Célis Portella e Nerina Castelo Branco, nascidas em 1934, ingressam na escola. Nerina Castelo Branco começa a estudar no Colégio das Irmãs, que continuava a ser a principal escola formadora das filhas dos setores mais abastados. Já Celis Portella ingressa na Escola Modelo Artur Pedreira, que, por sua vez, era a escola pública primária de maior prestígio em Teresina.

Ao recordar os seus tempos de primário Célis Portella nos diz que

[...] eu estudei na Escola Modelo todo meu curso primário [...] a Escola Modelo era uma escola maravilhosa! muito boa! e a professora era a professora Iara Lago, tinha sido a aluna mais brilhante do curso de formação dela, das normalistas e ela eu acho que estava ingressando e aí primou por ser uma boa professora, era excelente, assim muito boa, muito aberta. [...] Eu sempre tive essa professora, essa era a forma de funcionamento da Escola Modelo, uma professora para cada turma, professora dedicada mesmo. Agora a gente tinha muitas coisas que eu hoje não vejo, não vejo que tenha, pode até ser que tenha, mas eu nunca vi professora primária ministrar aula de arte, a gente tinha [...] eu sempre cantava, dançava, tinha aqueles saraus mesmo. Convidava todas as outras turmas, a gente era uma coisa assim que elas tinham muita preocupação de novos métodos.⁵⁰

A memória de Célis Portella reteve um dos traços que caracterizou a Escola Modelo Artur Pedreira: o alto nível das professoras e a qualidade do ensino ministrado, tendo em vista que este estabelecimento funcionava como escola de aplicação, em que as estudantes do curso normal exerciam o tirocínio, como era chamado, na época, o estágio curricular, quando procuravam desenvolver novas metodologias de ensino.

⁵⁰ NUNES, Célis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

No início dos anos 1940, quando Célis Portella cursava o primário, as professoras normalistas já compunham quase 80% da rede escolar primária de Teresina e quase 50% do total do corpo docente primário de todo o Estado.⁵¹ Igualmente, por esses anos, o acesso feminino à escola vinha sendo ampliado. A partir do estudo de dados divulgados no censo demográfico de 1940, é possível acentuar que, embora as mulheres continuem sendo menos alfabetizadas do que os homens, nos grupos etários mais jovens, entre 10 e 19 anos, a proporção de mulheres que sabe ler e escrever é mais ampla do que a masculina, isto porque, em face da expansão da rede escolar ocorrida durante os anos 1930, as mulheres mais jovens passaram a ter mais acesso à escola do que tiveram as das gerações anteriores. Em 1940, além do índice de alfabetização feminina nos grupos etários mais jovens ser mais elevado, as mulheres eram a maioria dentre os que haviam concluído os cursos primário e ginásial.⁵² Dentre os alunos matriculados na rede escolar primária em Teresina, em 1944, a matrícula feminina também era mais ampla.⁵³

É válido ressaltar, no entanto, que, embora a expansão da rede de ensino durante os anos 1930 tenha favorecido a ampliação da presença feminina no âmbito escolar⁵⁴, o acesso à escola primária ainda era restrita a uma pequena parcela da população feminina e masculina, pois a maioria continuava à margem do sistema escolar. Em 1940, 64,44% da população de Teresina não era alfabetizada, enquanto que no Piauí o índice de analfabetismo era de 77,11%.⁵⁵

É então nesse cenário, em que a maioria da população feminina e masculina não tinha acesso à escola, que Célis Portella vai dando continuidade aos estudos. Em 1946, após concluir o primário, presta o exame de admissão no Liceu Piauiense para ingressar no curso ginásial. A esse respeito Célis Portella nos conta que

[...] eu estudei um ano pra fazer o curso de admissão, porque queria passar no Liceu, nesta época o nível de dificuldade era igual ao fazer um vestibular, proporcionalmente

⁵¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Ensino*. Separata de: Anuário Estatístico do Brasil, ano IX, 1948. Rio de Janeiro, 1949.

⁵² Em Teresina, em 1940, dentre a população que terminou o primário, 55,97% (1662) eram mulheres; enquanto que, dentre os concludentes do ensino ginásial, o percentual que corresponde à participação feminina era de 57,83% (362). Cf. Censo demográfico de 1940.

⁵³ Em 1944, estavam matriculados na rede escolar primária 4574 alunas e 4332 alunos. Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1949.

⁵⁴ Em 1935, no Piauí, 310 era o número de unidades escolares, passando a ser 535, em 1940; enquanto que a matrícula, em 1930, era de 7397 alunos e alunas e, em 1940, de 39882 alunos e alunas. Cf. NASCIMENTO, Alcides. *A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina – 1937-1945*. 1999. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. p. 61.

⁵⁵ Cf. Censo demográfico de 1940.

falando, claro!. E eu realmente passei um ano estudando aí fiz graças,... também foi o único ano que eu estudei, passei bem e realmente fiz, comecei, fiz o Liceu, depois a turma toda do Liceu passou para a Escola Normal [...] só as mulheres, ficaram os homens. Essa foi toda a minha desgraça! só as mulheres. Foi o professor Wilson Brandão que fez essa desgraça toda, passou as mulheres todas para a Escola Normal e ficaram os homens no Liceu, mas quando eu acabei o ginásio que era até o 4º ano, eu voltei para o Liceu, para estudar o científico lá no Liceu, aí eu me esbaldei! porque a turma era mista, não era nem que eu ia, ... porque acho isso um negócio discriminatório, que não tinha nada a ver, eu já sofria repressão em casa, não queria mais outra e estudei no Liceu [...].⁵⁶

Célis Portella começa a estudar no disputado Liceu Piauiense em 1947, contudo permanece somente um ano nessa escola, pois como vimos, foi transferida juntamente com todas as outras meninas que cursavam o ginásio para o recém-criado curso ginásial da Escola Normal Antonino Freire. Esse fato está ligado aos avanços e recuos relativos à implantação da co-educação, pois a educação conjunta feminina e masculina nas escolas públicas que começa a se processar no final do século XIX, em decorrência dos custos educacionais serem mais baixos, foi uma prática que demorou a se consolidar em todos os níveis de ensino. Com efeito, ao longo do século XX, alternam-se fases de co-educação e de segregação nas escolas públicas de nível secundário.

Até o final da década de 1940 a co-educação era largamente praticada nas escolas públicas primárias e no Liceu Piauiense, embora as escolas confessionais promovessem a educação feminina e masculina em separado, o Colégio das Irmãs era voltado exclusivamente para a clientela feminina, enquanto que o Colégio Diocesano para a masculina. Em 1942, no entanto, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário⁵⁷, onde se estabeleceu que, preferencialmente, as mulheres deveriam cursar o ensino secundário em escolas de frequência exclusivamente feminina. Instituiu-se, portanto, a base legal para a separação feminina e masculina nesse nível de ensino.

Em 1948, em observância à Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, instala-se na Escola Normal Antonino Freire o curso ginásial, criando-se as condições para que fosse colocada em prática a segregação feminina e masculina no primeiro ciclo do ensino

⁵⁶ NUNES, Célis Portella, op. cit.

⁵⁷ A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, reformou essa modalidade de ensino médio, instituindo o curso ginásial de primeiro ciclo, com duração de 4 anos e substituindo o curso complementar pelos cursos clássico e científico de segundo ciclo, ambos com duração de 3 anos. Ver ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.156-9.

secundário.⁵⁸ Assim, como vimos, em 1948, todas as moças que cursavam o ginásio no Liceu Piauiense foram transferidas compulsoriamente para a Escola Normal Antonino Freire, extinguindo-se a frequência mista no Liceu Piauiense. Essa situação perdurou até a primeira metade da década de 1950, quando novamente o Liceu Piauiense passou a ter frequência mista.⁵⁹ No entanto, não se encerra nessa década a separação feminina e masculina no ensino secundário, pois mesmo atendendo uma clientela mista, em meados dos anos 1960, quando Glória Sandes estudava nessa escola, as moças e rapazes estudavam em turnos diferentes.⁶⁰ Aparentemente, essa configuração perdurou até os primeiros anos da década de 1970.

Nos anos 1940, contudo, nas escolas primárias públicas, a educação conjunta feminina e masculina continuou sendo largamente praticada. Assim, Cecília Mendes e Irlane Abreu, que iniciam suas trajetórias em fins de 1940, vão estudar em escolas mistas. Irlane Abreu, que cursou o primário na Escola Modelo Artur Pedreira relembra que nessa escola era

Ah! menino, menina, sabe? e ninguém se importava com isso, você sabe? que a gente não sacava essa diferença de menino e menina. Vivia todo mundo numa boa, acho que sim, ninguém percebia isso, eu lembro as festas bonitas que se fazia na escola, eram as primeiras comunhões, que eram na escola, as crianças todas iam fazer a primeira comunhão na Igreja do Amparo e voltavam para a escola para comemorar lá.⁶¹

Cecília Mendes, que estudou o primário no grupo escolar Barão de Gurguéia, nos conta que

no primário a escola era mista [...] as turmas eram mistas, as carteiras eram de dois lugares, a gente sentava com menino, não tinha problema nenhum. Nós tínhamos aula separada era de educação física, pras meninas era ginástica rítmica, coisa mais leve, pros meninos faziam esporte mais pesado, jogavam futebol. Eu me lembro que havia

⁵⁸ A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8530 de 02/01/1946, subdividiu o curso normal em primeiro e segundo ciclos; o primeiro, para a formação de regentes para o ensino primário, com duração de 4 anos; o segundo, para formação de professoras primárias, com duração de 3 anos. Essa legislação estabeleceu que as escolas normais deveriam manter um curso ginásial, como também centralizou o ensino normal, fixando as normas para sua implantação em todo o território nacional. No Piauí, a adaptação do ensino normal à nova legislação federal foi feita através do Decreto-lei nº 1.402 de 27/01/1947 e, em sua observância, foi criado o curso ginásial da Escola Normal Oficial, que passou a denominar-se Escola Normal Antonino Freire, mediante a Lei nº 46, de 18/12/1947. Ver ROMANELLI, op. cit., p.164-5; BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 1996. p. 98-105.

⁵⁹ OLÍMPIO, José. *Liceu Piauiense: síntese histórica*. 3. ed. rev. aum. Teresina: [s.n.], 1993. p. 33.

⁶⁰ SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

⁶¹ ABREU, Irlane Gonçalves de. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

essa diferença na educação física, mas as aulas normais, português, geografia, matemática, história, ciências eram coletivas, todo mundo de ambos os sexos.⁶²

Como vemos mediante essa memória de Cecília Mendes, embora a escolarização mista neutralizasse algumas diferenças de gênero, uma vez que meninas e meninos não mais estavam sendo submetidos a currículos distintos, persistiam diferenciações, pois a educação física era distinta: às meninas, por serem consideradas delicadas, a ginástica rítmica; aos meninos, por serem tidos como mais fortes, o futebol. Essa distinção quanto às aulas de educação física esta relacionada ao fato dessa área continuar sendo um lugar privilegiado de produção de diferenças na constituição da identidade de gênero, como acentua Guacira Lopes Louro, ao dizer que:

se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam [...].⁶³

Entre as décadas de 1940 e 1960, dada a configuração das redes de ensino de nível primário e ginásial as meninas/moças dos setores altos e médios compunham trajetórias escolares plurais: umas estudaram do primário ao ensino médio em escolas públicas, umas nas escolas particulares e outras em ambas as escolas. Conseqüentemente, algumas estudaram tanto em escolas mistas quanto femininas, como ocorreu com Cecília Mendes e a Irlane Abreu, que, após concluírem o primário, prestam exame de admissão no Colégio das Irmãs e passam a cursar o ginásio nessa escola. Na verdade, essa trajetória não era um caso isolado, tendo em vista que era comum o fato das meninas/moças cursarem o ensino primário nas escolas públicas e o ginásio em escolas particulares, pois as escolas públicas predominavam na rede de ensino primário, de modo que parte dos filhos e filhas das famílias dos setores altos e médios estudava nesse tipo de escola, principalmente na Escola Modelo Artur Pedreira.

⁶² MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio 2002.

⁶³ LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 72.

Já o ensino ginásial, que constituía o primeiro ciclo do ensino médio secundário, era oferecido, sobretudo, pelas escolas particulares. Os principais estabelecimentos públicos que ministravam esse tipo de ensino eram o Liceu Piauiense e a Escola Normal Antonino Freire, sendo as vagas ofertadas por essas escolas insuficientes para absorver a demanda por esse nível de ensino. Predominava, assim, a iniciativa privada na oferta de curso ginásial. O Ginásio Leão XIII (1937), o Colégio Demóstenes Avelino (1942), o Ginásio Desembargador Antonio Costa (1945) e as escolas confessionais Colégio das Irmãs (1906) e Colégio Diocesano (1906) eram as principais escolas particulares que ministravam o ginásio. Não há indícios de que o ensino ministrado nessas escolas fosse de melhor qualidade do que o oferecido nos estabelecimentos públicos, visto que o quadro docente destes era tão qualificado quanto o daqueles.

Com efeito, a predominância do ensino particular na rede de ensino ginásial tornava o sistema escolar mais seletivo, pois ficava à margem da escola média a maior parte da população feminina e masculina que concluíam o primário, posto que aquelas e aqueles que não pudessem arcar com as mensalidades escolares e nem conseguissem passar no concorrido exame de admissão das escolas públicas, encerravam suas trajetórias escolares. Portanto, aqueles e aquelas que continuavam os estudos eram uma minoria, pertencentes em geral aos estratos sociais mais elevados, tanto por possuir meios para se preparar para o exame de admissão nas escolas públicas, quanto por ter condições financeiras para estudar nas escolas particulares. Nesse sentido, é importante ressaltar que, em 1950, apenas cerca de 25% da população feminina e masculina que concluíam o curso primário prosseguiram no sistema escolar, chegando a terminar o curso ginásial e, dentre esses, a maioria era feminina. Persistindo, assim, a tendência que marcou os anos 1940, a predominância feminina dentre os que concluíam o primário e ginásio.⁶⁴

Em 1951, Célis Portella, após concluir o ginásio na Escola Normal Antonino Freire, retorna para o Liceu Piauiense e inicia o curso científico. No início dos anos 1950, a presença feminina no segundo ciclo do ensino secundário ainda era pequena, tendo em vista que a maioria das mulheres que concluíam o segundo ciclo do ensino médio estudava o curso normal. No entanto, estudar essa modalidade de curso não era o desejo de Célis Portella e nem o de Nerina Castelo Branco, que tendo concluído o ginásio no Colégio das Irmãs passa a estudar na Escola Técnica de Comércio do Piauí, ingressa no curso técnico em contabilidade.

⁶⁴ Cf. Censos demográfico e econômico de 1950.

Enquanto Célis Portella e Nerina Castelo Branco estavam cursando o segundo ciclo do ensino médio, Cecília Mendes e Irlane Abreu estavam estudando o ginásio no Colégio das Irmãs e Fides Angélica iniciava sua trajetória escolar ingressando na mesma escola.

Em 1955, após concluir o ginásio, Cecília Mendes ingressa no curso científico no Liceu Piauiense e, em 1959, Irlane Abreu passa a estudar o clássico na mesma escola. O fato de Cecília Mendes e de Irlane Abreu cursarem o segundo ciclo do ensino secundário no Liceu Piauiense relaciona-se à oferta desse nível de ensino nas escolas da cidade. Em 1943, um ano após ter sido decretada a reforma do ensino secundário, o Liceu Piauiense passa a oferecer o segundo ciclo do ensino secundário. No ano seguinte, o Colégio São Francisco de Sales faz o mesmo. O Colégio das Irmãs, no entanto, que vinha formando as filhas das famílias mais abastadas de Teresina e do interior, não implanta de imediato essa modalidade de ensino, oferecendo os cursos ginásio e normal, sendo somente em 1959⁶⁵, que a escola passa a oferecer o segundo ciclo do ensino secundário. Assim, as moças que não desejavam cursar o normal, e sim, um dos cursos secundários, tinham como opções o Liceu Piauiense, ou o Colégio Demóstenes Avelino que, desde a segunda metade da década de 1940, vinha oferecendo essa modalidade de curso. O Liceu Piauiense teve um importante papel na formação das moças dos segmentos mais abastados, principalmente, daquelas que cursaram o segundo ciclo do ensino secundário entre a segunda metade da década de 1940 e os anos 1950, como foram os casos de Célis Portella e Cecília Mendes, que concluíram o curso científico em 1953 e 1958, respectivamente.

Na década de 1950, quando essas jovens estavam concluindo os seus cursos de nível médio, a demanda por educação ia se expandindo. Consultando as fontes jornalísticas, observamos que a maioria das matérias que versam sobre educação tinha por temática a crescente demanda por escolas nos níveis elementar e médio. Em 1956, por exemplo, um cronista escreve que

todo mundo tem o direito de se educar e de instruir. [...] *A instrução deve ser, portanto para todos os indivíduos, sem distinção de classes social, de situação econômica ou de sexo.* A aristocratização do ensino não é mais para a nossa época. Não é só o filho do burguês ou do potentado que deve freqüentar escolas, colégios, academias ou

⁶⁵ CARVALHO, Maria da Salete Brito de. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. Teresina: [s.n., 1981]. v. 1. Mimeografado. p. 132.

universidades. O filho do operário, do funcionário público e o de qualquer trabalhador braçal tem o mesmo direito [Grifo nosso].⁶⁶

Nesse discurso se questiona o fato de a educação formal ser um apanágio de poucos e coloca-se a necessidade da educação se tornar acessível às diversas classes sociais. No que se refere à educação feminina, a despeito do cronista se referir aos filhos do *potentado*, do *burguês*, do *funcionário público* e do *operário* considerando a afirmativa anterior *a instrução deve ser, portanto para todos os indivíduos, sem distinção de classes social, de situação econômica e sexo*, pode-se dizer que o articulista também se referia às filhas dos diversos setores sociais citados, estando implícito que a presença feminina na escola era prática legitimada socialmente. A esse respeito é importante destacar que as poucas matérias que fazem referência específica à educação feminina a inscreve como um valor positivo, que gera expectativa em relação ao futuro das mulheres.

A despeito da emergência dessa demanda por educação, na primeira metade da década de 1950 poucas foram as ações do poder público, no sentido de ampliar a rede escolar, dada à precariedade dos recursos orçamentários, que se agravou em face do declínio do extrativismo vegetal e da mudança da política do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O INEP vinha financiando em parte a expansão da rede escolar no Piauí, através de convênios para construção e recuperação de prédios escolares. Entre 1946 e 1948, o Instituto priorizou a educação rural e, em 1949, voltou-se para a zona urbana, solicitando ao Estado a prestação de contas dos convênios anteriormente firmados. Contudo, em razão de o Piauí não haver cumprido todos os acordos estabelecidos para construção de prédios escolares na zona rural e nem ter condições de cumpri-los, em decorrência da falta de recursos, novos convênios deixaram de se firmar. De modo que, somente na segunda metade da década de 1950, é que o então governador Gayoso e Almendra, através de negociações pessoais com representantes do Instituto, resolve a situação do Estado, voltando a receber recursos para investir na expansão da rede escolar.⁶⁷

A construção e recuperação de prédios escolares visavam possibilitar o aumento das matrículas, visto que as escolas públicas não estavam absorvendo as alunas e os alunos que buscavam vagas. Mesmo em Teresina, onde se concentraram os maiores esforços no sentido

⁶⁶ TÓPICOS e notícias. *O Dia*, Teresina, ano VI, n. 338, p. 1, 15 mar. 1956.

⁶⁷ Ver BRITO, Itamar Sousa. *Memória histórica da Secretaria de Educação*. Teresina: Secretaria de Educação, 1985. p. 57-68 ; BRITO, 1996, p. 99-158.

de expandir o número de escolas, a procura por educação formal configurava-se para além das possibilidades de atendimento. Em 1958, a professora Cristina Leite argumentava:

torna-se cada vez mais angustiosa a situação dos pais de família em nossa bela cidade que, como em todos os rincões do território brasileiro, enfrentam o problema do crescimento: - As escolas existentes não bastam para atender ao número cada vez maior dos que necessitam de instrução primária.

Às vezes, nos grupos, vêem-se cenas de súplicas e lágrimas comoventes para que se “dê um jeitinho” do filho ser aceito.

Os colégios pagos não oferecem solução, pois que de modo geral, todos enfrentam grave crise financeira.

Há erro básico e fundamental, sim, no fato de não se criarem maior número de escolas. Se não podem construir mais prédios, dêem-se aulas em 3 turnos ou construam barracões como já se fez e se faz em S. Paulo....⁶⁸

No início dos anos 1960, a crescente demanda por educação vinha produzindo um quadro diferente daquele vivido por Irlane Abreu, que, como sabemos, iniciou o curso primário no final dos anos 1940, na Escola Modelo Artur Pedreira, tendo por professora sua mãe, Ismarina Abreu.

[...] Uma das coisas que me espantou quando eu saí da Escola Modelo para o Colégio das Irmãs, já fazia o ginásio, e a mamãe ficou lá... Então a gente sabia... que no ano seguinte, por exemplo, a turma do 2º ano seria fatalmente a turma do 3º, não aumentava nem diminuía, um ou dois alunos. Um dia a mamãe chegou: - fila na Escola. Eu digo: - fila? quer dizer a gente..., a população era tão limitada, você sabia até a clientela que ia frequentar a Escola Modelo, classe após classe, também a escola era uma escola boa, escola pública, mas que tinha algumas coisas interessantes [...].⁶⁹

Esse trecho da entrevista de Irlane Abreu é denotativo da ampliação da demanda por educação que vai se configurando em Teresina em decorrência, tanto do crescimento vegetativo da população escolarizável feminina e masculina, quanto da intensificação da

⁶⁸ LEITE, Cristina. A instrução em Teresina. *O Dia*, Teresina, ano VIII, n. 542, p. 2, 2 mar.1958.

⁶⁹ ABREU, 2002.

urbanização e dos fluxos migratórios desencadeados no Estado a partir dos anos 1950⁷⁰. Nesses anos, a população urbana do Piauí passa a crescer em níveis superiores ao da população rural, sendo Teresina a região que vai passando a ter a maior concentração urbana⁷¹. Além de constituir-se em pólo atrativo da população rural e das cidades pequenas do interior do Piauí e do Maranhão, por ser a capital do Estado e sede política e administrativa, Teresina vai atraindo homens e mulheres que vêm buscar melhores níveis de escolarização. Isso porque, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, embora seja um contexto de ampliação da rede escolar e do número de matrículas em todos os níveis, a implantação do sistema de ensino se processa, sobretudo, na zona urbana, de modo que no meio rural eram pouquíssimas as oportunidades de escolarização. Acrescente-se, ainda, que a estrutura curricular da escola rural não privilegiou a aprendizagem voltada para as práticas agrícolas, e sim, para o exercício de atividades urbanas.⁷²

Ademais, no interior do Estado a maioria dos municípios oferecia apenas o ensino primário, de maneira que, para a população feminina e masculina que buscava dar continuidade aos estudos, Teresina figurava como a cidade que oferecia dentro do Estado as maiores possibilidades de acesso à escola em todos os níveis. Nesse sentido, considerando as causas do processo migratório piauiense, Bacellar e Lima acentuam que a busca de educação escolar constitui o terceiro fator impulsionador da saída da população do campo rumo à zona urbana, havendo dentre os adultos que deixam a zona rural uma parcela “bem situada economicamente, capaz de prosseguir no sistema escolar apoiada pela família, em busca de melhor *status*”.⁷³

Buscar ascensão social mediante a escolarização de nível médio e superior vai se constituindo em investimento das classes médias no Brasil nos anos 1950 e 1960, visto que a intensificação da urbanização e da industrialização vai criando maiores chances de acesso à escola, bem como instituindo meios de inserção da população feminina e masculina escolarizada no mercado de trabalho. Em termos locais, é importante pontuar que o Piauí vai se urbanizando, embora assuma posição periférica no processo de industrialização, pois na divisão nacional do trabalho vai se constituindo em pólo consumidor de produtos

⁷⁰ A respeito do processo migratório piauiense, ver BACELLAR, Olavo Ivahóé de B.; LIMA, Gerson Portela. *Causas e tendências do processo migratório piauiense*. Teresina: Fundação CEPRO, 1990. (Relatório de Pesquisa, 12).

⁷¹ Cf. FUNDAÇÃO CEPRO. *Análise do processo de urbanização no Piauí*. Teresina, 1985. (Estudos Diversos, 26). p. 38-61.

⁷² BACELLAR; LIMA, op. cit., p. 127.

⁷³ *Ibid.*, p. 149.

industrializados e exportador de produtos agrícolas.⁷⁴ Em termos educacionais, contudo, o investimento em educação vai figurando como um meio de ascensão e de manutenção do *status* social, de tal modo que a demanda por educação desencadeia-se para além da escola primária e dos cursos profissionalizantes. A escola secundária voltada para os segmentos alto e médio passa a ser objeto de aspiração da população feminina e masculina, a partir do final dos anos 1940. Em 1955, por exemplo, noticiava um cronista que

construído no Governo Landri Sales e instalado em 1936, no Governo Leônidas Melo, o velho Liceu Piauiense foi considerado, na época, como obra monumental, em amplitude, e que era até mesmo desproporcional para o Piauí. [...] Não havia o curso noturno nem a corrida para a instrução era tão grande e necessária, como hoje. A cidade cresceu, assustadoramente, em população, sobretudo no setor estudantil. E hoje, nos dias deste ano, por exemplo, freqüentaram e lá fizeram exames, mais de mil alunos, em todas as séries dos dois ciclos ginasiais.⁷⁵

Mas não era somente a população estudantil feminina e masculina absorvida pela escola que vinha crescendo, como acentua o cronista, ultrapassando o universo dos que tinham acesso à escola, ampliava-se o segmento que pressionava o sistema escolar. O Liceu Piauiense e a Escola Normal Antonino Freire não vinham propiciando acesso a todas as moças e rapazes que desejavam continuar os estudos ao término do ensino primário. Em 1960, folheando o jornal *O Dia*, lemos:

os ginásios e colégios são insuficientes. Em virtude da pobreza do meio e da carestia da vida atormentando cada vez mais a classe média, é grande o contingente de alunos procurando ingressar em nossos estabelecimentos oficiais, sobretudo no Colégio Estadual do Piauí. O ideal seria que o Governo do Estado abrisse outro colégio em Teresina.⁷⁶

Diante da insuficiência de vagas no ensino médio, algumas jovens desenvolviam estratégias alternativas para conseguir um lugar nas escolas públicas. Uma delas consistia na

⁷⁴ A respeito das transformações econômicas ocorridas no Piauí em virtude do declínio do extrativismo vegetal e da integração do Estado na divisão nacional do trabalho ver MEDEIROS, Antonio José. *Movimentos sociais e participação política*. Teresina: CEPAC, 1996. p. 15-52; FUNDAÇÃO CEPRO, op. cit.

⁷⁵ COLÉGIO Estadual do Piauí. *O Dia*, Teresina, ano V, n. 316, p. 1, 1955.

⁷⁶ CUNHA E SILVA. Novas modalidades à instrução. *O Dia*, Teresina, ano X, n. 836, p. 4, 25 dez. 1960.

realização do exame de admissão nos ginásios particulares, onde cursavam o primeiro ano e, no ano seguinte, pediam transferência para as escolas estaduais. Sobre este acontecimento refletia um cronista em 1967:

no Piauí, no mês de fevereiro de cada ano há a chamada correria para a matrícula nos estabelecimentos oficiais, que ficam super-lotados de estudantes transferidos de estabelecimentos particulares. Têm razão de ser tais transferências? Não. [...] Os colégios oficiais realizam todos os anos o chamado exame de admissão, mas os candidatos dão preferência a prestá-los nos colégios particulares. Cursam nos colégios particulares o primeiro ano. E no segundo ano querem transferência para os colégios do governo. Por que esses candidatos não prestam o exame de admissão nos colégios do governo?⁷⁷

Essa expansão da demanda por educação, embora seja uma das questões emergentes em termos educacionais nas décadas de 1950 e 1960, não toca diretamente a vida escolar das mulheres entrevistadas, tendo em vista que, por pertencerem aos setores sociais mais abastados, tinham condições para prosseguir no sistema escolar, pois, se por um lado não conseguissem ingressar nas escolas públicas; por outro, podiam arcar com as mensalidades das escolas particulares. Nesse sentido, é importante dar visibilidade à existência de homens e mulheres que encerram suas trajetórias escolares, ainda na escola primária, por falta de meios para continuar estudando, para que se possa realçar a diferença da trajetória das nossas entrevistadas no sistema escolar, tendo em vista que elas se inserem na pequena parcela da população feminina e masculina que permanecem na escola, logrando obter os mais altos níveis de escolarização.

Todavia, Fides Angélica e Glória Sandes, que cursaram o ensino médio na década de 1960, foram contemporâneas de ações governamentais com vistas à expansão da rede escolar de nível médio. Na administração de Chagas Rodrigues (1959-1962), através de convênios com o INEP e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram construídos ginásios no interior do Estado, com o intuito de ampliar os níveis de escolarização das moças e dos rapazes que concluíam o ensino primário e que, por não terem condições financeiras de ingressar nas escolas particulares, perdiam a chance de expandir seus níveis educacionais. Além da criação dos ginásios, o governo estadual transferiu recursos para a iniciativa privada,

⁷⁷ EXPANSÃO do Ensino Médio. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 2076, p. 1/8, 7 mar. 1967.

através da concessão de bolsas de estudo para alunos e alunas cursarem o ensino médio nos estabelecimentos particulares em Teresina e no interior do Estado.⁷⁸

Em 1965, no governo de Petrônio Portela (1963-1966), foram construídos os prédios do Ginásio Álvaro Ferreira em Teresina e dos Ginásios Estaduais de José de Freitas, Floriano, Esperantina, Luzilândia, Pio IX e Uruçui. O número de estabelecimentos de ensino médio estaduais elevou-se de 8 em 1963, para 27 em 1965, havendo um crescimento substancial da rede escolar de nível médio e do número de matrículas, que em 1963 era 2750 alunos e alunas, passando a ser 20218 alunos e alunas, em 1965.⁷⁹

Em Teresina, em 1966, foram criadas, anexas ao Liceu Piauiense, as unidades Conselheiro Saraiva, Paulo Ferraz, Joel Costa, Duque de Caxias e Anísio de Abreu e São Francisco de Assis, que possibilitaram um aumento significativo da quantidade de vagas e de matrículas no ensino médio. Conforme José Olimpio, somadas as matrículas do Liceu Piauiense e das unidades anexas chegou-se à cifra de mais de 5 mil alunos e alunas matriculadas.⁸⁰

Com efeito, esses investimentos possibilitaram aumentar os níveis de escolarização feminina e masculina, pois, em 1960, cerca de 26% do total da população de Teresina que estudaram o correspondente ao ensino primário concluíram o primeiro ciclo do ensino médio, dos quais cerca de 60% cursaram o segundo ciclo desse nível de ensino; enquanto que em 1970, 28,81% dos que concluíram o curso primário, chegaram ao primeiro ciclo do ensino médio, sendo que, 65% desses concluíram o segundo ciclo. No que refere às trajetórias femininas, conforme o censo demográfico de 1960, as mulheres predominam em todos os níveis de ensino, exceto no ensino de terceiro grau e, em 1970, essa tendência se mantém, pois a participação feminina além de ser mais ampla do que a masculina, à exceção do superior, se expande em relação ao decênio anterior.⁸¹

Contudo, esse crescimento da rede escolar não possibilitou o acesso à escola de todas aquelas e aqueles que buscavam se escolarizar, uma vez que, parte considerável da população escolarizável continuou fora da escola. O que não se constitui apanágio local, mas

⁷⁸ BRITO, 1985, p. 69-90.

⁷⁹ Ibid., p. 91-106.

⁸⁰ OLIMPIO, op. cit., p. 33.

⁸¹ Em 1960, dentre os que tinham 9 anos de estudo, que correspondem ao primeiro ciclo do ensino médio, 62,65% (1568) eram mulheres e 37,35% (935), homens; dentre os que tinham 12 anos de estudo, que correspondem ao segundo ciclo do ensino médio, 56,18% (842) eram mulheres e 43,82% (657), homens. Em 1970, dentre os que concluíram o primeiro ciclo do ensino médio 52,69% (4765) eram mulheres e de 47,31%, homens. No que se refere aos que concluíram o segundo ciclo 58,45% (3450) eram mulheres e 41,55% (2453), homens. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 1960*. [Rio de Janeiro, 196?]. Tomo III, v. 1, 1ª parte; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 1970*. [S.l., 197?].

característica geral do sistema escolar brasileiro no período, que, a despeito da expansão da rede escolar, não conseguiu absorver a demanda efetiva por educação formal.⁸²

Nesse sentido, é válido lembrar que, em Teresina, em 1970, 48,32% da população feminina e masculina não sabiam ler e escrever, enquanto que no Piauí o índice de analfabetismo era de 67,59%, ao tempo em que, dentre os que tiveram acesso à escola, predominavam os que detinham o nível de escolarização elementar. Em 1970, em Teresina, quase 70% da população que havia concluído algum curso tinham diploma de conclusão do curso primário, ainda que a cidade concentrasse a população com o nível de escolarização mais elevado do Estado.⁸³

No que se refere às mulheres entrevistadas, é importante pontuar, que além de se inserirem dentre os que concluem o ensino médio, a despeito da seletividade do sistema escolar, ingressam no espaço de escolarização que continuava a ser predominantemente masculino, o ensino superior. E nesse ponto reside a singularidade de suas trajetórias, uma vez que o diferencial em termos de escolarização feminina entre 1950 e 1970 é a ampliação da presença feminina no ensino superior, pois nos níveis elementar e primeiro ciclo do ensino médio, as mulheres são maioria desde a década de 1940, enquanto que no segundo ciclo passam a predominar nos anos 1960. Desse modo, é significativo enfatizar que em 1950 as mulheres correspondiam a menos de 4% (12) do total de pessoas que concluíram algum curso superior e, em 1970, esse percentual passou a ser de 26,6% (399).⁸⁴ As questões que se colocam, portanto, são: por que um número crescente de mulheres estaria ingressando no ensino superior? E ainda: por que a maioria das mulheres que chega ao ensino médio encerra nesse nível as suas trajetórias escolares?

Certamente essas trajetórias escolares femininas relacionam-se ao fato de coexistirem perspectivas diferenciadas quanto à formação das mulheres, pois, de um lado, parte das jovens dos setores sociais mais abastados está investindo na educação, com vistas ao ensino superior, deslocando fronteiras de gênero, na medida em que esse é ainda um tipo de investimento voltado, sobretudo, para a formação dos rapazes. De outro lado, porém, o mesmo grupo social, às vezes a mesma família, apresenta níveis de escolarização das filhas variados, devido ao casamento em tenra idade, ou ainda, por considerar que as mulheres devem adquirir apenas

⁸² A respeito da demanda por instrução e da ampliação da rede escolar pública no Brasil ver ROMANELLI, op. cit., 69-80; BEISEIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: PIERUCCI, Antônio Flávio de O. et al. *O Brasil republicano: economia e cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1995. Tomo 3, v. 4, p. 381-416.

⁸³ Cf. Censo demográfico de 1970.

⁸⁴ Cf. Censo demográfico de 1940; Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

um certo nível de escolarização, para desempenharem bem os seus papéis tradicionais, de maneira que o diploma do curso ginásial, no máximo, do científico, do clássico ou do normal seria o suficiente.

Ademais, é recorrente a visão de que o curso normal é o tipo de formação ideal para as moças, uma vez que mediante essa formação, tanto poderiam atuar como professoras primárias, profissão já feminina, quanto poderiam se burilar para o casamento, pois, na visão de muitos, o normal era um “curso espera marido”, formador de “moças de fino trato”.

Aliás, estudar o curso normal era, nas décadas de 1950 e 1960, uma das trajetórias das moças dos segmentos altos e médios, principalmente, das jovens do interior do Estado, onde funcionavam Escolas Normais, como era o caso, por exemplo, de São Raimundo Nonato, em que Claudete Dias⁸⁵ cursou essa modalidade de ensino, no final dos anos 1960. Em São Raimundo Nonato, nesses anos, ingressar no curso normal e tornar-se professora primária era a trajetória típica das jovens dessa geração. Enquanto os rapazes, ao terminarem o ginásio, tendo em vista que, nesses anos, não havia sido implantado na cidade o segundo ciclo secundário, se dirigiam para Teresina ou para outras capitais, com o intuito de ingressar no ensino superior.

Comumente, os recursos familiares eram aplicados sobretudo na educação dos filhos, o que limitava o ingresso feminino no ensino superior. Privilegiava-se a formação dos rapazes, por serem os papéis tradicionais masculinos os de pai e provedor familiar. Assim, deveriam ser dados aos rapazes os meios para desempenharem bem os seus papéis futuros, de maneira que, preferencialmente, eram enviados para estudar fora do Estado, visto que proporcionava maior *status*. Ser formado era, portanto, um dos requisitos que tornava um rapaz um bom partido, principalmente, se a formatura fosse em Medicina, Direito ou Engenharia. A esse respeito, em 1968, argumentava Arimatéia Tito Filho que “ainda se consideram as profissões altas e humildes. As mulheres gostariam de casar sempre com doutores. Não se dá valor ao operário [...]”.⁸⁶

Para as moças, os investimentos educacionais voltados para o ensino superior, ao contrário, poderiam, inclusive, dificultar o casamento, pois não se esperava que uma moça casadoura fosse muito culta. Ao contrário, era corrente a idéia de que moças muito inteligentes tinham menores chances de ser felizes no casamento. Certamente, essa idéia funcionava como elemento que cerceava o ingresso feminino no ensino superior, contribuindo para que os homens continuassem predominando nesse nível de ensino.

⁸⁵ DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

⁸⁶ ESTUDANTES e problemas de educação. *O Dia*, Teresina, ano XVII, n. 2327, p. 3 e 7, 12 jan. 1968.

A estruturação do ensino médio também limitava o ingresso feminino no ensino de terceiro grau, posto que esse nível de ensino, nas décadas de 1950 e 1960, era dividido em ensino médio secundário e ensino médio técnico-profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). O primeiro era preparatório para o ensino superior e dava acesso, mediante exame vestibular, aos cursos superiores das diversas áreas; o segundo, de caráter terminal, possibilitava o ingresso apenas em áreas específicas, até 1961. As moças que concluíam o normal, por exemplo, só tinham acesso a alguns cursos ministrados pelas faculdades de filosofia.

Em 1961, quando é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira⁸⁷, o curso secundário, como os cursos técnico-profissionais passam a possibilitar o acesso a todos os cursos superiores, embora as diferenças curriculares continuem favorecendo as moças e os rapazes que cursaram o clássico ou o científico, pois certamente tinham maiores chances de ingressar no ensino superior do que aquelas e aqueles que cursaram algum curso técnico, visto que o currículo do ensino secundário era voltado para o exame vestibular. E em que pese o fato de as mulheres passarem a predominar nos cursos de segundo ciclo do ensino médio, em 1960, persistem diferenciações nas trajetórias femininas e masculinas nesse nível de ensino.

A respeito dessas trajetórias não há dados específicos sobre as moças e os rapazes que estudaram em Teresina, tendo em vista que os censos demográficos divulgam essas informações para o Estado como um todo. Tomando por referência os censos de 1960 e 1970, podemos dizer que a maioria das escolhas femininas e masculinas em todo o Estado incide sobre as modalidades de curso secundário, comercial e normal, sendo o segundo ciclo secundário (clássico e científico) predominantemente masculino; o normal, feminino, enquanto o comercial, misto. Como vemos, na área que propiciava formação voltada especificamente para o ensino superior, os homens eram a maioria, o que de certo contribui para a predominância masculina no ensino superior.⁸⁸

Ao analisarmos 300 históricos escolares⁸⁹, 212 femininos e 88 masculinos, de mulheres e homens que ingressaram entre 1958 e 1966 na Faculdade Católica de Filosofia (FAFI), observamos que a maioria das mulheres quanto dos homens havia estudado o secundário, especificamente o científico. O que denota que as moças e os rapazes que seguiram esse tipo

⁸⁷ A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961. A respeito dessa legislação ver ROMANELLI, op. cit., p. 179-87.

⁸⁸ Em 1950, tinham diploma de conclusão do curso secundário (clássico e científico) de segundo ciclo 288 rapazes e 76 moças. Em 1960, passaram a ter diploma de conclusão nessa modalidade de ensino 825 rapazes e 537 moças. Em 1970, 2767 era o número de rapazes que tinham diploma de conclusão desses cursos, enquanto que 1232 era o número de moças. Cf. Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

⁸⁹ FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Históricos escolares*. Teresina, jun. 2002.

de curso tiveram maiores condições de ingressar no ensino superior. Dentre as mulheres, em segundo lugar, figuram as que concluíram o normal e, em terceiro, as que optaram pelo curso técnico em contabilidade; enquanto que, dentre os rapazes, em segundo lugar, figuravam os que fizeram o curso técnico em contabilidade, visto que eram pouquíssimos os rapazes que cursavam o normal nesse período.

Possivelmente, o fato de a maioria das mulheres que ingressou na FAFI, conforme essa amostra, ter concluído o científico relacione-se à mudança de formação de nível médio das mulheres dos setores mais abastados, que estariam se afastando do curso normal e se direcionando para os cursos clássico e científico, por passaram a aspirar ao ensino superior.

Dentre as mulheres entrevistadas, Nerina Castelo Branco estudou o curso técnico em contabilidade; Célis Portella, o científico e, em seguida, o curso técnico em contabilidade; Irlane Abreu, o clássico; Cecília Mendes, Fides Angélica e Glória Sandes, o científico; e Claudete Dias, o normal em São Raimundo Nonato. Igualmente, predominam as que estudaram o curso científico

Ainda conforme a análise desses históricos escolares, pudemos observar que dentre as que estudaram o científico, a maioria estudou no Liceu Piauiense, seguido do Colégio das Irmãs e do Colégio Demóstenes Avelino. As que optaram pelo curso técnico em contabilidade, estudaram na Escola Técnica de Comércio do Piauí, na Escola de Comércio “Professor Felismino Weser” e no Colégio das Irmãs. As jovens que cursaram o normal estudaram principalmente na Escola Normal Antonino Freire, no Colégio das Irmãs e nas Escolas Normais de Floriano e de Parnaíba.

O curso técnico em contabilidade era oferecido pela Escola Técnica de Comércio, pela Escola Técnica “Professor Felismino Weser”, que funcionava no mesmo prédio, onde estava instalado o Colégio Demóstenes Avelino; e no Colégio das Irmãs e Diocesano. No Colégio das Irmãs, essa modalidade de ensino funcionou somente entre 1954-1959, enquanto nas demais escolas, o curso foi oferecido por um período mais longo, pois figuram concludentes desta modalidade de curso, entre o início dos anos 1950 e primeira metade da década de 1960.

Partindo do estudo das trajetórias de Célis Portella, Cecília Mendes, Irlane Abreu, Fides Angélica e Glória Sandes, bem como dos demais ex-alunas e ex-alunos ingressos na FAFI, cujos históricos escolares estudamos, é oportuno salientar a importância da escola pública, principalmente da Escola Normal Antonio Freire e do Liceu Piauiense na formação dos filhos e das filhas dos setores sociais mais abastados, visto que a maioria das moças e dos rapazes que estudou o científico, o cursou no Liceu Piauiense. Já dentre as jovens que cursaram o normal, a maior parte estudou na Escola Normal Antonino Freire. Com efeito, ainda que o

poder público tenha procurado nas décadas de 1950 e 1960 ampliar as possibilidades de escolarização feminina e masculina, o sistema escolar continuava sendo seletivo, pois, nas escolas públicas de maior prestígio predominavam os setores altos e médios.

Assim, as trajetórias escolares das mulheres entrevistadas, embora fosse cada vez mais corrente, não eram caminhos padrões, ainda que, entre 1940 e 1970 tenha se expandido os níveis de escolarização em ritmo mais acelerado que o masculino nos níveis fundamental e médio, persistem diferenciações quanto à distribuição feminina e masculina pelo segundo ciclo do ensino médio, de maneira que essas mulheres vão adentrando em ramos de predominância masculina, configurando caminhos singulares, embora recorrentes.

Mas a escolarização feminina e masculina não vinha produzindo apenas distinções quanto aos níveis de escolaridade e modalidades de cursos. Mediante uma dimensão mais refinada, a escolarização incide sobre o corpo, produzindo diferenciações de gênero, de classe, de etnia, gerando sujeitos distintos, mediante os seus “mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquia”.⁹⁰

Ao longo da escolarização das entrevistadas, algumas tiveram acesso tanto ao ensino ministrado em escolas de caráter leigo quanto confessional, visto que uma das trajetórias regulares dessas mulheres e de outras de suas gerações, como vimos, era cursar o primário na rede pública, o ginásio nas escolas particulares e o clássico ou científico no Liceu Piauiense. Dentre as escolas públicas primárias, a preferida era a Escola Modelo Artur Pedreira, na qual estudaram Célis Portella e Irlane Abreu. O ginásio preferido era o Colégio das Irmãs, pois a maioria das mulheres que estudou o ginásio em estabelecimentos particulares, conforme a análise dos históricos escolares referidos, foram alunas dessa escola. Nerina Castelo Branco, Irlane Abreu, Cecília Mendes e Fides Angélica Mendes, por exemplo, estudaram o ginásio nessa escola.

Parece-nos que um aspecto fundamental para compreendermos porque os pais e as mães preferiam que suas filhas estudassem no Colégio das Irmãs era fato de a escola ser confessional e buscar formar o caráter das então meninas/moças, conforme a moral católica. O que significa dizer que a escola procurava produzir moças de esmerada formação religiosa, defensoras dos valores religiosos e morais propalados pela Igreja Católica. Com efeito, atuavam, no cotidiano escolar, mecanismos disciplinares⁹¹, assim incidindo separações e classificações, bem como a busca de controle da sexualidade feminina. A princípio,

⁹⁰ LOURO, 1997, p. 57.

⁹¹ Para Michel Foucault as disciplinas “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 118.

separavam-se meninos de meninas, visto que, como sabemos, não se admitia nas escolas confessionais de Teresina a co-educação; em seguida, internas de externas. É o que nos diz Irlane Abreu:

[...] eu senti uma diferença muito grande quando eu fui para o Colégio das Irmãs; primeiro, de disciplina rígida, idiota, [...] senti muito quando fui para o Colégio das Irmãs, aí já mocinha, começou só com menina, a gente já estava querendo namorar e as freiras faziam um inferno, não admitiam, aí os meninos começavam a passear na porta do Colégio, as freiras se zangavam, tinha uma histérica lá que dava show de todo jeito, sabe? no rigor, isso foi marcante para mim. O rigor, aquela coisa, sabe? Parecia realmente que você estava num claustro, rezava missa de manhã, rezava terço de manhã, rezava não sei o quê quando saía [...] a gente não estava acostumada com isso, eu vinha de um colégio liberalíssimo, lá com a minha mãe. Então a escola era aquela formal mesmo. Todo mundo sentado, ali cada um na sua carteira, [não podia] falar com ninguém e, internas separadas do externo, era como se a gente de fora trouxesse alguma... Acho que na concepção das freiras, as meninas que vinham do internato elas estavam sob a guarda delas e elas não permitiam nada, nem um contato com a gente na sala de aula. As meninas tinham uma fardinha diferente, a gente tinha, nem lembro, acho que era uma blusa branca a das meninas, era uma blusa xadrezinha para identificar e separar. Então ficava nem misturava na sala de aula, externa para um lado e interna para outro, extremamente rígido, não brincava com a gente, terminava ali elas eram segregadas iam de fileira para os seus quartos, alojamentos, sei lá o quê, que era, era muito severo! Entrava tinha que rezar. Imagina uma menina com 12, 13 anos não tá nem aí para rezar, obrigada a rezar terço! [...].⁹²

O rigor, a disciplina, a classificação, que emergem nessa memória de Irlane Abreu, tanto iam incidindo sobre as alunas buscando instituir corpos disciplinados⁹³ quanto objetivavam produzir mulheres puras e castas, pois o ingresso e a permanência feminina na escola ampliava o horizonte urbano e Teresina passava a ser a casa, a escola, o seu entorno e as praças. E essa expansão das trilhas urbanas ia propiciando encontros entre meninas/moças e meninos/rapazes, pois os principais ginásios de Teresina situavam-se na região central da cidade, de maneira que esse espaço ia se tornando um lugar de sociabilidades e sentimentalidades femininas e masculinas, onde surgiam as primeiras paqueras e namoros.

⁹² ABREU, 2002.

⁹³ A respeito da atuação do poder disciplinar sobre o corpo ver FOUCAULT, 2000, p. 117-42.

Era necessário, portanto, mostrar que a escola e o seu entorno não eram lugares para essas práticas.

Com efeito, uma das funções escolares era usar mecanismos disciplinares para que os valores morais dominantes fossem internalizados. Era fundamental que as jovens se subjetivassem como *meninas direitas*, *moças de família*, aprendendo que não deveriam se misturar aos meninos/rapazes e que não eram os pais ou as professoras que deveriam controlá-las, eram elas que deveriam ter autocontrole.

Mas a interdição explícita de certos comportamentos também ajudava a formar *moças de família*. As freiras, por exemplo, afastavam os meninos que freqüentavam as calçadas do Colégio das Irmãs, procurando evitar que, através de códigos, mímicas e olhares, paqueras e namoros frutificassem, uma vez que a manutenção da educação feminina e masculina em separado, não evitava o contato entre meninos/rapazes e meninas/moças, pois eram desenvolvidas estratégias alternativas para burlar o controle.

Essa preocupação em evitar paqueras e namoros no âmbito escolar não era exclusiva do Colégio das Irmãs. Nos ginásios particulares mistos alguns cuidados também eram tomados. No Ginásio Leão XIII, por exemplo, o recreio era em horários distintos, um para os meninos, outro para as meninas, a fim de evitar contato de meninos e meninas longe dos olhos da professora.⁹⁴

No caso do Colégio das Irmãs, a preocupação com o controle da sexualidade feminina se processava para além da simples interdição de paqueras e namoros, discursos que veiculavam a sexualidade, buscavam objetivá-la como mal e como pecado, com o intuito de produzir jovens que mantivesse a pureza e a castidade.

[...] Nunca esqueço um padre que tinha aqui em Teresina, padre Izidoro [...] ele pregava os males do sexo, ele não usava a palavra sexo, não sei nem, nem me lembro o quê que era, só que a gente intuía, todo mundo adolescente com os hormônios subindo! Então ele falava aquilo, eu ficava revoltadíssima! não admitia, não tinha com quem externar aquilo, mas eu não aceitava. Eu toda vida rejeitei esse tipo de coisa, de alguém me pregando, me dizendo o que eu devo fazer [...].⁹⁵

⁹⁴ MENDES, 2002.

⁹⁵ ABREU, 2002.

No entanto, os fragmentos da memória de Irlane Abreu referidos mostram que a despeito do caráter refinado das técnicas de sujeição, a subjetivação⁹⁶ feminina poderia se produzir de maneira diferenciada. Na medida em que os discursos veiculados pela escola poderiam ser significados de forma distinta, desse modo os mesmos discursos que procuravam objetivar um modelo de menina/moça casta, pura, resguardada, poderiam produzir a questionadora, a que problematiza os valores recebidos, como foi o caso de Irlane Abreu.

Na busca de controle da sexualidade, a farda do Colégio das Irmãs também era uma produtora de sentidos, influenciando na formação das meninas/moças, quer pelo fato de esconder os seus corpos, tornando-os assexuados, quer por funcionar como marca distintiva da Escola, através da qual esta era levada para além dos seus muros, interditando certas práticas.

[...] A nossa farda era de mangas compridas, não podia usar pinturas as moças, a saia era um palmo abaixo do joelho, não se podia andar nem com um irmão quando se estava de farda do colégio das irmãs, para você ter uma idéia da rigidez, este quadro da mentalidade da rigidez dos costumes da minha época na década de 50, que eu estudei no Colégio das Irmãs, então era isso; me lembro que uma vez fui chamada atenção das freiras porque meu irmão vinha da escola e eu ia saindo do Colégio das Irmãs, ele vinha do Colégio Leão XIII e foi comigo conversando, no outro dia, eu fui chamada atenção lá, pras feiras me dizer que eu estava acompanhada de um rapaz - era meu irmão! mas ninguém sabe que era seu irmão, então não fica bem pra uma moça de farda, [...] então só pra você ter idéia de como era os costumes daquela época, parece até mentira por tão pouco tempo, não é? ⁹⁷

Fides Angélica acrescenta ainda que esse tipo de formação deixava marcas no corpo, produzindo gestos, jeitos e trejeitos.

[...] No Liceu, você sabe como eu cheguei no Liceu, eu tinha essa dificuldade, no Liceu eu arrumei meu primeiro namorado e lá eu não queria que ele andasse comigo quando eu estivesse de farda, eu já moça, eu levei, a gente leva os valores, o modelo

⁹⁶A respeito da produção de subjetividades consultar GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

⁹⁷ OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

mesmo quando não se está, mas sob aquela orientação, você acaba aceitando o modelo, as regras, e eu transportei, essas regras pro Liceu, isso me causava um mal-estar enorme, se ele viesse conversar comigo e eu estivesse de farda eu não queria que ele andasse comigo, quando eu estivesse de farda, ainda lembrando da regra do Colégio das Irmãs. É marca da formação inicial, é uma formação que marca você e às vezes você se surpreende com determinadas atitudes que toma, aí você vai ver, fica pagando o preço de lições não é, que você recebeu na infância e que marca a gente pela vida toda.⁹⁸

Contudo, algumas *aluninhas* mediante táticas operavam deslocamentos no que se refere ao uso da farda escolar, mesmo dos pesados uniformes das escolas confessionais. Claudete Dias, que cursou o primário, o ginásio e o normal em escolas dessa natureza, lembra que na primeira metade da década de 1960, quando cursava o normal no Colégio Nossa Senhora das Mercedes, em São Raimundo “[...] saía da Escola, aí eu enrolava o cós, pra poder parecer o meu joelho. Nós todas! pois é porque a gente, [...] eu, minhas amigas, todas dobravam a manguinha, tiravam a gravata, abriam aqui...No outro dia, pau na escola, porque as pessoas iam dizer que a Claudete, a Sônia, a Lilian estavam todas na rua com a saia lá em cima do joelho, não sei o quê...., [...] então era uma rebeldia que não era pra desestruturar nada!”⁹⁹

Fazer usos distintos do uniforme escolar não era burla efetivada apenas pela geração de Claudete Dias, Célis Portella, que ingressou no curso ginásial do Liceu Piauiense em 1947, recorda que: “[...] nessa época, menina não usava salto, menina não usava roupa justa e minha vontade de ir para o Liceu era sobretudo porque a roupa era justa e tinha uma gravata e eu tinha uma verdadeira admiração pela saia justa e a farda. Só usei um ano!. E era uma casaquinha, [...] eu achava o máximo, mas só usei um ano! [...]”¹⁰⁰

Ressaltemos que, nesses tempos, os valores morais hegemônicos teciam concepções de beleza como um dom natural, em que as moças de família deveriam se embelezar em momentos especiais, como enfatiza Denise Sant’anna.¹⁰¹ Outras estratégias, no entanto, poderiam ser traçadas. Se, por um lado, como dizia um escritor católico: “a mulher de mais má pinta é a que mais a cara pinta”¹⁰², visando interditar a prática de maquiar o rosto entre *moças da sociedade*, a farda poderia funcionar como um instrumento de embelezamento.

⁹⁸ OMMATI, op. cit.

⁹⁹ DIAS, op. cit.

¹⁰⁰ NUNES, Célis Portella, op. cit.

¹⁰¹ SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: _____. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 124-128.

¹⁰² PEIXOTO, Afrânio. Eunice ou a educação da mulher. São Paulo: W. M. Jackson, 1944. p. 299. In: SANT’ANNA, op. cit., p. 125.

A produção de significados distintos para além dos oficiais era estendida à Escola Normal e ao Liceu Piauiense ou às suas imediações, pois também eram espaços onde meninas/moças e meninos/rapazes vivenciavam práticas educativas *nada oficiais!*. A esse respeito Célis Portella nos conta que no tempo em que estudava na Escola Normal

[...] a gente ficava muito na Igreja do Amparo, ficava muito na Igreja do Amparo, não! ficava do lado de fora... conversas, eu acho que até gazeava aula de tanta conversa, mas depois entrava, [tinham os] professores mais pesados e não dava, mas a gente paquerava muito. [...] lá era aquela história, nós não éramos, não dávamos conta em casa do que acontecia na escola, porque eu, por exemplo, era irmã de tanta gente que os pais nem davam conta do que a gente passava na escola; tanto na Escola Normal como no Liceu por ser colégio público. O Liceu porque era misto, então, nós saíamos muito, fugia da escola também ou ficava ali por aquelas pedras, conversava muito, havia muita paquera, mas na Escola Normal nós não subíamos, porque se subíssemos ficávamos presas, então nós ficávamos logo do lado de fora e tinha já os meninos do Leão XIII que [iam] até lá. Os meninos que vinham de bicicleta do Diocesano, já sabiam com quem contava na porta. [...] Quando a gente encontrava outra que tinha..., era tudo de código para poder demonstrar isso. Os códigos eram mais mímicas, para dizer que foi ótimo o encontro, outros similares, ou que realmente acabou tudo, baixava o dedo e por aí ia [...].¹⁰³

Essa memória de Célis Portella mostra que, a despeito da Escola Normal Antonino Freire ter uma clientela feminina, o seu entorno era um espaço de sociabilidade feminina e masculina, onde se experienciava paqueras, flertes e namoros. A possibilidade de vivência dessas experiências, aparentemente, é que tornava as escolas públicas sedutoras, principalmente o Liceu Piauiense por ser uma escola mista.

Em fins dos anos 1950, quando Irlane Abreu ingressa no Liceu Piauiense, o que continuava tornando aquele colégio sedutor, além dos bons professores e professoras que lá atuavam, eram as práticas vivenciadas na e em torno da tradicional escola, como relembra Irlane Abreu:

[eu] saía para o Liceu passava a tarde toda lá, aí eu saía para dar umas voltinhas na praça do Liceu, estava recém-reformada [...] e ali era um ponto de encontro mesmo, o

¹⁰³ NUNES, Célis Portella, op. cit.

Liceu era misto e já estava todo mundo adulto praticamente 16, 17 anos. Então lá liberdade total! não tinha repressão, não tinha nada, controle muito pouco, disciplina zero. Agora professores bons, muito bons professores a elite de Teresina lecionava no Liceu.¹⁰⁴ [...] Mas o que distinguia mesmo a “comunidade do Liceu” era uma certa “aura” de independência e modernidade que nos fazia olhar os estudantes dos outros colégios de Teresina como “vis mortais”, privados que eram do que ali se vivia...Por exemplo, faltar aulas sem culpas, quando namorar fosse mais importante, ou mesmo ficar só na conversa, na praça, ou circular pelas ruas próximas vendo novidades e principalmente os discos novos que a loja “A Madariaga” – uma das primeiras lojas de discos de Teresina – apresentava. Era tempo de “rock” e de boleros românticos...Ou comprar pão quentinho na Padaria Stª Teresinha e saboreá-lo com caldo de cana. E, principalmente, participar das festas do “4 de outubro”, data do aniversário do Colégio.¹⁰⁵

No Liceu Piauiense, entre as aulas, as compras de “pão quentinho”, os passeios pela cidade, as conversas na praça e a tão esperada festa do “4 de outubro”, amizades, paqueras, flertes e namoros iam ganhando corpo, bem como expectativas em relação ao futuro. Chegando o terceiro ano dos cursos clássico e científico era época de pensar no futuro! Era hora de ir se preparando para prestar vestibular no final do ano, seja nas escolas superiores da cidade, que no final dos anos 1950 eram a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia; seja para aqueles e aquelas que podiam custear, prestar o exame em outras cidades como Fortaleza, Rio de Janeiro, São Luís, Recife, Belo Horizonte...Para alguns jovens, sobretudo para as mulheres, era ainda momento de pensar em casamento, afinal de contas 17, 18 anos era a idade ideal para casar! E aos 20 anos, uma moça sem perspectiva de casamento, já poderia se considerar *propensa a titia*.

[...] Tinha um grupo meu que eram três irmãs, aliás na minha rua ali era um negócio interessante, eu morava aqui na Eliseu Martins e aqui é a rua Areolino de Abreu. Então bem aqui morava o dr. Ribamar de Castro Lima na rua Areolino de Abreu e bem aqui morava seu Clóvis Melo [...] ele tinha três filhas uma delas que é a mulher do Átila Lira. Aqui o dr. Vilmar tinha 3 e aqui tinha a Teresinha. Então a gente juntava e mais aqui para trás morava a Graça Mota, [...] todo mundo se juntava na casa

¹⁰⁴ ABREU, 2002.

¹⁰⁵ ABREU, Irlane Gonçalves de. Lembranças de Teresina. *Cadernos de Teresina*, Teresina, ano X, n. 23, p. 59, ago. 1996.

do dr. Ribamar para conversar. Eu saía de casa e ia para lá. Juntava esse povo aqui, a conversar a noite toda, passava o dia todo mundo nas escolas, série diferente e de noite era conversa. Isso era a rotina, conversa, e conversa, e conversa. Sei que quando foi no terceiro ano científico começaram os casamentos a se delinear; algumas, as duas do dr. Vilmar, começaram, uma casou mais cedo, que era mais velha. As duas do dr. Ribamar, casou para cá. A Teresinha não casou, nem eu nem a Teresinha. A Teresinha casou depois, eu não casei. Então, mas nenhuma delas estudou, aliás, a Norma se formou.¹⁰⁶

No terceiro ano científico, ou melhor, ao seu término, não eram somente os casamentos que iam ganhando corpo, namoros que frutificaram ao longo dos cursos ginásial e clássico e científico no âmbito do Liceu Piauiense iam se desmanchando em face dos caminhos seguidos pelas jovens enamoradas. Para algumas moças, além do casamento, seguir uma carreira também fazia parte das expectativas em relação ao futuro. E em alguns casos investir nesse desejo levava as jovens a deixarem Teresina, rumo a outras cidades, assim como o namorado. Sobre essa questão relembra Cecília Mendes que

[...] tinha muitos casos de colegas que fizeram do primeiro ao último ano namorando juntos, depois, às vezes, acabavam, às vezes, acabavam. Eu me lembro uns três que namoravam o científico todinho e depois um foi estudar para um lado, o outro foi estudar para outro e acabavam. Eles pensavam que iam casar e, de repente, não dava certo. Eu tinha uma colega que ela foi namorada do menino, que foi meu colega também, que hoje é professor, reitor da Universidade do Ceará, ele namorou com ela o ginásio todinho e científico, e todo dia eles iam, assistiam aula juntos, sabe? De mãozinha dada, aquele namorinho e tal, depois eles acabaram. Ele casou com uma, ela casou com outro [...]. Aí tinha outro que namoravam o ano todinho depois ela foi estudar Medicina na Bahia, ele fez Direito aqui, ele casou com outra [...].¹⁰⁷

Assim como Cecília Mendes, essas suas contemporâneas que desejavam seguir uma carreira estavam se tornando *aspirantes-a-acadêmicas*, enquanto outras se tornavam *aspirantes-a-noivinhas-que-vingavam*, para usar uma expressão de Suely Rolnik¹⁰⁸, investindo no casamento. E nesse ponto a trajetória de moças que estudaram no Liceu

¹⁰⁶ ABREU, 2002.

¹⁰⁷ MENDES, 2002.

¹⁰⁸ ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Piauiense entre as décadas de 1950 e de 1960 se bifurcava, pois umas, além do casamento, passavam a investir no ensino superior, já outras encerravam suas trajetórias escolares e começavam a vivenciar os papéis tradicionais femininos, tendo em vista que, para muitas mulheres que viveram a juventude nesse período, o casamento e a maternidade continuam figurando como os caminhos femininos ideais. A questão nova que emerge é o motivo por que um número crescente de mulheres dessas gerações estava começando a ampliar os horizontes femininos passando a almejar o ensino superior. Buscando tecer uma resposta para essa questão abordaremos no capítulo seguinte a relação entre investimentos familiares e individuais na educação feminina.

4 ASPIRANTES-A-ACADÊMICAS E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO

Nos anos 1950 e 1960, ingressar nas instituições de ensino de terceiro grau aspirando a uma futura profissionalização ia se tornando uma prática feminina recorrente¹⁰⁹. Na imprensa constantemente publicavam-se notas em que pais, mães e familiares parabenizam as *acadêmicas* e as *aspirantes-a-acadêmicas* por suas conquistas no campo educacional, tal qual a seguinte:

Srta Fidalma Oliveira

Temos o grato ensejo de registrar nesta coluna a brilhante vitória que acaba de obter no curso de História Natural, da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais – a distinta e prezada senhorita Fidalma Campelo de Oliveira, filha do Sr. João Rocha de Oliveira e Dona Galiana Campelo de Oliveira.

Ajudada por sua inteligência e dedicação aos estudos, mesmo assim, por certo, Fidalma Campelo de Oliveira vem conquistar aquele pergaminho, a golpes de sacrifício.

Assim, com este triunfo nas Letras, a senhorita Fidalma de Oliveira integrou a turma de bacharelados de 1955, da Faculdade de Filosofia do grande Estado montanhês.¹¹⁰

No decorrer desses anos, a escolarização feminina de terceiro grau ganha cada vez mais visibilidade, embora não emergindo nos discursos veiculados pela imprensa como objeto de embates. Não se constituindo, portanto, em fato muito problematizado como parece ter sido nas décadas iniciais do século.¹¹¹ Possivelmente, por não se tratar de uma prática nova, uma

¹⁰⁹ Em 1940, havia no Piauí 432 homens formados e 14 mulheres; em 1950, 567 homens e 24 mulheres; em 1960, 1043 homens, 105 mulheres; em 1970, 1523 homens; 495 mulheres. Cf. Censo demográfico de 1940; censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

¹¹⁰ SRTA Fidalma de Oliveira. *O Dia*, Teresina, ano V, n. 316, p. 4, 18 dez. 1955.

¹¹¹ ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *Nordestino: uma invenção do “falo”*: uma história do gênero masculino no Brasil. Campina Grande, abr. 2000. Digitado. p. 72.

vez que, desde o final do século XIX, algumas poucas moças iam tendo acesso a esse nível de ensino.¹¹²

A educação feminina superior aparece na documentação estudada como uma expectativa e um investimento familiar no futuro das filhas. É importante ressaltar, todavia, que, em termos educacionais, a maioria das fontes que versam sobre essa temática diz respeito à crescente demanda por educação em todos os níveis.

Parece-nos que uma das questões que vai se tornando problemática é a intensificação da presença das mulheres no mercado de trabalho e sua relação com o exercício dos papéis femininos tradicionais (mãe, esposa e dona de casa). Por emergirem discursos que ora expressam que as moças devem ser, sobretudo, mães, esposas e donas de casa; ora profissionais ou ainda inscrevem posições conciliatórias, em que casamento, maternidade e carreira figuram como possibilidades em relação ao futuro.

Nessa discussão, a escolarização feminina superior tangencialmente relacionada a essa problemática, vai sendo significada como prática e investimento positivo. A presença feminina nas faculdades/universidades instaladas em Teresina e em outras cidades vai ganhando rosto, na imprensa, como uma expectativa desejada em relação ao futuro das moças, como já era em relação aos rapazes das famílias dos segmentos sociais mais abastados.

Nesse sentido, o acesso feminino ao ensino superior emerge como resultado do esforço pessoal das jovens, assim como dos investimentos feitos pelos pais. Com efeito, a presença feminina no universo acadêmico é significada como prática que não punha em xeque os valores morais hegemônicos na época. Assim, *moças de esmerada formação religiosa, fina flor da sociedade, senhorita inteligente, boas moças* eram algumas imagens das jovens que estavam investindo em um curso superior.

Através dessas imagens procurava-se dizer que as jovens acadêmicas que estavam circulando cada vez mais em Teresina, no Rio de Janeiro, em Fortaleza, em Salvador, em São Luis, em Recife, em Belo Horizonte¹¹³..., eram *moças de família* que tanto ao transitarem por Teresina à noite quanto ao sair para outras cidades, o faziam por um motivo que não desabonava a moral e os bons costumes, ou seja, estavam estudando, ação que legitimava tais práticas.

¹¹² SAFFIOTI, Helieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 203.

¹¹³ PERFIL das estudantes universitárias do Piauí. Teresina, fev. 2002.

Na *Coluna Universitária*, escrita por José Luís Martins, veiculada no jornal *O Dia*, outras faces dessas jovens emergem entre o que se atribuía ao feminino e ao masculino nesse contexto. Eram ditas ora como as representantes do *bello sexo*, belas, meigas, graciosas, dóceis, amáveis, *brotos* a enfeitarem a academia; ora como moças inteligentes, competentes, pioneiras e atuantes no universo cultural e estudantil. Qualificações bastante sintomáticas do momento vivido por essa geração, que adentrava nas instituições de ensino de terceiro grau, universo público, sendo afetadas por idéias que o delineiam, tais como: competência, competição, inteligência, intelectualidade e profissionalismo; ao tempo em que sobre elas também imperava uma carga discursiva relativa aos espaços e aos atributos tradicionais femininos: pureza, doçura, beleza, meiguice e graciosidade.

Ao considerarmos outros discursos, é possível acentuar algumas fissuras nas imagens que vinham sendo produzidas pela imprensa. Trata-se de fragmentos das histórias de vida das então *aspirantes-a-acadêmicas* Cecília Mendes, Célis Portella, Claudete Dias, Fides Angélica, Glória Sandes, Nerina Castelo Branco, Rosa Amélia Tajra, mediante as quais podemos tornar o quadro um pouco mais complexo ao destacarmos as relações de poder entre essas jovens e suas famílias, acentuando os investimentos e as expectativas dos pais e mães em relação à educação.

Nesse sentido, se nos discursos veiculados na imprensa, o ingresso das mulheres no ensino superior é inscrito como prática valorizada e mesmo impulsionada pelos pais e familiares, ao penetrarmos no campo da memória e abordamos as relações de poder entre as filhas e os seus pais e mães, outras nuances vão mudando a tonalidade do cenário, na medida em que aparecem elementos descontínuos que fragmentam o rosto composto pelos discursos difundidos na imprensa.

Rosa Amélia Tajra, a filha mais velha de uma família de imigrantes sírios e libaneses, nos conta que a sua mãe não chegou a concluir o primário, casando-se em tenra idade, enquanto o pai não pudera estudar, sendo autodidata.

Relembra Rosa Amélia Tajra que seu pai valorizava muito a educação formal projetando-a para os seus filhos e filhas. Na sua família, excetuando duas de suas irmãs que cursarem o normal, as demais se formaram, estudando uma parte de seus irmãos e irmãs em Teresina e outra, no Rio de Janeiro.

Acentua Rosa Amélia Tajra que sua mãe não a incentivava, embora não a desestimulasse. Já o pai, diante do seu desejo de prosseguir sua escolarização, deixou que fosse sozinha para o Rio de Janeiro nos anos 1930 e custeou os seus estudos.

Saí daqui sozinha para ir estudar no Rio de Janeiro e ele não tinha essas coisas de recomendar, confiava na cabeça da gente, eu vou para lá e vou estudar e vou fazer o curso de Farmácia, foi como eu te disse, mudei para Medicina por influência de meus colegas e fiz um curso bonito.¹¹⁴

Célis Portella, que ingressa na Faculdade Católica de Filosofia em 1960, era a décima segunda filha, a caçula, de pais que estudaram no interior do Estado, onde adquiriram rudimentos de leitura e de escrita. A mãe de Célis Portella não teve acesso à escola, aprendeu a ler e a escrever em casa, como era corrente entre as famílias do interior da Província/Estado no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, onde a educação formal coexistia com a ministrada no âmbito familiar.¹¹⁵

Os pais de Célis Portella, notadamente a mãe, valorizavam a educação e, esgotadas as possibilidades de escolarização dos filhos mais velhos na cidade de Valença, migram para Teresina com o intuito de educar os filhos e as filhas.

[...] Na minha família eu fui a décima segunda, porque morreram dois, décima segunda filha, família pobre que veio de Valença para educar os filhos e essa quantidade doze filhos não é brincadeira, pra assim meu pai era comerciante, mas comerciante de pouca condição, então a gente teve toda vida uma vida muito apertada, muito com o pé no chão, sabe porque o lema era educar, era que a gente estudasse, então não tinha assim muita saída não, sabe? Era esse, então felizmente a gente além de ser doze, a gente tinha um espaço de um para o outro de 2 anos, mais ou menos, então eu conheci, por exemplo, meu irmão mais velho que foi para o Rio, aí eu só conheci depois que estava formado, que voltou para cá, até o outro o segundo também, que foi para o Rio, eu só...tinha 14 anos quando ele chegou, então essa coisa que distancia, ao mesmo tempo era todo um investimento na educação...¹¹⁶

Na família de Célis Portella, havia preocupação com a educação das filhas, embora algumas diferenciações também fossem salientes. Todos os seus irmãos formaram-se no Rio de Janeiro, enquanto suas irmãs, somente algumas cursaram o ensino superior, a maioria

¹¹⁴ FRANÇA, Rosa Amélia. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

¹¹⁵ A respeito das relações entre educação formal e informal entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX ver FERRO, Maria do Amparo Borges. *Educação e sociedade no Piauí republicano*. Teresina: F.C.M.C., 1996.

¹¹⁶ NUNES, Célis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

concluiu o curso científico, casando-se em seguida. E dentre as que chegaram a esse nível de ensino, somente uma estudou fora do Estado.

[...] O Petrônio foi, mas já era, ele já trabalhava já era funcionário dos Correios, arrumou também lá outro emprego lá no Rio, estudava e trabalhava, quer dizer quando acabava um era que custeava a formatura do outro e então foi assim até o final e nós aqui tivemos acesso só aos cursos daqui, as mulheres até porque a mulher é criada diferente aí era mais...As mulheres têm uma formada em Serviço Social, tinha uma formada em Ciências Contábeis e as outras casaram e não continuaram os estudos, todo mundo com 2º grau, com o científico, essa coisa que dava. A minha irmã estudou em João Pessoa fez o curso de Serviço Social em João Pessoa e eu estudei aqui e a outra também estudou aqui, agora os homens é que estudaram fora...¹¹⁷

Primos e primas de Célis Portella, que vinham do interior para dar continuidade aos estudos, hospedavam-se em sua casa, visto que muitos rapazes e moças que residiam no interior do Estado e desejavam aumentar o nível educacional tinham que se deslocar para Teresina, posto que, na maioria das cidades do interior, só havia nesses anos escolas de nível primário. E chegando a Teresina, uma das formas de permanência era se instalar na casa de parentes. Dentre os primos e primas de Célis Portella, as distinções quanto aos níveis de escolarização feminina e masculina na família, presentes nas trajetórias escolares das suas irmãs e irmãos, igualmente emergem.

[...] Porque nós vimos primeiro de Valença para cá e muitas das minhas primas estudaram aqui em casa, na minha casa. Minha casa tinha geralmente 28, 30 pessoas, essas estudantes que vinham para cá para fazer os cursos porque não tinha colégio em todo interior, tinham que vir estudar aí, [...] mas estas pessoas que viveram lá em casa, estudaram lá em casa, só fizeram mesmo até o colegial, o que tinha aqui, agora depois que as famílias começaram a vir do interior tiveram mais acesso, sobretudo, a Faculdade de Filosofia onde..., a Faculdade de Direito, agora persiste a coisa, os homens, os primos homens, em número muito mais, em número muito maior; outra coisa também acho que por isso eu me rebelei, também casavam muito cedo, minhas primas, tem prima que casava com 16 anos ou tem 10 filhos, outra com 17 filhos, tudo...olha a geração que era a minha...todo mundo casou e assim com 10 ou 11 filhos

¹¹⁷ NUNES, Célis Portella, op. cit.

estão era novamente aquele monte de gente, agora já moravam aqui, ... Uma inclusive umas tinham até morado lá em casa [...].¹¹⁸

Ao refletir a respeito dos diferentes caminhos seguidos por seus irmãos e irmãs, em outro trecho de sua entrevista, Célis Portella permite vislumbrar para além das práticas, investimentos no que se refere à escolarização feminina, que, por sua vez, estão relacionados às concepções que se tinha de feminino e de masculino no período.

[...] Às mulheres dessa época a elas não era perguntado, solicitado ou até mesmo incentivado que vocação deveria assumir, qual era... todos os meus irmãos se formaram no Rio com muito sacrifício, as mulheres poucas se formaram e foram as que mais romperam com algumas coisas, mas não era perguntado, eu chamo geração sacrificada nesse sentido de que elas.... [...]. Isso é que eu chamo sacrificada porque nem cogitaram e nem foi dado a elas esse direito, quer dizer, não foi falado na família que elas deviam ir também; então é claro que na cabeça do meu pai e de minha mãe, não era uma discriminação, mas é até porque era difícil mudar para o Rio, chegava lá não tinha onde ficar. Os irmãos iam para pensão, iam para outro lugar, mas elas não... na cabeça deles não admitiam mandar a gente para ficar longe, então eu acho que um pouco isso também, um pouco também por causa da visão de realidade mesmo, isso não era colocado naquelas.... a não ser famílias mais abastadas [...] mas nós não tínhamos essa possibilidade e nem foi colocado.¹¹⁹

Este trecho da entrevista de Célis Portella possibilita pontuar outras nuances do processo de escolarização feminina e masculina, na medida em que dá visibilidade a diferenciações de investimentos. Se o ingressar no ensino superior não se configura como uma prática cerceada, o estímulo dado aos homens e às mulheres não é o mesmo, de maneira que a educação masculina tem primazia sobre a feminina, visto que a significação da presença feminina e masculina no ensino superior vai se configurando de forma relacional. Em outros termos, as concepções de feminino e de masculino constantes no período vão incidindo na forma como se configuram as trajetórias escolares de moças e rapazes.

¹¹⁸ NUNES, Célis Portella, op. cit.

¹¹⁹ Ibid.

Incentivar e propiciar aos rapazes escolarização em nível de terceiro grau é uma das práticas que configuram a masculinidade burguesa, que prima pelo estudo e pelo trabalho.¹²⁰ Os investimentos na carreira por parte dos rapazes vão sedimentando territórios masculinos instituídos, uma vez que esses jovens estavam se preparando para atuar no espaço público, bem como para exercerem os papéis de pai e provedores familiares.

Enquanto aquelas jovens, que assim com Célis Portella, e algumas de suas irmãs ingressavam em faculdades e universidades tanto em Teresina quanto em outros Estados, estavam deslocando fronteiras de gênero, na medida em que a trajetória regular em termos educacionais das jovens dos anos 1950 era cursar o normal ou científico e casar-se. Desse modo, algumas passavam a exercer o magistério primário, outras iam vivenciar o casamento, a maternidade.

Nesse sentido, a continuidade dos estudos por parte das moças e o investimento em um curso universitário ia desterritorializando os territórios existenciais femininos construídos em torno da maternidade e do casamento. Para os rapazes, o ato de serem estimulados a estudar fora do Estado era ação que os dotava de maior *status* e prestígio social. Para as moças, o ato poderia funcionar em outro sentido, podendo mesmo macular suas imagens, visto que conforme as concepções de gênero hegemônicas à época, a formação das moças exigia maiores cuidados de ordem moral. As moças deveriam estar sob observação e vigilância familiar, posto que sair da casa paterna com o propósito de estudar em outras cidades era, para alguns, prática impensável, uma vez que *moças de família* não podiam se instalar em qualquer lugar, pois *moças respeitáveis* deveriam residir em espaços familiares. É válido lembrar que da conservação de suas honras dependia a honra familiar.

Assim, um dos caminhos regulares das jovens que estavam ingressando no ensino superior nas décadas de 1950 e 1960 era estudar em Teresina, enquanto os rapazes eram enviados para cursar faculdade/universidade em outras cidades, tendo os seus estudos custeados tanto pelos pais quanto pelos irmãos mais velhos, já ingressos no mercado de trabalho, situação recorrente na família de Célis Portella.

Contudo, é importante salientar que outros pais, tendo condições financeiras para manter as filhas, assumiram posturas diferenciadas como, por exemplo, os pais de Rosa Amélia Tajra. Lembremos que tanto ela como parte das irmãs e dos irmãos estudaram no Rio de Janeiro.

Rosa Amélia Tajra saiu de Teresina rumo ao Rio de Janeiro, em 1936 e chegando lá, instala-se em uma pensão, onde ela e a prima eram as únicas mulheres hospedadas. Situação,

¹²⁰ ALBUQUERQUE JR., 2000, p. 71.

no entanto, que não invalida o que vimos ressaltando, ao destacar a relação entre a educação feminina e masculina e as concepções de gênero, uma vez que, como acentua Joan Scott¹²¹, homem e mulher são duas “categorias vazias e transbordantes”, na medida em que são construções sociais e históricas, em que cada momento histórico as compõe de forma múltipla, pois não são categorias fixas. Desse modo, investimentos considerados masculinos em um dado período, podem incidir sobre as mulheres e vice-versa. Nesse sentido, era possível, ainda nos anos 1930, projetar para as filhas expectativas em relação ao futuro que no geral eram aquelas voltadas para os filhos, embora não fosse a regra.

“Se formem, vocês estudem, através do estudo [é] que a pessoa se faz e através do estudo [é] que a pessoa consegue as posições na vida é realmente assim”.¹²² Eram esses os incentivos dados pelos pais de uma contemporânea de Célis Portella, Nerina Castelo Branco, a filha mais nova de uma família tradicional; cujo pai era bacharel em Direito, funcionário público e a mãe, dona de casa.

Nerina Castelo Branco ingressou na Faculdade de Direito na segunda metade dos anos 1950 e, posteriormente, na Faculdade Católica de Filosofia, formando-se, assim como os seus dois irmãos. Tal como Célis Portella, Nerina Castelo Branco acentua a predominância de níveis escolares mais baixos entre as moças de sua geração, bem como a configuração da identidade da maioria das jovens de sua geração em torno do casamento e da maternidade.

[...] As moças da época não eram muito de estudo, elas só pensavam em se casar, achavam que o casamento era a realização máxima [...] As mulheres eram burras, porque elas não viam a liberdade, a opção de vida, muita, não viam isso!. Era só casamento, casar, era só isso, parir, ter filhos, botar dentro de casa, não tinham outro objetivo, não tinha outra visão, sabe, ficavam bitoladas nesse negócio, sabe era ter um negócio triste! a vida é tão rica em mais coisas, graças a Deus que isso melhorou!. Mas na minha época já havia alguns passos de modernidade, liberdade de opção, havia sim, já eu não fui de uma geração assim tão fechada, havia uma certa abertura, [...] na minha época tinha, estudar, tinha uns que iam para o Rio de Janeiro estudar, começavam aparecer as primeiras! as primeiras moças, jovens aqui da sociedade que se propunham a estudar, a fazer o nível superior, às vezes elas só ficavam no primário,

¹²¹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, n. 20, v. 2, p. 93, jul./dez. 1995.

¹²² CASTELO BRANCO, Nerina. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

no ginásio, aí parava mas, aí depois não, começaram até porque com o advento da universidade já começou a se transformar em qualidade.¹²³

Esse fragmento da entrevista de Nerina Castelo Branco nos ajuda a compreender que a vivência feminina em torno do casamento e da maternidade era ainda uma forma de existência que satisfazia a muitas mulheres, embora não seduzisse a todas. Ao mesmo tempo dá visibilidade à incipiência dos projetos que divergiam desse modelo de existência feminina, centrado no ser mãe, esposa e dona de casa, o que nos permite afirmar que, no contexto dos anos 1950 e início dos anos 1960, a despeito do crescimento da presença feminina nas instituições de ensino de terceiro grau e no mercado de trabalho esta era ainda uma trajetória singular, mesmo entre as jovens mais abastadas.

Cecília Mendes, filha de uma professora primária e de um médico, por sua vez, ingressara na Faculdade de Filosofia em 1959, assim como Nerina Castelo Branco, foi estimulada pelos pais a estudar.

[...] Na minha casa, não, nós não tivemos essa educação tradicional, voltada pra coisa doméstica, [...] nós éramos orientados para ir pra escola, fazer ginásio, primário, científico e curso superior, lá em casa era assim. E também os parentes próximos. Embora houvesse pessoas na família que preparasse a filha para ser dona de casa, nós temos primas também que não fizeram nada a não ser se preparar para casar e ter filhos, mas lá na minha casa não era, a mesma geração. Agora na minha casa, nós éramos encaminhados para ter uma profissão e participar da sociedade com responsabilidades. [...] Então, a gente se formou no que a gente quis. E agora meus pais sempre estimularam que a gente estudasse e que cada um escolhesse e tivesse as mulheres mesmo sua profissão, desde cedo a gente trabalha.¹²⁴

Esse trecho da entrevista de Cecília Mendes demonstra além dos incentivos recebidos pelos pais para que prosseguisse os estudos, a recorrência de diferentes níveis e significados da escolaridade feminina no seu segmento social, fato que nos ajuda a compreender em parte porque a maioria das jovens que viveram a juventude nas décadas de 1950 e 1960 continuava configurando as suas identidades mediante o exercício dos papéis femininos tradicionais. Haja vista que iam coexistindo investimentos diversos. Se existiam famílias que impulsionavam as

¹²³ CASTELO BRANCO, Nerina, op. cit.

¹²⁴ MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio, 2002.

filhas a seguir outros caminhos, como as de Nerina Castelo Branco e Cecília Mendes, igualmente permanecia a concepção de que as moças deveriam ser formadas para se tornarem boas esposas, mães e donas de casa.

Educação para casar e educação para seguir uma carreira são investimentos que atravessam o período em estudo, onde o tipo de formação dada pela família tanto poderia corresponder aos anseios das filhas, como poderia divergir. Nesse sentido, outra situação ia se tornando recorrente nesses anos, o fato de os pais e mães procurarem educar as filhas para o casamento, enquanto as jovens desejavam investir na continuidade dos estudos. É que nos conta, por exemplo, Fides Angélica.

Essa jovem que ingressou na Faculdade de Direito na segunda metade da década de 1960, era décima terceira filha de uma família de classe média, em que o pai era funcionário público e a mãe dona de casa. Relembra Fides Angélica que seus irmãos, excetuando o mais velho, militar; todos foram incentivados a se formar, enquanto entre as mulheres, somente ela e a irmã mais jovem se formaram.

Fragmentos da história de Fides Angélica demonstram o desenvolvimento de interesses e expectativas pessoais que iam se distinguindo daquelas que os pais consideravam ideais, em se tratando da educação feminina. Para os seus pais, as mulheres tinham que possuir um certo nível de escolarização para casarem-se, visto que o papel que deveriam desempenhar era o de mãe, esposa e dona de casa. A passagem pelo ensino de terceiro grau era um pré-requisito para a formação dos filhos, pois esses seriam futuros pais e provedores familiares. E lembremos, no mercado sentimental, ser formado, principalmente fora do Estado, era um dos requisitos que tornavam um rapaz um bom partido; enquanto para as mulheres o fato de ser formada poderia inclusive criar empecilhos para o casamento, uma vez que uma moça casadoura, não deveria ser “muito sabida não”!.

[...] Das mulheres havia uma criação muito machista na minha casa e as mulheres geralmente eram direcionadas a não ter muita instrução, pararam no segundo grau, no máximo, minha irmã mais velha era muito estudiosa, mas parou num curso clássico, minha outra irmã casou cedo só tem o ginásio, a outra... as irmãs mais velhas....só quem têm curso superior lá são as duas mais novas, sou eu e a minha irmã mais nova, que é economista [...] agora todos os homens se formaram, a não ser o mais velho que

era militar, era piloto da aeronáutica, mas os outros formados, médicos, engenheiros, farmacêuticos, todos são formados.¹²⁵

De modo que, a continuidade dos estudos de Fides Angélica vai se processar através de negociações, visto que este não era o anseio dos pais, principalmente da mãe.

[...] Mulher não era pra ser muito sabida não, mulher tinha que saber ler e escrever saber mais ou menos alguma coisa, no máximo o ginásio estava muito bom, tanto que eu tive muita dificuldade de dar continuidade aos meus estudos, porque me botaram pressão pra não, principalmente minha mãe. Minha mãe não queria porque achava que o caminho natural das mulheres era o casamento então não havia necessidade da mulher saber tanto pra casar, porque ela tinha a experiência dela, então ela passava a experiência dela, que era o modelo correto pra passar pras filhas, só que as filhas mais velhas de certa maneira não gostaram, mas de certa maneira se acomodaram, e eu não aceitei, também já meus irmãos, já eram formados que também fizeram pressão para que não acontecesse isso, eu terminei o ginásio eu tinha o quê? 14, fui fazer 15 anos pra ficar de cara pra cima, ia ser horrível e eu que gostava de estudar, graças a Deus consegui ir em frente!¹²⁶

Essa memória de Fides Angélica nos possibilita tornar o cenário no qual as jovens vão ingressando no ensino de terceiro grau mais complexo, na medida em que é possível pontuar que a relação entre os anseios individuais e as expectativas dos pais nem sempre era harmônica, e dentre aquelas que foram construindo a identidade em torno do casamento, do lar e da maternidade, nem todas o faziam por serem esses os seus desejos. Logo, é lícito destacar que, nos anos 1960, algumas jovens vão tendo maiores condições para argumentar ora com o pai, ora com a mãe, no sentido de fazer prevalecer os seus projetos individuais em relação ao futuro, que ia passando a incluir o desenvolvimento de uma carreira, uma vez que nesses anos o ingresso das mulheres no ensino superior ia se tornando cada vez mais intenso, ao tempo que ia prevalecendo nos setores sociais mais abastados a idéia de que as moças também deveriam estudar, chegando mesmo ao ensino superior, assim como os rapazes.

¹²⁵ OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr., 2002.

¹²⁶ OMMATI, op. cit.

A história de Claudete Dias em parte se assemelha a de Fides Angélica. Natural de São Raimundo Nonato, a jovem era terceira filha de uma família de classe média, em que o pai era funcionário público e mãe dona de casa e costureira.

[...] São Raimundo Nonato, sempre foi uma cidade que sempre foi bem provida de escolas, então, apesar dos meus pais não terem uma formação escolar elevada, eles sempre deram para gente esse valor, todos dois passaram para a gente esse valor, e, apesar de não serem pessoas ricas, mas minha mãe, por exemplo, trabalhava como costureira [...] e nos educou costurando, era uma pessoa... [...] formou todos os filhos.¹²⁷

Claudete Dias tinha duas irmãs e um irmão e, como vemos mediante esse trecho de sua entrevista, todos foram estimulados a estudar, observamos ainda que os pais procuraram propiciar condições para que estudassem. Contudo, à medida que os anos foram passando, o tipo de educação a ser ministrada para as filhas ia divergindo da modalidade de formação esperada para o filho.

Ao término do ginásio, o irmão mais velho, único homem da família, veio estudar em Teresina, uma vez que, no início dos anos 1960, não havia em São Raimundo Nonato nem o curso científico nem o clássico, de modo que, após concluir o primeiro ciclo do ensino médio, os rapazes e as moças que aspirassem seguir essa modalidade de ensino tinham que se dirigir ou para Teresina ou para capitais de outros estados.

Chegando a Teresina, seu irmão concluiu o segundo ciclo do ensino médio e ingressou na Faculdade de Direito, tendo os estudos custeados pelo pai. Enquanto a jovem Claudete Dias e sua irmã, ao terminarem o ginásio, dão prosseguimento aos seus estudos em São Raimundo Nonato, cursando o normal.

Cursar o normal, tornar-se professora primária e casar-se era a trajetória da maioria das moças de São Raimundo Nonato dos segmentos médios. Era esta a expectativa que o pai de Claudete Dias tinha em relação ao futuro da filha, embora esse não tenha sido o projeto da jovem. Novamente, vão se delineando anseios individuais que divergem daqueles esperados pelos pais:

¹²⁷ DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

[...] porque as mulheres em São Raimundo, em geral esse modelo mesmo de... foi criado o curso pedagógico muito cedo lá, então todas as mulheres eram professoras, casavam, tinham filhos e moravam em São Raimundo. Esse era o modelo que meu pai queria para mim, quando terminei o pedagógico em 70. Ele queria que eu ficasse em São Raimundo, ia ser diretora de um Colégio, ainda hoje me lembro: você não vai estudar fora não! porque eu tinha ido passar férias em São Paulo e então voltei querendo fazer Jornalismo, ele disse que eu não ia e que eu ia estudar em São Raimundo, fazer o normal, depois ser diretora de uma escola, ia casar e ter filhos; eu fiquei apavorada quando eu vi o modelo que meu pai queria para mim e era o que todas as mulheres de São Raimundo seguiam [...] o modelo era esse de ficar em São Raimundo Nonato casar, ter filhos, ser professora; ser professora, casar e ter filhos era o modelo ideal e, para mim não era!. Quando meu pai me disse que ia ser professora, continuar em São Raimundo [...] fiquei louca, apavorada e quando eu terminei o pedagógico meu tio, irmão do meu pai, que mora aqui em Teresina, que é advogado, tio Antonio Dias, foi para São Raimundo me buscar, porque eu pedi pelo amor de Deus!¹²⁸

Na história de Claudete Dias, emerge outro figurante importante no processo de escolarização feminina de terceiro grau, a parentela. Para as jovens que, assim como Claudete Dias, precisavam deixar a cidade natal para dar continuidade aos estudos, alojar-se na casa de parentes era uma forma de moradia que facilitava a saída de casa, pois simbolicamente as moças estavam sob proteção e vigilância familiar, mesmo longe da casa paterna.

O desenvolvimento de projetos de vida que incluíam a continuidade dos estudos e uma futura carreira poderia não só divergir dos anseios familiares, mas também dos desejos dos namorados.

[...] Ele disse isso: não, Clau, você, agora que a gente vai ficar noivo, nós vamos casar aí, você...Ele ficava sonhando assim aquela coisa sonhadora! você já terminou o pedagógico, já é formada, não precisa trabalhar, porque eu vou trabalhar, eu que vou ganhar dinheiro, nós vamos comprar nossa casa e todo dia você vai estar cheirosa, bonitinha me esperando em casa, depois vamos ter nossos filhos e vamos viajar [...] Eu disse: [...] mas eu não quero isso, eu não quero! não faz parte, tudo bem, a gente [pode] se casar, mais depois que eu me formar, depois que eu fizer universidade, mas eu vou trabalhar também, eu vou ter meu dinheiro... [...] Depois ele veio para Teresina

¹²⁸ DIAS, op. cit.

aí ele disse: então a gente vai ficar noivo e a gente vai casar, me lembro como hoje, ele sentado e me dizendo...Não de jeito nenhum, não! Você pode cancelar sua matrícula e a gente vai casar e pronto, eu disse não!. Já tinha passado no vestibular, tava no primeiro ano da FAFI...¹²⁹

Embora as jovens que estavam ingressando nas instituições de ensino de terceiro grau figurassem como as atrizes principais desse processo de singularização feminina¹³⁰, às vezes, também assumiam o lugar de coadjuvantes, cedendo o papel principal ora para o pai ora, para a mãe.

[...] E minha mãe tinha essa coisa de empurrar para estudar, não, não era muito exigente, a gente era estudiosa, não assim muito, mas minha irmã, não queria fazer vestibular em [Serviço] Social, basicamente, ela [a minha mãe é] que escolheu Serviço Social, botou a minha irmã. Ela estava apaixonada e o rapaz era muito boêmio e a mamãe botou pra estudar em Fortaleza. Arranjou um pensionato, ela ficou lá. Minha mãe ficava lendo para ela as apostilhas, os livros e assim ela fez e hoje [é] Assistente Social. [...] Com relação a mim, não precisou muito não! Meu pai tinha muita afinidade intelectual comigo, ele me respeitava muito intelectualmente. Tinha muito respeito por mim, porque eu fui mais estimulada que as outras. Mas eu gostava muito de português e fazia poesia. Ainda faço e ele gostava muito, dizia que eu escrevia melhor que o Carlos Drummond de Andrade. Dizia ele! [...] Meu pai tinha muito essa coisa por mim!¹³¹

É o que nos diz Glória Sandes, que ingressou na Faculdade Federal do Ceará, em 1968 no curso de Jornalismo.

O pai de Glória Sandes era professor e a mãe dona de casa. Na família de Glória Sandes, a mãe tivera um papel fundamental na escolarização das filhas, incentivando-as para estudar e para seguir uma profissão, mesmo quando não era esse o desejo imediato das filhas. Glória Sandes ressalta que um dos argumentos comumente repetido por sua mãe era: “o objetivo é se formar, depois, se quiser, namoro, essas coisas para depois”.¹³²

¹²⁹ DIAS, op. cit.

¹³⁰ Utilizamos o conceito de singularização no sentido atribuído por Félix Guatarri, qual seja: “[...] uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade [...]”. Ver GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 33.

¹³¹ SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

¹³² Ibid.

Ainda ressaltando a atuação de sua mãe como incentivadora das filhas, expressa Glória Sandes que

meu pai não fazia questão assim, que a gente estudasse fora, sempre foi uma luta da minha mãe, embora ele não fosse aquela pessoa, Ele achava o estudo importante, mas já meu irmão, que foi o penúltimo, ele fez tudo! [...] Meu irmão que nem era assim muito ligado a estudo. Hoje ele é professor e tudo, mas no começo meu pai fez tudo por ele, tudo que podia fazer por um filho, universidade particular lá no Pará, não sei aonde viu e a gente não, universidade pública, a gente foi pública, porque ele não podia custear e nem, não havia grandes é, se bem que as federais eram melhores na nossa época mesmo.¹³³

Mas não eram somente os pais, as mães, os tios, os noivos e namorados que figuravam na cena em que o ingresso feminino nas instituições de ensino de terceiro grau ia emergindo com mais nitidez, as tias e as irmãs que já haviam trilhado caminhos semelhantes atuavam no cenário, se constituindo em referenciais para as que iam também significando a vida mediante a educação superior, tendo em vista a profissionalização. Nesse sentido, expressa Claudete Dias:

[...] as minhas tias são mulheres que não têm escolarização, somente a minha tia Neusa e era formada em Administração, trabalhou a vida toda na Transbrasil até se formar e morrer, todas foram embora para São Paulo. [...] A minha tia Neusa, essa que morreu, foi realmente a mulher que eu costumo dizer que era minha ídola, meu ídolo, se eu posso dizer assim; porque ela tinha profissão, a casa dela, não quis casar, sempre viajou muito, e eu dizia que eu queria ser como ela, e ela dizia que não queria que eu fosse como ela, porque ela queria que eu achasse um homem para eu amar e me amar também, que ela tinha escolhido ser solteira, gostava de ser sozinha, mas eu dizia para ela que eu também queria ser como ela, e ela morreu jovem em 1994, mas morreu feliz porque viveu a vida que queria, então ela me traduziu muito essa liberdade feminina, porque todas as irmãs casadas e com filho e, ela não quis casar, muito bonita, muito inteligente, viajada, culta, mas optou por ser solteira, então eu digo que ela era meu modelo [...].¹³⁴

¹³³ SANDES, op. cit.

¹³⁴ DIAS, op. cit.

Glória Sandes também ressalta a influência exercida por uma das irmãs de sua mãe, que estudara Serviço Social no Rio de Janeiro.

Minha tia Mundica, Raimunda Veras foi a única que se formou, morava no Rio de Janeiro [...] eu admirava muito minha tia, achava o máximo, estar no Rio de Janeiro, você chegava do Rio cidade muito bonita muito desenvolvida, independente, achava muito interessante ...¹³⁵

Rosa Amélia Tajra, uma das primeiras mulheres a se formar acentua que a irmã mais nova:

[...] essa menina se mirou em mim e foi fazer Medicina na mesma escola que eu fiz, fez os 2 anos de ...já era o que era? Sim era o vestibular mas depois teve outro nome, fez o curso de Medicina brilhante também, nunca foi reprovada em matéria nenhuma, também gostava de estudar. A Teresa tinha uma afinidade comigo que ela quando se formou não comprou o anel de Medicina, ela chegou aqui em Teresina, disse assim: eu quero ver o teu anel para mim fazer igual [...].¹³⁶

Como a maior parte das jovens que ia passando pelo ensino superior ingressava no mercado de trabalho, algumas passando a atuar no magistério de terceiro grau. As professoras iam contribuindo para a formação das novas gerações, tanto transmitindo conhecimentos relativos à área de conhecimento em que atuavam, quanto construindo modelos de feminino, uma vez que iam constituindo identidades alternativas. É o que nos sugere Claudete Dias no seguinte trecho de sua entrevista:

então a Célis era assim nosso mito, nosso ídolo, nossa ídola, era ela! até hoje, quer dizer, ela, acho que ela é ídola de muita gente, muitas mulheres no Piauí, porque ela é o exemplo. [...] Ela formou uma geração. Eu faço parte de uma geração que ela ajudou a formar, que ela ajudou a quebrar preconceito, principalmente na época dos anos 70, não se falava em Karl Marx, Lênin, não se podia ler, mas ela falava escondido para a gente...¹³⁷

¹³⁵ SANDES, op. cit.

¹³⁶ FRANÇA, op. cit.

¹³⁷ DIAS, op. cit.

Jovens moças, pais, mães, irmãos, irmãs, tios, tias, noivos, namorados e instituições são atrizes e atores nessa trama que vai delineando o ensino superior como espaço feminino.

Nesse bojo, coexistem diferentes investimentos e concepções em relação à formação feminina e masculina, onde o significado atribuído à educação de moças e rapazes é produzido de forma relacional. Assim, os investimentos que buscam produzir mães, esposas e donas de casa não tocam unicamente àquelas jovens, que construíram seus territórios existenciais a partir da vivência desses lugares de sujeito. Mesmo nas trajetórias de algumas moças que iam vislumbrando trilhas diferenciadas, conceber o casamento e a maternidade como os caminhos femininos, por excelência, atuava ainda como produtor de diferenças quanto aos estímulos e expectativas referentes à educação masculina e feminina, visto que, em alguns casos, como na família de Fides Angélica, os pais investiram, sobretudo, na formação dos filhos, valorizando o ingresso no ensino superior, por serem os homens considerados provedores familiares; enquanto a educação das filhas era voltada para o casamento. Igualmente, na história de Claudete Dias, essas concepções referenciavam os distintos investimentos voltados para a sua educação e a de seu irmão.

Dentre famílias que a princípio não cercearam o ingresso das filhas nas instituições de ensino de terceiro grau podiam figurar diferenciações mais sutis, como nos conta Célis Portella, ao destacar o maior estímulo dado aos seus irmãos em detrimento das irmãs.

Mas os investimentos familiares no período em estudo são plurais, pois os pais e as mães de algumas jovens iam impulsionando as filhas a descentrarem a formação da identidade dos papéis tradicionais femininos, ou a construí-la para além deles, como expressam Cecília Mendes, Nerina Castelo Branco e Glória Sandes.

Nas relações entre pais, mães e filhas iam prevalecendo, mesmo nas famílias que não valorizavam a formação superior para as mulheres, os projetos desenvolvidos pelas jovens, pois mediante negociações e embates, elas iam ingressando nas instituições de ensino de terceiro grau, como foram os casos de Fides Angélica e de Claudete Dias.

Nessa trama, as moças figuram como as principais atrizes, desterritorializando a identidade feminina centrada no casamento e na maternidade, através da valorização de uma possível carreira; contudo, às vezes, as mães assumiam o lugar de protagonistas estimulando suas filhas a alçarem novos vãos, como ocorreu com a mãe de Glória Sandes.

Essas possibilidades de arranjos de investimentos familiares e individuais, na formação feminina de terceiro grau, parecem ser a configuração que vai emergindo no período, uma vez que se trata de um momento em que estão sendo deslocadas fronteiras de gênero, na medida que algumas mulheres dessas gerações iam se singularizando ao desenvolverem projetos

personais e ao buscarem autonomia, onde o ingresso no ensino superior funcionava como uma das bases desse processo de singularização.

Nesse movimento, iam se descentrando sentidos atribuídos à formação feminina, pois, se entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando a educação feminina vai sendo problematizada e o movimento feminista emergente no período considera a educação uma das principais bandeiras de luta. A educação da mulher vai sendo significada a partir dos papéis femininos tradicionais, na medida em que um dos principais argumentos enfocados é o fato das mulheres precisarem se instruir para melhor desempenharem os papéis de mãe e de esposa.¹³⁸

Vale lembrar que, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, as mulheres vão aumentando os níveis de escolarização, através do ingresso nas escolas normais, que vinham se difundindo no Brasil desde a segunda metade do século XIX. Da mesma forma, magistério primário vai se transformando em profissão feminina, passando a ser visto como sacerdócio e atividade de amor e doação.¹³⁹

Desse modo, a educação feminina foi sendo instituída para além das mulheres, centrando-se no outro, na medida em que ela visava instruir a mulher para melhor desempenhar os seus papéis familiares; ou no caso, daquelas que ingressavam nas escolas normais e no mercado de trabalho, o significado atribuído era o de que a professora seria uma segunda mãe dos alunos e alunas.

Nos anos 1950 e 1960, seja mediante estímulo familiar, seja através de investimentos pessoais, a educação começa a se centrar nas mulheres, da mesma forma que tal perspectiva vai passando a ter efeito de verdade, para usar uma expressão de Michel Foucault.¹⁴⁰

Contudo, é importante destacar a descontinuidade temporal no que se refere aos estímulos dados às jovens para que ingressassem no ensino superior, uma vez que Rosa Amélia Tajra, na década de 1930, ingressa na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro com o apoio do pai, enquanto que, entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, Fides Angélica e Claudete Dias tiveram que negociar com os pais a continuidade dos estudos, tendo em vista que, nas duas histórias, ainda que os pais valorizassem a educação das filhas, o significado a ela atribuído ia divergindo daqueles desenvolvidos pelas então *aspirantes-acadêmicas*, que desejavam se investir de um título de nível superior. Assim, os incentivos

¹³⁸ RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 69-80.

¹³⁹ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-81.

¹⁴⁰ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

familiares não seguem uma linha contínua e nem progressiva, na medida em que há avanços e recuos, embora, no decorrer dos anos 1950 e 1970, seja cada vez mais constante o ingresso feminino nas instituições de ensino de terceiro grau mediante a aprovação e estímulo, ora dos pais, ora das mães ou de ambos.

6 ACADÊMICAS NOS TEMPOS DE FACULDADE

A primeira escola de ensino superior instalada em Teresina foi a Faculdade de Direito (FADI), em 1931. Por mais de 20 anos, essa escola figurou como a única instituição que ministrava esse nível de ensino no Piauí. Assim, aqueles e aquelas que não desejavam cursar Direito tinham que se deslocar para outras cidades.

Entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1970, no entanto, a situação se transforma, pois se consubstanciam esforços no sentido de ampliar o ensino superior, cujo resultado foi à emergência em Teresina das Faculdades Católica de Filosofia (FAFI, 1958), de Odontologia (FOPI, 1960), de Medicina (FAMEPI, 1968) e da Universidade Federal do Piauí (1968/1971), implantada em Teresina e também em Parnaíba, onde foi criado o curso de Administração de Empresas (1968).

Nesse movimento, embora não haja alusões específicas à escolarização feminina, nem tampouco uma política voltada para a formação das mulheres, há uma expansão da presença feminina no ensino de terceiro grau, assim como dos rapazes, na medida em que o surgimento dessas escolas cria maiores oportunidades de acesso a esse nível de ensino.

Simultaneamente, os incentivos familiares e o desenvolvimento de projetos individuais por parte das *aspirantes-a-acadêmicas* iam produzindo uma demanda por ensino superior, voltada sobretudo para o âmbito local, pois nos parece que as *aspirantes-a-acadêmicas* pelos anos 1950 e 1960 tiveram menos acesso às escolas superiores instaladas em outras cidades do que os rapazes. Nesse sentido, a ampliação das instituições de ensino superior em Teresina ia se constituindo em uma das condições de possibilidade do crescimento da presença das mulheres nesse nível de ensino.

Ao surgir a FADI, a presença feminina no ensino superior era bastante incipiente, uma vez que pouquíssimas mulheres haviam ingressado no ensino superior, sendo esta uma experiência feminina bastante singular, principalmente, na área jurídica, mesmo nos centros urbanos mais desenvolvidos.

A FADI emerge como fruto da atuação de um grupo de intelectuais, na maioria bacharéis em Direito, formados na Faculdade de Direito de Recife. Um dos projetos educacionais da escola era formar homens para comporem os quadros da administração do Estado, pois os seus idealizadores desejavam dispor de um espaço para a formação de bacharéis, no Piauí. Desse modo, a FADI nasceu mesmo como espaço pensado para a formação masculina articulado ao poder político local, como expressa Santos Neto, ao argumentar que “os intelectuais fundadores da Faculdade de Direito do Piauí eram em sua maioria homens de Estado e de partidos [políticos], naquele momento de tênues rupturas, abeberados por algum ideal de renovação política e de mentalidade, mas ciosos das tarefas de produzir resultados devidamente conformados no ordenamento social e burocrático posto”¹⁴¹. Nesse sentido, Cromwell de Carvalho, primeiro diretor, assim se reporta sobre a criação da instituição:

urgia-lhe a criação da Faculdade, que viria satisfazer a duplo fim: facilitar aos seus filhos, em regra desprovidos de recursos pecuniários, para buscarem outros e mais alentados centros, a obtenção de diploma de bacharel em direito, e incentivar, melhorando, desenvolvendo e aperfeiçoando, a cultura jurídica entre nós. De outro lado, e como de grande relevância, avulta a certeza de que se poderiam preencher, mais facilmente, os cargos da judicatura piauiense.¹⁴²

Nascida sob essa perspectiva e oferecendo um curso tradicionalmente masculino, a FADI foi, contudo, absorvendo algumas poucas jovens que aspiravam ao ensino de terceiro grau. Assim, ainda nos anos 1930, forma-se a primeira moça nessa instituição. Trata-se de Júlia Gomes Ferreira Viégas, diplomada em 1939.¹⁴³

Nos primeiros anos, o cotidiano da escola marcou-se pela instabilidade, tendo em vista que essa dava os primeiros passos no sentido de firmar-se na cidade. Nesse percurso, nascida sob a iniciativa privada, passa para a esfera estadual em 1934, permanecendo pouco tempo nessa situação, pois em 1938, é desoficializada, novamente funcionando como instituição privada, embora sendo subvencionada pelo Estado.

¹⁴¹ SANTOS NETO, Antônio Fonseca dos. *A organização universitária e suas interfaces com a estrutura de poder local*. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão Universitária) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1998. p. 110.

¹⁴² Trecho apresentado por Higino Cunha em “Memória Histórica da Faculdade de Direito do Piauí”, citado por SANTOS NETO, op. cit., p. 105.

¹⁴³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Ciências Jurídicas. *Bacharéis em Direito*. [Teresina, 2002].

É nesse contexto, que se inicia a luta pela equiparação da instituição às suas congêneres, cujo êxito é obtido em 1936, mediante Decreto Federal nº 864, de 1º de julho de 1936. Nesse ano, é diplomada a primeira turma, que concluíra o curso em 1935 e em decorrência da não equiparação da instituição, não havia recebido os diplomas de conclusão do curso, à exceção de 2 bacharéis que recorreram à Justiça.¹⁴⁴

Por esses anos, era pequena a clientela atendida, uma vez que aqueles e aquelas mais abastados, mesmo almejando o curso de Direito dirigiam-se para outras cidades. Desse modo, é no decorrer dos anos 1950, que a escola vai passando a formar um número maior de rapazes e moças, se intensificando a presença feminina, pois, na década de 1930, apenas uma mulher concluiu o curso de Direito; nos anos 1940, duas o fizeram; nos 1950, trinta e seis se formaram e nos anos 1960, cinquenta e duas concluíram o referido curso.¹⁴⁵

Como a FADI dominou o universo cultural da cidade por mais de 20 anos, aqueles e aquelas que não podiam ou não desejam sair de Teresina para cursar o ensino de terceiro grau tinham como única opção aquela escola. Nesse sentido, relembra Manoel Paulo Nunes que “no Piauí a nossa vocação natural era estudar Direito porque era a única escola existente”¹⁴⁶. Desta forma, a maioria das jovens que passava a almejar o ensino de terceiro grau mesmo que Direito não fosse o curso desejado iam ingressando na faculdade, como foi, por exemplo, o caso de Nerina Castelo Branco, que assim se expressa:

[eu] tinha vontade de fazer o curso de Jornalismo, mas não tinha na minha época, só existia o curso de Jornalismo no Rio de Janeiro, para eu ir para lá era meio difícil, não tinha condições de ir para o Rio de Janeiro, era um fim de mundo naquele tempo! você sabe que as comunicações, os transportes eram difíceis, então, eu não tive muita opção, tive que fazer Direito, não me arrependi, não! o Direito é uma carreira bonita, mas eu não me dediquei não, a Direito, nunca exerci nada relativamente a Direito, não me atraiu muito, eu também não tive muita oportunidade [...] fiz Filosofia, quando eu fiz licenciatura me... como se diz me qualifiquei para ser professora, a grande realização, a grande mesmo realização pessoal foi no magistério e eu não saí do magistério até me aposentar....¹⁴⁷

¹⁴⁴ BEZERRA, Joaquim de Alencar. *História da Faculdade de Direito do Piauí*. Teresina, mar. 2001. Digitado. Não paginado.

¹⁴⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2002.

¹⁴⁶ NUNES, Manoel Paulo. *As solidões justapostas*. Teresina: APL, 1992. p. 25.

¹⁴⁷ CASTELO BRANCO, Nerina. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev., 2002.

Nos anos 1950, quando Nerina Castelo Branco estudou na FADI, esta já gozava de grande respaldo local, pois nessa época já se encontrava definitivamente reconhecida (Lei nº 17551, de 9 de janeiro de 1945) e federalizada, em 1955 (Lei nº 1254, de 4 de fevereiro de 1955). Manoel Paulo Nunes nos diz mesmo que a escola se inscrevia, por esses anos, como lugar da tradição, ao lembrar que “a Faculdade de Direito era uma Faculdade conservadora, uma Faculdade tradicionalista e estudavam na Faculdade de Direito as pessoas que já estavam instaladas na vida, eram bancários, eram pessoas já realizadas”. Era uma maneira de legitimar o ‘status’ que já possuíam ¹⁴⁸ [...]. Wall Ferraz, acrescenta que os estudantes da FADI “eram oriundos da classe média para cima [...]” ¹⁴⁹.

Nesse contexto, no entanto, encontravam-se cada vez mais presentes na FADI as representantes do *bello sexo*, uma vez que na década de 1940, correspondiam a apenas 2,99% (2) dos alunos egressos, enquanto que nas décadas de 1950 e 1960 se vai expandindo a participação feminina, passando a corresponder à presença feminina respectivamente a 11,92% (36) e a 21,85% (52) do total dos egressos. ¹⁵⁰

É na segunda metade da década de 1960, quando a presença feminina na escola já é mais intensa, que a jovem Fides Angélica, diante da impossibilidade de cursar Engenharia, ingressa na FADI.

[...] Eu queria realmente fazer Engenharia, eu gostava de matemática, de física, era nessa área lá, e meus irmãos, tinha muitos irmãos perto de mim, e meus irmãos mais próximos de mim fizeram Engenharia, e eles gostavam muito de matemática, formas matemáticas, e eu fazia exercícios de matemática para me divertir, então eu gostava de me divertir com matemática, e queria fazer Engenharia, mas como eu não podia sair daqui pro Rio de Janeiro, onde tinha o curso, eu fiz Direito, depois eu achei que estava bem em Direito, não precisava continuar para fazer Engenharia. ¹⁵¹

Em 1969, é a vez de Nazaré Castelo Branco, a única mulher a ingressar no curso de Direito, no segundo turno da FADI. A *acadêmica* afirmava:

¹⁴⁸ NUNES, Manoel Paulo, 1992, p. 27.

¹⁴⁹ FERRAZ, Raimundo Wall. *45 anos depois: tudo que vi, li e ouvi*. Teresina: [s.n.], 1992.

¹⁵⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2002.

¹⁵¹ OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

estou me preparando para seguir a carreira de advogada, carreira que admiro muito e que é meu ideal. Muitas e muitas coisas poderia falar a respeito da minha escolha, as mais importantes, porém foram o interesse que me despertou este estudo e a influência de parentes e amigos [...] muito ajudaram nesta escolha. A começar pela minha família, vários parentes advogados, em seguida, amigos meus e de meus pais, desde cedo, contribuíram para que fortalecesse em mim a vontade de estudar mais arduamente, a fim de ultrapassar os obstáculos e preparar-me para chegar à faculdade, que é lógico, não poderia ser outra senão a Faculdade de Direito que é o meu sonho, o meu ideal que já atingi em parte.¹⁵²

Como observamos, tanto Nerina Castelo Branco quanto Fides Angélica ingressaram na FADI por não terem meios para estudar os cursos que desejavam, uma vez que ambas precisariam se deslocar para o Rio de Janeiro. Já Nazaré escolheu a carreira jurídica por ser esta a que aspirava seguir. É, então, importante pontuar que tanto a carreira jurídica ia se tornando em si uma aspiração feminina, como também se constituía em formação possível para as que não tinham condições de alçar outros caminhos.

Mas, no período em que Nazaré começou a cursar Direito, já existiam maiores condições de escolha em termos de cursos, pois estavam funcionando, além da FADI, as Faculdades de Filosofia, de Odontologia e de Medicina.

A Faculdade Católica de Filosofia foi criada, em 1957, e inicia as suas atividades em 1958, após a autorização para funcionamento, oferecendo os cursos de Bacharelado em Filosofia, em Geografia e História e ainda em Letras Neolatinas. Assim, como a FADI, a escola emergiu como instituição privada, cuja mantenedora era a Sociedade Piauiense de Cultura, tendo como idealizador D. Avelar Brandão Vilela, chegado a Teresina, no ano 1955, e que marcou, sobremaneira, o universo religioso e educacional piauiense.¹⁵³

A Faculdade de Odontologia que começou a funcionar em 1961 era fruto do esforço de um grupo de profissionais da área de saúde, que desde alguns anos desejavam instalar uma escola dessa natureza. Nesse sentido, a instituição dessa Faculdade era a consolidação de um sonho acalentado desde 1947, quando o Pe. Alberto de Freitas Santos reuniu profissionais da área de saúde, desafiando-os a criar uma Faculdade de Odontologia, surgindo como fruto da provocação o “Movimento pró-Faculdade de Odontologia do Piauí”, que, mais de uma década depois, em 1959, sob a presidência do Professor Oscar Olímpio Cavalcanti, ganha

¹⁵² COLUNA universitária focalizando Nazaré Castelo Branco. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 11, 20 fev. 1969.

¹⁵³ SANTOS NETO, op.cit.

consistência com a criação da Sociedade Civil Faculdade de Odontologia do Piauí, entidade que tinha o objetivo de se transformar em mantenedora da escola de Odontologia.¹⁵⁴

A Faculdade de Medicina, por sua vez, instalada em 1968, diferentemente das demais escolas isoladas implantadas no Estado foi a única criada diretamente sob incentivo e patrocínio do governo estadual, embora tenha contado com o apoio da Associação Piauiense de Medicina. As aspirações em torno da implantação de uma escola médica eram de longa data no Estado, pois, na década de 1940, a idéia já havia sido veiculada, atravessando assim os anos 1940 e 1950, para ganhar corpo na segunda metade da década de 1960, ao se tornar vontade política. É quando, na gestão de Petrônio Portella, em 1966, dá-se o primeiro passo no sentido de criar a escola, ao se formar um grupo de trabalho, composto pelos médicos Zenon Rocha, Lineu Araújo, José Nathan Portella Nunes e Carlyle Guerra de Macedo, sob a presidência do primeiro, com o intuito de verificar se havia ou não meios para se instaurar uma escola de medicina, no Estado. Este grupo, acrescido do médico Ludgero Raulino da Silva se transformou em instituidor da escola, a implantando em 1967, sob parecer favorável do Conselho Estadual de Educação (CEE), de modo que, em 30 de março de 1968, era oficialmente instalada.¹⁵⁵

O nascimento dessas instituições se processa em um cenário de valorização da educação, como já acentuamos, pois, entre os anos 1950 e 1960, são bastante recorrentes discursos e práticas em prol da melhoria do sistema educacional no Estado, uma vez que, na medida em que o Piauí se integra à política desenvolvimentista, a educação é vista como um meio para desenvolvê-lo. Assim, por esses anos, emergem até mesmo idéias e ações a favor da instituição de uma universidade no Estado, de maneira que o debate sobre a educação transcende os níveis elementar e médio, na medida em que a ampliação do ensino de terceiro grau vai se configurando em questão.

Por um lado, intelectuais, professores, professoras, clérigos e estudantes passam a veicular bandeira pela criação de uma universidade; por outro, esse anseio vai se tornando vontade política. Em 1963, por exemplo, através da coluna *Retalhos Universitários*, veiculada no jornal *o Dia*, sob a direção do Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito, desencadeia-se um movimento em prol da implantação da Universidade do Piauí, em que estudantes, políticos e parte da elite intelectual se articulam, visando tornar realidade o desejo de dotar o Estado de uma instituição universitária. Nesse sentido, vejamos o posicionamento do então diretor da Faculdade de Direito, que assim se expressa, em 1963:

¹⁵⁴ SANTOS NETO, op. cit.

¹⁵⁵ Ibid.

tenho, em sucessivos pronunciamentos, dentro e fora de nossa Faculdade de Direito, salientado que já é tempo de pugnarmos pela criação da Universidade do Piauí. Em oposição, advertem que não possuímos condições para tamanha realização. A verdade, porém, é que o nosso Estado, pelo seu desenvolvimento ativo destes últimos anos, apresenta-se habilitado para ter também a sua Universidade. [...] Quero juntar a minha confiança a voz e à confiança dos universitários piauienses para, em bloco, enfrentarmos a batalha pró-Universidade do Piauí.¹⁵⁶

No ano seguinte, um passo a mais é dado, no sentido de se criar uma universidade no Estado, como exprime a equipe responsável pela *Coluna Universitária*, ao noticiar que

a mensagem do Governador Petrônio Portela, solicitando do Legislativo autorização para a criação da Universidade do Piauí, acaba de ser transformada em lei, devendo ser publicada no Diário Oficial do Estado ainda esta semana. Como se verifica, o movimento vem tomando grande vulto no seio da opinião pública, particularmente, da classe estudantil. Trata-se, portanto, de uma grande conquista do povo piauiense no setor cultural.

Na manhã de ontem, viajou com destino a Brasília e Rio o Prof. Wilson de Andrade Brandão, presidente do Comitê Pró-Universidade do Piauí, com objetivo especial de manter entendimentos com as autoridades do ensino, a fim de serem tomadas as primeiras medidas para federalização da referida Universidade.¹⁵⁷

Ainda em 1964, sob solicitação do governador do Estado, Petrônio Portella, é elaborado pelo então Presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE), José Camillo da Silveira Filho, um documento expondo as condições e possibilidades de implantação de uma universidade no Piauí, visando apresentá-lo ao Presidente da República, Mal. Castelo Branco, quando de sua visita ao Estado. Assim, diante desse intuito, o documento foi submetido aos diretores das escolas existentes e aos representantes dos diretórios acadêmicos, que, após discussão, estabelecerem um consenso em torno da proposta, subscrevendo-a. Esta, em

¹⁵⁶ BRANDÃO, Wilson. Universidade do Piauí. *O Dia*, Teresina, ano XII, n. 1141, p. 4, 14 nov. 1963.

¹⁵⁷ CRIADA a Universidade. *O Dia*, Teresina, ano XIV, n. 1153, p. 3, 21 jan. 1964.

seguida, foi encaminhada pelo Governador Petrônio Portella ao Marechal Presidente Castelo Branco.¹⁵⁸

No ano seguinte, a proposta, em forma de anteprojeto de lei, foi enviada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), mediante ofício expedido pelo governador Petrônio Portella, em dezembro de 1965, do qual extraímos o seguinte trecho:

Senhor Ministro:

Na conformidade do entendimento que tive a honra de manter com V. Excia., cabe-me enviar à consideração desse Ministério, o anexo anteprojeto de lei, emanado do Conselho Estadual da Educação, que trata da criação da Universidade do Piauí.

Hoje, com as várias providências tomadas pela União Federal, visando ao ingresso do nosso Estado na era industrial, avulta a idéia da Universidade como a superestrutura.[...]

O Piauí está amadurecido para a Universidade. [...]

Certo de que V. Excia., identificado conosco e fiel à palavra já empenhada, saberá acudir ao nosso apelo, aproveito a oportunidade para apresentar-lhe os meus protestos de elevada estima e distinta consideração.¹⁵⁹

Os efeitos desse ofício foram lentos, embora positivos, segundo acentua Luiz Bello, uma vez que o anteprojeto de lei, sobre a criação da Universidade do Piauí, juntamente aos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) foram enviados ao presidente da República em março de 1967, por meio de ofício do Ministro da Educação e Cultura, Raimundo Moniz de Aragão, isto às vésperas do término do mandato de Castelo Branco. Assim, “o encaminhamento do anteprojeto obedeceu, ao que parece, tão-somente aos influxos daquele final de governo. Mas o fato é que o mesmo se materializa, às pressas, em Projeto de Lei do Poder Executivo enviado ao Congresso Nacional”.¹⁶⁰ No entanto, no governo subsequente, sob comando de Costa e Silva, o Projeto de Lei não só fora retirado do Congresso, quanto devolvido ao MEC “para re-exame, por se tratar ‘de expediente recebido na administração anterior’”.¹⁶¹

Nesse ínterim, em âmbito local, outras medidas vão sendo tomadas em prol da implantação de uma universidade no Piauí, visto que em 1966 começam a se articular a partir

¹⁵⁸ SILVEIRA FILHO, José Camillo da. Depoimento. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 533.

¹⁵⁹ NUNES, Petrônio Portella. *Ofício*. Teresina, 17 dez. 1965. In: BELLO, op. cit., p. 362.

¹⁶⁰ SANTOS NETO, op. cit., p. 164.

¹⁶¹ BELLO, op. cit., p. 365.

do governo estadual, como já vimos, as ações com vistas à implantação de uma Faculdade de Medicina no Estado, o que, de fato, ocorre em março de 1968. A criação dessa instituição tinha por objetivo, para além de instituir uma escola de medicina, criar meios para a instalação da universidade, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que se instituisse uma organização tipo universidade era necessário que houvesse um mínimo de 5 escolas isoladas.

Nesse sentido, procurava-se criar as condições para que o projeto deslanchasse. Logo, com o mesmo intuito, concomitante à criação da Faculdade de Medicina é instituída a Fundação de Ensino Superior do Piauí, mediante a Lei estadual nº 2745 de 10 de agosto de 1966, cujo objetivo era coordenar o sistema estadual de ensino superior nascente, nesse sentido, foram incorporadas à Fundação as escolas de Serviço Social e Enfermagem, criadas na administração de Chagas Rodrigues (1959-1962), embora não tivessem sido ainda implantadas, bem como se integraram as Faculdades de Medicina e de Odontologia, esta estadualizada, em 1965.¹⁶²

Com efeito, em 1968, o Estado já tinha meios para satisfazer requisito exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois já dispunha de 5 escolas instituídas, sendo que 2 delas encontravam-se somente no papel, como nos referimos. Assim, nesse mesmo ano, o CFE apresenta parecer conclusivo e favorável à criação de uma universidade no Piauí, sendo o processo encaminhado para o Congresso Nacional.

Confluíram em torno do projeto tanto os interesses da elite política local, quanto os segmentos intelectuais, notadamente, aqueles vinculados às instituições de ensino superior existentes.¹⁶³ Desse modo, os então parlamentares, ex-governadores, Petrônio Portella Nunes e Chagas Rodrigues, adversários políticos, o primeiro da ARENA, mais ajustado aos desígnios da Ditadura Militar; o segundo do MDB, de oposição, assumindo um lugar que se poderia chamar de *centro-esquerda*, eram respectivamente o presidente e o relator do projeto da universidade do Piauí.¹⁶⁴

Nessas condições, após acordos entre a bancada piauiense e os demais congressistas, bem como o exame das emendas apresentadas ao Projeto de Lei do Poder Executivo, foi aprovada, sancionada e promulgada a Lei nº 5528, de 12 novembro de 1968, que institui a Universidade Federal do Piauí, sob a forma de fundação, de modo que eram integradas à Fundação Universidade Federal do Piauí as faculdades existentes, bem como as escolas de

¹⁶² SANTOS NETO, op. cit., p.158-9.

¹⁶³ Ibid., p. 160.

¹⁶⁴ Ibid., p. 161.

Enfermagem e de Administração de Empresas de Parnaíba, a primeira, como já vimos, sem existência de fato, enquanto a segunda se encontrava em processo de implantação.¹⁶⁵

Assim, criada em 1968, a UFPI instala-se efetivamente em 1971, passando a alargar as possibilidades de escolarização feminina e masculina, visto que, ao longo da década de 1970, vão se expandindo substancialmente o número de cursos oferecidos pela instituição, bem como cresce o número de vagas e de matrículas e, conseqüentemente, a presença feminina no ensino superior, uma vez que, durante a década, a participação feminina perfaz mais de 45% dos alunos ingressos nos diversos cursos da instituição.¹⁶⁶

Mas, retrocedamos à década anterior ao surgimento da UFPI e voltemos o olhar para as Faculdades de Filosofia, de Odontologia e de Medicina, posto que, entre o final dos anos 1950 e a década de 1960, iniciaram a ampliação do horizonte educacional superior em Teresina, assim como produziram juntamente com a FADI às bases para implantação da UFPI. Começamos, então, pela FAFI.

A FAFI durante os doze anos de funcionamento manteve-se como instituição privada, através do pagamento de anuidades pelas alunas e alunos, bem como pela subvenção federal. A princípio a escola oferecia os cursos de Bacharelado em Filosofia, em Geografia e História e em Letras Neolatinas e, no final dos anos 1960, os cursos de Matemática e Física.

A escola visava intervir na área educacional mediante à qualificação de professoras e professores, para o ensino médio, como o intuito de minimizar um dos graves problemas nessa área, a baixa qualificação dos professores e professoras. Nesse sentido, comenta Manoel Paulo Nunes que a FAFI “foi uma Faculdade que trouxe [...] uma contribuição significativa à cultura piauiense, no sentido de acrescentar alguma coisa, no sentido de rever os processos de ensino, no sentido de discutir os problemas da cultura sob o enfoque crítico e também em dar uma concepção de cultura”.¹⁶⁷

A clientela da escola era composta por moças e rapazes dos segmentos médios, alguns alunos e alunas, inclusive, eram egressos da FADI, como por exemplo, Nerina Castelo Branco.

Aliás, a FAFI se compunha principalmente por mulheres, pois já no terceiro ano de funcionamento, ia se consubstanciando em espaço de escolarização, majoritariamente, feminino. Tomando como referência, portanto, as matrículas nos cursos de bacharelado em

¹⁶⁵ SANTOS NETO, p. 170.

¹⁶⁶ CARDOSO, Elizangela Barbosa. *Mulheres, escolarização feminina de terceiro grau e mercado de trabalho em Teresina*. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1998. p. 45.

¹⁶⁷ NUNES, Manoel Paulo, 1992, p. 27.

Filosofia, em História, em Geografia e em Letras Neolatinas, no período anterior à incorporação pela UFPI, observamos que a presença feminina nessa escola entre 1958-1971 corresponde a 73,28%, de maneira que, excetuando os dois primeiros anos, em que predomina a presença masculina, nos seguintes, intensifica-se a participação feminina. Todavia, ao considerarmos, isoladamente, cada curso, percebemos que é no curso de Letras que se encontra a maior concentração feminina. O curso de Filosofia era o que tinha maior presença masculina, ainda que, mesmo naquele curso, o número de mulheres superasse o de homens.¹⁶⁸

É nesse espaço predominantemente feminino que estudam Célis Portella, Irlane Abreu, Cecília Mendes e Claudete Dias. Célis Portella, por exemplo, ingressa na FAFI, em 1960, após prestar vestibular para o curso de História e nos conta que:

[...] não existiam cursinhos, assim, funcionava assim, em termo de história, por exemplo, eu fui aluna da turma que me antecedeu, quem lecionava para gente direcionar e passar no vestibular era o Wall Ferraz, era a turma de história anterior a nossa e que propiciou assim uma geral sobre história, mas de uma forma muito precisa à medida que eles vivenciavam, eles já eram professores no Estado, eles já tinham direcionado a vida para serem professores de história, então, esse tipo de convivência determina muito uma vocação quer dizer, vários cursos, eu comecei pensando até em fazer Filosofia, mas as aulas eram tão ministradas direcionadas para história que eu me apaixonei realmente... ingressei na faculdade para fazer o curso de História e era excelente a convivência na FAFI, os professores bons, muito bem formados é que eu diria, mas de uma linha mais tradicional [...].¹⁶⁹

Irlane Abreu, por sua vez, se tornou aluna da FAFI em 1964, ao ingressar no curso de Geografia. Contudo, estudar em Teresina não fazia parte dos planos da jovem, pois queria cursar Serviço Social, em Fortaleza.

[...] Eu queria estudar fora, eu queria ir fazer Serviço Social, até não sabia nem o que diabo era Serviço Social, a gente não sabia! [...] na década de 1960 esses cursos tradicionais era aqueles que existiam aqui, mas eu queria era sair de Teresina! ele não deixou, por conta disso, eu passei quatro anos sem estudar. Mas eu comecei a trabalhar, olha aí a contradição, muito cedo, com 18 anos eu comecei a trabalhar,

¹⁶⁸ FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Listagem de aluno e alunas matriculados no 1º ano de 1958 a 1971*. [Teresina, 197?].

¹⁶⁹ NUNES, Célis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina abr., 2002.

comecei a trabalhar e num dia qualquer resolvi fazer o vestibular na FAFI, eu resolvi fazer por meu próprio risco, resolvi, eu digo vou me inscrever, não vou dizer para ninguém, me inscrevi, era vestibular, ainda aquele como o que a gente chama... só a área de Geografia e História. [...] Então eu disse, eu vou fazer Geografia.¹⁷⁰

Mas, se estudar na FAFI não era a primeira aspiração de Irlane Abreu, era para Cecília Mendes, que desejando ser professora ingressa no curso de Letras Neolatinas e nos diz que

eu sou professora por vocação e profissão. Acho que recebi muita influência de minha família porque eu fui criada na casa de uma professora, minha mãe foi professora primária, desde que me entendo ela era professora do Jardim de Infância Lélia Avelino. [...] Bem, então minha mãe foi professora e meu pai apesar de ser médico também foi professor. [...] Quer dizer que eu nasci em uma família de professores e ao lado da minha casa era meu avô e minha avó professores e tinha a tia Lourdes Rebelo também professora. Eu acho que eu recebi influências deles, embora nunca ninguém tinha assim como pai e mãe a gente observa hoje os pais dizem quero que meu filho seja isso, aquilo, nunca vi meu pai indicar nada sempre deixou a gente em plena liberdade de escolher. Mas eu acho que mesmo assim sem sentir eu fui influenciada por eles. [...] Então sem falar num vizinho, esse sim na minha adolescência, me influenciou muito pra escolha da área que eu ia lecionar, que foi o Dr. João Marcos, ele era médico, professor de francês e era pai de uma amiga de infância, minha vizinha Amélia, era minha contemporânea do colégio, era da minha idade e a gente era muito amiga e vizinha e ele resolveu dar aula de francês pra gente. [...] De modo que quando eu resolvi que ia ser professora eu disse sempre que ia ser professora de Francês e fui. [...] Dentro da escola, já no último ano de graduação, foi que uma professora me influenciou Magda Soares, grande professora de português, didática e português. Ela me empolgou pelo português e eu comecei também quando eu voltei da graduação que eu conclui em Minas Gerais, que aqui não tinha professores para todas as disciplinas do último ano aí eu fui fazer em Minas Gerais, aí eu já voltei querendo lecionar português, mas minha paixão foi sempre ser professora de francês.¹⁷¹

Claudete Dias, que se torna aluna da escola em 1970, por sua vez, almejava cursar Jornalismo no Rio de Janeiro e, dada à impossibilidade de realizar o anseio, tem por única

¹⁷⁰ ABREU, Irlane Gonçalves de. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

¹⁷¹ MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio, 2002.

opção as escolas instaladas em Teresina, escolhendo a FAFI, onde presta vestibular para o curso de História.

Eu queria fazer Jornalismo, eu tinha ido passar férias em São Paulo, mas meu pai disse que eu não ia para São Paulo, porque era muito longe e eu era muito nova, aí eu tinha outra madrinha que morava em Brasília, que disse que me levava para morar com ela, ele disse que não deixava e eu ia ficar em São Raimundo, então eu fiquei desesperada e pedi meu tio para vir me buscar, meu tio foi me buscar em São Raimundo Nonato para eu vir fazer faculdade aqui em Teresina, então, o que ia fazer em Teresina? Nos anos 70 só tinha FAFI, que era História, Geografia, Filosofia e tinha Escola de Direito e a de Odontologia e Medicina; eu não queria Odontologia.... queria Direito, mas meu tio que é advogado, disse que não era profissão para mulher [...] ele dizia que não era profissão para mulher! Então, qual era a profissão que eu ia fazer? Fui na FAFI e disse: vou fazer História e fiz vestibular em 1970 ...¹⁷²

Desta forma, as *aspirantes-a-acadêmicas* que ingressavam na FAFI, o faziam tanto por serem os cursos oferecidos pela Faculdade aqueles que desejavam cursar, como também em decorrência da impossibilidade de se deslocarem para fora do Estado para seguir as carreiras que aspiravam a princípio. Como vimos destacando, para parte das jovens que ingressava nas escolas locais, o ato de se dirigirem para outras cidades fora do Estado, visando cursar o ensino superior era uma prática cerceada. Embora a instituição da FAFI tenha possibilitado o deslocamento de algumas *aspirantes-a-acadêmicas* do interior do Estado rumo a Teresina, como pudemos constatar ao analisarmos 300 históricos escolares de moças e de rapazes que ingressaram na FAFI entre 1958 e 1966.¹⁷³

Mediante essa documentação podemos afirmar que parte da clientela da escola era composta por jovens oriundas das cidades de Floriano, de Parnaíba, de São Raimundo Nonato, de Campo Maior, de União e de Caxias, no Maranhão.¹⁷⁴

Assim, seja por aspiração seja por ser um dos caminhos possíveis, dentre as escolas que estavam funcionando nos anos 1960, é a FAFI que se consolida como espaço de escolarização feminina, por excelência, corroborando a tradição das Faculdades de Filosofia, que “desde o início, [...] estavam voltadas para a educação da mulher, pois a primeira que o País teria seria

¹⁷² DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

¹⁷³ FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Históricos escolares*. Teresina, jun. 2002.

¹⁷⁴ Ibid.

uma faculdade feminina”¹⁷⁵, uma vez que essas escolas e, posteriormente, os cursos ofertadas nelas, a princípio, iam passando a receber a maior parte das jovens que ingressavam no ensino de terceiro grau.

Essa trilha é explicada, por um lado, pelo objetivo dessas escolas, que era formar professores e professoras para o ensino médio, propiciando, assim, formação em uma área em que as mulheres já dominavam, que era a do ensino em nível primário; por outro, a não equivalência dos diversos cursos de nível médio, o que perdurou até 1961, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista que as concludentes do normal só tinham acesso a alguns cursos ministrados nas Faculdades de Filosofia. Como grande parte das jovens que chegavam ao ensino médio estudava essa modalidade de curso, o prosseguimento dos estudos em nível superior, de certa forma, já estava condicionado até o início dos anos 1960 pelo tipo de escolarização feminina predominante no ensino médio.¹⁷⁶

Nesse particular, nos parece que a clientela da FAFI se diferenciava, pois considerando a análise de históricos escolares de ex-alunas da escola, ingressas entre 1958 e 1966, prevalecem as que estudaram o curso científico, embora muitas normalistas também tenham tido acesso à FAFI.¹⁷⁷

Possivelmente, essa configuração decorre de alguns fatores; 1º - o fato do curso normal ter caráter terminal para muitas jovens, na medida em que propiciava o ingresso no mercado de trabalho, sendo válido ressaltar que, nos anos 1960, estava se processando a ampliação dos empregos no magistério primário. Assim, ao concluírem o curso normal tinham condições propícias ao ingresso no mercado. 2º - em virtude do acesso ao ensino superior ser ainda uma aspiração de poucas mulheres, embora cada vez mais freqüente no período. 3º - aparentemente as que concluíram o científico foram mais agressivas no sentido de entrar para o ensino de terceiro grau pelo fato do curso normal ir deixando de ser o tipo de formação das mulheres dos segmentos médios e altos, que passavam a aspirar ao ensino superior, ao tempo em que o curso normal estava se tornando um tipo de formação das jovens das classes médias baixas. Embora caiba ressaltar que essa afirmativa não deve ser lida em perspectiva globalizante, visto que moças dos setores mais abastados continuavam a cursar o normal. É

¹⁷⁵ Trata-se do Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” fundado pelas Cônegas de Santo Agostinho, em 1933. Cf. SAFFIOTI, Helieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 229.

¹⁷⁶ As normalistas passaram a ter direito a ingressar em alguns cursos ministrados nas Faculdades de Filosofia, em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1190 de 4-4-1939. Cf. SAFFIOTI, op. cit., p. 227.

¹⁷⁷ FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA, 2002.

interessante lembrar que o Colégio das Irmãs, tradicional formador das moças dos setores mais abastados, continuava nos anos 1960 a oferecer essa modalidade de curso.

No que se refere à presença feminina na FADI, houve expansão no período em estudo, no entanto a escola continuou a ser um espaço predominantemente masculino. O que não se constitui apanágio local, uma vez que o curso de Direito nesses anos se configura como o mais procurado no ensino superior do Brasil¹⁷⁸. Assim, é ainda válido lembrar que a carreira jurídica é uma das mais cotadas para os homens. Em fins de 1950, por exemplo, moradores da cidade de São Paulo¹⁷⁹ levados a classificarem um conjunto de profissões, situam as profissões de médico e de advogado em primeiro e segundo lugar, respectivamente, o que possibilita afirmar que a carreira jurídica continua sendo bastante privilegiada, ocupando o topo da escala social. Manuel Paulo Nunes, nesse sentido, também acentua que muitos se dirigiam para a Faculdade de Direito do Piauí para legitimar o *status* que já possuíam.¹⁸⁰

Quanto à presença feminina e masculina na FOPI e na FAMEPI, as informações no período em estudo são bastante lacunares. Assim há indícios de predominância masculina em ambas, nos anos 1960. Durante a década de 1970, quando a presença feminina no ensino superior se expande em diversos ramos do saber, os cursos de Medicina e de Odontologia, já sob incorporação da UFPI, apresentam predominância masculina, sendo esta mais intensa no curso de Medicina.

É somente na década de 1980 que as acadêmicas passam a predominar no curso de Odontologia, enquanto que no curso de Medicina dos anos 1970 ao início dos anos 1990, a participação feminina nessa área gira em torno de 35%.¹⁸¹

Cabe ressaltar que a FOPI em face das grandes dificuldades por que passou, em virtude dos altos investimentos necessários para implantação e manutenção de um curso de Odontologia, tinha a princípio poucos alunos e alunas concorrendo às vagas oferecidas. É o que nos diz Mariano Gayoso Castelo Branco, um dos fundadores da escola, ao argumentar que

inicialmente, quase não tínhamos alunos interessados em cursar a Faculdade de Odontologia do Piauí. E a razão é que uma Faculdade nascente, por volta de 1960, os

¹⁷⁸ BARROSO, Carmen de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 55, 1975.

¹⁷⁹ NOVAIS, Fernando A.; MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 587.

¹⁸⁰ NUNES, Manoel Paulo, 1992, p. 27.

¹⁸¹ CARDOSO, op. cit., p. 52;59.

alunos não acreditavam que ela fosse à frente. Não acreditavam que fosse reconhecida e que seus cursos vigorassem. E assim nós tínhamos vestibulares em que se apresentavam dez, vinte alunos. E nós ficávamos na impossibilidade, até, de reprovar esses alunos, porque, se o fizéssemos, não teríamos condição de ensinar. Mas já com três anos de funcionamento, estávamos com uma turma de 30 a 40 vestibulandos. A procura de vagas na escola já era maior.¹⁸²

Considerando algumas informações esparsas veiculadas na imprensa, é possível acentuar que, mesmo após os primeiros anos de funcionamento, a procura pela Faculdade de Odontologia, a despeito de ter se ampliado, continua baixa. Em 1964, concorreram 35 candidatos, sendo 22 aprovados, dos quais 14 homens e 8 mulheres¹⁸³; no ano de 1967, 42 era o número de vestibulandos, dos quais 14 foram aprovados, sendo 6 homens e 8 mulheres¹⁸⁴; enquanto que em 1968 concorreram 45 candidatos às 30 vagas existentes.¹⁸⁵

Embora as dificuldades financeiras e a ameaça de fechamento vivenciadas pela escola, em parte, tenham sido superadas, uma vez que, diante da impossibilidade de se manter como entidade privada, a FOPI é encampada pelo Estado, através da Lei nº 2.669 de 20 de outubro de 1965, de maneira que este assume a responsabilidade financeira da instituição criando a Fundação Faculdade de Odontologia do Piauí. Contando com o empenho dos professores, do governo do Estado, do professor Deolindo Couto e mesmo do presidente da República, Mal. Castelo Branco, em 31 de março de 1966, a Faculdade é reconhecida.¹⁸⁶

Quadro diferenciado, no entanto, se delineava em relação à FAMEPI, visto que a escola já nasce sob intensa concorrência. No primeiro vestibular, realizado em 1968, concorreram 148 candidatos e candidatas às 30 vagas oferecidas, sendo 28 o número de aprovados e aprovadas¹⁸⁷, já em 1969 foram mais de 200 vestibulandos e vestibulandas, dos quais 28 foram aprovados, 10 mulheres e 18 homens.¹⁸⁸ Esse quadro se explica em parte pelo fato da Faculdade de Medicina ter surgido sob o apoio e incentivo do governo do Estado, assim como pelo tipo de curso oferecido, uma vez que Medicina era, como continua sendo, um dos cursos mais valorizados.

¹⁸² CASTELO BRANCO, Mariano Gayoso. Depoimento. In: BELLO, op. cit., p. 297.

¹⁸³ VESTIBULAR de odontologia. *O Dia*, Teresina, ano XIV, n. 1175, p. 1, 22 fev. 1964.

¹⁸⁴ FATOS e notícias. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 2066, p. 8, 23 fev. 1967.

¹⁸⁵ VESTIBULAR odontologia. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 2328, p. 1, 13 jan. 1968.

¹⁸⁶ SANTOS NETO, op. cit., p.132.

¹⁸⁷ AVANTE faculdade. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 2364, p. 8, 25/26 fev. 1968.

¹⁸⁸ COLUNA de Pompílio Santos. Medicina. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 3, 19/20 jan. 1969; RESULTADO final do vestibular de medicina. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 7, 1 fev. 1969.

É importante ressaltar, todavia que o baixo índice de vestibulandos não era apanágio da FOPI, pois era comum nos vestibulares da FAFI e da FADI a ocorrência de poucos alunos e alunas inscritos no concurso vestibular. Nesse sentido, em 1964, um cronista acentuava que “segundo dados oficiais, a Faculdade de Direito inscreveu quarenta e nove candidatos. A Faculdade de Odontologia, trinta e cinco, enquanto a Católica de Filosofia ultrapassou os cem”¹⁸⁹. No ano de 1969, outro cronista noticia que “para Faculdade de Direito há 60 candidatos para 50 vagas”.¹⁹⁰

Se não bastasse o reduzido número de vestibulandos e vestibulandas, as reprovações impossibilitavam o provimento das vagas ofertadas pelas escolas, de modo que era comum a realização de vestibulares de 2ª época, como nos diz José Luís Martins, ao comunicar que

está confirmada para às 8:00 horas do próximo dia vinte e quatro a realização, em segunda época, do vestibular da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí. Segundo informações da Secretaria, apenas cinquenta e cinco candidatos estão inscritos quando noventa e nove são as vagas ainda existentes. Considerando-se tal estatística pode-se afirmar a falta de estímulo aos nossos jovens no setor educação.¹⁹¹

Parece-nos, então, que a demanda por instrução em nível de terceiro grau ainda era aquém das possibilidades de absorção das escolas locais, mesmo com o crescimento do número de moças e de rapazes que concluíram o ensino médio, nas décadas de 1950 e 1960, desse modo era constante o não preenchimento de todas as vagas oferecidas, inclusive, no final dos anos 1960, o que levou o diretor da FADI a traçar alternativas para que fossem preenchidas as vagas existentes no primeiro ano do curso de Direito.

A Faculdade Federal de Direito do Piauí, tendo em vista o decepcionante resultado dos vestibulares (1ª e 2ª épocas) realizados este ano cujos índices de reprovação ultrapassam a expectativa, está no firme propósito de matricular excedente de outros Estados. Louvamos a iniciativa da direção da Salamanca em procurar de modo justo, preencher as vinte vagas existentes no 1º ano.¹⁹²

¹⁸⁹ COLUNA universitária. *O Dia*, Teresina, ano XIV, n. 1156, p. 3, 26 jan. 1964.

¹⁹⁰ HOJE: direito e filosofia iniciam exames vestibulares. *O Dia*, Teresina, ano XIX, 8 jan. 1969.

¹⁹¹ MARTINS, José Luís. Coluna universitária. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 7, 21 fev. 1969.

¹⁹² MARTINS, José Luís. Coluna universitária. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 6, 22 fev. 1969.

A despeito de ocorrer o não preenchimento das vagas nas escolas locais, havia a saída de *aspirantes-a-acadêmicas* para outras cidades com o fim de ingressar no ensino superior, tanto em cursos não oferecidos pelas Faculdades de Teresina, quanto naqueles congêneres aos que aqui funcionavam. Com efeito, a este fato está relacionado o maior prestígio que a formação em outra cidade propiciava, assim como a possibilidade de desfrutar de maior liberdade, tendo em vista que, ao estudar fora, poderiam ser criados mecanismos para burlar a vigilância familiar. Desse modo, algumas jovens, por esses anos, estavam estudando em cidades como Rio de Janeiro, Recife, São Luís, Fortaleza, Belo Horizonte e Brasília¹⁹³. Glória Sandes, por exemplo, se dirige para Fortaleza para cursar Jornalismo, embora o pai desejasse que a *aspirante-a-acadêmica* prestasse vestibular para Medicina na recém instalada Faculdade de Medicina do Piauí.

[...] Eu queria fazer Instituto Rio Branco, mas eu, eu não me comunicava muito, me lembro hoje que eu não me comunicava muito, acho que eu tinha muito medo dos adultos, das coisas, [...] eu acho que eu nem sabia onde buscar informação não sabia. Eu sabia vagamente, eu quero fazer o Instituto Rio Branco, eu queria ser diplomata, mas eu não sabia [não] tinha nenhuma influência de diplomata na minha vida, não sei onde eu busquei isso aí, depois no científico eu já queria fazer Jornalismo, porque eu vi numa revista, até por correspondência eu comecei a fazer, vi aquelas fotos. [...] Um dia lá em Fortaleza e vi lá Jornalismo, fazia um cursinho aqui, fui passear lá. Quando eu voltei foi uma semana do Piauí, no Ceará, e uma semana que houve lá do Piauí, na Universidade e fui e vi Faculdade é curso de Jornalismo. Aí eu me informei, eu quero fazer jornalismo. Foi um escândalo na minha família! O meu pai chegou a ..., porque ele queria que eu fizesse Medicina, ele já, ele me botou para fora de casa, não para mim, mas de madrugada eu vi ele conversando com minha mãe, dizendo assim ou essa menina ou eu, sabia? chegou a dizer isso, eu fiz de conta que não ouvi e nunca disse para ele que eu ouvi, aí a minha mãe me mandou para Piripiri, para a casa de uns parentes [...] mas ele vibrou porque eu fiz Jornalismo, passei muito bem e ele vibrava [...] mas no fundo ficou aquela frustração de meu pai, porque eu não tinha feito...¹⁹⁴

No decorrer das décadas de 1950 e 1960, a presença feminina e masculina nas instituições de ensino superior vai se delineando tanto nas escolas locais quanto fora do Estado, embora a trajetória regular feminina seja o ingresso nas escolas instaladas em

¹⁹³ PERFIL das estudantes universitárias do Piauí. Teresina, fev. 2002.

¹⁹⁴ SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

Teresina. Isso se justifica pelo fato de os maiores recursos familiares serem voltados para a formação dos filhos, seja porque alguns pais e mães concebiam que as filhas deveriam estar sob vigilância familiar, seja porque os cursos aqui instalados correspondiam às expectativas de parte das jovens que estavam ingressando no ensino superior. De qualquer modo, o adentrar das mulheres no ensino de terceiro grau vai deslocando fronteiras de gênero, na medida em que as jovens se fazem cada vez mais presentes em um reduto que era quase que, exclusivamente, masculino. Em 1950, conforme dados censitários, pode-se dizer que a presença feminina, no Piauí, correspondia a 4,23% do total de pessoas que haviam concluído algum curso superior, enquanto que, em 1970, esse percentual passa a ser de 24,53%¹⁹⁵, já durante a década de 1970, a presença feminina na UFPI fez mais de 45% do total de alunos ingressos.¹⁹⁶

No entanto, embora a tendência seja de crescimento da presença feminina em diversos ramos do saber, há a concentração das mulheres em determinados ramos, o que, por sua vez, relaciona-se à maneira como foi se expandindo o ensino superior, bem como às concepções relativas à formação feminina e masculina.

Em 1950, das 24 mulheres formadas em todo o Estado, a maioria havia concluído o curso de Farmácia (10), seguidas respectivamente, pelas que concluíram os cursos de Direito (4), Medicina (1), Educação Física (2), cursos formadores de professores (4) e outras modalidades de curso (3). Lembremos, então, que quando as mulheres começam a ter acesso ao ensino de terceiro grau, a área de maior concentração feminina era justamente o curso de Farmácia, enquanto que o curso de Direito era ainda um curso majoritariamente masculino. Nesse mesmo ano, as escolhas masculinas incidiam respectivamente sobre os cursos de Direito (191), Medicina (105), Odontologia (63), Farmácia (51), Engenharia (31) e Agronomia (28). Como vemos, a maioria dos homens escolheram ramos tradicionais, em que as áreas mais procuradas eram as de Direito e de Medicina, configuração que se mantém nos dois decênios seguintes.¹⁹⁷

Já a distribuição das mulheres que concluíram o ensino superior, conforme o Censo Demográfico de 1960, é a seguinte: das 105 formadas, a maioria havia concluído os cursos de Direito (32), seguidas das que optaram pelos cursos de Farmácia (22), de Letras (16) e de Odontologia (12), de maneira que é possível pontuar deslocamentos em relação ao decênio anterior, visto que, nesse ano, a maioria das jovens se concentra na área jurídica,

¹⁹⁵ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1970.

¹⁹⁶ CARDOSO, op. cit.

¹⁹⁷ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1970.

tradicionalmente, masculina. Em 1970, outra mutação emerge, pois das 495 jovens formadas, a maioria se concentra respectivamente nos cursos formadores de professoras (218), no curso de Direito (80), no curso de Odontologia (49), no curso de Farmácia (37) e no curso de Enfermagem (32).¹⁹⁸

Desse modo, durante a década de 1960, observamos que as três áreas onde a presença feminina é mais ampla são respectivamente os cursos formadores de professoras, de Direito e de Odontologia, delineamento que, em grande medida, é decorrente da maneira como se expandiu o ensino superior em Teresina nesses anos, em que a FAFI foi a escola que absorveu a maior parte das *aspirantes-a-acadêmicas*. Contudo, esse ponto não constitui característica específica, e sim geral, uma vez que, por esses anos, o acesso feminino ao ensino superior no Brasil ocorre notadamente nos cursos formadores de professoras, tanto nas Faculdades de Filosofia, quanto nas universidades¹⁹⁹, visto que na década de 1960 predomina o sistema universitário na organização do ensino superior no Brasil.²⁰⁰

Carmen Barroso e Guiomar Mello, ao estudarem o acesso feminino ao ensino superior no Brasil com base em dados relativos aos anos de 1956 e 1971, acentuam que a concentração feminina em algumas áreas, em especial, nos cursos formadores de professoras, decorre de duas tendências paralelas, de um lado o fato de que essas carreiras estavam se feminizando; de outro, o crescimento relativamente maior dessas áreas.²⁰¹ Desse modo, a intensificação do acesso feminino ao ensino superior no Brasil não teria desencadeado uma distribuição homogênea masculina e feminina pelos diversos ramos do saber, nesse período, se consubstanciando guetos femininos e masculinos.²⁰² O que não significa dizer que o ingresso feminino nos cursos formadores de professoras não tenha produzido deslocamentos na vivência dessas mulheres, uma vez que, conforme argumenta Jeni Vaitsman, “a entrada [das mulheres] para o mundo da universidade plantou as bases para projetos de individuação que reconstruíam os significados do feminino e masculino predominantes até então”.²⁰³

Assim, a passagem pelo ensino superior tornou possível a vivência de novas experiências, como podemos observar mediante trechos dos depoimentos de Célis Portella, Cecília Mendes, Claudete Dias, Fides Angélica, Irlane Abreu e Glória Sandes. A propósito, é a respeito dessas experiências que passaremos a discutir.

¹⁹⁸ Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

¹⁹⁹ BARROSO; MELLO, op. cit.

²⁰⁰ PASSOS, Guiomar de Oliveira. *Universidade brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930 a 1960*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1997. p. 18.

²⁰¹ BARROSO; MELLO, op. cit, p. 54.

²⁰² Ibid., p. 73.

²⁰³ VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 97.

Na memória de ex-alunos²⁰⁴ e de professores fundadores, a FAFI é significada sob várias perspectivas, vista como espaço de experiência democrática, de investimento no melhoramento do sistema de ensino no Piauí, na medida em que tinha por objetivo formar professores e professoras, como um espaço de resistência à ditadura militar, “como tentativa de realização de uma comunidade universitária”²⁰⁵. Ao tomarmos por referência a memória de ex-alunas, outros significados vão emergindo, como também vamos percebendo que a resistência à ditadura, a participação no movimento estudantil eram também práticas femininas. Nesse sentido, Cecília Mendes nos conta que na FAFI

[...] a vida, a política estudantil era muito acesa, você realizava [havia] toda liberdade, os partidos que se candidatavam, as chapas que concorreram ao diretório acadêmico, depois a disputa da Faculdade de Direito até de natureza esportiva, nós tínhamos plena liberdade de dizer o que nós queríamos até certo ponto, até a revolução, aí depois da revolução começou a repressão, mas aí eu já estava fora, mas soube que houve. Agora há... enquanto eu estive lá, nós tínhamos liberdade, me lembro que eu fiz parte do Diretório Acadêmico, eram duas chapas uma liderada pela professora Iracema Santos Rocha, que era aluna de Filosofia, e a outra liderada pelo Agnaldo Silveira, eu fazia parte dessa chapa, não sei se era Diretoria Cultural, não sei o quê, nós montamos a primeira biblioteca, não sei se ainda existe no Diretório acadêmico [...] Então havia mulheres, tudo se fazia, política, participação política. Não havia essa discriminação, podia conversar, podia namorar, podia conversar...tinha plena liberdade. Muito aberta a FAFI, Dom Avelar que foi o criador, ele dava assistência, fortalecia as festas, estimulava, nós temos pessoas que sempre estimularam muito a questão do espírito crítico, como o Padre Raimundo José, espírito crítico e criativo e a gente tinha plena liberdade total de dizer e fazer o que quiser, do jeito que pensasse [...].²⁰⁶

A FAFI era, igualmente, um espaço de sociabilidades masculina e feminina e, mesmo, de reflexão existencial para algumas jovens, pois no seu âmbito havia espaço para pensar a mulher enquanto categoria, de modo a refletir e a buscar dar significados às mutações por que ia passando a situação feminina, em especial, a dessas acadêmicas, que estavam a descentrar a

²⁰⁴ Ver MEDEIROS, Antonio José. *Movimentos sociais e participação política*. Teresina: CEPAC, 1996. p. 220-4; PEREIRA, José Reis. FAFI: anos de inquietude. In: REGO, Maria do P. S. N. N. do; MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *O curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI*. Teresina: EDUFPI, 1991. p. 33-5; COELHO, Celso Barros. Depoimento. In: BELLO, op. cit., p. 250-4; SOARES, Raimundo José Airemorais (Pe). Depoimento. In: BELLO, op. cit., p. 258-75.

²⁰⁵ SOARES, op. cit., p. 272.

²⁰⁶ MENDES, 2002.

identidade feminina forjada, a partir do casamento e da maternidade, mediante investimentos na educação e em uma futura profissão. Assim, na FAFI havia espaço para se refletir a respeito dos direitos femininos, do lugar da mulher na sociedade e, mesmo, para se certificar que era possível trilhar outros caminhos, enveredar por outras sendas, viver mais intensamente a vida. A esse respeito Célis Portella nos conta que, no período da FAFI,

eu me libertei para a vida porque eu tinha mais consciência do que eu queria, então eu passei a considerar que a vida era para se viver e viver bem, então buscava tudo aquilo que na realidade eu achava que ia integrar uma composição melhor de vida, eu buscava tarefa, e ia atrás, então, foi uma coisa muito importante, é claro que os estudos ajudavam, história sempre ajudou a gente a fazer esse tipo de coisa, mas não credito à história, propriamente, credito ao ambiente escolar que nós vivíamos na FAFI, era muito de crescimento, todo mundo estava ali, eu digo todo mundo, é claro tem as suas exceções, eu lembro da minha turma, era uma turma que gostava de aprender, de falar, de conversar, tinha umas noites culturais, todos os sábados, porque era importantíssimo! nós nos preparávamos para expor um assunto: o ano 2000 ia crescer milhões de brasileiros, então nós ficamos fazendo todo estudo antes para poder falar para o pessoal, quer dizer, eram várias temáticas falando sobre mulher, falamos muito sobre mulher, falamos muito, muito mesmo. Eram discussões ainda elementares, no sentido de necessidade de romper, de buscar um lugar ao sol, mulher..., nós estávamos naquela faixa de desabrochar, de busca do lugar, que nós tínhamos certeza que existia e que não estavam ocupados, então, isso facilitou muito, está ligado a essa frase que eu disse mesmo: busca para a vida, porque eu via que eu poderia ser qualquer coisa que eu quisesse e dar conta, o que não acontecia, a FAFI me deu um sentimento muito grande, não somente de eu me aceitar, como também de levantar meu astral, saber que eu era capaz, aos trancos e barrancos não era nada fácil, porque a gente..., no dia seguinte, que acabava isso era pega na escola, sem saber nada na sala de aula, mas o que eu quero dizer, era que havia essa vontade de crescimento, eram muito..., mas nós conseguíamos, por exemplo, nessa época levar, essa época era fechada, nós levávamos gente da cúpula da administração tanto de Teresina como de..., quando nós levamos o Petrônio lá, não porque eu era irmã dele, era porque na realidade era buscado pelo Centro Acadêmico que ia lá convidar, chegava lá metia o pau, quer dizer, são coisas assim que nós vivíamos intensamente, não era próprio da época de outros lugares, viver isso, esse momento questionador [...].²⁰⁷

²⁰⁷ NUNES, Célis Portella, op. cit.

As vivências dos tempos de FAFI transcendiam aos muros escolares e, por vezes, era esse deslocar de fronteira que tornava a escola atraente, pois, para algumas jovens acadêmicas, o fato de estudar na FAFI, além de possibilitar uma expansão dos horizontes mediante à aquisição de novos conhecimentos, criava condições para intensificar a presença nos espaços de lazer, onde podiam vivenciar práticas não oficializadas.

Agora a Faculdade foi ótima, porque estava no auge da Praça Pedro II, eu não queria nem conversa. Olha só a loucura, não é tão perto. A FAFI não era tão perto era o quê? umas seis quadras, [...] pois no intervalo, tinha um intervalo grande, eu não me lembro qual era o horário, você acredita que ia todo mundo para a praça Pedro II? pois ia todo mundo para lá, para namorar, enfim viver! e voltava de novo para as aulas, olha que cidade como é, medo de nada, eu ia e voltava, depois no fim a gente teve carro, mas tudo era a pé aqui, carro era ficção científica. Então, todo mundo ia era a pé, eu digo: - meu Deus, coisa boa é a gente ser novo! eu não me cansava, eu não ficava suada, andava para lá e para cá, sem me desgastar, pois ainda tinha este passeio na praça no meio da aula. A aula era aquela de copiar, não existia xerox, livros eram pouquíssimos, não era? Não existia livraria para você comprar, não existia livraria.²⁰⁸

No início dos anos 1970, quando a ditadura endurecia após a decretação, em 1968, do Ato Institucional nº 5 (AI5), a FAFI também se consubstanciava em um espaço de resistência à ditadura militar, levando mesmo as suas alunas, mediante à vivência na escola, a produzirem novas versões para os acontecimentos políticos que ocorreram e ocorriam no país.

[...] A FAFI é um marco na minha vida, quer dizer, eu acho que a universidade é um marco na vida de qualquer pessoa. Imagine de uma menina de 18 anos, saindo de São Raimundo Nonato, de uma família, com um pai que eu tenho, que eu tinha, que agora meu pai mudou muito, mas minha mãe, é uma pessoa abertíssima, super-inteligente, perspicaz, [...], mas meu pai é altamente autoritário, machão, repressor e tudo!. Vim para Teresina, o reduto da esquerda no Piauí, desde os professores Padre Raimundo José ao Diogo, ao professor Celso Barros e a alunos como José Medeiros, é, não estou lembrando outros, mas há cinco pessoas que me marcaram, é foi quando eu comecei a ver o outro lado da vida, realmente, foi a FAFI que me abriu a cabeça, porque eu já tinha a cabeça aberta, em termo de inteligência, mas, politicamente, eu não tinha

²⁰⁸ ABREU, 2002.

conhecimento, quer dizer, [...] a gente apoiou os militares, porque achava que os militares, realmente tava salvando o Brasil dos comunistas. [...] Mas quando eu entrei na FAFI, em 70, foi que realmente... é uma revolução na minha cabeça, uma revolução como assim completa [...].²⁰⁹

No início dos anos 1970, a FAFI funcionava ainda como pretexto para a burla das normas instituídas, uma vez que as aulas eram ministradas à noite e as acadêmicas, em geral, como *moças de família*, tinham horário estabelecido para voltar para suas casas, de maneira que o experimentar de programas alternativos, como ir ao teatro, por exemplo, levava decerto, algumas jovens estudantes a transgredirem as normas, embora o efeito produzido nem sempre fosse o esperado. A esse respeito, vejamos o seguinte trecho da entrevista de Claudete Dias:

[...] eu andava mais com os meninos e com pessoas mais velhas, então tinha um primo de São João do Piauí, Ubirajara Dias, que se tornou uma bicha famosa, lá na cidade. [...] Então a Biroca me levou para o teatro, teatro do Ari Sherlok, que era assim um nome do teatro piauiense, então da FAFI para o teatro era um pulo, então, a FAFI era de noite, de 6h às 10h da noite, só que 10:30h, se eu não chegasse em casa, eu ia ser castigada, porque meu tio, foi me buscar em São Raimundo Nonato, mas ele se tornou meu repressor, mais do que meu pai, porque meu pai era meu pai, porque ele era meu tio e meu pai, então, era assim, eu tinha hora para sair e para chegar, ia ter uma peça do Ari Sherlok, é sobre a paixão de Cristo, aí o [Biroca]: - Clau, tu hoje não vai para aula, a gente vai, na hora da aula, a gente vai pro teatro, quando acabar a aula, acabou o teatro, aí assim tu chega lá 10:30h. E minha filha, para variar, a peça não começou na hora! acabou tarde, eu nem me toquei que as aulas, que a hora tinha passado e, então, quando eu cheguei em casa estava meu tio, meu irmão, minha tia já tinha botado a polícia atrás de mim! porque era 10:30h da noite, eu não tinha chegado ainda, só não apanhei porque era juvenzinha de 18 anos, não ia apanhar! mas esse negócio, quando o Bira chegou comigo toda contente, eles assim no jardim, toda contente, ou mas, foi então eu fui pro teatro hoje com o Bira. Entre! você está confundindo liberdade com libertinagem! nunca esqueci! e você está proibida de sair com este rapaz, nunca mais vai sair com este rapaz, olha isso foi um drama tão grande [...] eu fui altamente reprimida por meu tio, meu irmão, fui chamada de vagabunda, de libertina [...].²¹⁰

²⁰⁹ DIAS, op. cit.

²¹⁰ Ibid.

Mas as transgressões agenciadas na FAFI e no seu entorno, além de estenderem os momentos de lazer, poderiam expandir as vivências culturais, como ocorreu, por exemplo, a Claudete Dias, ao atuar no filme *Adão e Eva no paraíso*, de Torquato Neto.

[...] Logo depois, no ano seguinte eu fui ser professora no Colégio Pedro II, foi quando eu conheci Torquato Neto, aí a vida começou a dar outro rumo [...] o Noronha na FAFI me convidou, perguntando se eu não queria fazer um filme, ele disse que queria me apresentar a Torquato, que Torquato queria uma menina para fazer a Eva e o Noronha me disse: - Clau você é a Eva que Torquato descreveu. É, e o que ele descreveu? - Torquato descreveu uma menina assim, assim, é você. Mas eu não vou fazer filme nua! então, vou levar isso para Torquato, para ver o que acha, aí ele disse no outro dia: - eu falei, Torquato disse que tinha conhecido você tal, mas você não quer fazer o filme nua, ele quer conhecer você, você quer conhecer ele? claro! Quando Torquato me viu, gente foi uma sensação, tão incrível que eu tava diante de um ídolo de verdade e ele tava diante a Eva que ele tinha idealizado, ele idealizou uma pessoa e eu era a pessoa que ele tinha idealizado, então deu emoção porque estava com ele, então, a gente não vai fazer o filme nua, porque ele já tinha conhecido outras meninas [...] as meninas de nossa geração, mas ele não queria, ele queria uma pessoa de cabelos castanhos, olhos pretos, que fosse morena, estatura mediana, a boca grande. Era eu! é você que vai ser a Eva! aí eu fiz literalmente a minha cabeça, que eu entrei no mundo que eu sempre quis, e conviver com o mito que Torquato era, nosso ídolo na geração de 70, viu minha..., o Torquato era o modelo e eu uma menina recém saída de São Raimundo Nonato, altamente reprimida, tava fazendo um filme com Torquato Neto, foi uma reviravolta na minha vida, fiz o filme escondida, porque ninguém sabia que eu tinha feito e, logo depois do filme, o filme não, é história à parte, o filme é história à parte, abriu minha cabeça, assim, mais porque eu tinha chegado de São Raimundo Nonato, achando que o golpe de 1964 era a revolução arrebatadora e dei conta no curso na FAFI que não era, foi um choque, um choque, quando eu vi o discurso do Antônio José Medeiros nos bancos da FAFI, falando e eu não entendia e o Ermando, esse meu namorado, começou a me dá coisas para eu ler, [...] não era nada do que tinha pensado, então começou a dar reviravolta na minha cabeça e trabalhar com Torquato, fazer o filme de Torquato, frequentar redação de jornal, foi assim uma revolução total, então eu pensei agora vou seguir minha carreira de atriz, que era o que eu queria fazer, na verdade, era um sonho, quem é que não sonha ser atriz!²¹¹

²¹¹ DIAS, op. cit.

Não era somente na FAFI que as jovens vinham passando por novas experiências, na FADI, espaço que nos 1960 ainda era, predominantemente masculino, as acadêmicas também participavam da política estudantil. É o que nos diz Fides Angélica.

[...] Eu particularmente entrei no Diretório Acadêmico, fazia política estudantil e nós tínhamos um jornal, que nós editávamos esse jornal, nós próprios do Diretório Acadêmico que fazíamos esse jornal, esse jornal já havia poesias, artigos em geral. Então era um jornalzinho como qualquer um jornal de qualidade, trazendo notícias variadas, fotos mas também essa parte cultural o jornal trazia, nós mesmo editávamos, nós imprimíamos esse jornal na..., nós tínhamos um colega que era filho do Coronel Otávio Miranda, então eles nos possibilitava imprimir o jornal nas oficinas do jornal *O Dia* que era na Areolino de Abreu e eu me lembro que nós trabalhávamos mesmo com linotipos, nós éramos quem íamos imprimir, toda folga que nós tínhamos na sala de aula corria pra lá pra imprimir o jornal, era muito animado [...].²¹²

O fato do ensino superior ter passado a ser um dos investimentos de jovens dos segmentos sociais altos e médios, além de possibilitar que algumas estudantes universitárias em Teresina pudessem construir o cotidiano de outras formas, ampliando os espaços de lazer, participando do movimento estudantil, escrevendo, refletindo, participando de movimentos culturais e mesmo criando condições para que as jovens se pensassem enquanto mulheres, como vimos destacando através de trechos dos seus depoimentos. Esse tipo de investimento, como já sabemos, levava algumas jovens a saírem de Teresina em busca de outras cidades, ato que por sua vez, também criava condições para a vivência de novas experiências. Glória Sandes, por exemplo, sai de Teresina em 1968 para cursar Jornalismo no Ceará e no ano seguinte se transfere para Brasília, participa do movimento estudantil em Fortaleza se torna militante, bem como começa a problematizar as relações de gênero, se pensando enquanto mulher.

A respeito da sua participação no movimento estudantil em Fortaleza, em 1968, Glória Sandes nos conta que

[...] eu vivia o perigo muito assim muito de perto, eu era muito atrevida, de estar no meio da questão e meu namorado e depois meu marido ficava me puxando, porque eu tinha que ser mais disfarçada na parada de ônibus, fazer de conta que não tava fazendo

²¹² OMMATI, op. cit.

nada, na hora que estourasse a gente subia e entrava na passeata e depois, se a polícia entrasse a gente disfarçava. É eu não... era arrojada, que queria tá lá no meio brigando. Não faça isso! você vai morrer o que adianta, você vai morrer e pronto, não adianta não! Ele era meu equilíbrio!. Mas uma coisa eu fui descobrindo que por trás de cada movimento daquele, existia um partido político e isso me arrasou sabia! Meu Deus! Estamos sendo manipulados, ficava indignada estão me manipulando alguém não sei quem é [...].²¹³

Além das passeatas, quando Glória Sandes estudava em Fortaleza, participava também dos eventos promovidos pelo Núcleo de Estudantes Universitários do Piauí no Ceará (NEUPI), que organizava palestras, seminários e atividades culturais. Em trecho de sua entrevista, Glória Sandes nos mostra que as atividades acadêmicas faziam parte do cotidiano feminino, sendo vistas como práticas legítimas, embora nesse espaço continuassem a existir zonas interditas para jovens, que, iguais a ela se viam como *meninas direitas*, por considerar certas práticas e comportamentos como inaceitáveis. Assim, neste momento de sua trajetória, a jovem estava se singularizando, contudo ia mantendo os valores morais.

[...] O Gilberto Gil em 67, Gilberto Gil e Capinan, que é poeta, foram todos para lá... palestras, uma semana de palestras, comemorações é promovido pelo NEUPI, que era o Núcleo dos Estudantes do Piauí no Ceará (NEUPI), meu ex-marido era Secretário Geral do NEUPE, eu me lembro que à noite saíram, durante o dia na Faculdade de Direito tinha palestras, tinha tudo. O Torquato Neto foi falar sobre tropicália, sobre tropicalistas. O pessoal... mas à noite eles saíram e nós não saímos, porque eles saiam pra todo lugar, era liberado pra os homens saírem para todo lugar e nós não, eles queriam sair sozinhos os homens e depois... Hoje eu entendo que eles queriam as meninas de programa, eles queriam sair com as meninas. Nós éramos direitas entre aspas tinha que ser pra namorar!. Eu entendo hoje! a gente era tão conformada! a gente achava que tudo bem!. Eu me lembro uma flamulazinha que eu dei para ele [e disse] me arranja aqui um autógrafo do Capinan, deles todos. Ele trouxe um autógrafo para mim, foi contar as coisas que à noite tinha uma menina lá que eles paqueravam, o Gilberto Gil, o Capinan. O Capinan saiu com a menina foi beijar ali, foi contar pra mim, foi contar para mim, para mim era inteiramente livre, porque aquela menina era fácil ó!, eu não! não podia estar lá no meio, quer dizer, ainda tinha essa coisa.²¹⁴

²¹³ SANDES, op. cit.

²¹⁴ Ibid.

Contudo, Glória Sandes acrescenta que, no decorrer ainda de sua vivência universitária em Brasília, esta visão dicotômica em relação às moças de sua época *meninas direitas x meninas fáceis* foi se transformando, na medida em que vai entrando em contato com outras jovens que começam a desconstruir os valores recebidos em relação à sexualidade e ao corpo. Nesse ponto, é importante salientar que, quando Glória Sandes se transfere para a Universidade de Brasília, a sexualidade parece estar emergindo como um problema, visto que a questão passa a ter visibilidade. Zuenir Ventura²¹⁵ nos diz, mesmo, que, conforme uma pesquisa veiculada em 1968, de cada 3 livros lançados, pelo menos 1 dizia respeito à sexualidade.

Em Teresina, no final da década de 1960, a questão também começava a emergir nos jornais locais. Na universidade de Brasília, onde Glória Sandes estava estudando, a sexualidade feminina passava a ser vista e vivenciada de outra forma por algumas estudantes.

[...] Esta minha visão mudou, pra tu ver, de um ano pra outro a revolução que houve. No ano seguinte, eu já não achava... via meninas grávidas na Universidade, meninas solteiras grávidas, já muita coisa, já dormia com meu namorado no apartamento, mas o seguinte minhas amigas não deixavam, ele ficava na sala [...]. Eu me lembro que me casei mais por causa disso, me casei sem nada, vamos casar porque antes dele se formar, eu tinha me formado mas ele não porque... eu não podia alugar o apartamento mas eu dividia com minhas amigas elas não deixavam ele dormir só se fosse na sala, senão [se] fosse casado. Engraçado em 69! aí me casei diz!. Eu já era um pouco atrasada com relação às meninas que ficavam grávidas. Eu me lembro já tinha relação com meu marido, já tinha relação com ele, nisso eu era avançada [...].²¹⁶

A ida de Glória Sandes para Brasília, além de possibilitar condições para problematizar os valores em torno da sexualidade foi fruto do desenvolvimento de projetos individuais em que o namoro e o estudo serviram para legitimar a sua transferência de Fortaleza para Brasília. Chegando em Brasília, Glória Sandes vai morar na casa de parentes. Contudo, após um mês decide ir morar na Universidade por conta própria. Nesse processo, a jovem vai intensificando a vivência da autonomia.

²¹⁵ VENTURA, Zuenir. *1968 o ano que não terminou: a aventura de uma geração*. 38. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 33.

²¹⁶ SANDES, op. cit.

[...] Eu achava que era moderno, por exemplo, desafiar os pais, dizer que vai, por exemplo, quando ele [o meu namorado] foi pra Brasília, ele queria fazer o curso... ele fazia Física, mas ele queria mudar pra Brasília, ele foi primeiro, aí me escreveu eu estava aqui em Teresina, que eu fosse de avião porque a viagem era muito ruim de ônibus! muito ruim que eu fosse de avião, já pensou uma pessoa naquela época você ir sem depender dos pais, resolver se encontrar com o namorado! para morar em Brasília era coisa muito difícil, mas mamãe eu gosto dele, então tenho que ficar perto dele, depois porque lá era Comunicação, em Fortaleza era Jornalismo, só que eu queria o mais amplo [...]. Eu fui morar com parentes, aí me deram uma beliche apertada, botaram os meninos pra dormir de dois pra mim ficar. Olha o passo: por minha conta eu resolvo ir morar na Universidade, aí eu tive muito medo de ser estuprada! assim da pessoa... a gente era muito cuidadosa sabia dos perigos! primeiramente fui morar no quiosque, que o cara alugava, morava dentro da Universidade, o funcionário alugava, era tipo um quiosque, não sei se era funcionário de Serviços Gerais marceneiro, alguma coisa assim o cara, ele alugava o quarto. Achei engraçado a mesma porta que fechava o banheiro abria o quarto, fechava o quarto, abria o banheiro, quando o banheiro tava fechado o quarto abria, fechava o quarto abria o banheiro. Nós dormíamos com uma faca, uma amiga minha de Fortaleza foi pra lá junto estudava Física e a gente botava a faca debaixo, a faca ficava revezando, eu durmo depois tu dorme com medo do homem atacar a gente! foi uma semana assim de resistência, depois não! a gente tem que dar um jeito! aí conseguimos... Eu me lembro que era determinada ia atrás das coisas igual minha mãe fazia, assim e lá atrás e conseguir na Universidade o alojamento [...]. Na hora de arranjar o alojamento eu me lembro que eu dizia assim... o cara não tem vaga! tá vendo que não há vaga ó, eu chorava, chorava... não chore não! eu... [o] assistente social, o homem dizia não chore, não gosto de ver mulher chorar. Sempre tinha uma vaga eu sei, vai se formar [alguém] agora, pois tem esta vaga, você sabe onde tem, pois tá bom eu autorizo aí autorizou. Eu levei a autorização eu e uma amiga minha, aí mudamos então.²¹⁷

²¹⁷ SANDES, op. cit.

6 DE *ASPIRANTES-A-ACADÊMICAS* A PROFISSIONAIS

Nos anos 1950 e 1960, as acadêmicas não só ampliaram a presença no espaço público mediante o estudo e as atividades culturais vivenciadas na e em torno das faculdades, mas expandiam o trânsito no meio urbano através do ingresso no mundo do trabalho. Esse ingresso acontecia logo após se tornarem estudantes universitárias ou mesmo antes, pois a singularização dessas jovens, além de ir se processando por meio dos estudos, ocorria através do desenvolvimento de atividades produtivas, uma vez que os seus investimentos estavam se voltando para estas dimensões da esfera pública.

Assim, o cotidiano dessas jovens era vivenciado mais no espaço público que no âmbito privado. Nesse ponto distanciando-se das vivências da maioria das mulheres dos setores mais abastados da geração anterior, que investiram sobretudo no desempenho dos papéis de mãe, esposa e dona de casa. Cecília Mendes, por exemplo, nos conta que

[...] eu comecei a lecionar aqui quando ainda era estudante da Faculdade de Filosofia, eu fiz curso de CADES de Francês, os professores vinham de fora, eram professores pra dar língua francesa e outro que dava metodologia, didática. Eu fiz curso de CADES e logo fui contratada pelos colégios, primeiro eu fui contratada pelo Colégio das Irmãs, no mesmo ano eu fiquei sobrecarregada de aulas, logo tinha vinte anos, tive até que... na licenciatura excepcional havia uma lei que obrigava a fazer um exame de suficiência com vinte e um anos, eu não tinha ainda, eles deram uma autorização provisória pra lecionar que eu não podia fazer exame de suficiência. Então fiz com essa autorização depois de ter cursado a CADES que não tinha concluído ainda a Faculdade, eu comecei a dar aulas no Colégio das Irmãs, no Colégio Leão XIII, no Colégio Diocesano. Depois fui substituir o professor Paulo Nunes no Liceu, ele precisou se ausentar e aí me indicou para dar aula de Literatura Portuguesa no Liceu. Depois substituí também o professor Afrânio Nunes por motivo de doença [...] e eu substituí algumas vezes na Escola Normal. Isso aí foi por volta dos 19, 20 anos que eu

comecei a dar aulas nos colégios, mas antes com 16 anos eu já dava aulas particulares na minha casa.²¹⁸

Cecília Mendes começa a trabalhar em 1960, antes de concluir o curso de Letras Neolatinas na FAFI, ao se tornar professora de Francês do curso ginasial do Colégio das Irmãs, do Ginásio Leão XIII e do Colégio Diocesano.

Quando Cecília Mendes começa a trabalhar, a necessidade de qualificação dos professores e professoras do ensino elementar e médio era uma questão abordada por intelectuais, jornalistas e alunos e alunas, visto que os professores e professoras que ministravam aulas no ensino médio em geral não tinham formação específica para o magistério. Eram bacharéis em Direito, médicos, farmacêuticos, agrônomos, algumas professoras normalistas e professores que não tinham curso superior.²¹⁹

Essa situação não era específica de Teresina, pois diante da expansão da escola secundária que vinha ocorrendo no Brasil, desde o final da década de 1940, muitos eram os professores e professoras desse ramo de ensino sem qualificação específica. O governo federal cria então, em 1954, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)²²⁰, com o intuito de qualificar os professores e professoras do ensino secundário mediante a realização de cursos intensivos.

Em Teresina, a CADES realizou o primeiro curso em 1956, para a disciplina Português²²¹, passando a funcionar com regularidade até o início dos anos 1970, criando oportunidades de qualificação tanto para os professores e professoras que já trabalhavam, quanto para jovens, que, assim como Cecília Mendes, desejavam ingressar no mercado de trabalho.

Todavia, nem todas as jovens que iam ingressando no magistério de nível médio tinham necessariamente cursado a licenciatura excepcional, ministrada pela CADES. Fides Angélica, por exemplo, passa a ser professora antes de ingressar no ensino superior e, ao se tornar acadêmica do curso de Direito, passa a ministrar aulas de Português no curso técnico de contabilidade, na Escola Técnica de Comércio do Piauí.

²¹⁸ MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio, 2002.

²¹⁹ PROJETO Memória viva: Moacir Madeira Campos. Teresina: EDUFPI, 1996. p. 42-3; MENDES, 2002.

²²⁰ NUNES, Manoel Paulo. *O discurso imperfeito: notas para a história da educação brasileira*. Teresina: APL, 1988. p. 33; RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 145.

²²¹ BRITO, Itamar Sousa. *Memória histórica da Secretaria de Educação*. Teresina: Secretaria de Educação, 1985. p. 64.

[...] Eu já entrei na Faculdade eu já trabalhava, logo que eu entrei na Faculdade já tinha esse trabalho mais ou menos informal de professora e mantive esse trabalho de professora quando eu entrei na Faculdade assinei contrato com a Escola Técnica de Comércio já conhecida, do professor Moacir Madeira Campos e passei a lecionar a cadeira de Português para o curso Técnico de Contabilidade, que era um curso noturno, comecei a trabalhar pela manhã, eu trabalhava pela manhã, tinha aula à tarde, nossa aula da Faculdade na época era um curso diferente deste, creio era como um seriado, nos tínhamos aula de 1:00 hora da tarde até as 6:00 horas e na parte da noite eu dava aula na Escola Técnica de Comércio e assim tive essa continuidade e passei a trabalhar na área jurídica no 2º, 3º ano da Faculdade, eu passei a trabalhar no Departamento Jurídico e depois veio a ser a Procuradoria Geral e lá organizei o Departamento Jurídico, de início fui secretária, fui chefe da secretaria que corresponde ao chefe geral administrativo, mas na verdade eu fazia muitos trabalho na ordem jurídica, controlava processos, organizava esta parte de parecer, dirigia um boletim informativo da procuradoria, foi criado, eu dirigi este boletim, organizava para publicação e veio a Procuradoria Geral do Estado. [...] Eu já tinha terminado o curso de Direito e fiquei exercendo o cargo de procurador, que havia uma grande deficiência e eu ajudava nessa parte propriamente jurídica, fui desviada de função, fiquei depois fiz concurso público que felizmente veio e eu me submeti e assumi o cargo de Procuradora do Estado antes de Procuradora do Estado, ainda em situação ainda precária exerci o cargo de procurador, eu passei a lecionar na Faculdade de Direito....²²²

Além de se tornar professora do curso técnico de contabilidade, Fides Angélica no terceiro ano do curso de Direito começa a trabalhar na área jurídica, no serviço público estadual. Quando Fides passa a atuar nessa área, o Estado se modernizava. Alguns departamentos estavam se reformulando, como era o caso do Departamento Jurídico que passou a ser Procuradoria Geral do Estado.

A modernização institucional estadual vinha se processando desde o governo de Chagas Rodrigues (1959-1962), quando o Estado passa a ter postura desenvolvimentista, implantando o planejamento, estreitando as relações entre o governo e a economia e ampliando os serviços prestados.²²³ Nesse processo, a burocracia estatal vai se expandindo criando condições de

²²² OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

²²³ MEDEIROS, Antonio José. *Movimentos sociais e participação política*. Teresina: CEPAC, 1996. p. 43;47.

inserção no mercado de trabalho para algumas jovens, que, a exemplo de Fides Angélica, estavam investindo no estudo e no trabalho.²²⁴

Esse crescimento da máquina burocrática que ganha expressão no final dos anos 1950 e atravessa a década de 1960, ao que parece, cria oportunidades, sobretudo, para as jovens que estavam cursando ou haviam concluído o curso de Direito. É o que concluímos ao analisarmos as informações difundidas na imprensa, nas décadas de 1950 e 1960. Em geral, as estudantes e aquelas já formadas na área jurídica exerciam atividades no serviço público estadual, municipal e federal, enquanto as alunas da FAFI, na sua maioria, iam se inserindo no magistério primário e médio, embora houvesse muitas funcionárias públicas.²²⁵

Esta configuração da atuação das acadêmicas no mercado de trabalho, por um lado, pode ser explicada pelo tipo de investimento que vinham fazendo no trabalho, pois este ia passando a ter centralidade nas suas vidas. Por outro, porém, se justifica pela emergência de transformações econômicas e sociais, que tornavam propício o ingresso feminino no mercado de trabalho.

Nas décadas de 1950 e 1960, intensifica-se a urbanização de Teresina, emergindo uma crescente demanda por serviços básicos, notadamente nas áreas de educação, saúde, abastecimento de água, de energia, modernização das comunicações e construção de estradas. Em contrapartida, os recursos governamentais privilegiam essas áreas. Conseqüentemente, o Estado vai se tornando o maior prestador de serviços e se expandem os empregos em setores propensos ao ingresso da mão-de-obra feminina, a saúde e a educação.²²⁶ Desse modo, a ampliação das redes de ensino primário e secundário vai criando meios para que tanto as estudantes da FAFI, quanto aquelas que estudavam o curso normal ingressassem no mercado de trabalho.

O crescimento do número de empregos no magistério secundário possibilitava ascensão profissional, pois muitas professoras primárias já inseridas no mercado de trabalho se tornaram professoras do ensino secundário, após se licenciarem na FAFI.

Para aquelas jovens que eram funcionárias públicas na esfera burocrática, a conclusão de um curso superior também propiciava novas formas de inserção no mercado, na medida em que a condição de mulher formada ampliava a mobilidade em termos de emprego. Com

²²⁴ Em 1960, nos *serviços administrativos governamentais, legislativo e justiça* atuavam 773 mulheres; no ano de 1970, o número de mulheres que trabalhavam nesse ramo passou a ser de 1.462. Cf. Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

²²⁵ PERFIL das estudantes universitárias do Piauí. Teresina, fev. 2002.

²²⁶ Em 1960, 2650 era o número de professoras primárias e 124 as de ensino secundário; no ano 1970, as professoras primárias passam a ser 6538 e as que ministravam o ensino secundário 414. Cf. Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

efeito, o saber que passavam a deter as tornava mais aptas para competir no mercado, assim como para buscar o desempenho de atividades que as satisfizessem.

Nesse sentido, a trajetória de Célis Portella é emblemática. Célis Portella começou a trabalhar no Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores Estaduais (IPASE), ainda quando era estudante da FAFI. Na década de 1970, já formada se torna funcionária da Justiça Federal, mas, no decorrer de sua trajetória profissional, deixa ambos os empregos, por não ser o serviço burocrático aquele em que gostaria de se firmar.

[...] Eu fiz tentativas de trabalho público, no momento em que eu ganhei ponto na faculdade, FAFI, eu trabalhava, eu fiz concurso público, eu fui funcionária do IPASE na época foi... odiava! muito vulnerável, serviço público jamais gostei. Quando eu entrei, entrei muito novinha, eu passei por todas as carteiras do IPASE, eu passei, fui chefe de todas as carteiras. Eu acabava uma coisa... enjoava, tentava produzir uma coisa nova, que era pra galgar outro posto e ir pra outro, mas era mais pra ir sobrevivendo no serviço público, eu achava ruim. Depois entrei pra Justiça Federal, não sei se te falei, na Justiça Federal ganhava muito bem, mas também foi um período muito difícil pra mim, porque achava, era uma coisa muito diferente do que o que eu militava [...]. Então eu só ficava em um emprego até quando eu fazia o que eu queria, quando não dava mais pra fazer outras coisas, eu me mandava, me mandei da Justiça Federal [...].²²⁷

Esse trecho da entrevista de Célis Portella nos permite destacar que sua experiência de trabalho a levou a produzir um saber, na medida em que no cotidiano foi inventando estratégias de sobrevivência no serviço público, que também funcionavam como meio para ascender profissionalmente. O desenvolvimento desse saber ia fazendo parte da singularização da jovem, tendo em vista que ia aprendendo a lidar e a fazer escolhas no universo do trabalho.

Na seguinte memória de Nerina Castelo Branco também emerge a mobilidade que a situação de mulher formada propiciava. Vejamos, então, o que ela nos conta:

[...] me empreguei no SESI, passei muitos anos trabalhando lá, Serviço Social da Indústria, lá eu trabalhei, lá eu gostava muito do trabalho, aí eu fiz concurso para o INPS, como eu disse, passei. [Depois eu] fui ser professora, aí foi que eu me descobri

²²⁷ NUNES, Célis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina: abr., 2002.

realmente. Fiz Filosofia, quando eu fiz Licenciatura me..., como se diz, me qualifiquei pra ser professora, a grande realização, a grande mesmo realização pessoal foi no magistério e eu não saí do magistério até me aposentar, entendeu? Agora, durante este período, eu fui assessora de governos. Os governos me convidam. Atualmente, eu sou assessora da FUNDEC, fui convidada, estou lá com a Aldenora Mesquita, estou fazendo um trabalho dentro da área da cultura, eu sempre gostei..., sempre estive nesta área, mas na realidade na minha vida foi o magistério, a vida realmente de realização.²²⁸

Em 1961, assim como Célis Portella e Nerina Castelo Branco, Irlane Abreu inicia sua trajetória no serviço público ingressando no Tribunal de Contas do Estado (TCE). Na vida de Irlane Abreu, as primeiras experiências no mercado de trabalho ocorreram antes da jovem ingressar no ensino superior. Quando terminou o curso clássico no Liceu, Irlane Abreu queria ir para Fortaleza para estudar Serviço Social, mas o pai não permitiu que a jovem saísse de Teresina. Irlane, então, resolve parar de estudar, começando a trabalhar no Tribunal de Contas do Estado.

Essa situação vivida por Irlane Abreu era comum às suas contemporâneas, pois parte delas ao concluir o ensino médio ingressava no mercado e não voltava a estudar. Contudo, nesse ponto sua trajetória se diferenciou, uma vez que, 4 anos depois, presta vestibular na FAFI e inicia o curso de Geografia, passando a estudar e a trabalhar.

[...] Fui ao mesmo tempo levando o emprego e trabalho, estudando na FAFI e trabalhando no Tribunal de Contas do Estado [...] depois fui trabalhar na Campanha de Erradicação da Malária (CEM). [...] Nessa época, eu já estava na FAFI. Então era FAFI e emprego, FAFI. De manhã e de tarde emprego, de noite lá.²²⁹

Ao concluir o curso de Geografia, em 1968, a depoente nos conta que começou a procurar emprego em sua área de formação. Nesse contexto, as jovens que concluíam cursos de licenciatura encontravam um cenário propício ao ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista que se processava a expansão do ensino médio e, conseqüentemente, ampliavam-se as vagas no magistério. Assim, Irlane Abreu no final dos anos 1960 se torna professora da rede estadual. A respeito dessa fase de sua trajetória profissional, ela revela:

²²⁸ CASTELO BRANCO, Nerina. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

²²⁹ ABREU, Irlane Gonçalves de. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

[...] na hora em que terminei, eu comecei a procurar trabalho. [...] O Colégio São Francisco de Assis, que hoje é extinto, nem sei se existe mais, acho que era um Colégio que funcionava com os freis [...] estava começando a estava iniciando naquele ano e tinha uma norma na Secretaria de Educação que professor não podia ficar com mais de X turmas, eu não me lembro quanto era, e eu soube que esse Colégio estava recrutando pessoas e fui lá e vou já saber, quero lecionar também, fui, eu fui chegando e a Emília estava também, a gente se conhecia acho que conhecia a Emilia de longe, de passagem, que eu acho que quando ela estava terminando, eu estava começando. Enfim, a gente se cruzou pouco na vida lá na FAFI. Estavam dizendo você não pode, você está com X turmas a mais do que é permitido. Eu digo: eu fico com as turmas e fique! E aí foi uma turma muito boa um tempo muito bom era um colégio bom a gente tentava renovar!²³⁰

Contudo, à medida que Irlane Abreu vai passando a atuar no magistério, surge a dificuldade de conciliar essa atividade com aquela que a jovem desempenhava na Campanha de Erradicação da Malária, uma vez que, nessa instituição, trabalhava 8 horas por dia. Diante da situação, Irlane Abreu decide-se pelo magistério, pedindo exoneração da CEM, conforme nos conta no seguinte trecho de sua entrevista:

[...] eu comecei a entrar em conflito com a CEM, que lá era muito rigoroso, era uma repartição que... eles tinham padrão americano. [...] Então eles tinham uma filosofia assim, muito rígida de trabalho. Então..., eu queria já, estava pedindo folga para sair algumas horas, não deixaram, claro! eu comecei a me desinteressar pela SUCAM e pedi..., era CEM ainda, depois foi que foi SUCAM, pedi demissão, uma loucura, porque eu era efetiva no Estado e estava à disposição da SUCAM. Eu era do Tribunal de Contas, efetiva, fui para a SUCAM com contrato provisório e à disposição. Aí me zanguiei, disse que não voltava mais e o papai ficou brigando comigo, eu disse não volto que eu quero é lecionar e fiquei mesmo, assumi a escola Helvídio Nunes não sei quê, eu lecionei adoidado, só não lecionei hoje ensino fundamental 1º e 2º ciclos porque eu não tenho formação básica, tenho clássico. Eu lecionei no próprio São Francisco com os pequenininhos, tipo 5ª série que eram bem pequenininhos e a vida continuou foi no magistério, mesmo depois foi a Secretaria de Educação implantar o ensino de 2º grau, fui para lá, em 74 eu vim para cá FAFI, é FAFI? é.²³¹

²³⁰ ABREU, 2002.

²³¹ Ibid.

Na verdade, quando deixa a CEM, passando a trabalhar somente como professora, a jovem deixava um emprego em que tinha estabilidade, por outro instável. Seu pai, por sua vez, não concordou com a decisão da filha, no entanto, é a vontade de Irlane que prevalece. Com efeito, essas vivências por que foi passando Irlane Abreu no mercado de trabalho expandiam sua experiência no espaço público como também iam levando a jovem a se singularizar, na medida em que aprendia a situar-se com autonomia no campo profissional, fazendo suas próprias escolhas.

É importante ressaltar, todavia, que as escolhas profissionais das jovens que assim como Irlane Abreu vinham investindo no ensino superior ao que parece tinham um limite específico. Davam-se, geralmente, entre o magistério e a atuação no serviço público nas esferas estadual, federal e municipal, uma vez que estas eram as principais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho para essas jovens. Assim como se processavam em meio a investimentos que buscavam reforçar os papéis tradicionais femininos, tendo por intuito circunscrever a atuação das mulheres ao espaço privado, reservando aos homens a esfera pública, como veremos no próximo capítulo.

Em fins dos anos 1960, quando Irlane se decide pelo magistério, esse tipo de opção a direcionava principalmente para o magistério público, pois era nessa esfera que iam sendo criados a maioria dos empregos na área de educação. Enquanto que no início dos anos 1970, quando a Secretaria Estadual de Educação começa a implantar a Lei 5692/1971, que instaura o ensino de 1º e 2º graus, algumas jovens professoras, além de atuarem na sala de aula, vão compor o quadro técnico da Secretaria, trabalhando na implantação da nova legislação, dentre as quais Irlane Abreu.

A experiência de trabalho no magistério levava as jovens que estavam se firmando nessa área a vivenciarem novas situações e a desenvolverem conhecimento, a partir do lugar de professora. Criando, portanto, metodologias de ensino e passando a inventar formas para vencer as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática docente, dentre as quais aprender a lidar com certas *danações dos alunos!*. A esse respeito é expressivo o seguinte trecho da entrevista de Irlane Abreu:

realmente quando eu assumi a profissão, assumi para valer! embora pouca qualificação em termos de universidade, mas quando eu assumi, alguma coisa até intuitivamente mesmo me disse é aqui que você tem que entrar e tentar fazer as coisas e aí foi uma busca, foi uma busca, busca do conhecimento mesmo, do conhecimento específico, que a gente não teve lá. Busca das metodologias que você também não

teve, como ensinar isso? como encontrar..., quando eu fui lecionar no Helvídio Nunes eram meninos de periferia, hoje não são mais, mas eram meninos que me davam o maior trabalho, quando eu chegava lá eles botavam lagarta dentro do carro. Conseguiram abrir o vidro, botavam lagarta dentro do carro, furar pneu de carro. Meninos que hoje eu encontro, teve um menino que eu encontrei, ele trabalha lá no Detran. Professora! eu digo: você eh! fazia as danações miseráveis e eu bem novinha. Quer dizer os padrões, você novinha, chegava lá com o mapa debaixo do braço, eles nunca tinham visto mapa, quer dizer, foi realmente intuitivo, que eu comecei a trabalhar nesse nível de procurar interessar o aluno no conteúdo, mudar, fazer texto pra ensinar nunca ninguém..., a procurar coordenação de cursos e a incentivar, que tivesse coordenação de curso nos lugares, eu não sabia nem como era o nome, mas tem que ter alguém que seja responsável por isso, aí eu comecei a chatear o povo, isso eu aí fiz muito!. Lá no São Francisco de Assis a gente começou uma coordenação de curso, de geografia, então foi por ai, foi buscando mesmo, foi sozinha sem... a Emília me ajudou muito a gente trabalhou muito juntas lá. [...] Realmente no ensaio e erro[...].²³²

Algumas jovens que concluíram licenciaturas entre final dos anos 1950 e os anos 1960, além de enfrentarem desafios no magistério de nível médio, passaram a vivenciá-los no magistério superior, pois é nesse período que se firmam as primeiras professoras nesse nível de ensino. Com o funcionamento da FAFI em 1958, o magistério de terceiro grau, até então de domínio exclusivo masculino, assiste ao ingresso das primeiras mulheres, como foi o caso de Teresinha Leal Nunes formada em Letras Neolatinas pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará.²³³

Ao longo dos anos 1960, ex-alunas da FAFI vão se tornando professoras da instituição. Assim, as jovens egressas da escola não só passaram a compor o quadro do magistério de nível médio, mas também vão alterando a composição do corpo docente da própria escola, que a princípio era composto majoritariamente por professores da FADI, por intelectuais e clérigos. Mais tarde, passam a constituir parte do corpo docente da Universidade Federal do Piauí, que, como sabemos, incorporou a FAFI e as demais faculdades existentes no início dos anos 1970.

Dentre as ex-alunas da FAFI que se tornaram professoras da instituição e, posteriormente da UFPI, estão Célis Portella, Nerina Castelo Branco, Cecília Mendes e Irlane

²³² ABREU, 2002.

²³³ FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Declaração*. Teresina, 12 dez. 1972.

Abreu. As três primeiras ingressaram no final dos anos 1960 e a última, em 1974. Nesse período, essas mulheres iam verticalizando a presença feminina no magistério, ao passarem a atuar no ensino superior, num contexto formado quase que exclusivamente por homens.

A respeito do seu ingresso na FAFI no curso de Letras Neolatinas, nos conta Cecília que

olha eu recebi um convite, ingressei como professora a convite do Padre Raimundo José Airemorais, que ainda não era diretor. O diretor era o professor Clemente Fortes. Ele foi quem me falou, mas eu soube que foi decisão dos dois, mas a indicação eu penso que foi do professor Paulo Nunes, porque eu entrei na Faculdade substituindo o professor Paulo Nunes. Ele ia se ausentar de Teresina e a Faculdade ia ficar sem professor de Literatura Portuguesa. Eu entrei substituindo e depois que... no ano seguinte, eu acho, a Faculdade fez uma reforma do currículo de Letras e acrescentou Teoria Literária e eu assumi essa disciplina, quer dizer fui a fundadora de Teoria Literária, agora eu entrei substituindo o Prof. Paulo Nunes em Literatura Portuguesa.²³⁴

Célis Portella, em 1963, ao concluir o bacharelado em História, resolve ir para o Rio de Janeiro, lá se engaja na equipe nacional da Ação Católica e milita nesse movimento por 4 anos. Contudo, em 1967, retornou para Teresina, posto que o governo militar instalado em 1964 passou a perseguir a Ação Católica, acusando os militantes e as militantes de serem comunistas e reprimindo-os. Isto se dava porque nos primeiros anos da década de 1960, “grande parte da Ação Católica entrou em efervescência e se esquerdizou”.²³⁵

Ao chegar em Teresina, Célis Portella novamente volta a estudar na FAFI e cursa as disciplinas relativas à licenciatura. Em 1969 torna-se professora da instituição, passando a ministrar aulas no curso de História. Sobre essa experiência relembra que

[...] entrei em 69 como professora, foi realmente uma coisa também... outro lado meu muito forte, porque eu não me achava preparada pra dar aula e esse desafio, mas eu não sou muito bem de perder desafio, quando me dão a chance eu mergulho e depois é que eu vejo as conseqüências, mas quando a gente é mais nova é obviamente que isso é mais fácil, não é a gente sair, fracassar e aceitar os fracassos, eu fui e pra te dizer que

²³⁴ MENDES, 2002.

²³⁵ PIERUCCI, Antônio F. de O.; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. F. de. Igreja Católica: 1945-1970. In: PIERUCCI, Antônio F. de O. et al. *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 368.

nessa época ninguém escolhia nada. Uma das primeiras disciplinas que me deram foi Doutrina Social da Igreja, não tinha muito a ver com minha disciplina com o meu estudo, mas como eu tinha passado esses anos no Rio e na Ação Católica e como a gente na última fase preparou muito o Concílio Vaticano [...] É, essa coisa me levou a ter uma noção básica que a Igreja realmente queria uma Igreja mais aberta, queria da vida dos seus membros, uma Igreja mais independente, membros mais soltos, mais independentes, mais engajados e eu fui dar. [...] O padre Raimundo José foi muito legal comigo, porque se não fora ele, [...] eu estava vendo a hora me internarem num meduna, porque quem vai dar a Doutrina Social da Igreja pra última fase de um curso é porque está precisando se internar, ou então aceitar esse desafio. [...] Mas foi outra fase também que eu não impus nada aos alunos, eu conversava com eles e dizia das minhas dificuldades, então essa linha de contato inicial me fez também programar a minha vida como professora de forma, [que] eu achava que eu estava criando uma metodologia de ensino, porque eu não queria coisas, lições dadas, eu queria que as pessoas refletissem o momento, então isso foi realmente básico na minha vida acadêmica.²³⁶

Essa memória de Célis Portella nos mostra que a possibilidade de ministrar aulas no ensino superior foi significada como sedutora e desafiadora, sendo que ela optou por enfrentar o desafio. Com efeito, o conhecimento que acumulara no período em que militou na Ação Católica a ajudou se firmar inicialmente no magistério.

Durante essa experiência, Célis Portella foi aprendendo a lidar com a nova situação, produzindo um saber a partir do lugar de sujeito que passava a ocupar. Assim, foi desenvolvendo uma metodologia de ensino em que a relação professora/aluna se pautava no diálogo e na busca de problematização do conhecimento transmitido. Isso em um momento em que a ditadura militar endurecia em decorrência da decretação do Ato Institucional nº 5, em 1968. Cerceando, portanto, o desenvolvimento da reflexão a respeito do contexto brasileiro no âmbito universitário. Desse modo, Célis Portella foi uma das professoras que no cotidiano de sala-de-aula procurou driblar a repressão, propiciando aos alunos e alunas momentos de elaboração crítica.

Ainda sob a ditadura militar, no início dos anos 1970, o ingresso feminino no magistério superior transcendeu à FAFI, pois, em 1972, Fides Angélica se torna a primeira professora

²³⁶ NUNES, Célis Portella, op. cit.

do curso de Direito da UFPI. Nesse período, a UFPI estava em processo de instalação, tendo por reitor o Professor Hércio Ulhoa Saraiva.

Fides Angélica ingressa nessa instituição sob convite do Professor José Camillo da Silveira Filho, que, à época, era Chefe da Assessoria Jurídica da UFPI. A respeito desse acontecimento Fides Angélica nos conta que

[...] eu recebi o convite de ir pra Universidade Federal, era reitor professor Hércio e eu me lembro muito o Prof. Camillo e ele me chamava de Angélica e ele disse: - Angélica prepare o seu currículo pra você dar aula na Federal. Eu me surpreendi porque não estava nos meus planos dar aula logo, porque eu estava planejando fazer meu curso de Letras, ou de Filosofia, ou uma licenciatura. Eu tinha muita experiência no magistério, mas não tinha uma formação dentro do magistério e aquilo me preocupava por não ter todos instrumentos teóricos, conhecimento realmente pra isso e eu realmente não aceitei no primeiro momento, não aceitei, mas depois de muito meditar, depois que ele conversou muito comigo, eu resolvi aceitar essa experiência.²³⁷

Quando Fides Angélica decidiu aceitar o convite para ministrar aulas no curso de Direito, a questão que passou a preocupá-la foi o nível das aulas a serem ministradas, uma vez que se tratava de uma experiência nova para a qual a jovem professora não dispunha de muitos parâmetros. E essa preocupação se agravou pelo fato da primeira turma na qual Fides Angélica ministrou aulas ser composta de alunos e alunas que estavam concluindo o curso de Direito. A esse respeito vejamos o que ela nos conta:

[...] eu fiquei em um desespero porque eu estudava demais preocupada assim com a altura de dar aula, eu tive logo a sorte ou azar, não sei, de ser encaminhada pra uma turma já de concludentes, aquilo me constrangeu muito, a minha sorte é que eu tinha muita experiência com magistério, eu já dava aula há muito tempo, inclusive, com adultos porque eu dava aula na Escola Técnica [...] eu tinha muito domínio disso e por isso eu, graças a Deus, conseguir me planejar, por sorte minha, eu tinha preparado essa turma em um pré-vestibular, eu tinha dado aula pra eles no pré-vestibular, eu já tinha um certo contato com eles de modo que quando eu fui dar aula para eles eu já os conhecia do pré-vestibular das aulas e já tinha um domínio de aula e foi a minha sorte,

²³⁷ OMMATI, op. cit.

porque, se não, tinha sido um desastre pegar logo uma turma de concludente professora iniciante, nova e iniciante.²³⁸

Emerge nessa memória de Fides Angélica tanto a ansiedade vivenciada durante a primeira experiência no magistério superior quanto a vontade vencer o desafio, onde o conhecimento acumulado ao longo de sua experiência no magistério e o investimento no estudo proporcionaram meios para que a jovem professora fosse se estabelecendo em um área do magistério superior até então de domínio masculino. Nesse sentido, é importante destacar que, além das possibilidades de ingresso no mercado de trabalho que a condição de mulheres formadas propiciava, um outro elemento foi de fundamental importância na trajetória profissional das mulheres entrevistadas, foi o desejo de enfretoamento do novo, ainda que sob receios e temores.

O início dos anos 1970 era o momento em que as alunas das primeiras professoras da FAFI formadas na escola, estavam ingressando no mercado de trabalho. Claudete Dias, então aluna de Célis Portella, por exemplo, inicia sua trajetória profissional, em 1971, ao começar a trabalhar como recepcionista do Banco Nacional do Norte. Nesse período, as agências bancárias estavam se expandindo em Teresina e criando algumas oportunidades de trabalho para jovens universitárias.

No caso de Claudete Dias, a experiência de trabalho na rede bancária da cidade foi breve, pois no ano seguinte, em 1972, se torna professora dos Colégios Pedro II e Paulo Ferraz. Claudete Dias relembra que iniciou sua trajetória profissional porque seu pai, que queria o retorno da filha para São Raimundo Nonato, disse que não poderia mais sustentá-la. Começar a trabalhar, portanto, foi uma das condições para que Claudete Dias continuasse a morar em Teresina, prosseguindo os estudos. Com efeito, nesse momento de sua trajetória de vida, ingressar no mercado de trabalho criou também condições para que fosse se singularizando, na medida em que a jovem ia aprendendo a se situar no mercado, bem como adquiria autonomia financeira.

Após concluir o curso de História na FAFI, a busca de desenvolvimento dos projetos individuais levou Claudete Dias a tentar a vida no Rio de Janeiro. Ao ir embora para o Rio, Claudete tinha em vista dois possíveis projetos; primeiro, investir na carreira de atriz, haja vista que, ainda nos tempos de FAFI, havia sido atriz de alguns filmes de Torquato Neto e

²³⁸ OMMATI, op. cit.

desejava continuar trabalhando com arte. Segundo, queria trabalhar na sua área de formação. Sobre esse momento de sua trajetória de vida, vejamos o que nos conta:

[...] então, quando eu fui para o Rio, o Torquato tinha morrido, eu queria no Rio passar isso também, trabalhar no Teatro com arte, mas, também trabalhar com história. [Eu] estava fazendo um curso de teatro num dos melhores teatros do Rio, o teatro Ipanema do Ivan Albuquerque [...] fiz um curso de Teatro por três meses no teatro duas vezes por semana que foi assim uma experiência teatral, mas incrível que eu tive, porque eu tive bons professores, colegas, atores e atrizes que continuaram a profissão e ficaram famosos e conhecidos e tal, mas nessa época que eu estava fazendo o curso eu fiz o concurso da UFRJ, quer dizer, eu fazia as duas coisas, estudava pra fazer concurso e passei nos dois concursos e aí a carreira de atriz parou, porque eu fui trabalhar na Federal e estudar na UFF, não tinha como fazer outra coisa, eu fui trabalhar na Federal como professora e imagina entrar na Federal do Rio de Janeiro como professora, você dar aula para 35, 45 e 50 alunos tinha 25 anos, não em 78, tinha 27 anos. [...] Foi 78, quando a gente entrou na Universidade, lá como professor, eu e mais assim 70% foi renovado em 78 na Federal do Rio, então assim, a grande maioria da gente era concurso de professor colaborador.²³⁹

Desse modo, diante das contingências e das oportunidades que Claudete Dias experienciou no Rio de Janeiro, sua vida foi fluindo em torno da continuidade dos estudos e da atuação no magistério superior. Haja vista que, em 1978, ingressa no curso de mestrado em história da Universidade Federal Fluminense (UFF) e passa a trabalhar como professora colaboradora na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse período, ainda sob a ditadura militar, diante do fato de a maioria dos professores dessa instituição terem sido exilados, perseguidos e demitidos, abriam-se possibilidades para que jovens como Claudete Dias conseguissem ingressar no magistério superior nessa instituição, em fins dos anos 1970.

Claudete Dias trabalhou por 10 anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Sobre essa experiência acentua que

[...] então a gente passou 10 anos no IFCS, um grupo de professores enorme, de resistência, que mudou currículo, que implantou novos cursos, que criou revistas, que revitalizou o Instituto, abrindo as portas, mandando fazer reformas, reabrindo tudo,

²³⁹ DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

mais de 10 anos pro IFCS voltar a ser, nem voltou a ser, que já tinha sido destruído naquela época, a professora Ieda voltou, Darci Ribeiro voltou, ainda convivi com o Darci Ribeiro nos corredores do Instituto. [...] Essa fase do Instituto de Filosofia, Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi a fase mais importante profissionalmente da minha vida. A outra fase importante que eu acho foi ter voltado para o Piauí, não me arrependi de jeito nenhum [...].²⁴⁰

Em 1973, quando Claudete Dias concluía o curso de História na FAFI, Glória Sandes que havia se formado em Jornalismo e Comunicação Social em Brasília resolve retornar para Teresina. O objetivo de Glória Sandes nesse período era fazer parte da equipe da Fundação Projeto Piauí.

Glória Sandes, no período em que estudava em Brasília, viveu suas primeiras experiências no mercado de trabalho. E embora à época cursasse Jornalismo e Comunicação Social, ingressou no mercado de trabalho na área de educação. Ao chegar em Brasília, primeiramente, começou a trabalhar como secretária em uma escola da rede privada *Sacré Coeur de Marie*. Logo em seguida, prestou concurso para a Fundação Educacional de Brasília, e foi aprovada. Passando, portanto, a ser professora da rede escolar oficial. A respeito de sua trajetória profissional Glória Sandes relembra que

[...] eu fui para Brasília, cheguei lá eu fiz um concurso para a Fundação Educacional, lá o estudante com disciplina suficiente, carga horária para fazer o concurso podia fazer para aquela disciplina, eu tinha muita carga horária no Ceará, carga horária pesada [...]. Eu fiz, terminei passando, foi uma novela! uma luta para conseguir, mas eu tinha...eu era determinada demais, ia lá, falava com a comissão, defendia os direitos... [...] Fui lá briguei, fiz tudo, terminei entrando porque tinha sido eliminada, porque era Jornalismo tinha que ser de Letras, terminei entrando, porque fiz o concurso e passei. Dizia só os créditos, não dizia qual era a matéria qual era a profissão, terminei fazendo Jornalismo sendo professora de português na rede oficial, aí dei aula, mas quem não tinha o registro F, o registro de licenciatura ia para periferia, cidade satélite, eu ia [era uma] aventura... aventura de carona [...] Antes desse emprego, eu fui... uma amiga minha trabalhava na escola *Sacré Coeur de Marie*, colégio burguês. E olha tem uma vaga, que eu vou sair, eu fui me apresentar para ser secretária, antes desse concurso, eles disseram você sabe fazer o quê? Sei redigir, tá bom então se precisar você fica, viu? Lhe chamo, tem duas candidatas. Uma semana

²⁴⁰ DIAS, op. cit.

depois me chamaram que a pessoa não quis ficar, a outra, eu fiquei, eu era tão arrojada que eu não sabia datilografia, não sabia, não é? Só assim catilografia, eles botavam apostila de história pra mim fazer eu fazia lá na Faculdade, passava a noite todinha catilografando tá, tá, a noite todinha, quando trazia era pronta e a irmã nunca descobriu que eu não sabia e com oito meses que eu passei lá eu era ótima, ainda hoje eu sou muito rápida. [...] Apareceu [então] uma proposta da Fundação Projeto Piauí, aqui. Eu fiquei...quando eu vi o projeto fiquei louca, digo vou voltar para o Piauí, aí voltei para cá. [...] Eu resolvi comprar um carro, um chevete, me lembro, eu tinha um fusca, eu queria [comprar] com o fundo de garantia, eu pedi demissão do emprego para receber e fui recebi um convite para a Fundação CEPRO, SEPLAN.²⁴¹

Ao voltar para Teresina com o intuito de fazer parte do quadro de pessoal da Fundação Projeto Piauí, Glória Sandes vivencia uma conjuntura favorável ao ingresso no mercado de trabalho. Nesse período, o governo intensifica a preocupação com o planejamento e o desenvolvimento econômico. Entre 1971 e 1972, a CODESE é transformada em Secretaria de Planejamento (SEPLAN), assim como é criada a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO), vinculada ao sistema estadual de planejamento.²⁴² O objetivo dessa instituição era “dotar o planejamento central de uma estrutura técnica com grau de qualificação relativamente elevado, implementar as funções de planejamento e carrear para o Estado uma maior soma de recursos financeiros, através da geração de bons projetos”.²⁴³ Assim, a fundação CEPRO foi absorvendo homens e mulheres formadas em diversas áreas, dentre elas, Glória Sandes.

No início dos anos 1970, embora a maioria dos homens e das mulheres que haviam concluído o ensino superior fosse constituída de funcionários do governo estadual e federal²⁴⁴, a escassez de pessoal qualificado no quadro de funcionários do Estado era vista como empecilho ao desenvolvimento.²⁴⁵ Desse modo, os homens e as mulheres que tinham formação universitária geralmente conseguiam emprego, uma vez que o Estado desenvolvia uma política de aproveitamento de pessoal. Sobre essa questão relembra Glória Sandes que

²⁴¹ SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

²⁴² MACHADO, Marcílio de Sousa. *Acompanhamento e avaliação do plano de governo do Estado do Piauí. Carta CEPRO*, Teresina, v.4, n.1, p. 5, jan/abr. 1977.

²⁴³ MACHADO, op. cit., p. 5.

²⁴⁴ Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

²⁴⁵ MACHADO, op. cit., p. 5.

eles tinham aqui uma política interessante na época [...] quem tivesse curso superior conseguia emprego [...] essa política de voltar e ter emprego tinha aqui. É, porque aqui nós tínhamos orgulho de quem tinha curso superior e muita carência, então quem viesse com curso superior tinha emprego, não ficava desempregado [...] Então tinha essa coisa nunca deixava dizer não, qualquer pessoa formada que viesse, tinha que dar um jeito, não tinha concurso, a gente fazia currículo. E era estudado o currículo, enquadrado conforme as normas, tinha as normas de admissão, assim, como você se enquadraria, quem tem curso tal, mas tinha todos os critérios. Quem tem curso de especialização, quem tiver ia enquadrado. A CEPRO era assim... uma fonte, uma indústria de formação de jovens, de aperfeiçoamento de técnico. Olha naquela época eu me lembro que o pessoal ia para a França, Inglaterra fazer mestrado. Eu nunca fui porque eu sempre fui do batente...²⁴⁶

Esta política empregatícia estadual parece esta relacionada a dois fatores. Por um lado, a necessidade de instrumentalizar o Estado para obtenção de recursos, mediante o desenvolvimento de projetos, pois no início dos anos 1970, a situação do Piauí diante do governo central era de dependência. Os recursos próprios não eram suficientes nem sequer para arcar com a folha de pagamento, uma vez que, em face da expansão da burocracia estatal nos anos 1950 e 1960, o governo estadual se tornou cada vez mais dependente do governo federal. Os recursos voltados para investimentos dependiam, portanto, da liberação do governo federal.²⁴⁷

Por outro, o governo ia absorvendo a maioria dos graduados e graduadas pela incapacidade da iniciativa privada em empregá-los. Pouquíssimas eram as pessoas com terceiro grau que trabalhavam nessa esfera, principalmente mulheres.²⁴⁸ Situação que, por sua vez, relaciona-se à configuração da estrutura de emprego urbano gestada no âmbito da inserção do Estado no desenvolvimento capitalista brasileiro.

Nas décadas de 1950 e 1960, intensifica-se a industrialização no Brasil, fato que reordena a divisão regional do trabalho, em que a região Sudeste vai se firmando como pólo industrial e o Nordeste como região mais agrícola. Enquanto o Piauí vai assumindo o lugar de exportador de alguns produtos, como algodão, gordura, óleo, pelos e couros e distribuidor e

²⁴⁶ SANDES, op. cit.

²⁴⁷ A respeito da situação de dependência do Piauí diante do governo federal ver MEDEIROS, op. cit., p. 43; MARTINS, Agenor de Sousa et al. O Piauí na economia nacional. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 8, n. 2, p. 120, jul./dez. 1982a; MARTINS, Agenor de Sousa et al. Análise estrutural do Piauí: indústria, comércio e setor externo. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 8, n. 1, p. 95-103, jan./jun. 1982b.

²⁴⁸ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970;

consumidor de “produtos manufaturados sofisticados do Sudeste e bens primários e de baixa elaboração industrial do Nordeste”.²⁴⁹

Essa forma de inserção não promoveu o desenvolvimento dos setores produtivos. Ao setor terciário, portanto, é que coube a maior contribuição para a formação do produto interno, assim como a alocação da maior parte da mão de obra liberada pelo setor primário²⁵⁰. Haja vista que é no setor de serviços que vão sendo criados a maioria dos empregos urbanos no período em estudo.²⁵¹

Em face da inserção do Estado no processo de integração nacional, entre 1950 e 1970, algumas mudanças internas vão se processando nesse setor, dentre as quais a expansão do setor público e a mudança da rede de comercialização. À primeira, vimos fazendo referência mediante o enfoque das trajetórias profissionais de Célis Portella, Cecília Mendes, Claudete Dias, Fides Angélica, Irlane Abreu, Glória Sandes e Nerina Castelo Branco, por se tratar de uma das condições de possibilidade do acesso dessas mulheres ao mercado de trabalho.

A expansão do setor público decorre da confluência de vários fatores, entre eles, a ampliação das funções do Estado, que se torna o maior prestador de serviços, investindo na expansão dos serviços sociais (saúde, educação, previdência social) e dos serviços de infraestrutura (sistemas de abastecimento de água, energia, telefonia e construção de estradas), como também no planejamento e na intervenção econômica. E nesse processo vai se constituindo em um dos grandes empregadores, tanto em face das necessidades geradas pela ampliação de suas funções, quanto em decorrência das pressões por emprego, tendo em vista que o setor secundário, por não se desenvolver, emprega um número reduzido da população economicamente ativa. Dessa maneira, o número de funcionários públicos se amplia, para além das necessidades, a fim de fazer frente à crescente demanda por emprego. Nesse ponto, o governo estadual é auxiliado pelo federal, que, através dos serviços prestados, também se torna um grande empregador.

Quanto à rede de comercialização, é importante ressaltar que na primeira metade do século XX, quando o extrativismo vegetal constituía o setor dinâmico da economia, havia uma maior preocupação com a armazenagem e a exportação de produtos extrativos. Com a inserção do Piauí no processo de integração nacional, que começa a se delinear nos anos 1950 e intensifica-se nas duas décadas seguintes, passaram-se a expandir os meios para a distribuição interna dos bens e serviços gerados em outros estados. Isso se deu pelo fato de a

²⁴⁹ FUNDAÇÃO CEPRO. *Análise do processo de urbanização no Piauí*. Teresina, 1985. (Estudos Diversos, 26). p. 36.

²⁵⁰ MARTINS, Agenor de Sousa, 1982a, p. 95-103; MARTINS, Agenor de Sousa, 1982b, p. 127.

²⁵¹ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

economia do Estado ir passando a funcionar de forma complementar à do Centro-Sul, na medida em que a indústria se expande no eixo Rio - São Paulo, necessitando de mercado consumidor.²⁵²

Conseqüentemente, o comércio atacadista exportador concentrado em Parnaíba vai perdendo espaço para o comércio varejista importador, que passa a se fortalecer em Teresina. Com efeito, triplica o número de empregos no comércio de mercadorias entre 1950 e 1970, havendo um crescimento da participação feminina nesse ramo, de maneira que o número de mulheres que trabalhavam no subsetor *comércio de mercadorias*, em 1970 se torna quase seis vezes maior do que o encontrado em 1950.²⁵³

Para as mulheres com formação universitária a expansão do comércio varejista pouco influenciou em termos de geração de emprego, tendo em vista que, em 1950, em todo o Estado, estavam empregadas no comércio de mercadorias 4 mulheres. Em 1970, passaram a ser 26. Embora, a ampliação dos empregos gerados no setor comercial tenha sido significativa para a expansão da presença feminina nesse ramo. São, no entanto, as mulheres dos setores populares que vão ampliar a participação no comércio, exercendo atividades principalmente como balconistas e vendedoras.²⁵⁴

A participação feminina no mundo do trabalho, nesse contexto, não ocorre somente no comércio e no setor público, pois no período em estudo cresce a presença feminina na população economicamente ativa (PEA).²⁵⁵ Contudo, essa expansão ocorre, sobretudo, no terciário, onde, em 1970, mais de 93% das mulheres economicamente ativas atuavam nesse setor.²⁵⁶

Os subsetores *prestação de serviços e atividades sociais* são os que alocam a maior parte da PEA feminina, sendo que, em 1970, diminui a presença feminina relativa no primeiro, aumentando tanto nas atividades sociais quanto no comércio e na administração pública. As mulheres que exerciam atividades no ramo de *prestação de serviços* trabalhavam, principalmente nos serviços domésticos e de confecção; enquanto que a maioria das mulheres que exerciam funções no ramo *atividades sociais* eram professoras primárias.²⁵⁷

²⁵² MARTINS, Agenor de Sousa, 1982b, p. 93-94.

²⁵³ Em 1950, trabalhavam no *comércio de mercadorias* 2017 pessoas, das quais 284 mulheres; em 1970, o número de empregados passou a ser de 7840, dentre os quais 1687 mulheres. Cf. Censo demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1970.

²⁵⁴ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1970.

²⁵⁵ Em 1950, a PEA feminina, em Teresina, correspondia a 16,84% (4438) da PEA total; no ano de 1970, passou a ser de 28,42% (16503) do total de pessoas economicamente ativas. Cf. Censo demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1970.

²⁵⁶ Censo demográfico de 1970.

²⁵⁷ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

Em 1970, as mulheres com formação superior atuam nos setores secundário e terciário, sendo que o segundo emprega a maior parte. No âmbito do terciário, os subsetores em que essas mulheres se concentram são as *atividades sociais* e a *administração pública*. Já os homens com esse tipo de formação distribuem-se pelos três setores, ainda que a maior parte se empregue nos ramos *atividades sociais* e *administração pública*²⁵⁸ do setor terciário.

A despeito de mulheres e homens predominarem nos mesmos ramos, possivelmente as posições ocupadas na estrutura ocupacional sejam diferenciadas. Haja vista que, ao considerarmos a relação entre escolarização e salário, observa-se que os homens, em geral, recebem remuneração melhor que as mulheres, mesmo quando possuem o mesmo tipo de formação. Muito provavelmente, isso se dá em decorrência de pouquíssimas mulheres ocuparem cargos de chefia nesse período, sendo os altos escalões do serviço público ocupados majoritariamente por homens.²⁵⁹

Mas, se as mulheres com formação superior estão em geral em desvantagem em relação aos homens, quando comparadas à maioria das mulheres economicamente ativas, percebemos que a situação é diferente, na medida em que as mulheres com formação superior são as que recebem melhor remuneração, assim como se empregam no setor formal do mercado. Já que a maioria das mulheres ativas, tanto em 1950 quanto em 1970, trabalha no setor informal atuando nos serviços domésticos e de confecção, recebendo, portanto, baixa remuneração.²⁶⁰

As mulheres formadas são aquelas que detêm maiores chances de ingresso e de permanência no mercado de trabalho, tanto pela condição de classe quanto pelo nível de escolarização, que as torna mais competitivas no mercado, e ainda por terem um maior acesso à burocracia estatal. Sobre este aspecto é válido salientar que, embora haja concursos para o preenchimento das vagas surgidas no setor público, a forma de recrutamento que aparentemente prevalece é aquela baseada nas relações pessoais e políticas, de maneira que ambas contribuem para a presença dessas mulheres no mercado.

Um outro fator que diferencia as mulheres que concluíram cursos universitários é o fato de a maioria ingressar e permanecer no mercado de trabalho. Lembremos que Cecília Mendes, Célis Portella, Claudete Dias, Fides Angélica, Irlane Abreu, Glória Sandes, Nerina Castelo Branco desenvolveram vidas profissionais intensas. Nas décadas de 1960 e 1970, quando elas estão se firmando no mercado de trabalho, a maioria das mulheres que desempenhavam trabalhos produtivos se encontrava nas faixas etárias mais jovens, quer pelo contexto em

²⁵⁸ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

²⁵⁹ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

²⁶⁰ Censos demográfico e econômico de 1950; censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

estudo ser marcado pela ampliação da presença feminina no mercado de trabalho, quer pelo fato de muitas jovens deixarem o trabalho após o casamento ou ao se tornarem mães.

Deixar o trabalho após o casamento ou a maternidade é uma postura que atualiza a concepção do trabalho feminino como atividade transitória e secundária. Nesse sentido, é oportuno salientar que esta visão acerca do trabalho feminino foi se instituindo entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, posto que, nesse período, as relações senhoriais vão cedendo lugar para as capitalistas, intensificando-se a industrialização e a urbanização nos centros mais desenvolvidos. Com efeito, os papéis sociais femininos e masculinos vão se redefinindo.²⁶¹

Assim, de um lado, emerge uma série de discursos valorizando a maternidade, a infância e a domesticidade, em que a estratégia discursiva era reforçar os papéis femininos de mãe, esposa e dona de casa, circunscrevendo as mulheres na esfera privada. De outro, o trabalho vai se transformando em prática que prestigia os homens de elite, pois, de acordo com os preceitos da família burguesa, que vai se firmando nesse contexto, ao homem caberia o papel de pai e de provedor familiar e à mulher o de mãe, esposa e dona de casa. Assim, segundo acentua Margareth Rago, “o espaço público moderno foi definido como esfera essencialmente masculina, do qual as mulheres participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares [...]”.²⁶²

É nesse quadro, portanto, como argumenta Guacira Lopes Louro, que o trabalho feminino fora de casa se construiu

como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – solteironas e viúvas.²⁶³

Nesse sentido, as mulheres que estão investindo na carreira, entre a década de 1960 e o começo dos anos 1970, vão construindo o trabalho como atividade permanente, que passa a ter centralidade na identificação feminina. Isto se processa porque o lugar dessas mulheres na

²⁶¹ Sobre a redefinição dos papéis femininos e masculinos nesse contexto ver D’INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 223-40; ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *Nordestino: uma invenção do “falo”*: uma história do gênero masculino no Brasil. Campina Grande, abr. 2000; RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos de sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

²⁶² RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, op. cit., p. 603.

²⁶³ LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, op. cit., p. 452.

esfera produtiva está sendo redefinido, visto que estão se tornando trabalhadoras integradas ao sistema capitalista.

Esse acontecimento, por sua vez, vai ser problematizado por contemporâneos e contemporâneas. Assim, ao estudarmos os discursos divulgados na imprensa nas décadas de 1950 e 1960, observamos que se polemiza a relação entre os papéis femininos tradicionais e o de profissional que ia emergindo, de maneira que homens e mulheres que estavam escrevendo na imprensa iriam delinear esse novo papel feminino, como veremos no próximo capítulo.

Contudo, o trabalho como atividade permanente não é apanágio da vida das mulheres com formação universitária que iam ingressando no mercado de trabalho entre o final dos anos 1950 e a década de 1960, uma vez que parte das primeiras mulheres que cursaram o ensino superior na primeira metade do século XX desempenhou intensa vida profissional. A diferença reside no fato de que, nesse período, investir em uma carreira era uma prática bastante singular, enquanto que, entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1970, esse tipo de investimento ia se consubstanciando em um modelo alternativo para a vida feminina, na medida em que as mulheres iam deixando de se inserir na esfera pública, de forma secundária, para assumirem um lugar central.

Rosa Amélia Tajra foi uma dessas mulheres que tiveram uma trajetória de vida bastante diferenciada da maioria das mulheres de sua geração e de seu setor social. Rosa Amélia iniciou sua vida profissional quando era estudante de Medicina no Rio de Janeiro, ao começar a trabalhar como auxiliar acadêmica no Hospital Jesus.²⁶⁴

Em 1944, Rosa Amélia Tajra retorna para Teresina, casa-se e começa a trabalhar no Departamento Estadual da Criança e como profissional liberal. Vejamos o que ela nos diz a respeito de sua trajetória profissional.

[...] Chegando em Teresina em maio casamos e fomos então botar clínica particular. Eu na clínica Pediatra e o Dr. França na Clínica Geral, Geral e Cirúrgica. Aqui minhas funções: nomeada para o cargo de Médica Especialista do Departamento Estadual da Criança em 18 de abril de 1944, trabalhando ao lado do Pediatra Dr. Antonio Noronha no Hospital Getúlio Vargas. Depois de extinto o Departamento Estadual da Criança então eu fiquei lotada no Departamento de Saúde do Estado. Administrei um curso de Treinamento de Auxiliar de Puericultura sob o auxílio do Departamento Nacional da Criança, do Fundo Internacional de Socorro à Infância. Fui nomeada em 51 para exercer o cargo sem comissão de Diretora da Maternidade e Assistência à Infância.

²⁶⁴ FRANÇA, Rosa Amélia Tajra. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

[...] Exerci a posição de médica durante 35 anos em Teresina, trabalhando no consultório, onde atendia os clientes com muito carinho e dedicação e no Centro de Saúde, onde atendia a classe menos privilegiada. Então quando eu estava neste Centro de Saúde, eu atendia toda e qualquer pessoa que chegasse, não tinha limites. Todo mundo tinha limite para atender. 20 pessoas eram o mínimo que a gente podia atender, mas sempre... tinha 5 ou 6 pra atender, depois. Doutora, você vai atender? Eu atendo, mande entrar! [...] Semanalmente, eu consultava as crianças de 0 a 2 anos no Posto de Puericultura “Noronha Almeida”, construído pelo Estado, tendo em mesma sugerido o nome do Dr. Antônio Noronha Almeida, por ter sido ele um dos primeiros pediatras de Teresina e muito dedicado à causa da criança.²⁶⁵

Nos anos 1940, a singularidade da trajetória de Rosa Amélia Tajra reside tanto no fato de serem pouquíssimas as mulheres formadas e ingressas no mercado de trabalho, quanto por ser o campo da medicina domínio exclusivamente masculino. Rosa Amélia Tajra é a primeira mulher a se formar e atuar na área médica, no Piauí.

Quando Rosa Amélia Tajra começa a trabalhar, a presença feminina na área de saúde se dava nos ramos auxiliares. As mulheres que atuavam nesse campo eram, sobretudo, detentoras de um saber prático. É, inclusive, entre o final dos anos 1930 e o início dos anos 1940, em face do processo de modernização do sistema de saúde, que surgem as primeiras tentativas de inserção da enfermeira diplomada no sistema de saúde do Piauí.²⁶⁶

Durante os anos 1950 e 1960, Rosa Amélia Tajra vai ganhando outras companheiras de profissão, pois, em 1960, nove médicas estavam trabalhando, no Piauí e, em 1970, passaram a ser dezesseis em todo o Estado.²⁶⁷ Contudo, as companheiras de profissão de Rosa Amélia Tajra, que iniciaram a vida profissional durante os anos 1960 são contemporâneas e atrizes do processo de intensificação da presença das mulheres formadas no mercado de trabalho.

²⁶⁵ FRANÇA, op. cit.

²⁶⁶ A respeito da inserção e consolidação da presença da enfermeira diplomada no sistema de saúde do Piauí ver NOGUEIRA, Lídy Tolstenko. *A trajetória da enfermagem moderna no Piauí: 1937-1977*. 1996. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Ana Nery, Rio de Janeiro, 1996.

²⁶⁷ Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

7 PROFISSIONAIS, MÃES E ESPOSAS

A profissionalização feminina, enfatizada no capítulo anterior, através do estudo de fragmentos das histórias de vida das mulheres entrevistadas, vai emergindo como questão, sobretudo, nos anos 1960. Assim, homens e mulheres que escrevem na imprensa, nesses anos, vão dando visibilidade e instituindo significados para o novo papel feminino que se delineia - o de profissional.

Analisando os discursos expressos na imprensa nos anos 1950 e 1960, pudemos perceber que se polemiza a relação entre os lugares tradicionais femininos (mãe, esposa e dona de casa) e o de profissional. No âmbito do debate, podem ser identificadas estratégias discursivas diferentes, de maneira que a significação da presença feminina no mercado de trabalho e no espaço público se forja a partir do modelo de mulher que os discursos procuram objetivar.

Nos anos 1950, a documentação sobre a situação feminina é escassa, contudo a análise das fontes permite dizer que havia discursos que expunham a historicidade e o caráter mutável dos lugares sociais das mulheres. Em 1951, por exemplo, o jornal *O Dia* transcreve do *Diário Carioca* uma matéria intitulada *Mulheres na Academia*, de Maurício de Medeiros, em que o cronista critica a posição da Academia Brasileira de Letras de não admitir mulheres, em seu quadro, afirmando:

nestes últimos 20 ou 30 anos a situação da mulher no nosso mundo intelectual se modificou profundamente. [...] A mulher tem hoje muito mais oportunidades de cultivar o seu espírito do que outrora. [...] Nos cursos de ensino superior é cada vez maior o número de mulheres e não há a menor dúvida de que, de um modo geral, elas são boas estudantes, porque estudam com o gosto de saber e não apenas para passar em exames.

Hoje a mulher vota e é votada. Há mulheres em todas as escalas de representação popular. Há mulheres na magistratura. Há mulheres na administração pública, exercendo altos cargos, com proficiência e zelo.

Nessas condições, fica-se pasmo de ver que só não possa haver mulheres na Academia de Letras, quando, entretanto, podem concorrer aos seus prêmios literários.²⁶⁸

As palavras do cronista estabelecem uma diferença entre a vivência feminina de outrora e a dos anos 1950, tanto no campo intelectual, ao enfatizar a crescente presença feminina nos cursos universitários, quanto em outras instâncias sociais e políticas, ao destacar o direito das mulheres de votar e de serem votadas e de ter acesso à administração pública. Desse modo, demonstra a historicidade da condição das mulheres, em detrimento da naturalização, utilizando-a como meio para questionar a interdição ao ingresso feminino à Academia Brasileira de Letras.

Esse discurso de Medeiros embate-se com os discursos que predominam nesse período, posto que, entre o pós-guerra e o início dos anos 1960, houve uma tentativa de reforçar os papéis de gênero tradicionais. Com efeito, de acordo com Maria Lúcia Rocha-Coutinho, uma série de discursos surgidos na Europa e nos Estados Unidos e propalados, inclusive, por psicólogos e cientistas sociais, buscavam naturalizar os lugares de gênero, reafirmando que o destino natural das mulheres seria o casamento, a maternidade e o lar. Na verdade, chegaram mesmo a interferir no comportamento de muitas jovens norte-americanas e européias, que passaram a casar e a ter filhos mais cedo, dedicando-lhes tempo integral. Era, no caso, a divulgação da ideologia da “rainha do lar”.²⁶⁹

Essas idéias não demoraram a chegar ao Brasil, marcando o cenário dos anos 1950 e início dos anos 1960. Segundo argumenta Carla Bassanezi, “na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem contestação”.²⁷⁰ Em Teresina, emergem, nos anos 1960, discursos que têm essa estratégia discursiva, em que o intuito é encaminhar as mulheres para o âmbito doméstico, embora seja importante ressaltar que, nas fontes pesquisadas, sobressai-se o caráter histórico da situação feminina. É que, tanto os discursos que visam circunscrever as mulheres ao âmbito da casa, quanto os que objetivam uma conciliação entre os papéis tradicionais (mãe, esposa e dona-de-casa) e a profissionalização, o fazem a partir da demonstração da mutação da situação feminina, usando-a como base da argumentação e a interpretando positiva ou negativamente. Em 1960, folheando, por exemplo, o jornal *O Dia* lemos que

²⁶⁸ MEDEIROS, de Maurício. Mulheres na Academia. *O Dia*, Teresina, ano I, n. 35, p. 3-4, 30 set. 1951.

²⁶⁹ ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 93-111.

²⁷⁰ BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: PRIORI, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 609.

a decadência moral da sociedade está no enfraquecimento da família, cuja responsabilidade maior cabe à mulher.

A mulher vive fora do lar, confiando os filhos a amas despreparadas para educar, sem afeto, estranhas à criança. Mães de hoje se ocupam nos empregos, nos salões de beleza, nas futilidades do mundanismo. Muitas (a maior parte), em nome de um neomaltusianismo criminoso, repudiam a geração – e as clínicas médicas e as indústrias farmacêuticas são fábricas de fetos mortos.²⁷¹

Em 1964, outro cronista escreve que

vai longe a época em que as “filhas de Eva” eram consideradas intelectualmente inferiores ao homem e nos tempos atuais já um outro problema começa a surgir: uma tendência a se desvalorizar o papel da mulher na família. Em nossos dias, há quem ache revoltante o fato de uma mulher inteligente perder seu tempo entre fraldas e mamadeiras. Esta é, sem dúvida, uma concepção tão errada quanto a que se tinha na antiguidade.

Desvalorizar o trabalho da mulher no lar é, sem dúvida, um grave erro. É certo que a sua participação nas atividades públicas é de capital importância, mas somente quando desenvolve as qualidades características do seu sexo é que a mulher realiza-se plenamente.²⁷²

Nas duas escritas é possível demarcar zonas de convergência e de tensão, ainda que os cronistas procurem reforçar as funções femininas no lar. O primeiro argumenta que a saída das mulheres da casa e a presença feminina no espaço público e no mercado de trabalho eram os principais responsáveis pela decadência familiar e, por extensão, social. É como se dissesse: as mulheres mudaram, contudo a mutação teve efeito deletério, pois, ao transformarem seus papéis, geraram a desestruturação familiar e coletiva.

O segundo cronista, a despeito de sugerir uma certa conciliação entre o desenvolvimento intelectual, o acesso ao mercado de trabalho e o ser mãe, esposa e dona-de-casa, instituiu uma hierarquia entre velhos e novos papéis femininos, na medida em que inscreve como principal “o trabalho da mulher no lar” e como secundário o trabalho no âmbito público. Nas entrelinhas, diz: as mulheres ingressaram no mercado de trabalho e nas universidades e são

²⁷¹ TITO FILHO, A. Capítulos da vida. *O Dia*, Teresina, ano X, n. 780, p. 1, 12 jun. 1960.

²⁷² M.M. A mulher na família. *O Dia*, Teresina, ano XIV, n. 1383, p. 3, 11 nov. 1964.

consideradas intelectualmente capazes, mas não devem deixar de lado o papel primordial feminino, que se constitui na dimensão da casa. Em outras palavras: exercer atividades públicas é legítimo, caso as mulheres também conservem os lugares tradicionais, pois seria, conforme o cronista, no seio da família que residiria a maior importância feminina. Eis, então, o alerta veiculado: se as mulheres desvalorizarem suas funções no lar, não conseguirão alcançar a “verdadeira forma” de satisfação feminina, que é o desenvolvimento das “qualidades características do seu sexo”. Em síntese, a mulher só é mulher se for mãe, esposa e dona de casa.

Vemos que o segundo cronista, na medida em que valoriza os papéis tradicionais femininos, também opera deslocamentos. É que, não obstante a preeminência, na construção da feminilidade, do ser mãe, esposa e dona de casa, nota-se que o ato de trabalhar no espaço público vai sendo incorporado como prática legítima, embora tenha significados diferentes daqueles atribuídos ao trabalho dos homens. Se, para as mulheres, o trabalho extradoméstico vai ganhando rosto neste discurso masculino, como prática acessória e complementar na construção do feminino, para os homens ele é fundante, tornando-se mesmo base constituinte da construção da identidade, como, aliás, argumenta Sócrates Nolasco, ao dizer que “o trabalho e o desempenho sexual funcionam como as principais referências para a construção do modelo de comportamento dos homens [sendo que] o trabalho define a primeira marca de masculinidade”.²⁷³

Nesse sentido, na medida em que esse cronista vai (re) elaborando concepções de gênero, reafirma certos argumentos e desconstrói outros. Assim, as “filhas de Eva” já não são consideradas incapazes intelectualmente, como o foram, segundo discursos médicos e cientificistas difundidos durante o século XIX²⁷⁴; mas ao seu “sexo” continuavam sendo atribuídas características inerentes, que as encaminhariam para o universo doméstico. Contudo, esse mesmo discurso, ao buscar inscrever no “sexo” feminino elementos definidores do lar, como o lugar da mulher por excelência, torna visíveis práticas alheias ao modelo de mulher que procura objetivar, pois sugere que algumas estariam criando identidades alternativas em que a maternidade e o casamento não assumiam posições tão centrais em suas vidas ou, pelo menos, já não figuravam como os únicos projetos significantes.

O fato de as mulheres estarem investindo no estudo e no trabalho ia deixando os homens receosos, e a estratégia que move parte dos discursos masculinos veiculados na imprensa é a

²⁷³ NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 50-1.

²⁷⁴ Ver SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p. 81-137.

busca de encaminhamento das mulheres para o espaço privado. Procurando, assim, assegurar aos homens o domínio no espaço público, ao tentar neutralizar a concorrência feminina no mercado de trabalho. Em 1969, por exemplo, escrevia um cronista do jornal *O Dia*:

Por que as mulheres se empenham em trabalhar? Por que não ficam em casa? Esta é uma das perguntas mais comuns das polêmicas que têm como tema central a invasão das mulheres no setor de trabalho. Recentemente, um escritor italiano, Beneditte Veca, docente da Universidade de Roma, publicou um livro que volta a expor a questão [...] A mulher parece possuir dotes que a colocam num plano superior ao homem no momento dos concursos, quando se trata de aprender rápido, estudar e expor. Esta situação estabelece uma concorrência desleal da mulher em relação ao homem. Se as correntes feministas avançam, o homem deverá necessariamente se preocupar com sua própria situação [Grifo nosso].²⁷⁵

A escrita feminina na imprensa apresenta como recorrentes as temáticas casamento, maternidade e profissão, embora o significado que estas vivências têm na identificação feminina assumam nesse discurso formas diferentes.

Durante os anos de 1963 e 1964, na coluna *Para a mulher (homem também pode ler)*, a redatora Ana Paula passa a publicar “fichas de identidade” de senhoras, senhoritas e garotas da sociedade teresinense, com o intuito de torná-las conhecidas. As fichas eram compostas por campos, como filiação, escolarização, concepção sobre casamento, maternidade, divórcio, política, futebol e profissão.²⁷⁶ Ponto importante a considerar diz respeito à presença dos itens *casamento, maternidade e profissão*, quando da identificação feminina, pois denotam que a identidade de algumas mulheres já passava tanto pela incorporação de uma profissão, quanto pela conservação de investimentos tradicionais, como o casamento e a maternidade.

Na verdade, ao tempo em que estes discursos objetivavam a mulher como profissional, ao dar visibilidade a importância da profissão na identificação feminina, ressaltavam que muitas dessas mulheres, cujos significados de vida iam se dando através da profissão, não negavam a possibilidade do casamento e da maternidade, caminhos que continuavam figurando como expectativas. Em 1964, focalizando, por exemplo, a debutante Conceição

²⁷⁵ É JUSTO que a mulher trabalhe?. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 7, dez.1969.

²⁷⁶ PERFIL das estudantes universitárias do Piauí. Teresina, fev. 2002.

Castelo Branco, a redatora perguntou-lhe: “que carreira pretende seguir”? e a resposta dada, bem representativa, foi: “Arquiteta e mamãe”.²⁷⁷

Em face da importância atribuída à profissão na vida das mulheres dos setores mais abastados um deslocamento ia sendo produzido, uma vez que o casamento para as jovens que estavam investindo em uma carreira ia deixando de ser o colonizador do mundo feminino, o ideal feminino número um, para ser um caminho possível. Fides Angélica, por exemplo, considera que, quando jovem, o seu projeto de vida centralizava-se no estudo e no trabalho, enquanto o casamento e a maternidade eram uma possibilidade.

[...] Eu sempre tive um projeto de ter minha vida independente, daí porque o meu projeto era ser independente, era ter o meu espaço, agora se nesse espaço houvesse também uma dimensão de família, da minha família, de eu constituir família, aí sim, mas se não, eu preferia o meu espaço, minha opção maior é a minha profissão, então deu certo para eu me casar e fui feliz e tudo. Adoro os meus filhos, agora, quando eu era jovem, a minha prioridade era a minha profissão. [...] Era o meu projeto de vida estudar e trabalhar.²⁷⁸

Cecília Mendes também recorda que na juventude privilegiou os investimentos na profissão.

[...] Sempre pensei em primeiro me formar, tanto que eu casei com 24 anos e já tinha me formado com 22. Quando eu comecei a namorar com esse rapaz que eu me casei, ele estava no 3º ano de Medicina e eu já era formada, porque Medicina era um curso mais longo. [...] Era assim, lá em casa não havia essa questão não, nós queríamos era a profissão, mas se acontecesse de namorar e gostar e casar, tudo bem, mas havia pessoas que não foram adiante, casaram cedo e aí não puderam, a maioria quando casava cedo, depois não ia fazer, não ia estudar não, a maioria, era rara a moça que depois de casada voltava a estudar. Era muito raro.²⁷⁹

²⁷⁷ ANA PAULA. Dizendo o que penso: ficha de identidade. *O Dia*, Teresina, ano, XIV, n. 1152, p. 7, 16 jan. 1964.

²⁷⁸ OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

²⁷⁹ MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio 2002.

Como vemos nessa memória de Cecília Mendes, a importância que a profissão ia passando a ter na vida feminina além de decorrer do desenvolvimento de seus projetos individuais era também fruto dos investimentos familiares, pois sua família a impulsionou a seguir outras trilhas.

Céelis Portella relembra que, nesse aspecto, sua mãe também foi bastante enfática.

[...] Minha mãe dizia para minhas irmãs: - vocês devem casar é com o emprego de vocês, a melhor coisa do mundo é o emprego, o melhor marido do mundo é o emprego, é o emprego que a gente fica livre de pedir dinheiro a homem, essa coisa; então isso era um pouco incutido na cabeça das pessoas [...].²⁸⁰

A partir desse trecho da entrevista de Céelis Portella, é possível ressaltar a importância que sua mãe teve no questionamento do casamento enquanto meta central na vida das filhas, visto que o trabalho e a busca de independência financeira estão sendo colocados em primeiro plano. Com efeito, o casamento ia perdendo terreno ou ao menos tendo outros significados e arranjos, pois as jovens poderiam se casar com os seus empregos, e bom marido não precisaria ser necessariamente um homem, pois um bom emprego poderia sê-lo.

Mas essa transmutação não era tarefa fácil, pois os discursos que, assim como o da mãe de Céelis Portella, estavam significando a profissão como prática feminina tinham fortes concorrentes: aqueles que reafirmam o casamento e maternidade como a meta de toda mulher. Assim, mulheres como Céelis Portella e algumas de suas irmãs foram investindo na profissão e na busca de autonomia financeira em um momento em que essa prática não era característica do padrão feminino dos setores mais abastados. Mediante esses discursos, portanto, podemos vislumbrar imagens femininas que nos ajudam a delinear a diferença entre o modelo feminino típico e o alternativo, que está sendo construído por essas mulheres que se profissionalizam.

As colunas *O Dia Feminino*, *a Coluna Feminina e Assuntos Femininos*, destinadas às leitoras do jornal *O Dia*, significam o lar como espaço de realização feminina. A escrita veiculada nessas colunas busca ajudar as *mulheres a serem mais femininas*, o que significa dizer: procurar objetivar um modelo de *mulher moderna*, adaptada aos novos tempos e consumidora dos novos produtos lançados pelo mercado. Mulher esta que deve ser sempre bela e atualizada com a moda, além de cuidar da casa, das crianças e do marido, criar um lar

²⁸⁰ NUNES, Céelis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

saudável, afetivo e agradável, ser amorosa e saber investir na relação conjugal. Na abertura da Coluna Feminina, dizia a articulista:

A idéia desta coluna nasceu do desejo de servir e agradar a um só tempo.

Nela, a leitora amiga encontrará assuntos do maior interesse feminino, como sejam: - etiquetas – conselhos úteis para o lar – culinária – sugestões – crônicas – poemas, etc. Não existe nenhuma pretensão de nossa parte, a não ser despertar o interesse da mulher e ajudá-la a ser cada vez mais feminina.

Na cidade, no campo, nas reuniões sociais e sobretudo no lar, recanto sagrado, realização do sonho de toda mulher, saber dignificar o sexo, é uma maravilhosa arte.

A feminilidade e correto exemplo da mãe, a formação, o caráter, a graça, o primor das filhas, preparando-se para perfeitas esposas e mães futuras.

Concorrer, trabalhar para isto é a finalidade da colunista.²⁸¹

Conforme as idéias expressas nessas colunas, o feminino se caracterizaria pelo desenvolvimento do instinto materno, da doçura, da resignação e da pureza. A felicidade da mulher seria encontrada no casamento, na maternidade e no lar. O seu desejo seria o desejo do outro – o marido e os filhos. Era em função dos mesmos que deveria viver e construir o seu território existencial. Mas esta não era também empreitada fácil. Seria necessário dominar alguns conhecimentos que não eram aprendidos nas escolas ou nas universidades, um tipo de saber passado de mulher para mulher, advindo da experiência. É que nesse momento, quando a indústria cultural estava apreendendo conhecimentos dessa natureza, ao empregar quem os detinha, já era possível torná-los escritos e socializá-los, transportando-os do domínio privado para o público, do âmbito da oralidade para o da escrita. Eles não mais estariam restritos à aprendizagem doméstica, no qual as mães os passavam para as filhas. Esta seria uma tarefa das colunistas que se propunham a ensinar às esposas a fórmula da felicidade conjugal. Eis a primeira regra: “não esqueça que para conquistar a felicidade, a melhor escola é a vida e o diploma, a experiência adquirida”²⁸². Eis a segunda:

²⁸¹ MARGOT. Coluna feminina. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 1858, p. 4, 29/30 maio 1966.

²⁸² MARGOT. Coluna feminina. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 1910, p. 4, 24/25 jul. 1966.

[...]o mais importante segredo da felicidade é mostrar-se superior a certas miseriasinhas' fingir não ver'... 'fingir não ouvir'....'fingir não saber' evitando as polêmicas intermináveis, as discussões acaloradas.²⁸³

A amiga leitora sabia que casamento nesses anos requeria investimentos, dentre os quais: ter freqüentado os espaços de lazer da cidade - a Praça Pedro II, o Clube dos Diários, o Jockey Club, os cinemas; ter tido todo cuidado necessário para não se tornar uma *moça falada*, respeitando os horários estabelecidos, tendo poucos namorados e não permitindo intimidades; ter escolhido um rapaz que fosse aceito pela família; ter estudado jeitos, gestos e trejeitos para conquistá-lo. Contudo, para manter a felicidade conjugal, o esforço deveria ser redobrado e, se os conselhos mais gerais não estivessem surtindo o efeito necessário, a *cara leitora* poderia encontrar na página voltada para o público feminino outras *dicas* apresentadas em tom bastante didático, como as que seguem:

Princípios para ser uma boa esposa:

- 1) Ver no marido um “*senhor e dono*”.
- 2) Mostrar-se sempre arrumadinha, bonita e contente, quando ele voltar do emprego, isso depois de estar em ordem com os afazeres da casa.
- 3) Apresentar pratos saudáveis, nutritivos e apetitosos.
- 4) Nunca parecer inquisitorial ou desconfiada. Escutar, atenta e interessada, as suas contrariedades nos negócios e ser diplomata em matéria de conselhos.
- 5) Jamais lhe telefonar para o trabalho a qualquer pretexto, a não ser em caso de vida ou de morte.
- 6) Cuidar de seus ternos, roupa branca, etc. Cezir-lhe as meias e fazer com que nunca lhe falte uma camisa limpa.
- 7) Redobrar de cuidado para não ser considerada uma esposa doentia ou sofredora.
- 8) Não lhe suplicar solidariedade, carinho, estímulo, apoio moral ou louvores e, sim, manter-se sempre firme, cônica do seu valor.
- 9) Ser sãbia e cautelosa em todas as despesas do lar e nos gastos pessoais.
- 10) Se desconfiar que ele anda interessado em outras mulheres, mostrar bom senso e conter-se.
- 11) Distraí-lo à noite e nos fins de semana, fazendo o que ele gosta de fazer, quando está disposto.

²⁸³ MARGOT. Coluna feminina. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 1910, p. 4, 31/1 ago. 1966.

12) Ser sempre paciente e afável, calar-se quando ele reclamar por algo errado de sua parte.²⁸⁴

Mas, se alguma jovem senhora além de desconfiar que seu marido poderia estar interessado em outras mulheres, percebesse certos gestos suspeitos, como olhares vívidos e insinuantes lançados para outras mulheres, o seguinte conselho também poderia ser útil:

[o seu marido] volta-se para olhar uma outra moça: não lhe falta espontaneidade, ele demonstra ser um sujeito sincero. De sua parte, por outro lado, pode-se dizer que lhe falta um pouco de experiência psicológica e o senso de humor necessário. Você está convencida de que ele não deve olhar para mais ninguém, só para você. Cuidado, minha amiga: você vive totalmente fora da realidade.²⁸⁵

Nas crônicas de Orlane Magalhães, aparentemente uma mulher solteira que além de ser cronista, era funcionária pública estadual, também se delineia a identidade feminina a partir do casamento e da maternidade. Os textos dessa articulista geralmente narravam histórias de amor, onde emergiam jovens *aspirantes-a-noivas*, que buscavam no amor, no casamento e na maternidade a receita para a felicidade.

O perfil das *aspirantes-a-noivas* era o de uma moça branca, doce, ingênua, em estado virginal, que *na formosura dos seus 18 anos* buscava um belo rapaz, de *boa família*, preferencialmente, formado em direito ou em medicina, para casar-se. As moças incompreensivas, arengueiras, autoritárias, ambiciosas, questionadoras eram os contra-modelos, ou seja, as que não casavam. A não ser que mudassem ou aprendessem a dissimular o jeito de ser! Rosália, uma das personagens de Orlane Magalhães era um exemplo de moça que, embora atraísse pela beleza, afastava os pretendentes a marido em decorrência de sua postura. Vejamos o seguinte trecho de sua história:

era alta, morena, cintura fina, bem proporcionada, de curvas perfeitas. Olhos negros, acariciantes, sedutores, iluminavam-lhe o rosto róseo e encantador, onde a boca rubra e pequena da moça atraía. [Mas o] seu gênio forte, irritadiço, sua maneira autoritária, desencantavam não somente os amigos como, e principalmente, os candidatos a uma

²⁸⁴ ABREU, Teresinha. Princípios para ser uma boa esposa. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 1622, p. 9, 18 ago. 1965.

²⁸⁵ O DIA feminino. *O Dia*, Teresina, ano XIX, p. 6, 3 e 4 ago. 1969.

aproximação mais íntima, mais profunda. Ela, a quem chamaremos Rosália, não procura mudar esse modo de ser porque não se dava conta dos prejuízos que lhe causavam.

Seu noivo, o Dr. Olavo, fazia da profissão de médico um apostolado, que exercia com zelo e devoção. Desde menino sonhara formar-se em medicina. Socorrer os doentes, amenizar dores era o seu ideal e o alcançara, felizmente. Para ele, os enfermos estavam em primeiro lugar.

Uma noite, quando participavam de animado baile, Olavo foi chamado ao Hospital, com urgência. Delicadamente explicou à noiva a situação. Já no auto que os levaria, ela para casa, ele para o hospital, Rosália não se conteve e disse: - você devia indicar outro médico para atender a esse chamado, não tem graça nenhuma interromper assim a nossa festa.

- Não, meu bem, o doente está sob meus cuidados, não seria direito mandar outro fazer o trabalho que me compete.

- Pois bem, fique sabendo que, quando nos casarmos será diferente, não consentirei que você me deixe sozinha em casa ou interrompa o prazer de uma reunião, para atender a doentes.

Olavo, pálido, contrafeito, pausadamente respondeu: - foi bom que você demonstrasse esse sentimento egoísta antes do casamento. Amo você Rosália, porém adoro minha profissão. [...] Decida, pois, se quer ser a esposa do homem e, acima de tudo, a companheira de um médico.²⁸⁶

Se as moças autoritárias, arengueiras, egoístas, incompreensivas assim como era Rosália, compunham o perfil das mulheres que um rapaz de *boa família* não deveria casar, os rapazes que não eram *bons partidos* eram aqueles que bebiam, fumavam, não investiam na profissão ou eram de fora, pois a jovem que se envolvesse com homens assim poderia estar plantando vento e, conseqüentemente, iria colher tempestade. Aquelas que, por exemplo, namoravam rapazes de outros lugares, poderiam estar se envolvendo com homens casados, como aconteceu a Lúcia, outra personagem descrita por Orlane Magalhães.²⁸⁷

Nas crônicas de Orlane Magalhães também emergiam personagens femininas que trabalhavam, mas o trabalho feminino era descrito como atividade transitória, a que as moças deveriam se submeter quando solteiras, caso necessitassem ou desejassem. Contudo, ao

²⁸⁶ MAGALHÃES, Orlane. O dilema. *O Dia*, Teresina, ano XIV, n. 1180, p. 7, 11 maio 1964.

²⁸⁷ MAGALHÃES, Orlane. A carta. *O Dia*, Teresina, ano X, n. 1161, p. 7, 4 fev. 1960.

casarem-se, deveriam investir nos papéis femininos tradicionais e deixarem a função de provedor para o homem, pois era a ele que caberia a manutenção da casa.

Esse delinear do feminino a partir dos lugares tradicionais também era expresso na fala de algumas jovens da elite que iam tendo visibilidade na imprensa. Em 1966, o jornal *O Dia* focalizou Cecy Hortêncio, miss Jockey Club. O articulista ao se referir ao ideal da jovem, assim se expressou: “como mulher, a garota deseja ter um lar e ser mãe. Deseja um esposo com as qualidades que admira no homem: honra acima de tudo, inteligência, sociabilidade. Entende que a mulher nos dias atuais não está cumprindo as suas obrigações no lar, porque se dedica muito à rua, às atividades fora do lar”²⁸⁸.

Como vemos, nos anos 1960, o feminino vai sendo escrito entre o público e o privado, sob perspectivas ambíguas, pois, por um lado, se diz que ser mulher é ser mãe, esposa e dona de casa; por outro, acrescenta-se a esses papéis o de profissional, de maneira que este deveria funcionar em complementação àqueles. De um ângulo uma voz insistente e recorrente diz: invista no casamento, aprenda a conquistar, sendo doce, meiga, compreensiva, estude um pouco para saber se expressar, mas lembre-se de que os homens não gostam de mulheres muito cultas! em vez de gastar horas e horas do seu dia estudando, cuide-se! lembre-se que a beleza é fundamental, tanto para conseguir um marido, quanto para manter o casamento!. De outro, uma voz singular, mas enfática diz: estude! trabalhe! invista em sua carreira! case-se com o seu emprego!

Essa configuração é denotativa da emergência de formas distintas de vivência da feminilidade entre as mulheres dos setores mais abastados, nos anos 1960, pois, por um ângulo, há o modelo típico feminino, aquele delineado a partir dos papéis tradicionais. Por outro, ia ganhando visibilidade um modelo alternativo, onde a construção da identidade feminina passava pela incorporação do papel de profissional, embora sem negar necessariamente os papéis familiares. Essa forma de vivência alternativa se construía no espaço de convergência de investimentos que tanto direcionava as mulheres para o espaço privado quanto para o público, ora enfatizando a importância da maternidade e do casamento na vida feminina, ora destacando a importância da profissão.

A questão, no entanto, é mais complexa, pois, na medida em que essas mulheres iam investindo em uma carreira e valorizando as experiências vivenciadas no espaço público, elas se distanciavam do padrão de moça casadoura, como também iam deixando de se subjetivarem como tal. Conseqüentemente, algumas foram construindo os seus territórios

²⁸⁸ CECY Hortêncio concede entrevista. *O Dia*, Teresina, ano XV, n. 1484, p. 8, 17 maio 1966.

existenciais através da complementação entre os papéis tradicionais e o de profissional, enquanto outras foram se afastando dos primeiros.

Nesse sentido, é importante acentuar que, dentre as mulheres entrevistadas, a metade se casou, as demais não. Fato que não nos parece mera singularidade e sim, característica desse período, em que coexistem investimentos e desejos ambíguos, que desacomodam a identidade e a subjetividade feminina centradas no *outro*.

Com efeito, umas vão forjar seus territórios existenciais a partir da articulação dos papéis de mãe, esposa, dona de casa e profissional; outras a partir do lugar de profissionais, de mulheres independentes e autônomas. Embora seja importante destacar que, a despeito da metade das mulheres entrevistadas serem solteiras, a conciliação entre os diversos papéis parece ter sido a trajetória mais comum, dentre as mulheres que estavam se profissionalizando.

Dentre as mulheres entrevistadas, casaram-se Rosa Amélia Tajra, Cecília Mendes, Fides Angélica e Glória Sandes. Ao longo de suas vivências essas mulheres foram aprendendo a situarem-se entre os espaços público e privado, se tornando *mulheres desdobráveis* e múltiplas, uma vez que os seus papéis sociais iam sendo ampliados, pois além de mães e esposas, eram profissionais. O que as levava a articular códigos e condutas variadas, dependendo do tipo de papel que estivessem desempenhando. Assim, a identidade dessas mulheres se formava tanto a partir de referenciais individuais quanto familiares.

Contudo, novamente é necessário pontuar a diferença entre essas mulheres. Rosa Amélia Tajra, embora tenha significado sua vida através da conciliação entre os papéis tradicionais femininos e uma carreira, assim como Cecília Mendes, Fides Angélica e Glória Sandes, tem uma experiência distinta. Na década de 1940, o período em que Rosa Amélia começou a investir na profissão, esse tipo de experiência de vida era muito pontual, longe de constituir um modelo de vivência feminina. No entanto, entre as décadas de 1960 e 1970, quando as Cecília Mendes, Fides Angélica e Glória Sandes estão construindo seus territórios existenciais, a partir dos papéis públicos e privados, essa experiência ganhava consistência se tornando um padrão alternativo. Passando, portanto, a ter legitimidade social e efeito de verdade.

Rosa Amélia Tajra começa a experienciar a vivência de múltiplos papéis logo após se formar, em 1943, pois no ano seguinte, ao retornar para Teresina, casa-se com o Dr. João França Filho, que fora seu colega de curso no Rio de Janeiro. Em 1945, nasce o seu primeiro filho. A jovem doutora, portanto, além de ir se firmando profissionalmente, vai aprendendo a desempenhar os papéis tradicionais femininos.

Nesse caminho, Rosa Amélia Tajra relembra que contara com o apoio de sua mãe que, basicamente, cuidou dos seus filhos nos primeiros anos de vida, uma vez que, Rosa Amélia, mesmo após ter se casado, morou na casa dos pais por 10 anos.

[...] Eu casei e fiquei na casa da mamãe, na casa de meus pais, passou um ano, passaram-se dois, três, quatro, cinco, terminei ficando 10 anos lá na casa da mamãe. Meus três filhos foram criados praticamente pela mamãe, também todos três nasceram fora de tempo, quando eu pensava que não, já tava os meninos saindo. O trabalho de casa, quando em vim pra cá o mais novo tinha 6, 7 anos já estavam indo pra escola, os primeiros anos eram os que eram mais difíceis mesmo para conciliar menino pequeno pré-escolar, escola com a minha profissão de medicina era meio difícil mesmo.²⁸⁹

Na segunda metade da década de 1960, vinte anos após Rosa Amélia Tajra ter iniciado sua travessia entre as esferas pública e privada, esse tipo de experiência feminina vai se tornando mais visível, na medida em que se amplia, como já sabemos, o número de mulheres com formação superior que vai conciliando carreira, casamento e filhos. É então no ano de 1966, que Cecília Mendes, após 2 anos de formada, casa-se, e um ano após o casamento, se torna mãe.

[...] Eu casei, eu queria ter filho logo, porque eu tinha medo de não ter filhos. Eu tinha duas irmãs do meu pai que casaram e que não tiveram filho. [...] Então eu tinha... como eu não sabia dos motivos, eu tinha medo de casar e não ter filhos por causa das minhas tias, tinha dois casos na família. Eu tinha medo, então eu cuidei de engravidar logo, que eu queria saber se eu podia ter ou não, então com um ano eu tive o meu filho, primeiro filho. Tive 4 filhos, uma, 1 ano e 8 meses depois fiz uma pausa de 4 anos, outro, aí fiz uma pausa de quase 8 anos, pra ter o outro. É eu ainda pensava em ter só 3 filhos, então depois veio o rapaz, já temporão, o temporão ele veio, a caçula já tinha quase 8 anos. Eu pensava em não ter mais filhos. A gente evitava com pílula quando queria dar um intervalo.²⁹⁰

Acrescenta Cecília Mendes que para conciliar marido, filhos e profissão

²⁸⁹ FRANÇA, Rosa Amélia Tajra. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

²⁹⁰ MENDES, 2002.

[...] era uma correria muito grande, mesmo porque eu sou dessas pessoas que quando me apaixono por meu trabalho, até *sentia um pouco de culpa*, sabe? De deixar em casa, filho e tal, porque a gente, por exemplo, na Universidade a gente não tinha tempo, às vezes pegava disciplina de manhã, disciplina de tarde, disciplina de noite, se acabava se trabalhando nos 3 turnos, embora não fosse assim os três turnos direito. *Mas eu mesma sofria de estar assim ausente* [Grifo nosso].²⁹¹

Mediante essa memória de Cecília Mendes, é importante enfatizar um dos sentimentos que marcava a vida de parte das mulheres que estavam tendo que transitar entre as esferas pública e privada, o fato de sentirem culpa por não dedicarem mais tempo aos filhos, em decorrência das atividades profissionais. Esse sentimento estava relacionado, por um lado, ao fato de essas mulheres, a despeito de estarem se profissionalizando, continuarem sendo as responsáveis pelo universo doméstico, considerando, então, que eram suas funções cuidar de casa, do marido e, principalmente, dos filhos. Por outro lado, o tipo de referência na qual se pautavam para desempenharem os seus papéis públicos e privados, também influenciava o sentimento de culpa.

Em relação aos papéis tradicionais figuravam os padrões de mãe e esposa instituídos, a partir de um ideal de mulher que deveria significar a vida unicamente a partir da esfera privada. No que se refere à profissão, o padrão que essas mulheres tinham era o masculino, que se forjou em oposição aos papéis tradicionais femininos, visto que, com a modernidade, instaurou-se a dicotomia entre os papéis públicos e privados e estes foram significados conforme o gênero.

Desse modo, o padrão típico da família moderna era o pai provedor familiar, onde o desempenho e o sucesso profissional eram elementos que davam *status* ao homem e faziam parte da constituição da masculinidade, enquanto que os papéis femininos funcionavam de forma complementar a este. Assim, as mulheres deveriam exercer com afinco os seus papéis de mãe, esposa e dona de casa, para darem sustentação ao desenvolvimento profissional dos homens da família, seja o marido sejam os filhos.

Eram, portanto, a partir dessas bases que mulheres como Cecília Mendes estavam conciliando múltiplos papéis e se firmando nas esferas pública e privada. Com a diferença de que essas mulheres estavam quebrando a dicotomia entre papéis públicos e privados, significados conforme o gênero, na medida em que passavam a vivenciar um papel que era considerado masculino – o de profissional. Assim, essas mulheres passaram a ter um maior

²⁹¹ MENDES, 2002.

número de atribuições, onde uma das conseqüências foi a fragmentação do tempo e a emergência do sentimento de culpa por não se dedicarem com mais afinco aos filhos.

Esse tipo de sensação que marcava a vida dessas mulheres era ainda reforçado pelo discurso, sobretudo, masculino que significava a profissionalização feminina na década de 1960. A mulher que trabalhava fora de casa era culpabilizada pelos problemas familiares, pelos desajustes conjugais, pelas separações. E mesmo em discursos difundidos na imprensa que buscavam conciliar os papéis tradicionais e o de profissional, era recorrente o argumento de que as mulheres não vinham desempenhando a contento os seus papéis de mãe e dona de casa, por estarem mais empenhadas nas suas atividades públicas. Prática, que conforme esse discurso, produzia instabilidade social e desagregava a família.

Ainda conforme esses discursos, as mulheres até poderiam investir na vida profissional, mas elas deveriam lembrar que, em primeiro plano, deveriam figurar os papéis familiares e, em segundo, a profissão. Com efeito, a estratégia desses discursos era demarcar diferenciações entre a profissionalização feminina e a masculina, ao expressar que, no caso das mulheres, essa dimensão da vida deveria ser acessória, enquanto que, para os homens, era principal, estabelecendo assim limites para a atuação feminina no universo público.

Desse modo, as mulheres que eram mães e profissionais ao mesmo tempo iam procurando forjar arranjos conciliatórios, a fim de poderem exercer os seus múltiplos papéis. Nesse movimento, um ponto importante foi a solidariedade feminina familiar, pois ora mães, ora tias ou outras mulheres da família iam ajudando essas profissionais a transitarem entre as esferas pública e privada. Seja cuidando das crianças seja supervisionando o trabalho realizado pelas empregadas domésticas que, por sua vez, também iam criando condições para que essas mulheres que estavam investindo na profissão fossem passando mais tempo do seu dia no espaço público. A esse respeito vejamos o que nos conta Cecília Mendes:

[...] mas a gente tinha uma certa estrutura, porque nós ainda tínhamos com facilidade a empregada, a babá. Minha mãe me ajudava muito, se eu precisasse viajar a serviço, participar de um congresso, de um seminário, ela tomava conta dos meninos. Pelo menos o pequenininho, o mais novo ficava com ela, ou então ficava supervisionando.[...] Mas a gente tentava conciliar, assim, porque a gente tinha a sorte de ter empregadas que dormiam em casa e sempre tinha cozinheira, mas tinha uma babá para olhar as crianças até 2 anos, tinha babá em geral, era assim com o apoio da mamãe, a mamãe ajudou muitos os filhos que precisavam.²⁹²

²⁹² MENDES, 2002.

Nesse processo de redefinição dos lugares sociais de parte das mulheres dos setores mais abastados, a condição de classe também era um fator fundamental, para que mulheres, como Cecília Mendes, Fides Angélica e Glória Sandes se firmassem no universo público, sem abrir mão dos papéis familiares. Por terem condições de inserção mais vantajosa no mercado de trabalho, recebendo em geral os melhores salários pagos às mulheres, essas profissionais podiam contratar outras mulheres dos setores populares para desempenhar a maior parte das atividades domésticas. Assim, na prática, essas donas de casa se tornavam responsáveis pela supervisão dos serviços domésticos. Nesse sentido, é válido lembrar que, nos anos 1960, grande parte das mulheres economicamente ativas eram empregadas domésticas.²⁹³

No bojo dessa experiência feminina de vivência de múltiplos papéis, iam igualmente acontecendo deslocamentos nas relações familiares, tendo em vista que alguns maridos passavam a dividir as tarefas domésticas com suas esposas e a cuidar dos filhos. É o que nos diz Fides Angélica:

É eu acho que por causa disso que eu tinha a minha profissão, já dividia as tarefas domésticas, o marido já dividia as tarefas domésticas comigo, ele fazia as compras, ele cuidava dos meus filhos, quando eu não podia, quando eu tinha um compromisso, então, quer dizer, a gente já começou a fazer o que hoje já está se exigindo, naquela época eu já precisava contar com ele, então na minha casa já havia uma divisão de tarefas domésticas, então isso facilitou muito a minha vida, além de eu ter tido sorte de ter conseguido pessoas de base que me davam tranquilidade, mas eu contei também com essa divisão de tarefa com o marido.²⁹⁴

Contudo, embora alguns maridos, como o de Fides Angélica já ajudassem as suas mulheres, atuando no espaço privado, a principal responsável por essa esfera continuava sendo a mulher. É que a profissionalização feminina ia se processando de forma complementar à vivência dos papéis tradicionais, de maneira que, as mulheres, embora se profissionalizando, continuavam concebendo que cuidar dos filhos era atribuição, sobretudo, feminina.

Nesse sentido, é importante lembrar que, a despeito de essas mulheres estarem investindo em uma carreira e quebrando a dicotomia entre os papéis públicos e privados, elas foram socializadas, a partir de valores que ressaltavam a importância da maternidade e do

²⁹³ Censo demográfico de 1960; censo demográfico de 1970.

²⁹⁴ OMMATI, op. cit.

casamento na vida feminina. Desde meninas, portanto, ouviram discursos que diziam que a realização máxima da mulher se dava mediante a maternidade e o casamento. Desse modo, essas mulheres foram internalizando esses valores, mesmo quando na juventude elegeram como opção número um a profissão, como foi o caso de Fides Angélica.

Sinceramente eu não tinha assim maiores preocupações com casamento e com maternidade não, quando aconteceu de me casar eu realmente achei uma decisão maravilhosa. Adoro meus filhos, mas eu sempre encarei quando jovem só minha vida pessoal, não havia planos de casamento, nem de maternidade não, *mas como eu digo, é muito forte a maternidade, muito forte, no momento em que você tem um filho você tem outra visão de mundo, você já tem uma nova responsabilidade daquela pessoa que chega, mas eu me lembro muito que eu dava muita assistência a meus filhos, eu passava a noite acordada com ele, mas, se eu tinha uma tarefa para entregar, na hora em que ele cochilava um pouquinho, eu estava agarrada no meu trabalho para entregar, nunca me apresentei com a desculpa do meu filho pra não... eu sempre me cobreí muito, sabe, eu sempre me cobreí muito, então não aceitava nem um motivo pra não cumprir minhas tarefas, eu tinha que preparar aula, porque eram aulas diariamente, então meu filho doente eu ia atender ele ali, mas, na hora que me dava folga, corria lá pra preparar a minha aula* [Grifo nosso].²⁹⁵

Dada a importância da maternidade e também da profissão na vida dessas mulheres, elas precisaram aprender a ter flexibilidade psicológica para transitar rapidamente entre um pólo e outro, pois quase que, ao mesmo tempo, tinham que articular códigos e posturas relativas a papéis sociais distintos.

A subjetividade dessas mulheres se construía tanto a partir dos projetos pessoais, da busca de satisfação profissional quanto através da importância do *outro* - filhos e marido. Com efeito, a identidade dessas mulheres ia se estabelecendo mediante referências ambíguas, na medida em que se situavam entre os espaços e papéis público e privado.

Na verdade, essa ambigüidade é uma característica do processo de individualização pelo qual iam passando, tendo em vista que o desenvolvimento das aspirações individuais era marcado por referências englobadoras com a família. Em outras palavras: essas mulheres estavam se tornando indivíduos, mas os papéis familiares continuavam fazendo parte de suas vivências.

²⁹⁵ OMMATI, op. cit.

Em algumas famílias, em decorrência de as mulheres adquirirem autonomia financeira e se tornarem provedoras, redefinem-se as relações conjugais. Essas deixam de se pautar em relações hierárquicas, em que o homem deveria ser o mantenedor familiar e chefe da sociedade conjugal e a mulher e os filhos submissos a ele. Passando, portanto, a se forjarem, a partir de parâmetros mais igualitários, onde marido e mulher vão se tornando companheiros. Nesse sentido, Fides Angélica relembra que

no momento em que você tem uma profissão e essa profissão lhe dá independência, é muito diferente, o relacionamento é muito mais de companheirismo do que uma submissão, que era o estilo da família, que o estilo da família até a década de 60, 70 era uma família que o homem era o chefe da família e que todos os membros da família se submetiam a ele formando uma hierarquia familiar, no momento, em que você é uma mulher, que tem uma profissão, bem sucedida, isso implicando bem sucedida não só o nome profissional, mas uma independência financeira e ter um nome também é muito importante pelo seu próprio espaço dentro da sociedade então isso dá uma dimensão nova ao relacionamento familiar, antes da lei dizer que ambos são companheiros e que ambos dirigem a família, eu já vivenciei uma família que nós éramos companheiros e que ambos dirigíamos a família, então não havia aquela hierarquia.²⁹⁶

Outro deslocamento das relações de gênero que essas mulheres iam forjando era o fato de passarem a ter *status* social a partir do lugar de profissional. Isto se dava porque essas mulheres iam se inserindo no universo público e conseguindo legitimidade e *status* social a partir de um nome próprio, a partir do lugar de mulheres públicas. E não em função dos espaços ocupados por seus maridos ou pelos filhos, como era o ideal no modelo de mulher mãe, esposa e dona de casa.²⁹⁷ A respeito dessa experiência nos conta Fides Angélica que

[...] no momento em que há uma mulher que tem seu próprio nome, sem precisar do marido, já tem sua presença social, então isso significou muito pra mim, significou bastante porque eu sempre fui uma pessoa como eu lhe disse, eu sempre quis ter o meu espaço, eu sempre quis ser eu mesma, procurar viver com minha própria luz e isto pra mim foi fundamental pra me sentir bem, me sentir realizada, até como eu lhe disse me sentir até dentro da minha família esse projetor até pros meus filhos, pro meu marido,

²⁹⁶ OMMATI, op. cit.

²⁹⁷ Cf. ROCHA-COUTINHO, op. cit., p. 101.

isso me fez muito feliz na minha relação com o ... porque quando eu me casei eu já tinha a minha conquista pessoal, eu já era alguém socialmente e isto foi muito bom pra mim, foi muito bom na minha relação e foi muito bom quando aconteceu de eu ter ficado viúva, depois foi muito bom para os meus filhos.²⁹⁸

Com efeito, as mulheres que, assim como Fides Angélica, inseriam-se no espaço público, a partir do próprio nome, iam redefinindo o sentido do termo *mulher pública*, que até a década de 1960 era associado à imagem da prostituta.²⁹⁹ Haja vista que a atuação dessas mulheres enquanto profissionais dava base para que a figura da *mulher pública* fosse “pensada sob os mesmos parâmetros pelos quais se pensa o ‘homem público’, isto é, enquanto ser racional dotado de capacidade intelectual e moral para a direção dos negócios da cidade”.³⁰⁰

É válido ressaltar, todavia, que a configuração dessas mulheres enquanto profissionais não ocorreu mediante um movimento suave, mas convulsionado, na medida em que elas tiveram que criar códigos, articular condutas, delinear comportamentos em um terreno em que o feminino vinha figurando como coadjuvante. Os atores principais nesse espaço, até então, eram os homens e, de repente, elas também assumiram o lugar de protagonistas, tendo que compor rapidamente a personagem *mulher pública*, a partir de referências ambíguas. De um lado, os valores relativos à esfera pública como inteligência, iniciativa, competitividade, profissionalismo e competência; de outro lado, a partir daqueles que caracterizavam a esfera privada, como sentimentalidade, sensibilidade e intimidade. Ao tempo em que aprendiam de diferentes formas a lidarem com um eu que se tornava múltiplo e se expressava em esferas marcadas por lógicas distintas. Sobre esse movimento Glória Sandes pontua a dificuldade por ela sentida, ao dizer que

[...] a gente no trabalho mesmo a gente leva a vida doméstica para o trabalho, porque a gente ainda mistura a vida doméstica com a vida pública [...] eu não sei se é bom ou se é ruim, se coincide sensibilidade e trabalho e também faz o lado bom... [A gente] expõe mais do que os homens nossa vida pessoal, isso é bom ou ruim não sei, tem muita coisa hoje que eu não tenho certeza, a única certeza que eu tinha, não tenho! eu achava assim: sou uma mulher pública, tudo meu todo mundo tem que conhecer, eu

²⁹⁸ OMMATI, op. cit.

²⁹⁹ RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 604.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 604.

sou transparente, que eu sempre achava que tudo tinha que ser dito e pensava [...] eu achava que tinha que ser dito tudo, que depois que eu morresse não poderia dizer nada, tudo o que eu tenho que dizer tem que ser agora, porque depois eu morro [...].³⁰¹

Contudo, a despeito das dores que certamente a transformação dessas mulheres em trabalhadoras livres causou, essa nova situação feminina é significada na fala de Fides Angélica de forma positiva, ao expressar que

[...] a profissão é muito importante é uma das dimensões muito importante na vida de qualquer pessoa, porque principalmente no caso da mulher, a profissão feminina ela dá a mulher segurança sobre muitos medos que a mulher sempre tem e dá uma autoconfiança muito grande, segurança e autoconfiança, particularmente, a minha profissão fez com que eu tivesse um equilíbrio muito grande na minha vida em todos os aspectos, até no meu casamento [...].³⁰²

Além da positividade da profissão na vida feminina, Fides Angélica mostra, a partir de sua experiência de vida, um dos deslocamentos que algumas mulheres que estavam se tornando trabalhadoras integradas ao mercado buscavam constituir: a compatibilidade entre carreira e casamento. Assim, em seu discurso a condição de profissional é significada como ponto de equilíbrio no próprio casamento.

Cecília Mendes também significa carreira e casamento como investimentos compatíveis, ao dizer que

[...] acho que o casamento é uma realização de uma parte da mulher. Eu sempre encarei com muita naturalidade, como uma coisa que a gente realiza, que a gente concretiza junto à profissão. Senti que, como eu me dedicava muito a minha profissão, trabalhava muito de manhã, de tarde, de noite, acho que eu poderia ter sido melhor mãe, melhor dona de casa. Mas meu casamento já dura... ontem nós fizemos 36 anos de casados. Não acho que foi muito sacrifício manter o casamento, não. Claro que vai... cada um cede um pouco.³⁰³

³⁰¹ SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

³⁰² OMMATI, op. cit.

³⁰³ MENDES, 2002.

Nesse sentido, importa acentuar que, entre a década de 1960 e o início dos anos 1970, tempo em que Fides Angélica e Cecília Mendes estavam investindo na profissão, os valores dominantes consideravam casamento, profissão e filhos projetos incompatíveis. Desse modo, essas mulheres contribuíram para que se constituíssem concepções alternativas, na medida em que buscaram no decorrer de suas vidas a conciliação desses projetos.

A travessia feminina para o espaço público, todavia, também se constituiu mediante o afastamento dos papéis tradicionais femininos, na medida em que parte das mulheres que investiram em uma carreira continuou solteira.

No discurso de Nerina Castelo Branco o fato de ser solteira é significado como opção de vida, como escolha própria, onde teria prevalecido o desejo de manter a independência e a autonomia vivenciadas.

Eu sou solteira, nunca me casei [...] eu sempre gostei da minha liberdade, eu sou uma pessoa que gosta de..., quando eu quero viajo, quando eu quero fazer minhas coisas não tenho que dar satisfação a ninguém, sempre fui muito independente, olha que eu já viajei muito, conheci quase o mundo inteiro e, eu faço minhas viagens, não tenho que dar satisfação a fulano, eu sou, eu sempre fui livre e independente. Meus pais eram pessoas compreensivas, pessoas amáveis, tolerantes, que me davam essa liberdade, eu nunca fui libertina, não isto nunca!. Liberdade quer dizer, fazer o que eu quero, sem ter que andar prestando conta e tal, compreende? [...] Eu sempre fui independente, eu optei pelo melhor, pela minha liberdade! pela minha realização pessoal de fazer poesia. Casamento para mim seria um acidente, não é uma coisa normal, é um acidente, eu não tinha formação e nem pensamento direcionado pra isso não...³⁰⁴

Nessa memória de Nerina Castelo Branco o fato de ser solteira é compreendido como uma condição que permite a manutenção da autonomia, da independência e da liberdade feminina. Tornar-se solteira, portanto, conforme o discurso de Nerina Castelo Branco fez parte do seu processo de individualização, na medida em que essa situação teria propiciado condições para o desenvolvimento de seus interesses individuais.

Contudo, essa não era a concepção predominante na década de 1950, quando Nerina Castelo Branco ingressou no ensino superior e no mercado de trabalho. Nesse período, a condição de mulher solteira era vista em relação à da mulher casada. A mulher que ficava solteira era, portanto, conforme os valores dominantes, aquela que não havia conseguido

³⁰⁴ CASTELO BRANCO, Nerina. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

alcançar a forma de realização feminina: a maternidade e o casamento. Assim, a situação de solteira era vista de forma negativa. Enquanto que, ao ressignificar essa dimensão de sua vida, Nerina Castelo Branco a inscreve como situação positiva, decorrente de uma escolha pessoal, criando, desse modo, uma visão alternativa.

Certamente o fato de parte das mulheres que foram desenvolvendo projetos centrados no estudo e no trabalho ser solteira relaciona-se à mudança subjetiva por que iam passando as mulheres, a partir da década de 1950, em que a subjetividade feminina centrada no casamento e na maternidade foi sendo desterritorializada. Nesse movimento, as mulheres iam se distanciando do ideal de moça casadoura, na medida em que a máscara de *noivinha* se fragmentava em face dos novos investimentos do desejo feminino. A esse respeito a história de Célis Portella é emblemática.

Célis Portella após concluir o bacharelado em História na FAFI, em 1963, resolve ir embora para o Rio de Janeiro, lá ingressando na Ação Católica nacional. Durante a vivência nesse movimento, Célis Portella acentua que, no bojo da discussão sobre os direitos de cidadania, ela passou a refletir a respeito da condição feminina. O que de fato não era uma questão nova na vida de Célis Portella, pois, nos tempos de FAFI, essa temática já a sensibilizava.

A reflexão a respeito da situação feminina foi levando Célis Portella a questionar o modelo de casamento moderno, onde homem e mulher tinham papéis definidos, complementares e hierárquicos, em que cabia ao homem o papel de chefe da sociedade conjugal e a mulher deveria a ele se submeter. Célis Portella passou a conceber que mulheres e homens deveriam ser iguais, de maneira que o casamento, conforme a sua perspectiva, deveria se embasar em relações igualitárias. Com efeito, Célis Portella passou a buscar um modelo diferente de casamento e, nesse processo, foi tanto se distanciando do ideal de moça casadoura, por questionar o poder masculino, quanto buscando um modelo diferente de homem.

[...] Quando eu comecei a estudar mais o papel da mulher, toda vivência dela, o que ela podia ser e tudo, quer dizer, eu tive muita dificuldade com os namorados, com as pessoas que eu cheguei a gostar porque, aí também foi falta de um pouco, acho que eu não gostava o suficiente, não tinha vocação também ou então eu já esperava que eles já estivessem prontos, eu fui questionadora demais, me zangava por tudo, era arenguenta, no sentido de querer perfeição, porque as pessoas não têm perfeição [...]

Mas, sobretudo, era por conta disso, eu achava que mulher tinha que ter um papel fundamental, eu pessoalmente acho que mulher é o núcleo da família [...].³⁰⁵

Essa experiência por que foi passando Célis Portella não era uma situação isolada, pois no período em que militava na Ação Católica

[...] as próprias meninas de... escolhiam seus noivos mudaram totalmente, quantos e quantos desmancharam o noivado porque o noivo já não tinha os padrões queridos por elas, eu, por exemplo, mudei totalmente, arrebentei não sei quantos de noivados, não queria mais saber porque a gente entrou num movimento com a cabeça e depois viu que a vida se gratificava muito mais com outras coisas. E aí os próprios que acompanhavam não se enquadravam mais e tinham muita dificuldade, depois a gente tem um pouco a tendência também desses movimentos de... até por ser de pessoas muito... não diria muito jovem, mas muito idealista de querer o mundo perfeito, querer as coisas como a gente pensa [...].³⁰⁶

Esse processo vivido por Célis Portella e por suas contemporâneas, conforme expressa Suely Rolnik³⁰⁷, ia alterando afetivamente as relações homem/mulher, pois, se um rapaz *pretendente-a-marido* e uma moça *aspirante-a-noivinha* conseguiam se atrair e se identificar, mediante gestos, jeitos e trejeitos, uma moça que estava desterritorializando a máscara de *noivinha*, diante de um *pretendente-a-marido*, ia tendo uma relação de estranhamento e vice-versa. A jovem se distanciava do padrão de moça casadoura, enquanto que o rapaz, ao manter as posturas de um *pretendente-a-marido*, não acompanhava o movimento vivenciado por essas mulheres, deixando de constituir o modelo desejado por elas.

Na geração de Claudete Dias, que nasceu na década de 1950, essa experiência vivida por algumas mulheres na geração de Célis Portella continuava a marcar a subjetividade feminina. Isso porque se intensificava, nas décadas de 1960 e 1970, a desterritorialização do território feminino construído a partir do casamento e da maternidade.

No discurso de Claudete Dias observa-se o questionamento do casamento enquanto espaço de realização afetiva. Assim, Claudete Dias já não problematiza o modelo de

³⁰⁵ NUNES, Célis Portella, op. cit.

³⁰⁶ Ibid.

³⁰⁷ ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

casamento moldado em relações hierárquicas, como fazia Célis Portella, mas a próprio casamento enquanto instituição.

[...] O casamento nunca representou realização para mim, nunca representou! eu sempre vi nos casamentos na minha vida, desde o casamento de meu pai com minha mãe, até o casamento de meu avô com minha avó, eu sempre vi casamentos mal estruturados, meu pai e minha mãe são casados há 55 anos e eu sei que um não pode viver sem o outro, mas eu jamais viveria um casamento assim, eu formei essa visão de casamento e acho que esse casamento modelo que existe é um modelo falido. E ao contrário todo mundo acredita nele, todo mundo continua casando pra viver o mesmo modelo e casa amando loucamente, vamos ser felizes para sempre, 1 ano, 2 anos, estão separados, se odiando, brigando pelas panelas, pelos discos, para não dizer dos filhos. Esse casamento eu nunca fiz questão de ter, o que eu sempre fiz questão de ter e até hoje eu faço questão é de ter um homem para eu amar e me amar [...]. Para mim o casamento é uma coisa que não faz falta na minha vida afetiva [...].³⁰⁸

Com efeito, Claudete Dias vai se significando como mulher *independente* e livre e ao mesmo tempo múltipla, na medida em que teve que aprender a se desdobrar entre os espaços público e privado, situando-se sozinha nas duas esferas.

[...] Como eu sou solteira, não tenho marido, não tenho filho, eu sou o homem, a mulher, o filho, o genro, a nora, eu sou tudo, eu é que sou tudo e a vida toda eu desempenhei esse papel de ser mulher livre e independente, mas ser amigo, amiga, irmão, mãe, pai, namorado, namorada.³⁰⁹

Contudo, o desenvolvimento desse modelo de feminino centrado na independência e na autonomia não ocorreu suavemente. No seguinte trecho de sua entrevista, Claudete Dias nos mostra que para significar a vida, a partir desses parâmetros, vivenciou conflitos, dentre os quais os familiares, pois a condição de mulher *independente* não era vista no seio familiar como ideal. Na verdade, mesmo após Claudete Dias ter se firmado profissionalmente, persistia a insistência da família para que se casasse.

³⁰⁸ DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Eliangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

³⁰⁹ Ibid.

[...] Hoje eu já convivo com mais tranquilidade com o fato de eu ser solteira, porque eu sempre fui muito cobrada pela minha família o fato de eu não ter um marido, viver viajando, pegar minha mala e ir pelo mundo e não ter uma pessoa fixa na minha vida.³¹⁰

Uma outra dimensão que nos ajuda a compreender, tanto as trajetórias de vida das mulheres que se tornaram solteiras, quanto das que se casaram, é o enfoque dos valores morais que prevaleciam em Teresina, entre os anos 1950 e o início dos anos 1970, mediante os quais podemos delinear uma das fronteiras da singularização feminina nesses anos - a manutenção dos valores relativos ao corpo e à sexualidade.

Em Teresina, nesse período, a virgindade feminina era tida como um valor fundamental. Por ser considerada um selo de garantia da honra e da pureza das mulheres, esperava-se a pureza virginal, tanto das moças casadouras, quanto das que ficassem solteiras, uma vez que a sexualidade feminina deveria ser vivenciada somente no âmbito conjugal. Enquanto que os rapazes poderiam ter experiências sexuais, sendo estas, inclusive, incentivadas, pois potência sexual era e é considerada uma das bases da masculinidade hegemônica.³¹¹ Sobre essa questão Célis Portella relembra que

[...] nessa época que eu vivi, tinha muito tabu, muito cerceamento da própria Igreja Católica, levava as coisas muito rigidamente, e as famílias por serem católicas religiosas também impunham muito isso, sobretudo às mulheres, volto a dizer que aos homens era dada toda liberdade e às mulheres muita punição, punição eu digo no sentido de experiência mesmo sexual, era muito... para fazermos alguma coisa tinha que sair de casa, não tinha como trabalhar isso ao mesmo tempo, família nenhuma era assim, as coisas eram muito cheias de tabu [...].³¹²

Já Cecília Mendes acentua que

[...] a questão da virgindade ela era estimulada, sim, naquela época e os pais gostavam de dizer que os rapazes eles mesmos não queriam saber das moças que não eram virgens. Então, as moças às vezes temiam de se entregar, eu acho por conta desse

³¹⁰ DIAS, op. cit.

³¹¹ NOLASCO, op. cit.

³¹² NUNES, Célis Portella, op. cit.

medo, depois não serem aceitas. Porque realmente a virgindade era um ponto que era valorizado.³¹³

Dada a importância da virgindade na vida feminina, para que as moças se mantivessem virgens até o casamento e, no caso de ficarem solteiras, eram empregados vários mecanismos de controle que iam da educação para o autocontrole à punição.

No período em estudo, mediante a intensificação da urbanização, as distâncias entre rapazes e moças iam sendo diminuídas e esses passavam a se encontrar nas escolas, nos espaços de lazer e na Igreja. Portanto, era necessário ensinar às jovens a se auto-regularem, para que aprendessem a discernir o certo e o errado, conforme a moral dominante, mesmo longe da presença dos pais.

Como as escolas e os seus entornos eram espaços de sociabilidade feminina e masculina, onde surgiam flertes, paqueras e namoros, como vimos no segundo capítulo, atuavam alguns mecanismos com vistas a ensinar as meninas/moças a se comportarem *corretamente*. No Colégio das Irmãs, por exemplo, as meninas eram formadas sob sólida educação moral e religiosa, onde o sexo ia sendo delineado como pecado e a própria farda escolar, como destacamos, levava a escola para além dos muros escolares. Desse modo, as estudantes e os supostos comportamentos desviantes poderiam ser identificados e reprimidos.

Fora da escola, o comportamento feminino também estava sob constante vigilância, uma vez que professores, professoras, vizinhos, vizinhas, amigos, amigas, jornalistas ... consideravam-se defensores da moral e dos bons costumes. Julgavam-se aptos, portanto, a sentenciar as ações femininas, quer das mais jovens, quer daquelas que já eram moças feitas, com o intuito de enquadrá-las nos parâmetros da moral predominante.

No Jornal *O Dia*, por exemplo, eram publicadas com constância matérias condenando certos comportamentos femininos, como sair sozinha com o namorado, principalmente se fosse de carro, namorar nas praças, beijar em público... Em 1960, Zezé Carvalho escrevia que

A articulista, há poucos dias, mais ou menos pelas sete da noite, ao passar pela Praça do Liceu, na travessa Benjamin Constant, teve de mudar de calçada para não presenciar escândalos que por conveniência não se deve relatar. E aqui chamamos à atenção do senhor chefe de Polícia, homem de esmeradas qualidades para que faça estacionar na referida praça e travessa, um corpo policial, a fim de manter a ordem moral.

³¹³ MENDES, 2002.

[...] Havemos de advertir os pais e tutores que evidentemente zelem pelo bem-estar de suas famílias, não consentam que suas filhas e tuteladas andem a namorar pelas praças e esquinas, bem como não lhes dando permissão para saírem a sós com namorados em carros ou mesmo desacompanhadas, porquanto os homens de hoje desejam levar ao detrimento a reputação das filhas alheias.³¹⁴

Havia preocupação, inclusive, com as leituras femininas, os pais, os professores e professoras deveriam estar atentos ao tipo de literatura consumida pelas jovens, sugerindo-lhes obras edificantes ou pelo menos evitando que fizessem leituras que questionassem o padrão de moralidade. Célis Portella, por exemplo, relembra que em sua casa seus irmãos tinham acesso a todos os livros da biblioteca, enquanto que ela e as irmãs deveriam ler somente aqueles livros previamente aprovados pelo pai, posto que seu pai antes de deixar que as filhas lessem alguma obra, primeiramente as lia, julgando-as apropriadas ou não às filhas. Contudo, todo esse cuidado não impedia que a jovem Célis Portella lesse alguns livros interditos.

[...] Eu li muito, lia tudo que passava na minha mão, mas as leituras lá em casa, como eu digo, a geração, os homens podiam ler o que quisessem, [...] os meninos tinham acesso a tudo, quanto a nós..., todos os romances tinham que passar antes pelo papai, [...] tendo cama não havia possibilidade de poder ler, [...] só que os que passavam por ele uns, uns... eu lia também eram eles e mais outros, eles para dar conta do..., se ele me perguntasse alguma coisa porque eu lia muito à noite, ele mandava: tal hora tinha que deixar de estudar e, eu colocava minha roupa na fresta da porta para ele não vê e lia os que eu queria depois, li tudo quanto era de Jorge Amado, essas coisas todas. [...] Então essas coisas eram cerceadas, mas é aquela coisa, a criatividade da gente que leva a algumas coisas eu botava os romances dentro dos livros, lia quase na presença dos outros também e ninguém desconfiava de nada, então nós tínhamos que nos virar.³¹⁵

Além de tomar certos cuidados para que as filhas não fizessem leituras tidas como impróprias, os pais também deveriam conceder uma certa liberdade às jovens, pois moças

³¹⁴ CARVALHO, Zezé. Comentários. *O Dia*, Teresina, ano X, n. 832, p. 3, dez. 1960.

³¹⁵ NUNES, Célis Portella, op. cit.

excessivamente presas ao se *soltarem poderiam enveredar por maus caminhos!*. Cecília Mendes, por exemplo, relembra que seus pais eram liberais, assim ela ia

[...] semanalmente, nós íamos ao cinema dia de quinta-feira, dia de sábado ou domingo. Tinha cinema, depois do cinema você ia pra Sorveteria Americana aí você se encontrava com os rapazes, às vezes eles mandavam dizer a conta está paga, quando a gente ia pagar o sorvete, o rapaz da mesa que era paquera, naquela época chamava flerte, mandava pagar a conta e ficava todo satisfeito. Depois nós íamos para a praça Pedro II, nós rodávamos na praça encontrávamos ali moças e rapazes e quando era domingo, parece que era dia de domingo, tinha tertúlias, quinta e domingo, não me lembro, tertúlias no Clube dos Diários. A tertúlia era uma festa assim que terminava mais cedo, então a gente podia ir, os pais deixavam. Lá em casa deixavam, podiam ir com pessoas conhecidas deles, rapazes que tivessem transporte e levavam a gente depois em casa. [...] Formava-se aquela turma de moças e rapazes e eles iam deixando as moças de família nas casas e nos tratavam bem, como todo respeito e os pais confiavam neles. Então as tertúlias a gente ia e voltava com amigos sem que ninguém fizesse nada demais, saía da tertúlia pra casa mesmo. Agora quando eram bailes, os bailes eram mais demorados nós íamos acompanhadas de pai e mãe. [...] Bailes em geral no Clube dos Diários, depois no Jockey Club.³¹⁶

Nem todos os espaços de lazer, contudo, eram considerados adequados para uma *boa moça*, os banhos na coroa do rio Parnaíba, por exemplo, eram proibidos a Célis Portella. Igualmente, Célis Portella deveria observar certos padrões de comportamento como não vestir roupas ousadas e nas tertúlias e bailes saber manter a devida distância dos rapazes na hora da dança. Essas determinações de seus pais tinham por objetivo evitar comentários maliciosos a seu respeito, uma vez que, em Teresina, nas décadas de 1950 e 1960, comumente as pessoas se sentavam à porta das casas para conversarem e, naturalmente, um dos assuntos preferidos era os comportamentos *inadequados* das filhas alheias.

[...] A pressão era muito grande, muita coisa era pecado, pecado não pode fazer, não pode se vestir mal, não pode até é... até cerceavam dança, porque a dança era juntinha naquela época, é cerceavam quer dizer outra coisa assim muito, banho no rio Parnaíba, piscinas tinham muito poucas aqui em Teresina, não era assim uma coisa que a gente

³¹⁶ MENDES, 2002.

pudesse estar e às vezes piscinas particulares eram mais livres porque a gente ia no local onde podia estar sozinha.³¹⁷

Mas, a despeito da vigilância social e familiar, algumas jovens criavam meios para satisfazer os seus desejos, danando as normas. A esse respeito, Irlane Abreu nos conta que

[...] eu saía daqui toda noite dizendo que ia para a casa do seu Ribamar, ia lá para a praça do Liceu namorar, eu era terrível, terrívelzinha! Ele descobriu, aí mandava, olha só! a empregada me levar para a casa do Dr. Ribamar, como se fosse muita segurança, ele tinha certeza que eu não estava lá [...] ele mandava a moça me levar a uma quadra de distância. Ela me levava, chegava lá ia embora, quando eu via que estava na hora de voltar, voltava para casa e pegava, não é? Ele achava que estava... ali, não achava não, ele sabia que eu estava..., ele não era bobo! Era uma vida boa!³¹⁸

Contudo, as burlas femininas deveriam acontecer dentro de certos limites, pois as jovens que, assim como Irlane Abreu, desafiavam certas imposições familiares tinham que ter bastante tato para não se tornarem *moças mal faladas*. Essas eram objeto de reprovação e segregação social, uma vez que, conforme a moral dominante, as *boas moças* deveriam se afastar das moças consideradas *fáceis*, *faladas*, a fim de que a má fama dessas não as atingisse.

Ademais, as *moças fáceis* eram tidas como aquelas que os rapazes queriam para namorar, mas não casavam!. Os rapazes desejavam somente ter *intimidades* que supostamente essas moças permitiam, como advertiam alguns pais. Para casar, escolhiam as jovens recatadas, que seguiam os preceitos morais dominantes, não permitindo ao namorado ou noivo *certas intimidades* e mantendo a virgindade até o matrimônio. A defesa da pureza virginal, simbolicamente, demonstrava que a jovem seria uma esposa fiel.

Na verdade, o fantasma da *moça fácil* contribuía para que as jovens se subjetivassem enquanto *moças de família*, internalizando os valores morais dominantes, posto que as que não atualizavam os padrões morais, eram estigmatizadas socialmente. Com efeito, a existência dos modelos de *moças de família* x *moças fáceis*, reforçava o domínio masculino, pois às *moças de família* era negada a possibilidade de experiências sexuais fora do

³¹⁷ NUNES, Célis Portella, op. cit.

³¹⁸ ABREU, Irlane Gonçalves de. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

casamento, enquanto que aquelas que se permitiam essas experiências, em geral, se negava à possibilidade de casamento e de prestígio social.

Nos anos 1950 e 1960, contudo, nem todas as moças se mantiveram virgens até o matrimônio, algumas ousaram desrespeitar essas normas; umas casaram, outras, não. As que não casaram para conservar o prestígio social tinham que manter sua condição em segredo, procurando preservar a imagem de *moça de família*.

[...] Muitas pessoas casavam sem ser virgem, casavam grávidas, eram pouquíssimos os casos na minha época, mas havia. Quando acontecia era um escândalo. Quando o rapaz não assumia ou a família dele não queria, ia pra fora, aí mandava para ter o filho longe, era assim. Uma vez ou outra aparecia e a gente sabia. Quando a família dele do rapaz não queria que o filho assumisse e ela ficava mãe solteira, ou era às vezes o rapaz que passava aqui e não era daqui, não é? Ela acabava indo ter o filho em Fortaleza, ter filho em Parnaíba, às vezes voltava aqui como se fosse de outra irmã, de outra pessoa da família, não dela e aí pronto ela não casava mais nunca. [...] Esses casos eram vistos assim com muito segredo, não era comum não, mas sempre tinha as moças danadinhas.³¹⁹

Como vemos nessa memória de Cecília Mendes, as que não casavam com os namorados ou noivos com quem tinham vivido as primeiras experiências sexuais, em geral, não casavam mais. Isto se dava porque eram raros os homens que aceitavam se casar com moças que se iniciaram sexualmente com outro homem. Além disso, as que engravidaram não podiam assumir publicamente a maternidade, sob pena de intensificar o estigma social que caía sobre elas.

Nesse sentido, as moças não virgens para continuarem a ser respeitadas não podiam namorar os rapazes da cidade, pois poderia tornar sua situação explícita, perdendo a boa reputação. Portanto, namoravam geralmente rapazes de fora, a fim de conservarem uma imagem ilibada.

Mas não era somente a perda da virgindade que maculava a imagem de uma moça. Glória Sandes nos diz que, na segunda metade da década de 1960, ter muitos namorados, namorar em locais que pudessem sugerir intimidades entre os enamorados, beijar em público e não observar os horários estabelecidos também eram práticas que arranhavam a reputação feminina.

³¹⁹ MENDES, 2002.

[...] As moças até os horários eram comandados. Depois das 9 horas [da noite] as moças direitas, consideradas direitas não ficavam na Praça, na Pedro II. As que ficavam já eram marcadas, como moças fáceis, de programa certo, consideradas de programa. [...] Podia ir pro cinema certo! então, não podia se beijar em todo lugar, mas no cinema podia dar uns beijinhos no escuro, no escurinho do cinema, inclusive, meu namorado, meu namorado, muito mais aberto do que eu, estudava Direito e ele, ele queria é só botar a mão aqui no meu ombro eu não, papai fiscalizava, aparecia aquela tosse, era ele tossindo lá pra avisar a gente que tava por lá, eu morria de medo! começava a tossir é meu pai! pode tirar a mão! [ele dizia]: - olha eu vou botar a mão bem aqui se você tirar a mão eu lhe deixo sozinha. Três vezes ele me deixou sozinha, eu não deixava botar a mão no escuro, morria de medo de meu pai me pegar!³²⁰

Claudete Dias que viveu a adolescência em São Raimundo Nonato na segunda metade da década de 1960, por ter tido muitos namorados para o padrão da época, embora conservasse a virgindade, não escapou à pecha de *moça falada*, como nos diz no seguinte trecho de sua entrevista:

[...] quer dizer as meninas da minha geração, que contraditoriamente..., que fizeram um pouco a revolução sexual, eu não fiz revolução sexual, eu fiz outra revolução: revolução social, revolução de comportamento, de participação e tudo, mas sexual, apesar de eu ter muito essa imagem, porque eu namorava muito, namorava assim: começava a namorar, aí queria mandar em mim ou queria casar, eu acabava; começava namorar outro, queria mandar em mim, dizer como é que eu tinha que me vestir, como era que eu [tinha que] me comportar, então eu terminava. Isso criava uma imagem em São Raimundo Nonato que eu era namoradeira, era liberada, era rapariga, era falada, mas eu era pura, virgem, imaculada, só que eu gostava de namorar e beijar na boca.³²¹

No início dos anos 1970, em Teresina, ainda que alguns questionamentos em torno da sexualidade tivessem eclodido no final dos anos 1960, como demonstra a emergência de matérias na imprensa sobre essa temática, continuavam prevalecendo rígidos valores morais. Assim, aquelas jovens que iam alterando os padrões de comportamento, mesmo mantendo os valores relativos à sexualidade, poderiam se tornar *moças faladas*. Novamente isto aconteceu

³²⁰ SANDES, op. cit.

³²¹ DIAS, op. cit.

a Claudete Dias, quando ela veio morar em Teresina, uma vez que ela ousou experienciar práticas pouco comuns entre as moças do período como, por exemplo, se tornar atriz de alguns filmes de Torquato Neto, pilotar motocicleta e morar sozinha, com seu irmão. A esse respeito Claudete Dias nos conta que, quando foi embora para o Rio de Janeiro

[...] eu fui [...] odiando Teresina, porque eu em Teresina eu era maconheira, eu era rapariga, eu era... o que você imaginasse eu era aqui, porque eu fazia teatro, porque eu namorava Torquato Neto, porque eu dava mais do que chuchu na serra, porque na minha casa tinha uma chaminé pra sair a fumaça da maconha, porque enfim... e eu não era nada disso, eu era virgem, pura e imaculada [...] meu próprio namorado com quem eu, quem eu amava, eu não transava com ele, quer dizer, fui me embora de Teresina pura, virgem e imaculada, mas assim na boca da sociedade de Teresina eu era, porque eu tinha uma moto, eu ia dar aula, pois é eu ia dar aula com minha moto, porque eu saí da casa de meu tio e fui morar com meu irmão [...].³²²

Mediante essa memória de Claudete Dias, podemos perceber que sua subjetividade foi marcada por esses discursos que a construíram socialmente como *moça falada*. À época, os comentários a seu respeito a impulsionaram, inclusive, a ir embora para o Rio de Janeiro. Contudo, a despeito das dores que essa produção imagética causou a Claudete Dias, a sua imagem social contribuiu para a desconstrução dos valores dominantes em torno da sexualidade, pois era vista tanto como *moça falada* quanto como *liberada*, ou seja, como aquela que estava pondo em xeque o valor da virgindade e do casamento na vida feminina. Claudete Dias, portanto, foi semiotizando uma identidade alternativa em relação à sexualidade, ainda que fosse “virgem, pura e imaculada” nesse momento de sua trajetória de vida.

É salutar, portanto, destacar a importância da imagem na vida das mulheres que viveram a juventude no período em estudo. Por um lado, era fundamental que *parecessem ser virgens*, ainda que não fossem; por outro, mesmo se conservassem os valores em torno da sexualidade, mas tivessem uma imagem social que negasse esse fato, seriam certamente execradas socialmente.

Desse modo, se as mulheres dessas gerações eram incentivadas pela família a estudar e a trabalhar, no que se refere ao corpo e à sexualidade, esperava-se que mantivessem os valores

³²² DIAS, op. cit.

morais a qualquer custo. E, de fato, parece que a maioria os conservou, seja mediante a imagem forjada socialmente, seja na vivência afetivo-sexual.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, tanto para as jovens que cursaram o ensino superior em Teresina, quanto para as que saíram para estudar em outras cidades, o fato de serem vistas pelos pais e familiares como *moças direitas*, foi um elemento que contribuiu para que dessem continuidade aos estudos. Por serem, portanto, no seio familiar merecedoras de um voto de confiança, quer para estudar à noite, quer para ir estudar em outras cidades. A preocupação com a defesa da honra feminina não só dificultava, mas impedia, mesmo, que muitas jovens fossem estudar fora, pois muitos pais concebiam que as filhas deveriam estar constantemente sob vigilância familiar.

E de fato algumas das jovens que saíram para estudar fora puderam problematizar os valores a partir dos quais foram socializadas. Este foi o caso de Glória Sandes, que estudou em Brasília, entre fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, momento em que algumas estudantes universitárias dessa cidade, assim como de outros grandes centros, estavam desconstruindo alguns valores relativos à sexualidade.

Contudo, em Teresina, nesse mesmo período, as jovens que ousavam sexualmente, caso não mantivessem suas experiências em segredo, seriam difamadas. Desse modo, continuava prevalecendo a idéia de que a sexualidade feminina deveria estar restrita ao casamento.

Assim, as jovens que estavam investindo em uma carreira deveriam manter a boa reputação, caso contrário não seriam respeitadas, inclusive, no universo do trabalho. Ademais, essas estavam se inserindo no espaço público mediante um nome próprio, de maneira que semiotizavam um outro sentido para a expressão *mulher pública*, que, por sua vez, como enfatizamos, era relacionada à imagem da prostituta. Portanto, era importante diferenciar-se, mostrando que eram respeitáveis. O que significa dizer, expressar que eram mulheres que tinham a sexualidade controlada, por manterem-se virgens, quando solteiras, e fiéis aos maridos, quando casadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão deste trabalho é que as mulheres que foram ingressando no ensino superior no período em estudo foram tornando esse espaço um lugar feminino, ou seja, foram legitimando a participação das mulheres nesse nível de ensino.

Contudo, as mulheres com formação superior não compõem um sujeito contínuo ao longo do tempo. É o que concluímos ao estudarmos as histórias de vida das entrevistadas. Isso porque, ainda que haja traços de continuidade em suas histórias, como os investimentos no ensino superior e na carreira, elas são marcadas pelo seu tempo, emergindo, assim, descontinuidades entre suas vivências.

Rosa Amélia Tajra possui uma experiência de vida que tanto a diferencia das mulheres de sua geração e do seu segmento social como daquelas que passaram a investir no ensino superior e no trabalho, entre final dos anos 1950 e o início dos anos 1970. As mulheres de sua geração e de sua classe social, em termos de escolarização, em geral, cursavam o normal ou o ginásio e, no que se refere ao trabalho, normalmente eram professoras primárias. Já Rosa Amélia foi uma das pouquíssimas mulheres que ingressaram no ensino superior nesse período e em uma área de domínio masculino. Dessa maneira sua experiência era bastante singular e distanciava-se da vivência das mulheres que foram se formando e ingressando no mercado de trabalho entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1970, posto que, no período, embora esse fosse ainda um caminho singular, ia se tornando um modelo de vivência feminina dentre as mulheres dos setores sociais mais abastados.

Ao estudarmos a trajetória escolar de Célis Portella, Nerina Castelo Branco, Irlane Abreu, Cecília Mendes, Glória Sandes e Claudete Dias e o contexto no qual se escolarizaram vimos que, entre as décadas de 1940 e 1970, a presença feminina na escola vai se expandindo. Nos anos 1940, as mulheres são a maioria dentre os que concluíram o primário e o ginásio. Durante os anos 1950, a mesma tendência é mantida e, nos anos 1960, as mulheres passam a predominar entre os que concluíram alguma modalidade de curso de segundo ciclo do ensino médio. Com efeito, ao consultarmos os discursos relativos à educação veiculados na

imprensa, nas décadas de 1950 e 1960, vimos que a educação feminina já não emerge como problema, na verdade, ela ganha visibilidade, nesse discurso, como expectativa e investimento no futuro feminino.

As décadas de 1940 a 1970 são marcadas pela expansão da presença feminina e masculina na escola, como também se verificam esforços governamentais, no sentido de expandir a rede escolar pública. Contudo, o acesso à escola continua sendo um apanágio de poucos. Dessa maneira, muitos homens e mulheres encerram suas trajetórias escolares no nível primário, sendo que uma pequena parcela dá prosseguimento aos estudos. Conseqüentemente, o nível de escolarização continua sendo um elemento que denota a condição de classe. As mulheres entrevistadas, portanto, por pertencerem aos setores mais abastados, tiveram meios para dar continuidade aos estudos.

Não obstante o crescimento da presença feminina no ensino médio, persistiram diferenciações de gênero, uma vez que os homens se concentravam, conforme o censo de 1970, no curso secundário e comercial; enquanto as mulheres, no curso normal, no secundário e no comercial. Desse modo, os homens predominavam no ramo preparatório para o exame vestibular, enquanto as mulheres nos cursos de caráter profissionalizante e terminal.

A despeito da expansão da presença feminina no ensino superior, é notória a diferenciação entre o número das que ingressam no ensino de terceiro grau e o das que encerram no ensino médio suas trajetórias escolares. Este fato está relacionado a quatro fatores, a saber: 1 - ao fato de as mulheres se concentrarem no ensino médio nos cursos de caráter terminal, o que diminuiu as chances de ingresso no ensino superior; 2 - ao ingresso feminino no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio, haja vista que, durante as décadas de 1950 e 1960, estão se expandindo os empregos, tanto na área do magistério quanto na área da burocracia estatal, possibilitando, assim, o ingresso de mulheres com esse nível de escolarização no mercado de trabalho; 3 - à coexistência de diferentes visões a respeito da educação feminina, pois, acreditava-se, por um lado, que as mulheres deveriam ter um certo nível de educação para casar ou para exercer o magistério primário; por outro lado, figuravam as expectativas em relação à presença feminina no ensino superior; 4 - ao casamento feminino em tenra idade, por cercear a continuidade dos estudos.

Considerando as trajetórias de vida das entrevistadas, vimos que o ingresso no ensino superior é compreendido a partir da convergência de três fatores, o desenvolvimento de projetos pessoais, que passam a englobar o investimento no ensino superior, tendo em vista uma carreira; os investimentos familiares na formação das filhas e a institucionalização do ensino superior em Teresina.

No que tange à relação entre os pais e as filhas a respeito da educação, os arranjos são plurais. O traço de regularidade que emerge nas histórias de vida é a valorização da educação feminina pelos pais, ainda que haja divergência quanto aos níveis que a educação feminina devesse chegar. Conseqüentemente, havia em algumas famílias incentivos para que as filhas ingressassem no ensino superior e se profissionalizem; outras famílias, embora não cerceassem a participação feminina nesse nível de ensino, também não incentivavam, privilegiando a formação dos filhos; algumas mães procuravam impulsionar as filhas a investirem no estudo e no trabalho, ainda que esse não fosse o desejo imediato das filhas; assim como havia famílias que buscaram cercear o ingresso feminino nesse nível de ensino, seja por compreender que as mulheres deveriam ter apenas um certo nível de educação para se casarem, seja por entender que o curso normal era a formação ideal feminina, pois, tanto preparava as jovens para casar, quanto para se tornarem professoras primárias, profissão já *feminizada*, no período em estudo.

Todavia, em meio aos diversos arranjos familiares, ia prevalecendo o ingresso feminino no ensino superior, posto que, dentre as entrevistadas, aquelas que não tiveram o apoio familiar para continuar a estudar, conseguiram que seus interesses pessoais prevalecessem.

O discurso da imprensa não dá visibilidade às relações de poder entre pais, mães e filhas, que emergem na memória das entrevistadas. Nesse discurso, essa vivência é significada como investimento e expectativa em relação ao futuro feminino.

Além dos investimentos familiares e do desenvolvimento dos projetos individuais, outra condição que tornou possível o ingresso e a ampliação da presença feminina no ensino superior foi a institucionalização desse nível de ensino, em Teresina. Isso porque, com a criação da FAFI, da FOPI, da FAMEPI e, posteriormente, da UFPI, foram sendo expandidas as possibilidades de escolarização feminina e masculina, no nível superior, principalmente, as das mulheres. Ao estudarmos as trajetórias de vida das entrevistadas e as informações encontradas nas demais fontes consultadas em relação às mulheres que estavam ingressando no ensino superior, vimos que outro traço de regularidade emergente é o fato de as mulheres cursarem o ensino superior, principalmente, em Teresina; enquanto que, os homens, preferencialmente, estudavam fora.

Para os homens, estudar em outra cidade propiciava maior *status*, já, para as mulheres, na concepção de algumas famílias, o efeito poderia ser contrário, tendo em vista que a imagem feminina poderia ser maculada, pois alguns pais consideravam que as filhas deveriam estar sob vigilância familiar. Todavia, essa afirmativa não deve ser compreendida em

perspectiva globalizante, visto que algumas mulheres também cursavam o ensino superior em outras cidades, morando em pensionatos, na casa de parentes ou nas residências universitárias.

Os investimentos no ensino superior vinham acompanhados daqueles voltados para o ingresso feminino no mercado de trabalho. Assim, as primeiras experiências das entrevistadas no mundo do trabalho ocorriam, logo após iniciaram seus cursos superiores, ou mesmo antes. Dessa maneira, as mulheres das gerações estudadas ampliaram a presença no espaço público e passaram a ter o cotidiano vivido, sobretudo, na esfera pública, diferenciando-se daqueles vividos por suas mães, que investiram, principalmente, nos papéis tradicionais femininos.

As transformações econômicas e sociais por que foi passando Teresina, nas décadas de 1950 e 1960, criou condições para que as mulheres com formação superior ingressassem no mercado de trabalho. Nesse período, expande-se a rede escolar pública de ensino médio, gerando empregos nessa área, como também a modernização da burocracia estatal cria oportunidades de emprego nessa esfera. Desse modo, o setor público amplia o número de empregos e se torna o grande empregador das mulheres com formação universitária, assim como dos homens. Sobre esse aspecto, importa pontuar, no entanto, que, embora o setor público seja o maior empregador das mulheres e dos homens com formação superior, persistem diferenciações de gênero, pois os cargos de chefia continuavam sendo ocupados majoritariamente pelos homens, como também os salários mais elevados são a eles reservados.

A profissionalização feminina começa a ser problematizada, no discurso exposto na imprensa, sobretudo, nos anos 1960. Assim, se a presença feminina no ensino superior era vista de forma positiva, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho nem tanto, pois, ora era delineado de forma positiva, ora negativa.

Uma parte dos discursos masculinos argumentava que as mulheres que trabalhavam fora não vinham desempenhando a contento os seus papéis familiares, conseqüentemente, eram as culpadas pelos desarranjos familiares, pelos problemas conjugais e pelas separações. A estratégia desses discursos era circunscrever a presença feminina ao espaço privado, reservando aos homens a esfera pública.

Outra parte dos discursos veiculados pelos homens na imprensa procurava delinear a conciliação entre os papéis femininos tradicionais e o de profissional. Nessas escritas, argumentava-se que as mulheres poderiam ingressar no mercado de trabalho e se profissionalizarem, desde que as atividades profissionais fossem secundárias. Isso porque, os papéis femininos, por excelência, eram os de mãe, esposa e dona de casa. Com efeito, esse argumento procura demarcar diferenças entre a profissionalização feminina e a masculina, ao

afirmar que, no caso das mulheres, a profissão não deveria figurar em primeiro plano. Assim, a profissionalização feminina ia sendo significada como atividade complementar e secundária.

No discurso feminino, a participação das mulheres no mundo do trabalho emerge relacionada aos papéis femininos tradicionais. Em algumas escritas, o casamento, a maternidade e a profissão são delineados como expectativas femininas em relação ao futuro, onde se enseja a conciliação desses projetos. Essas escritas demonstram o descentrar da identidade feminina do casamento e da maternidade, tendo em vista que deixam de constituir, para algumas mulheres, a meta central feminina, passando a ser um projeto possível.

Contudo, as imagens femininas produzidas pelo discurso da imprensa não dão visibilidade apenas às mulheres que passavam a seguir outras trilhas, investindo no estudo e no trabalho, uma vez que se configuram faces femininas construídas a partir dos papéis femininos tradicionais. Esses discursos demonstram que muitas mulheres continuavam a significar suas vidas a partir do casamento e da maternidade.

As mulheres entrevistadas, portanto, assim como aquelas que seguiam caminhos semelhantes, iam compondo um modelo alternativo de vivência feminina. Entretanto, é importante ressaltar que essas mulheres foram fazendo suas escolhas, estabelecendo seus projetos em uma zona de tensão e de ambigüidade, pois, de um lado, situavam-se os seus anseios individuais, que vislumbravam o estudo e o trabalho, de outro lado, foram socializadas para serem mães, esposas e donas de casa. Assim como no momento em que investiam no estudo e no trabalho as imagens femininas predominantes eram delineadas a partir dos papéis femininos tradicionais.

Dessa maneira, os caminhos seguidos pelas mulheres entrevistadas são plurais, pois enquanto umas forjaram os seus territórios existenciais a partir do casamento, da maternidade e da profissão, outras foram se distanciando desses papéis e significando suas vidas a partir da profissão, da valorização da autonomia e da independência.

Ao passarem a investir em uma carreira, o trabalho passou a figurar como uma vivência central em suas vidas, significada como forma de realização pessoal. Nesse processo, essas mulheres criam outra concepção do trabalho feminino, na medida em que o trabalho passa a ser visto como atividade permanente e que tem centralidade na identidade feminina, pois elas passam a inscrever-se como profissionais. Desse modo, outro deslocamento efetivado por nossas entrevistadas é o de terem tornado a profissão um investimento feminino. Isso porque foram atrizes da redefinição do lugar das mulheres no sistema capitalista, na medida em que se tornam trabalhadoras integradas ao mercado, inserindo-se na esfera produtiva, a partir de seus próprios nomes.

Nesse processo, nos parece que a maioria das mulheres das gerações estudadas, procurou conciliar casamento, maternidade e profissão. Esse fato, por sua vez, constitui uma forma de lidar com as mudanças por que estavam passando, por possibilitar a articulação de desejos e investimentos ambíguos, pois o trabalho passava a ter importância em suas vidas, mas foram formadas, desde meninas, para ser mães, esposa e donas de casa.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a singularização feminina ia sendo marcada, de um lado, por perspectivas englobadoras, como a família, o casamento e a maternidade, uma vez que predominam, nas gerações estudadas, mulheres que criaram seus territórios existenciais, a partir dessas referências. De outro lado, era limitada pela manutenção dos valores morais predominantes, na medida em que, se, de um lado, algumas mulheres foram incentivadas por suas famílias a se formarem e a seguir uma carreira; de outro lado, esperava-se que mantivessem os valores relativos ao corpo e a sexualidade. Desse modo, atuavam, no cotidiano dessas mulheres, mecanismos disciplinares, que buscavam manter a sexualidade feminina sob controle.

Assim, essas mulheres tiveram que aprender a se tornarem mulheres múltiplas e *desdobráveis*, na medida em que, ao quebrar a dicotomia entre os papéis públicos e privados, passaram a vivenciar atribuições, tanto da esfera privada, quanto da pública. Passaram, portanto, a circular entre *a casa, a rua e os afetos*. E nesse movimento, foram criando identidades femininas *alternativas e singulares*, a partir da valorização da formação superior, da carreira, da autonomia e da independência.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

- INSTITUIÇÕES DE PESQUISA:

Arquivo Público do Piauí – Teresina (PI)

Biblioteca Estadual Des. Cromwell de Carvalho – Teresina (PI)

Biblioteca Particular Professora Teresina Queiroz – Teresina (PI)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Teresina (PI)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – São Luís (MA)

Instituto Dom Barreto – Teresina (PI)

Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí - CEPRO – Teresina (PI)

Empresa *O Dia* – Teresina (PI)

Universidade Federal do Piauí – Teresina (PI)

1. FONTES

- JORNAL:

O Dia, de 1951 a 1969, circulação diária.

- DEPOIMENTOS:

ABREU, Irlane Gonçalves de. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

CASTELO BRANCO, Mariano Gayoso. Depoimento. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 287-95.

CASTELO BRANCO, Nerina. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

COELHO, Celso Barros. Depoimento. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 250-54.

DIAS, Claudete Maria Miranda. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

FRANÇA, Rosa Amélia Tajra. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, maio 2002.

NUNES, Célis Portella. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

OMMATI, Fides Angélica de C. V. Mendes. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, abr. 2002.

SANDES, Glória. *Depoimento concedido a Elizangela Barbosa Cardoso*. Teresina, fev. 2002.

SILVEIRA FILHO, José Camillo da. Depoimento. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 533-47.

SOARES, Raimundo José Airemoraes (Pe). Depoimento. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 258-75.

- DADOS CENSITÁRIOS:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Ensino*. Separata de: Anuário Estatístico do Brasil, ano IX, 1948. Rio de Janeiro, 1949.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico: população e habitação; censos econômicos: agrícola, industrial, comercial e dos serviços*. Rio de Janeiro, 1952.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censos demográfico e econômico*. Rio de Janeiro, 1956.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 1960*. [Rio de Janeiro, 196?]. Tomo III, v. 1, 1ª parte.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 1970*. [S.l., 197?].

- DOCUMENTOS OFICIAIS:

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Declaração*. Teresina, 12 dez. 1972.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Históricos escolares*. Teresina, jun. 2002.

FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA. *Listagem de aluno e alunas matriculados no 1º ano de 1958 a 1971*. [Teresina, 197?].

NUNES, Petrônio Portella. *Ofício*. Teresina, 17 dez. 1965. In: BELLO, Luiz. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. [Teresina: s.n., 1981.]. v.2. Mimeografado. p. 362.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Ciências Jurídicas. *Bacharéis em Direito*. [Teresina, 2002].

- MEMÓRIAS:

FERRAZ, Raimundo Wall. *45 anos depois: tudo que vi, li e ouvi*. Teresina: [s.n.], 1992.

NUNES, Manoel Paulo. *As solidões justapostas*. Teresina: APL, 1992.

PROJETO Memória viva: Moacir Madeira Campos. Teresina: EDUFPI, 1996.

VIANA, Melquisedeque. *Passageiro do deserto*. Teresina: Gráfica do Povo, 2002.

2. BIBLIOGRAFIA

- ARTIGOS E CAPÍTULOS DE LIVROS:

ABREU, Irlane Gonçalves de. Lembranças de Teresina. *Cadernos de Teresina*, Teresina, ano X, n. 23, p. 55-61, ago. 1996.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *De armazém à campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros*. [Barcelona, 2002]. Digitado. 18 p.

_____. Violar memórias e gestar história: a abordagem de uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. *CLIO - Revista de Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco*, Recife, n. 15, p. 39-52, 1994.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 319-409.

BANDEIRA, William Jorge. Questões sobre emprego e ocupação no Piauí: notas preliminares. *Carta CEPRO*, Teresina, v.8, n.1, p.4-33, jan./jun., 1982.

BARROSO, Carmen de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 47-77, 1975.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p.607-39.

BEISEIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: PIERUCCI, Antônio Flávio O. de et al. *O Brasil republicano: economia e cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1995. Tomo 3, v. 4, p. 381-416.

BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1). p. 197-221.

BEZERRA, Joaquim de Alencar. *História da Faculdade de Direito do Piauí*. Teresina, mar. 2001. Digitado. Não paginado.

CUNHA, Maria de Fátima da. Homens e mulheres nos anos 1960/1970: um modelo definido?. *História: questões & debates*, Curitiba, ano 18, n. 34, p. 201-24, jan./jun. 2001.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 223-40.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: _____. (Coord.); ABREU, Alzira Alves (Coord.). *Entrevistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1-13.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. Pensar categorias em história da educação e gênero. *Projeto História*, n. 11, p. 19-30, nov. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, n. 20, v. 2, p. 101-32, jul./dez. 1995.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-81.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Projeto História*, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

MACHADO, Marcílio de Sousa. Acompanhamento e avaliação do plano de governo do Estado do Piauí. *Carta CEPRO*, Teresina, v.4, n.1, p. 5-9, jan./abr. 1977.

MARTINS, Agenor de Sousa et al. Análise estrutural do Piauí: indústria, comércio e setor externo. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 8, n.1, p. 70-103, jan./jun. 1982b.

_____. O Piauí na economia nacional. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 8, n. 2, p. 91-142, jan./jun. 1982a.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Um lar em terra estranha: a experiência da individualização feminina. *Pós-História*, Assis-SP, n. 3, p. 77-91, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. História oral de vida. In: _____. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 35-9.

MIRANDA, Glaura Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas, em 1970. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 21-36, 1975.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 14, p. 7-28, 1981.

NOVAIS, Fernando A.; MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago./set. 1989.

PIERUCCI, Antônio F. de O.; SOUZA, Beatriz M. de; CAMARGO, Cândido P. F. de. Igreja Católica: 1945-1970. In: _____ et al. *O Brasil republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 343-80.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. *Projeto História*, n. 11, p. 7-18, nov. 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In:_____. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-39.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. *História: questões & debates*, Curitiba, ano 18, n. 34, p. 11-44, jan./jun 2001.

TAJRA, Marta Teresa. A imigração dos Tajras para o Piauí. *Carta CEPRO*, Teresina, v. 11, n. 1, p.5-26, dez. 1986.

TITO FILHO, A. O velho Liceu. In: OLIMPIO, José. *Liceu Piauiense: síntese histórica*. 3. ed. rev.aum. Teresina: [s.n.], 1993. p.11-4.

VOLDMAN, Daniele. A invenção do depoimento oral: In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína; (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 247-65.

_____. Definições e usos: In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 33-42.

- LIVROS, MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES E TESES:

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Nordestino: uma invenção do “falo”*: uma história do gênero masculino no Brasil. Campina Grande, abr. 2000. Digitado.

ARAÚJO, Rosa Maria Barbosa. *Vocação do prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

BACELLAR, Olavo Ivahóe de B.; LIMA, Gerson Portela. *Causas e tendências do processo migratório piauiense*. Teresina: Fundação CEPRO, 1990. (Relatório de Pesquisa, 12).

BARBOSA, Edison Gayoso Castelo Branco. *Therezina, Teresina*. Teresina: F.C.M.C., [199?]

BORIS, Fausto. *História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BRITO, Itamar Sousa. *História da educação no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. *Memória histórica da Secretaria de Educação*. Teresina: Secretaria de Educação, 1985.

BUITONI, Dulcília Helena S. *Mulher de papel*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. *Mulheres, escolarização feminina de terceiro grau e mercado de trabalho em Teresina*. 1998. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em História) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1998.

CARVALHO, Maria da Salete Brito de. *Da serra da Ibiapaba ao campus da ininga*. Teresina: [s.n., 1981]. v. 1. Mimeografado.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. *Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na Primeira República*. Teresina: F.C.M.C., 1996.

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da bossa nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DOBAL, H. *Roteiro sentimental e pitoresco de Teresina*. Teresina: F.C.M.C., 1993.

FERRO, Maria do Amparo Borges. *Educação e sociedade no Piauí republicano*. Teresina: F.C.M.C., 1996.

FOCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Vigiar e punir*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUNDAÇÃO CEPRO. *Análise do processo de urbanização no Piauí*. Teresina, 1985. (Estudos Diversos, 26).

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2.000.

LIMA, Antônia Jesuíta de. *Favela COHEBE: uma história de luta por habitação popular*. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Antonio de Pádua C. *Beneméritas da instrução: a feminização do magistério primário piauiense*. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

MARTINS, Agenor de Sousa e outros. *Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento*. Teresina: Fundação CEPRO, 1979.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Dolores Duran: experiências boêmias em Copacabana nos anos 50*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MEDEIROS, Antonio José. *Movimentos sociais e participação política*. Teresina: CEPAC, 1996.

MENDES, Maria Cecília da Costa Araújo (Org.). *145 anos: Teresina cidade futuro*. Teresina: F.C.M.C., 1997.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MURARO, Rose Marie. *Memórias de uma mulher impossível*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

NASCIMENTO, Alcides. *A cidade sob o fogo: modernização e violência policial em Teresina – 1937-1945*. 1999. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

NOGUEIRA, Lídy Tolstenko. *A trajetória da enfermagem moderna no Piauí: 1937-1977*. 1996. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Ana Nery, Rio de Janeiro, 1996.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NUNES, Manoel Paulo. *O discurso imperfeito: notas para a história da educação brasileira*. Teresina: APL, 1988.

OLIMPIO, José. *Liceu Piauiense: síntese histórica*. 3. ed. rev.aum. Teresina: [s.n.], 1993.

PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. *Universidade brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930 e 1960*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1997.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico*. São Paulo: Respel, 2002.

QUEIROZ, Teresinha. *Notas sobre educação no Piauí*. [1989]. Monografia apresentada no curso de Pós-Graduação em História – Universidade de São Paulo, Teresina, [1989].

_____. *Os literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higinio Cunha e as tiranias do tempo*. 2. ed. Teresina: UFPI, 1997.

QUINTAS, Fátima. *A mulher e a família no final do século XX*. Recife: Ed. Massangana, 2000.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Entre a história e a liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2001.

REGO, Maria do P. S. N. N. do; MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *O curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI*. Teresina: EDUFPI, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. rev. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

REZENDE, Antonio Paulo. *(Des) Encantos modernos: histórias de década do Recife na década de vinte*. Recife: FUNDARPE, 1997.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

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

SAFFIOTI, Helieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAMARA, Eni de Mesquita et al. *Gênero em debate: trajetórias e perspectivas da historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.

SANTANA, R. N. Monteiro (Org.). *Piauí: formação, desenvolvimento, perspectiva*. Teresina: Halley, 1995.

SANTOS NETO, Antônio Fonseca dos. *A organização universitária e suas interfaces com a estrutura de poder local*. 1998. Dissertação (Mestrado em Gestão Universitária) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1998.

SANTOS, Kleber Montezuma Fagundes dos. *Movimento de professores e cidadania*. Teresina: Halley, 1996.

SILVA, Alômia Abrantes da. *As escritas femininas e os femininos escritos: imagens de mulheres na imprensa parahybana dos anos 20*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SILVA, Tomaz da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Brasil de Getúlio a Castelo (1930-1964)*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

TITO FILHO, A. *Governos do Piauí*. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

_____. *Teresina meu amor*. Teresina: COMEPI, 1973.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VENTURA, Zuenir. *1968 o ano que não terminou: a aventura de uma geração*. 38. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

WOLF, Naomi. *Promiscuidades: a luta secreta para ser mulher*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.