

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n2e25922>

Entre aceitação e resistência: desafios de uma professora primária pública leiga na escola e na cidade — Ituiutaba, MG, 1893–1925

Between acceptance and resistance: challenges faced by an untrained public elementary school teacher in the school and the city — Ituiutaba, MG, 1893–1925

Entre la aceptación y la resistencia: desafíos de una maestra primaria pública empírica en la escuela y en la ciudad — Ituiutaba, MG, 1893–1925

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>

José Carlos Souza Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7972-8875>

Palloma Victoria Nunes e Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3769-2691>

Resumo: Este estudo aborda a trajetória de vida profissional da professora Alzira Vilela (1893–1925) no estado de Minas Gerais. Ela se tornou professora de escola pública elementar quando ainda tinha somente 17 anos, sem a formação devida para exercer o magistério. Criada com certas liberdades no ambiente familiar, ela pôde projetar desde cedo uma carreira na docência, que se concretizou graças à sua qualificação e ao intenso trabalho que desempenhou. Nesse sentido, o objeto do estudo inclui a formação e ação de Alzira Vilela como professora e protagonista de sua história na educação. O estudo objetivou *situar* essa professora na história da professora primária no Brasil; delinear sua trajetória de vida, caracterizar ações, suas reações e seus desfechos em espaços públicos/privados de atuação social; e *mapear* sua produção material docente-escolar. Subjacente ao estudo está uma pesquisa documental cujas fontes incluem textos manuscritos, recortes de jornais, etc. O método adotado foi o (auto)biográfico, aliado a fundamentos da análise do discurso na análise das fontes históricas. Os resultados evidenciam que o fato de Alzira Vilela ser professora leiga em nada comprometeu seu trabalho no plano individual e coletivo; ela soube se integrar e se relacionar com autonomia para, às vezes, agir diferentemente da regra. Mais que isso, a falta de formação em magistério não impediu de desenvolver a capacidade de pensar de forma crítica sobre a educação de seu tempo, a educação que ela ajudava a fazer.

Palavras-chave: escola primária; professora leiga; biografia; protagonismo.

Abstract: This study examines the life trajectory of teacher Alzira Vilela (1893 to 1925), who taught in the state of Minas Gerais, Brazil. She became a public elementary school teacher at the age of seventeen, without having completed formal teacher training. Raised with a degree of freedom within



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

her family, she was able to envision a teaching career from an early age, one that materialized through her qualifications and intense dedication. In this regard, the study focuses on Alzira Vilela's educational background and professional practice, as well as her role as a protagonist in her own educational journey. The research aimed to position this teacher within the broader history of primary school educators in Brazil, to outline her life path, to characterize her actions, reactions, and outcomes within public and private spheres of social engagement, and to map her material contributions to school education. The study is grounded in documentary research, drawing on sources such as handwritten texts, newspaper clippings, etc. The adopted methodology is (auto)biographical, combined with principles of discourse analysis for examining historical sources. The findings show that Alzira Vilela's status as an unlicensed teacher did not hinder her work, either individually or collectively; she demonstrated the autonomy and relational skills necessary to at times act outside established norms. Moreover, the absence of formal training did not prevent her from developing a critical perspective on the educational practices of her time, practices she herself helped to shape.

Keywords: primary school; unlicensed teacher; biography; protagonism.

Resumen: Este estudio aborda la trayectoria de vida de la profesora Alzira Vilela (1893–1925), quien enseñó en el estado de Minas Gerais. Se convirtió en maestra de escuela pública elemental cuando tenía solo 17 años, sin la formación adecuada para ejercer la docencia. Criada con ciertas libertades en el entorno familiar, pudo proyectar desde temprano una carrera en la enseñanza, que se concretó gracias a su cualificación y al intenso trabajo que desempeñó. En este sentido, el objeto del estudio incluye la formación y la actuación de Alzira Vilela como profesora y protagonista de su historia en la educación. El estudio tuvo como objetivo situar a esta profesora en la historia de la enseñanza primaria en Brasil; delinear su trayectoria de vida, caracterizar acciones, sus reacciones y sus desenlaces en espacios públicos/privados de actuación social; y mapear su producción material docente-escolar. Subyace al estudio una investigación documental cuyas fuentes incluyen textos manuscritos, recortes de periódicos, etc. El método adoptado fue el (auto)biográfico, aliado a fundamentos del análisis del discurso en el análisis de las fuentes históricas. Los resultados evidencian que el hecho de que Alzira Vilela fuera una profesora empírica no comprometió en absoluto su trabajo a nivel individual y colectivo; supo integrarse y relacionarse con autonomía para, en ocasiones, actuar de manera diferente a la norma. Más aún, la falta de formación en magisterio no le impidió desarrollar la capacidad de pensar de forma crítica sobre la educación de su tiempo, la educación que ella ayudaba a construir.

Palabras clave: escuela primaria; maestra empírica; biografía; protagonismo.

1 Introdução

Na história da educação no Brasil, escrita nos últimos vinte anos, a Proclamação da República aparece tal qual marco dos mais relevantes porque foi quando a falta de escola pública se impôs como problema incontornável. Era preciso alfabetizar um contingente superior a 80% da população em 1900 (Romanelli, 1983; Saviani, 2013; Cunha, 1980). Porém, duas carências centrais fragilizavam as intenções republicanas: a falta de escolas primárias e a falta de professorado; eram antigas, e a República lhes adicionou peso extra ao declarar que o Estado seria laico. Uma vez que até então a Igreja Católica havia “cuidado” da estrutura escolar, cortar relações com o clero era indispor de seu aparato educacional. Caso se pense na formação, então o problema era dual: a primária e a docente (Saviani, 2013).

A solução para a falta de escola primária foi proposta na forma do grupo escolar: modelo surgido em São Paulo, na reforma da instrução pública de 1892, e

que se propagaria pelo país afora desde então, sobretudo na segunda metade do século XX (Saviani, 2013). Significou abertura de mais vagas para matrícula; por consequência, a ampliação no número de matriculados exigiu aumentar o corpo docente, o que apontava o problema da carência de professores. Para supri-la, o governo não dispunha de recurso, exceto uma via de articulação — nada republicana — com a Igreja, pois a esta pertencia à maioria das escolas de curso Normal, as quais cobravam pagamentos mensais.

Assim, embora o magistério em escola pública tenha se aberto à possibilidade de acomodar mulheres na condição de profissionais regulares e remuneradas, a abertura foi parcial. A parcialidade relaciona-se às condições materiais para a realização do curso Normal, tais como o número limitado de escolas e sua localização em áreas de difícil acesso para jovens do interior do país, como no Triângulo Mineiro, especialmente no município de Ituiutaba. A lógica do parcial se aplicava, também, à criação de grupos escolares, cujo funcionamento dependia de corpo docente formado. Se não houvesse, a solução era limitar a oferta de matrículas (atitude nada republicana), ou aceitar professorado leigo — sem curso de magistério — em salas de aulas vislumbradas como modelo (atitude pouco republicana). Por exemplo, em Ituiutaba, o grupo escolar foi criado já em 1910, via reforma João Pinheiro (1906). Inaugurado em 1911, com o nome de Grupo Escolar de Vila Platina, iniciou suas atividades com um corpo docente formado por professor-diretor e três professoras, uma delas, leiga: Alzira Alves Vilela, então com apenas 17 anos (Ribeiro; Silva, 2003).

Com efeito, esse raciocínio que vai das vontades educacionais republicanas à contratação de uma professora leiga se desdobra neste estudo, tal qual tentativa de contribuição a uma parte central da história da educação: a docência, seus profissionais e seus fazeres. Para isso, foi posto em perspectiva o caso da professora Alzira Vilela, visto como expressivo para se conhecer a realidade da professora de grupo escolar em cidade do interior. Seus atributos individuais instigaram um mergulho em sua vida, em especial no período 1911–25. O estudo partiu da seguinte hipótese: em grande medida, Alzira Vilela se constituiu e se consolidou na condição de professora pela vontade pessoal, que a fez agir com dedicação, disposição e esforço, ousadia e criatividade, envolvimento e empenho profissionais; tal qual um desígnio de vida. Ou seja, fez o que fez e foi quem foi não só porque havia escassez

de professorado primário no interior de Minas Gerais; também porque tinha aptidões e motivações singulares que se manifestavam em sua convicção de ser professora primária.

Formulada nas reflexões que acompanharam a leitura da matéria que sustentou a pesquisa, tal hipótese supôs lidar com alguns temas: bases e condições em que Alzira Vilela agiu tal qual docente primária; condições em que foi reconhecida oficialmente como apta ao cargo. Importou saber o que pôde ter ela feito para, em seis, sete anos, ir de egressa do Ensino Primário completo à moça preparada para lecionar em grupo escolar, para se impor na condição de profissional e para assimilar saberes pedagógicos e didáticos que aprenderia no curso Normal que ela não fez. Importaram os reflexos de sua formação e vida pré-1911 na indicação de seu nome ao cargo.

O presente estudo teve como objeto a formação de Alzira Vilela, sua atuação profissional e a materialização de sua prática docente e discente, bem como o perfil que construiu como professora e mulher protagonista de sua própria história na educação, por meio de uma atuação marcada pelo engajamento sociodocente. Tal protagonismo se expressa não somente na realização de seu trabalho, mas também na intenção de documentá-lo, assim como os percursos de sua formação. O objeto é discutido com o propósito de situar Alzira Vilela no contexto da história da docência primária no Brasil, em diálogo com outras professoras de sua época. Especificamente, busca-se delinear sua trajetória de vida, caracterizar suas ações, reações e os desfechos de sua atuação nos espaços públicos e privados, além de mapear sua produção material relacionada à atividade docente e escolar.

O estudo se desenvolveu tal qual pesquisa documental — textos manuscritos, recortes de jornais — no campo da pesquisa histórica contemporânea sobre a educação brasileira; ou seja, teve de “*partir de vestígios para (re)construir os fatos*”, tal qual diz Prost (2015, p. 67, grifo nosso) sobre a escrita da história seguindo as regras do método que a guia como fundamental: o histórico (Prost, 2015, p. 67). A intenção de estudar a professora Alzira Vilela partiu de vestígios que ela legou — bilhetes, cartas, impressos, fotografias, manuscritos, datiloscritos, formulários — que dão margem para se reconstruírem fatos afins à sua vida. Trata-se de um *corpus* de documentos sistematizados que abrem possibilidades de a estudar como pessoa e

professora, ou seja, se abrem ao estudo histórico-biográfico da trajetória: “[...] conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa” (Born, 2001, p. 41). Essa vertente permite compreender processos, movimentos e ações; impasses e avanços (políticos, administrativos, sociais e culturais); contradições e convergências; permanências e continuidades; reações e consequências; sujeitos, objetos e práticas; e outros.

Tal credencial levou ao método biográfico: pôr o sujeito em primeiro plano em relação às práticas e às instituições escolares, por exemplo. Mas essa decisão tem de se preparar para desafios que impõem “[...] um método cheio de armadilhas [...]”, em especial a quem concebe a vida de uma pessoa como “[...] modelo de racionalidade [...]”, de “[...] personalidade coerente [...]”, de “[...] ações sem dúvida [...]” (Levi, 1989, p. 22).

Com efeito, em vez de biografar, a pretensão foi fazer uma pesquisa onde o dado biográfico fosse útil para se compreender o dado social, coletivo: o contexto, os diálogos, as relações de engajamento no grupo social. Interessaram, sobretudo, as relações de Alzira Vilela com a sociedade: ela é o ponto de partida e o centro da compreensão, da atitude e experiência de resistência com protagonismo. Interessou-se a vida dela em relação à/com a sociedade, a exemplo da comunidade escolar, e aos embates travados na educação brasileira entre seus agentes. Portanto, ela é o ponto de partida para se compreender o contexto e voltar a ela; e não o inverso. É mais ou menos conforme raciocina Dosse (2009): o estudo das singularidades deve ser ligado ao social, ou seja, analisado em função das produções biográficas para permitir uma visão mais ampla dessa forma de escrever a história da educação no Brasil. Assim, interessaram aspectos de certa trajetória, e não um conjunto da vida. A compreensão biográfica que apresentamos se preocupa com a contextualização, mas sem a pretensão de esgotar o curso da vida da personagem estudada (Bourdieu, 2006).

A pesquisa documental subjacente teve por fontes um livro organizado¹ e sistematizado com reprodução fac-símile de bilhetes, cartas, impressos e fotografias;

¹ O livro que reúne fac-símiles de bilhetes, cartas, impressos, fotografias, manuscritos datiloscritos, formulários e outros documentos relacionados à trajetória de Alzira Alves Vilela foi organizado por Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. A obra é resultado de uma pesquisa aprofundada sobre a vida e

também de manuscritos (composição, ditados, exercícios, além de diários, planejamento e outros), datiloscritos, formulários e outros. A obra é um tipo de arquivo impresso de um acervo de materiais autorais e não autorais legados pela professora Alzira. O acervo contempla desde cartas pessoais até mensagens trocadas com órgãos da instrução pública, incluindo ainda registros do então Grupo Escolar João Pinheiro, recortes de jornal e fotografias. O livro tem o mérito especial de organizar e apresentar o material, em grande medida manuscritos, com uma lógica temática por blocos: “correspondências”, “diários” e “planejamento”, “composição”, “ditados” e “exercícios em sala”, além de outros.

Partiram desse material, portanto, as fontes históricas do estudo, cuja leitura analítica se guiou por duas categorias. Dada à intenção de delinear um *perfil da professora Alzira*, pareceu coerente trabalhar com os campos *formação e ação profissional*. A primeira acomoda as especificações *escolar e autodidata*; a segunda, *externa e interna* ao grupo escolar. Foram projetadas na análise das fontes com base no aporte metodológico da análise do discurso; ou seja, a leitura histórico-crítica considerou as fontes tais quais espécimes de discursos que, como tal, não só constituem as dimensões objetivas e subjetivas, mas ainda contribuem para a prática social, pois a compõem e a refletem (Maingueneau, 1997; Orlandi, 2001; Charaudeau, 2006; Fairclough, 2008). Neste caso, se trata da produção social objetiva e subjetiva, da prática e da reflexão de uma professora que se inscreve neste recorte temporal: de 1892 — nascimento do grupo escolar — a 1925 — morte de Alzira Vilela (nascida em 1893). Apesar da brevidade, foi uma existência com singularidades e fatos valiosos aos interesses históricos na vida de professoras, ou seja, na história da formação e da prática docente no Brasil.

2 A vida de professores: o valor da biografia como compreensão

De meados da década de 1990 em diante, a formação docente gerou um número expressivo de estudos de orientação acadêmico-científica. Vale destacar iniciativas do português António Nóvoa, cujas obras individuais e ao lado de outros

atuação dessa professora leiga no interior de Minas Gerais no início do século XX. Para mais detalhes sobre a organização e o conteúdo do livro, recomenda-se consultar Ribeiro e Silva, 2003.

(estrangeiros) reverberam no Brasil tal qual vertente de estudos; em especial pela familiaridade linguística. Um recorte de parágrafo prefacial projeta tal difusão ao dizer que o livro organizado por Nóvoa e Finger seria uma obra das “[...] mais citadas em teses, dissertações, livros, artigos, projetos... de pesquisadores brasileiros que, desde os anos 1990, recorrem a fontes (auto)biográficas como método de pesquisa e práticas de formação” (Passeggi; Souza, 2014, p. 11).

Em coautoria, o prefácio se antecipa a um conjunto de textos que funcionam como orientação metodológica (autonomia, socioepistemologia e aplicação do método, por exemplo) e reflexão sobre certos assuntos afins (sujeito e processos, formação e autoformação, narrativa, biografia e vida). Na perspectiva dessa obra se alinham outras duas coletâneas organizadas por Nóvoa: *Vidas de professores* (1992) (histórias, memórias e ciclos de vida, desenvolvimento profissional, formação e carreira) e *Profissão professor* (1991) (história da profissão e ação docente tal qual objeto reflexão envolvendo função e criatividade).

À parte os enfoques afirmados como históricos, os assuntos das três obras se interconectam na relação entre professor, ação e (auto)(trans)formação *inscrita no presente*: se vislumbram futuros docentes (seus formadores) e profissionais atuantes e aposentados. As referências históricas aludem basicamente à constituição da profissão de professor e da institucionalização da formação docente via escola Normal. Assim, parece escapar dessa abordagem — do foco central de interesses — profissionais cujas vidas já se passaram; cujas histórias cessaram com sua morte, ao menos a história tal qual construção de cada sujeito.

Assim, o aparato metodológico-teórico apresentado por Nóvoa (1992) *et alii* parece delinear um método em que a história é processo em construção por/em cada docente, pois estão vivos e aptos a formularem-na e contarem-na. Assim, enquanto a história de vida pode ser contada em primeira pessoa por educadores entrevistáveis, no caso de uma professora, conforme Alzira Vilela, quem vai contar a história dela, é quem a pesquisa.

Se assim for, então a aplicação do método (auto)biográfico para recompor a história de professoras que já faleceram depende de documentos que contenham medidas de uma exposição do eu: a primeira pessoa, a escrita de si, a exemplo de cartas e diários. Em tais gêneros textual-discursivos, se pode dizer que é a primeira

pessoa que tende a se expressar, mas o faz a si — ao eu interlocutor —, e não a outrem. Em todo caso, podem ser vistos tais quais medidas de uma expressão autenticamente autoral e com grau elevado de subjetividade, mais ou menos tal qual uma resposta dada a uma pergunta objetiva sobre a história de vida como docente.

Contudo, mesmo com a existência de documentos passíveis de leitura histórico-biográfica com base no que se disse em primeira pessoa, não seria o caso de uma aplicação não seletiva dos postulados metodológicos presumidos na abordagem (auto)biográfica. No caso de documentação lacunar, a seleção se faz ainda mais necessária, valendo para o caso aqui tratado. A professora Alzira deixou um conjunto documental referente ao seu cotidiano como professora e aluna. No entanto, os registros relativos ao período de 1910 a 1920 são escassos. A maioria dos documentos mais expressivos em termos de conteúdo data do intervalo entre 1921 e 1925.

Além disso, a documentação permite delinear mais o perfil profissional da docente: escrituração escolar-documental, diários de classe, apontamento de problemas, registros de preparação de aula e, sobretudo, matéria de sua vida estudantil, como aluna do curso preparatório, a partir de 1921: são atividades de redação de gêneros diversos, dentre cartas, ofícios, descrições, relatos narrativos breves de observação do cotidiano (com personagens), além de cartas para a mãe e “duas amigas”. Tudo foi dito em primeira pessoa, mas tudo por exercício de escrita, de composição, tal qual se dizia à época, inclusive as missivas para a mãe e as “amigas”. Há ainda mensagens escritas para uma comunicação real, com recibos de despesas a serem ressarcidas etc. Conforme se pode inferir, a professora se projeta em dimensões variadas de seu fazer; e é nessa projeção que se encaixa o método (auto)biográfico. Sua validade se destaca nos postulados que presumem o diálogo entre presente e passado.

Com efeito, o método (auto)biográfico calhou com as intenções de estudo na medida em que se presta à abordagem dos “[...] processos das pessoas que se *formam* [...]” e da “[...] natureza processual da formação [...]”; da autoformação — eixo importante de uma sociologia da formação; do contexto sociocultural e político em que se desdobra a vida de uma professora; tal qual postulam Finger e Nóvoa (1995, p. 21-24, grifo nosso). O método endossou o *corpus* de fontes eleito para desenvolver o

estudo: os “[...] materiais biográficos secundários” (Nóvoa, 1995, p. 40), ou seja, as fontes referidas antes: materiais a serem utilizados podem biográficos primários — relatos autobiográficos fornecidos em situação de entrevista cara a cara com um pesquisador de intenções pré-definidas; e biográficos secundários — documento de todo tipo que não o relato primário que contenham matéria biográfica dos personagens: “[...] correspondências, fotografias, narrativa e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal” (Nóvoa, 1996, p. 57).

O que importa mais é que as bases para aplicação do método desvelem o que Huberman (1995, p. 37) chama de “ciclo de vida profissional dos professores” na perspectiva do método (auto)biográfico; ou seja, a medida clássica da *carreira*; da qual deriva estágios de avanço conforme os resultados de cada etapa. Assim, há o estágio de entrada na profissão, em que pesam fatores como “sobrevivência” e “descoberta”. Por um lado, se trata do confronto com realidade da profissão e suas práticas, em que os problemas podem levar a um sentimento de “Estou-me a aguentar”. Por outro lado, o fator “descoberta” se refere ao entusiasmo de enfim se exercer a docência “em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. Com efeito, no caso de Alzira Vilela, a ideia de “descoberta” parece se aplicar mais de perto, pois ela procurou se projetar no trabalho docente mesmo antes de assumir a “situação de responsabilidade”. Havia nela uma projeção genuína à docência muito mais por interesse do que necessidade laboral, embora tenha se casado aos 17 anos e ter se tornado mãe aos 18–19.

Uma vez bem-sucedida, a entrada na carreira docente se torna fluida e pacífica, a passagem à fase seguinte conforme: a da estabilização na carreira. Firma-se o compromisso de vida, ou seja, “definitivo”, assim se instalam as responsabilidades nas condutas de vida diária. A ela, pode preceder ou se instaurar “um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente”, em que o professor evoca “confiança e ‘conforto’, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (Huberman, 1995, p. 38).

De fato, a carreira de Alzira Vilela se associa à ideia de uma “‘competência’ pedagógica” que cresceu e se sustentou, conforme percepções de pessoas que com ela conviveram. Igualmente, aceita relações como o que diz Gonçalves (1995, p. 148)

do “percurso profissional”: resulta de três processos de desenvolvimento: o “crescimento individual”; a “aquisição de competências e aperfeiçoamento” para o processo ensino–aprendizagem; e a socialização profissional (adaptação, interação e integração).

De fato, é Nóvoa (1996) quem tem um olhar para o passado quando discute a perspectiva biográfica, ou seja, para as relações entre o passado e o presente dos professores. Nesse caso, a lógica da história lhe viabilizou traçar a história da educação e da profissão docente a partir do fim do século XVIII, quando a profissão começou a se sujeitar à regulação vertical; ou seja, passou a ser exigida uma licença ou autorização do Estado, a ser concedida após exames e preenchimento de certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.).

Com isso, foi instituído um aporte legal ao exercício da atividade docente, porque criava condições “[...] a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (Nóvoa, 1996, p. 17). Dito de outro modo, a ideia de uma licença ou autorização pode ser vista como ponto em que se instaura o “[...] processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (Nóvoa, 1999, p. 17). Por outro lado, o Estado passava a ter um poder de “legitimação oficial da sua actividade”, enquanto os professores se viram em meio à “consolidação do estatuto e da imagem dos professores” e à “organização de um controlo estatal mais estrito” (Nóvoa, 1996, p. 17).

Conforme diz Nóvoa (1999), em estudo sobre as vidas de professores, o foco na vertente “formação *versus* profissão” não pode ficar sem considerar a presença e ação da instituição educacional. Um caso mais óbvio é das “[...] experiências realizadas no contexto da formação” (Nóvoa, 1995, p. 22) e dos “[...] primeiros anos de exercício profissional” (Nóvoa, 1995, p. 22). De fato, se o Estado desejava um corpo docente preparado para educar segundo certos preceitos, então devia oferecer a formação que se desejava que as professoras tivessem. Do contrário, se abria precedente para que docentes sem a formação para o magistério assumissem turmas por falta de profissionais diplomados pelo curso Normal ou afim. Num Brasil sem aparato educacional para acomodar as ambições do governo republicano, a docência

regida por professorado leigo terá sido um “mal menor”; mais preocupante era a massa de analfabetos à espera de escola pública, de vagas e de professores primários.

3 Grupo escolar e ascensão do magistério: pilares da República

Com a pretensão de alcançar a posição de avanço e desenvolvimento de países tais quais Alemanha, França, Inglaterra, Suíça, países escandinavos e Estados Unidos da América, dentre outros, os republicanos se empreenderam em reorganizar a educação pública em moldes que pudessem escolarizar para garantir a ordem e o progresso da sociedade como premissa do novo regime (Araújo; Ribeiro; Souza, 2012). Economia e educação foram atadas numa lógica em que a última sustentaria a primeira; sem desenvolvimento educacional, não se teria desenvolvimento econômico-industrial urbano, pois o campo supostamente não carecia de escolas, embora abrigasse a maioria de sua população. Em tal lógica, o começo da Primeira República foi de reforma do que viria a ser a instrução pública: a escola primária gratuita e obrigatória em todo o país (Saviani, 2013).

A partir de 1890, o estado de São Paulo traduziu os anseios republicanos em reforma da escola Normal. Conforme disse Souza (1998, p. 16), o novo regime demandava:

[...] de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola.

Tal reforma abria mais a possibilidade de reformar a instrução elementar; o que levou à proposta reformista de 1892, quando foi lançado o projeto do grupo escolar: modelo de escola primária pública. Em sintonia com vertentes modernas da pedagogia escolar, a exemplo do método intuitivo, foi visto como apto à formação de cidadãos patriotas, práticos e disciplinados, ou seja, ao gosto da República, seu ideal de sociedade nacional. Embora a consecução fosse outra história, idealmente tal modelo inovaria nas bases teórico-pedagógicas da educação e nas práticas escolares; em parte, porque o grupo escolar era novidade, em parte, porque foi criado

de modo a expressar uma identidade republicana, marcada por ritos e símbolos, dentre outros.

Apesar de eventuais falhas, o grupo escolar se traduziu, na visão de Faria Filho (2003), em um mínimo de escolarização igual para mulheres e homens: as turmas mistas no primário, as turmas da escola Normal, onde as mulheres obtinham a “credencial” para uma vida mais pública via magistério em grupo escolar e outros modelos. O grupo escolar ofereceu um modelo de organização administrativa e pedagógica que não existia. De fato, houve uma reinvenção da escola pública, porque tudo mudou: o lugar e o tempo; a função — agora em função do aluno (da criança); os métodos e conteúdos; a formação docente, o emprego, o controle e a fiscalização etc. (Saviani, 2013).

Nos grupos escolares, foram necessárias divisões em seu interior, sobretudo no âmbito da profissão: a antiga sala de aula seria aberta a mulheres e homens normalistas; mas a nova sala de direção, não. A reforma introduziu, também, o cargo de *diretor* escolar, tendente a ser ocupado por um professor da escola a ser *nomeado* pelo governo. Outro cargo criado foi o de *inspetor* de ensino, igualmente tendente a ser ocupado por homens (Saviani, 2013). O professorado efetivo devia ser suficiente para atender ao menos quarenta alunos, além de presumir adjuntos a critério da direção (Souza, 2008).

Passar de um modelo escolar antigo a um novo requereu atenção às formas de se evidenciarem com prioridade aspectos pedagógicos; e, em que pesem as inadequações, o grupo escolar ofereceu configurações viáveis à instrução pública no país, sobretudo à atividade pedagógica e docente, pensadas em função da arquitetura, do mobiliário moderno, do material didático, da necessidade de fiscalização (Souza, 1998). Assim, mesmo com esforços variados para massificar a escolarização pública primária, o grupo escolar não se espalharia em quantidades expressivas o período 1950–60. Restava às escolas privadas — confessionais na maioria — suprirem a demanda dos que podiam arcar com os custos, tanto quanto se articularem com o Estado via recebimento de subvenções e contrapartidas do tipo acomodação de alunado que cabia ao governo assistir nalguma medida (Vidal, 2005; Souza, 1998).

Assim, com tudo aquilo com que surgiu (reformas, centralidade da renovação pedagógica vislumbrada, método intuitivo), o grupo escolar não passaria de “letra morta” sem o corpo docente para pô-lo em prática (Pereira; Felipe; França, 2012). O professorado era *sine qua non* à remodelação do ensino segundo os princípios pedagógicos almejados; logo, eram necessários professores preparados sistematicamente. Mas o cenário profissional a moças aspirantes ao magistério era não só de poucas instituições formadoras, mas ainda de escolas públicas onde pudessem trabalhar.

Mesmo com limitações ao trabalho da professora à escola Normal e à escola primária, a possibilidade de ampliação da população escolar primária levou muitas moças às escolas normais para se formarem e “[...] atender[em] a um esperado aumento na demanda escolar” (Louro, 2004, n. p.). Com isso, o magistério se tornou possibilidade de trabalho para a mulher. Mas as escolas normais ficaram restritas a poucas regiões. Raciocínio similar se aplicaria a instituições religiosas formadoras (colégios), dentre internatos e externatos; ou seja, também se localizavam mais em cidades de maior importância econômica. Além disso, cursos pagos eram mais numerosos que os públicos (Louro, 2004, n. p.). Nesse caso, é possível que houvesse concorrência acirrada por vagas nas escolas normais públicas, ou seja, havia a exclusão estrutural, pois moças com os requisitos mínimos eram, também, em número mínimo; não se pode esquecer: a maioria morava no meio rural e era analfabeta.

Ainda assim, segundo Antônio (2014), o magistério crescia na condição de mercado de trabalho, salientando o protagonismo feminino na ocupação das vagas nesse mercado emergente. Para as mulheres, o magistério se apresentou como uma carreira atrativa que possibilitava uma atividade fora do domínio do lar e, ao mesmo tempo, com possibilidade de conciliação entre casa e trabalho. Essa ligação entre lar e labor se tornaria uma questão central na relação entre as mulheres e o trabalho fora; mas central para a moral católica, que via riscos de rompimento de uma ordem social que colocava a mulher tal qual figura chave na família e no lar.

Nessa perspectiva, se estabelecia uma relação entre escola Normal, casamento e maternidade como lógica de formação docente. O lar era apresentado tal qual contexto de aprendizagem do ensino doméstico, mas de um modo em que era “[...] afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior [...]” e era “[...] limpo e

cuidado [...]” (Louro, 2004, n. p.). Era uma idealização que carregava orientações políticas como consolidar um ideal católico de família (a nuclear) e orientações religiosas como a propagação de uma imagem de família que era o pano de fundo da vida doméstico-familiar tornada conhecimento escolar, matéria a ser estudado (Louro, 2004; Antônio, 2014).

Trabalho e magistério, matrimônio e maternidade eram condições que deixavam à mostra a “*fragilidade*” feminina constituída pelos discursos religioso, médico, jurídico e educacional, tanto quanto pela necessidade de proteção e tutela. Conforme Louro (2004, n. p.), foi preciso “[...] produzir a professora em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora”.

Nessas relações entre trabalho, magistério, matrimônio e maternidade, a Igreja via a mulher na condição de responsável pela manutenção de uma família harmoniosa, em que a privacidade, a proteção e o afeto materno são centrais ao desenvolvimento e à formação da criança. Portanto, casamento e maternidade eram “[...] a *verdadeira carreira* feminina [...]”; e o que afastasse as mulheres dessa orientação seria “[...] percebido como um desvio da norma [...]” (Louro, 2004, s. p., grifo nosso). Com esse raciocínio, calha o que sugere José Alberto Gonçalves (1995, p. 162): a possibilidade do casamento e da maternidade, “[...]que, em geral, são coetâneos [...] do início de carreira”, terem efeitos sobre a profissional docente, entre formação e prática.

O ponto se faz expressivo caso se pense, conforme Guacira Louro, que foi cada vez maior a presença das mulheres nas salas de aula do curso Normal e do Primário; o alimentou a tese de uma feminização do magistério no Brasil. Mesmo que em estados como São Paulo tenha havido um acesso estável à escola Normal nas décadas de 1910–20; ou seja, o aumento populacional não implicaria em ampliação do corpo docente do estado. Pelo contrário, houve queda no número de matrículas (mais de quinhentas) (Louro, 2004).

Figura – Alzira Alves Vilela aos 17 anos de idade, Ituiutaba, MG, julho de 1910²



Fonte: informações em Ituiutaba (2025a); fotografia em Ribeiro e Silva (2003, p. 45) — fotógrafo não identificado

Seguramente, esse era o caso de Ituiutaba, no interior mineiro, onde faltavam docentes e curso de formação para o magistério; e onde a docência no grupo escolar foi atividade profissional expressivamente das mulheres, sobretudo das casadas. No caso da professora Alzira, o ano de seu casamento coincidiu com o da criação do grupo escolar da cidade (1910–1).

Conforme se lê na obra de Ribeiro e Silva (2003), Alzira Vilela nasceu em Cana Verde–MG, em junho de 1893. A família³ se mudou para Ituiutaba em data incerta, mas seguramente antes de 1900. Ali, o pai se tornaria o primeiro prefeito (agente executivo) do município, indicando certa projeção de destaque na sociedade local, de resto apontada pela possibilidade de ela ter podido estudar em colégio particular

² Alzira Vilela se casou com Manoel Tavares da Silva Júnior, tido por “filho do fazendeiro e comerciante” chamado Manoel Tavares da Silva, que foi vereador durante a época em que o pai dela foi “prefeito” de Vila Platina. O casal teve o filho Cesario Alves Tavares.

³ Informações em fontes do governo do município de Ituiutaba (2025a) descrevem Augusto Vilela como natural de “Perdões”, no sul mineiro, e nascido “em 14 de agosto de 1846”. Teria se casado aos 20 anos de idade, com Carlota Maria, então com 12 anos. Após o casamento, a família se mudou para Campina Verde, onde ele abriu uma farmácia. Na década de 1890 se mudaram para Vila Platina (Ituiutaba). O casal “teve 12 filhos”.

(embora não tenha sido possível rastrear sua formação). Em julho de 1910, então com 17 anos de idade, Alzira Alves se casou e assumiu o sobrenome Tavares, do marido.

As circunstâncias do casamento foram relatadas, em 2002, pela esposa do filho de Alzira, Cesario, a Ribeiro e Silva (2003). Segundo Machado,⁴ teria havido resistência da família em razão de certo traço da pessoa de Manoel Tavares Júnior: o consumo nocivo de bebida alcoólica; ao que se acrescia a diferença de idade (a fotografia exhibe um homem com feição de ter 35–40 anos). As consequências incluíam o julgamento de uma sociedade católico-conservadora; a letargia da ebriedade e os danos ao fígado e estômago. Conforme relatou Hilda, Alzira Vilela teria sido alertada pela família dos riscos de se enviuvar cedo. Os apelos, porém, se mostraram sem efeito. Por volta de 1912–3, nasceu aquele que seria filho único do casal.

Seguramente, Alzira Vilela deve ter se afastado do grupo escolar para dar à luz e cuidar do filho recém-nascido nos primeiros meses de vida. Mas é fato documentado que, em fevereiro de 1914, já preenchia diários de frequência escolar, como se vê nas reproduções constantes da obra de Ribeiro e Silva (2003). Disso se pode inferir que, apenas na medida da necessidade, o casamento e a maternidade influíram na carreira e prática docente de Alzira Vilela; não se desviou de seus intentos profissionais iniciados formalmente em 1911, no grupo escolar.

Com efeito, em 1908 foi criada a escola primária pública em Ituiutaba: o então Grupo Escolar de Vila Platina, inaugurado oficialmente em 1910 e aberto em 1911. Além do diretor, começaram no corpo docente três professoras, dentre as quais Alzira Alves Vilela e dois professores. Em 1912, Francisco Antônio de Lorena assumiu a direção; em seu lugar, entrou outro professor. Até 1915, em sua ausência, assumia a direção a professora Alzira (Ribeiro; Silva, 2003). A partir desse ano, José Ignácio de Souza passou a ser o diretor, que introduziu métodos de ensino e impôs uma conduta rígida quanto à disciplina e à aprendizagem (Ituiutaba, 2025b).

⁴ Os relatos de Hilda Tavares Machado, esposa do filho de Alzira Vilela, foram feitos em visita ao casal em 2002. Contudo, a conversa não foi gravada; a única forma de registro consta de tomada de notas e a memória das pesquisadoras (no caso, de Betânia Laterza Ribeiro).

Ao transitar entre a sala de aula e a do diretor, Alzira Vilela se projetava como professora de competência profissional e confiável, apesar de ser leiga.⁵ Haja vista que esse trânsito ocorreu, seguramente, de 1912 e 1914, o que se pode inferir é que ela mostrou ter um preparo e traquejo profissionais incomuns para uma moça com menos de 20 anos. É pouco provável que tivesse aprendido os procedimentos e mecanismos da docência e da direção em três anos apenas; e a improbabilidade leva à suposição de que ela já lecionasse antes de entrar no grupo escolar e que já se destacasse na condição de docente. Ribeiro e Silva (2003) endossam essa possibilidade com base em relato de ex-alunos dela. Segundo disseram, Alzira Vilela começou a lecionar em por volta de 1907–8, de início em sua casa, depois em colégios.

Se assim for, então se pode pensar com Pineau (2014, p. 91), com sua ideia de “autoformação no decurso da vida” da professora; ou seja, com uma “[...] força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões [...]” que rechaça a simplificação. De fato, esse autor se refere ao prefixo “auto-” tal qual elemento do campo semântico da reflexão e conscientização, que são mais típicas da vida adulta (de uma professora ativa e experiente, por exemplo). Assim, autoformação se liga à autorreflexão e autoconscientização, menos prováveis na *menina* e na *adolescente* Alzira Vilela, como aluna do Ensino Primário e do nível secundário.

Todavia, se se pensa na atitude de Alzira Vilela quanto ao fazer docente, ao ser professora aos 15 anos, então se pode reconhecer um quê de autoformação numa professora informal, doméstica, não escolar, sem anos de experiência; isso porque ela toma “em mãos esse poder [de formação] — tornar-se sujeito” para “aplicá-lo a si”, ou seja, para “tornar-se objeto de formação para si” (Pineau, 1995, p. 95). Mais: teria conseguido “burlar” um entrave que o autor vê à autoformação da mulher docente: “o poder masculino onipresente”, que “satura os modelos socioculturais e socioprofissionais”, inclusive do plano no lar. Nesse sentido, exercer a autoformação seria um *front* da “luta de emancipação” e “construção de um mundo próprio”, de “espaços pessoais” de ação formativa (Pineau, 2014, p. 105).

⁵ Professor leigo é aquele que leciona profissionalmente sem ser diplomado para o magistério; ou seja, “[...] trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona [...]”; sobretudo nos níveis elementares (Augusto, 2025).

4 Alzira Vilela: a professora intuitiva em momentos de resistência

É possível que essa perspectiva de autoformação calhe mais ainda com o caso de Alzira Vilela caso se pense em sua condição de professora dona de um mundo próprio, senhora de um espaço de ação. Sua singularidade foi caracterizada pela fala de um ex-aluno como uma “figura exponencial da história educacional de nossa cidade” graças “ao exercício de sua sublime missão como educadora”. Uma cena se fixou na memória dele.

Vejo-a examinar-me aritmética nos exames finais: uma subtração. Feita a operação, com a prova da soma do minuendo com o resto, deveria dar o subtraendo, mas não deu certo. Olhava para a examinadora que me encarava sorridente, e eu, com algum embaraço, ia desmanchando número e colocando outro, até que deu certo. Dona Alzira pulou da cadeira e me abraçou rindo de alegria. [...] Dona Alzira, como professora, foi realmente a precursora da pedagogia hoje mais usada no magistério, empregando *métodos tendentes a tornar os alunos amigos e aplicados nos estudos*, sendo proibidos os castigos físicos (Petraglia, 2003, p. 44, grifo nosso).

A cena descrita expõe as tensões do processo de aprendizagem, em que o esforço discente é pressionado pelo passar do tempo e pela frustração de não se resolver o exercício. A tensão se mostra na necessidade de ter foco no cálculo e, ao mesmo tempo, se ater à professora, às reações e aos gestos dela. É possível notar certa primazia do aluno, em que se vê por conta própria na tarefa de aprender, mas ciente de certa recompensa pelo esforço traduzida no reconhecimento da professora, expressado no abraço. Não por acaso, a atitude docente de Alzira Vilela foi vista como medida da aplicação de um método voltado ao aluno: às suas relações e sua aplicação na aprendizagem.

O relato de outro aluno, porém, aponta um perfil distinto.

Não posso deixar de citar, “e o faço com respeito e emoção” o nome de minha professora Alzira Alves Tavares, *educadora emérita, enérgica, intransigente*. Naquele tempo [1922–5] ainda se aplicava castigo corporal ao aluno, pouco aplicado. Não me esqueço das reguadas e puxões de orelha que recebi, por não aprender a conta de diminuir. Aquele “negócio de pedir emprestado ao vizinho não entrava em minha cabeça” (Ituiutaba, 2025b, *on-line*).

Com efeito, a impressão de professora “enérgica” e “intransigente” parece contrastar com a do ex-aluno anterior, que via nela um “semblante sempre alegre a ensinar com tanto carinho e desvelo, cativando os alunos” (Petraglia, 2003, p. 45).

Mais que isso, a citação deixa entrever outro lado da aplicação discente no estudo, em que a falha supunha o castigo, o que seria medida não coadunável com a ideia de uma professora que tornava “os alunos amigos” e os levava a serem “aplicados nos estudos” (Petraglia, 2003, p. 45). Além disso, o método parece não ter facilitado o processo de aprendizagem, em que a linguagem matemática era metafórica demais para a compreensão do aluno (a ideia de empréstimo e vizinho).

Ao mesmo tempo, as impressões distintas se alinham quando a professora é vista em ação fora da sala de aula.

Dona Alzira, zelosa, levava-me à sua casa à noite, explicava-me pacientemente, e com poucas lições aprendi, pois em sua casa era tratado com carinho e amizade e não tinha receio do castigo. Lembro-me referindo-se a mim: “O Odilon aprendeu a conta de diminuir” e, rindo, afirmou: “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” (Ituiutaba, 2025b, *on-line*, grifo nosso).

A passagem sugere que a professora tinha uma conduta dual conforme o contexto. Na escola, era preciso seguir certo protocolo, certa diretriz de conduta rígida, talvez por orientação do diretor que assumiu o grupo escolar em 1915, tido como rígido e disciplinador. Como tal, avaliava o professorado quanto a cumprir suas prescrições. Assim, na sala de aula, Alzira Vilela agia conforme a maioria; mas, quando o lugar de aprendizagem era, não o institucional, e sim o dela — doméstico —, então agia tal qual professora comprometida com a aprendizagem discente, aplicava o princípio de focar nas demandas do aluno, de agir com paciência e insistência porque acreditava no potencial de aprendizagem de cada um. Nesse momento, até a linguagem metafórica do ensino se fazia clara ao discente com dificuldades de aprendizagem. Portanto, quando *o lugar do aprender* era a casa da professora e a aula era o atendimento individualizado, ela agia de tal modo que era vista como “nossa segunda mãe a acolher-nos [...] como a continuação do lar” (Petraglia, 2003, p. 45).

Esse atendimento ao alunado no *lugar próprio da professora* — a sala de aula em sua casa — foi potencializado pela força do contexto. Em certos momentos, Alzira Vilela se viu perante ordens de ser cessado o funcionamento do grupo escolar e agiu para evitar isso, ou seja, não prejudicar o alunado. Questões de saúde pública foram marcantes nesse sentido. Por exemplo, entre 1911 e 1912, um surto de varíola na região reduziu a frequência escolar e levou o governo estadual a decretar a suspensão

das atividades do grupo escolar por dois anos; ao lado do diretor e de outra professora, Alzira Alves foi contra e manifestou a opinião do corpo docente na tentativa de fazer o governo mudar de ideia (Ribeiro; Silva, 2003, p. 45).

No fim da década, sua atitude foi ainda mais arrojada: durante a epidemia da gripe espanhola (1918–1919), contrariou orientações da Secretaria de Educação de Minas Gerais e decidiu manter o ensino de forma alternativa, lecionando em sua própria casa, com turmas reduzidas e cuidados sanitários. Tal postura, documentada por Ribeiro e Silva (2003), expressa seu compromisso com a continuidade da aprendizagem mesmo em tempos de crise. Seguindo ordens do governo federal, o governo Arthur Bernardes baixou medidas sanitárias para Minas Gerais, dentre as quais, a suspensão das aulas escolares (Ribeiro; Carvalho; Nunes; Silva, 2025). Contudo, Alzira Vilela resolveu não parar seu trabalho e arranhou uma forma de fazer isso, lecionando em sua casa durante a quarentena de dois meses. Se os alunos não podiam frequentar o grupo escolar, então que frequentassem a sala de aula na casa dela (Ribeiro; Carvalho; Nunes; Silva, 2025). Desse modo, o processo de aprendizagem não cessaria por completo.

Para reduzir a aglomeração de gente, dividiu a turma de estudantes em dois grupos, para os quais lecionaria em dias alternados, conforme se lê em Ribeiro, Carvalho e Silva (2025). Na hora de assistirem às aulas, todos usaram máscara. Assim foi feito de meados de outubro a meados de dezembro. A inferência dos autores é a de que Alzira Vilela tenha se valido de atividades de leitura e escrita para não envolver o uso da fala o tempo todo, uma vez que todos usavam máscaras de proteção.

A decisão de realizar tal ação não pode ser atribuída unicamente a Alzira Alves, uma vez que receber o alunado em sua residência impactava diretamente sua vida doméstica, implicava o envolvimento da direção do grupo escolar e comprometia a imagem da secretaria municipal de instrução no que diz respeito ao cumprimento das orientações das instâncias estaduais de educação. Certamente, teve a concordância de pais e mães e de outros interessados, inclusive administração municipal (Ribeiro; Carvalho; Silva, 2025). Mas, com essa atitude, a professora singularizou sua ação docente como profissional ativa e comprometida com o exercício de seu fazer, capaz de tomar a frente em situações críticas, ciente de seu papel: não deixar que fosse

prejudicado o processo de aprendizagem, mesmo que isso exigisse ousadia, paciência, insistência e eventuais consequências. Estava então com cerca de 25 anos de idade, ou seja, já tinha quase um decênio de experiência profissional no grupo escolar. Seguramente, havia acumulado repertório disciplinar, pedagógico e didático, além de segurança e credibilidade, suficientes para tomar a atitude de “afronta” em nome da continuidade das aulas, mesmo com limitações pedagógicas, materiais, de tempo, de procedimentos, etc.

Normalizadas as atividades do grupo escolar em 1919, o ano foi de mudanças, incluindo a nomeação de novo diretor e a recomposição do corpo docente, em que a professora Alzira se sustentou, porque até aquele momento estava entre as “habilitadas e competentes”, tal qual descrição de correspondente de *O Jornal* em Vila Platina. Além disso, ainda em março, outro fato compôs o cenário de mudanças: a inauguração do “instituto propedêutico ituiutabano”, conforme disse o correspondente. Na direção ficaria uma professora normalista, porque o dono assumiu o cargo de diretor do grupo escolar. O instituto oferecia ensino primário e secundário, para meninos e meninas.

Com efeito, tal instituto aparece nos escritos de Alzira Vilela como lugar onde estudou entre 1921 e 23, enquanto lecionava no grupo escolar. Além disso, um correspondente de jornal deixou registrado, em 192, que ali ela teria feito estudos “[...] preparatórios exigidos para o curso de farmácia e prestar, em Alfenas [sul de Minas Gerais], os exames sem jamais prejudicar o ensino no grupo escolar” (Correio da Manhã, 1925, p. 6). Com isso, o período 1921–1923 ficou registrado em muitos textos manuscritos de gêneros distintos e cuja leitura revela um tipo de “escrita de si para si”, diferente da escrita do diário ou da autobiografia. São exercícios pessoais de escrita que fez durante o curso preparatório. Quando não são exposições de impressões, abstrações e reflexões sobre assuntos variados, são relatos de fatos observados no cotidiano, vividos no instituto e de demandas pessoais, dentre outros; tem forma de carta-relato para a mãe, carta-relato e pedido de favor para amigas, redações de narração, descrição e diálogo, além de correspondência com autoridades estaduais e federais, dentre secretários de instrução e presidente da República. À exceção de quatro ou cinco textos com marcas de releitura e correção (rasuras, riscos de supressão e outros), a maioria se apresenta de forma acabada — passada a limpo;

uns têm interlocutores/destinatários expressos, uns têm títulos com letra desenhada, uns têm cabeçalho de destinatários mais elaborados. Ou seja, eram textos prontos para circulação.

Contudo, o fato de terem sido guardados por ela e preservados à posteridade nos diz de imediato que não eram textos escritos para serem enviados, entregues, circularem. Numa palavra, sair da guarda dela. Antes, eram escritos pessoais, íntimos até, de uma prática de passível de ser chamada de autoformação cujo conteúdo eram fatos da vida Alzira mãe, filha, professora e aluna, reflexões de uma professora estudiosa e em formação, situações da vida escolar educacional associados a administração escolar e política, ou seja, preocupações de uma professora comprometida com seu fazer e pensar em nome do ensino. Os textos são datados e localizados, em sua maioria; e citam nomes e eventos que permitem reconhecer veracidade fatural, sobretudo, ao que é relato. Nesse sentido, tais escritos têm o mesmo status do diário ou do relato autobiográfico, sem serem pretendidos como tal; ou seja, eram textos de práticas de escrita que ela aproveitou para registrar o que se passava em sua vida e em seus pensamentos.

Exemplo expressivo de tais textos são duas cartas de Alzira Vilela à mãe. Datadas de 1921 e com localização expressa em Ituiutaba, deixam entrever uma destinatária que parece estar distante, noutra cidade. De fato, não foi possível rastrear a vida da mãe para saber se estava então viva e residindo na mesma cidade que a filha; também não consta o contrário. São três cartas, uma sem local e data, mas com cabeçalho, em letra desenhada, com os dizeres “[...] Pátria” e, em caligrafia padrão, “Composição”; e duas cartas com local e data: Ituiutaba e 22 e 29 de setembro de 1923.

A primeira carta deixa entrever a ideia de exercício de escrita pela palavra composição no título e nos assuntos relatados. A “filha obediente” faz “votos” de saúde a ela e “a todos os meus irmãos” e diz “passar regularmente”. Então, vai direto ao assunto: os “estudos [...] principalmente, em português (composição)”; ela conta: “na minha última composição — uma carta a uma amiga — obtive uma nota ótima com que fiquei muito satisfeita”. Depois, refere as dificuldades com aritmética, “que, a princípio, julguei invencíveis” e que superava “graças aos esforços [sic] no nosso incansável professor” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 50).

Na carta do dia 22, Alzira Vilela diz: “Eu e o Cesario passamos regularmente” e relata à mãe uma situação iminente: a promessa de um professor do instituto de levar “[...] para a nossa classe uma turma da classe atrasada para nos bater” caso a turma dela continuasse com dificuldades em português e matemática. Para ela, a vergonha seria maior do que para “[...] as colegas porque já não sou mais criança” (já tinha 30 anos). A carta do dia 23, além do cumprimento inicial e da menção ao filho, relata o caso de um homem que ela “[...] ficou conhecendo em casa do nosso director” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 53-54). Filho de família de prestígio em Mariana e culto (sabia “Francez e Latim”), fugiu de casa para evitar o alistamento militar e passou a perambular “de terra em terra” até chegar “a essa cidade onde passa por malfeitor” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 53-54; sublinhado no original).

Parece claro que as cartas à mãe tinham a mesma intenção de exercício de composição que teve a carta à amiga que ela citou; ou seja, estavam ligadas à atividade de estudo no instituto propedêutico. Mas ela não mentiu quando disse à mãe que escrevia para uma amiga tal qual exercício de composição pelo qual era bem avaliada. A rigor, as cartas são destinadas a duas amigas fictícias: N e X, quatro para cada. Não são datadas nem localizadas, exceto uma. Têm média de 10–5 linhas, ou seja, são breves.

Com a “Amiga N”, Alzira Vilela partilha relatos da vida escolar em Ituiutaba, a exemplo do fato de uma colega de instituto “[...] que está prestando serviço à instrução lecionando no grupo escolar” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 56). A carta datada de 25 de outubro de 1923 é bastante eloquente na partilha das experiências do estudo no instituto, em especial na “composição”: “[...] acho este ponto muito difícil e tenho desenvolvido pouco, apesar de o nosso professor dar-nos composição quase q. diariamente, nestes últimos dias de aula devido estarmos em vésperas de exame” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 60).

Com a Amiga X, Alzira Vilela partilha congratulações, votos e pedidos de favores, além de relatos de viagem. Em 22 de setembro de 1921, ela escreveu uma carta mais longa (mais de quarenta linhas) descrevendo a viagem de trem que havia para São Paulo capital via ferrovia Mogiana, ou seja, passando pela então São Pedro do Uberabinha, atual Uberlândia, vista por ela com “[...] uma das mais bonitas do Triângulo”, “[...] onde a instrução [...] está bastante desenvolvida [...]” graças a um

grupo escolar, um ginásio e colégios particulares. Ela reclama da viagem, que foi “muito sem conforto” por causa do “sol que estava abrasador”. Saiu às 7h30 de Ituiutaba e chegou a Uberlândia ao cair da noite. No dia seguinte, pegou o trem rumo a Ribeirão Preto, passando antes por Uberaba, para chegar a Campinas, Jundiaí e São Paulo. Por ser no trem, foi uma “viagem mais agradável” que de carro na poeira, mesmo que tenha tido de viajar à noite, troca de locomotivas e linhas, etc. Em São Paulo, se deslumbrou com a Estação da Luz, “que é realmente uma beleza e com um movimento espantoso pondo em confusão uma sertaneja como eu” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 57).

A viagem certamente aconteceu, talvez até mais de uma vez; mas a carta revela certo detalhamento na observação que não coaduna com o tempo, como no caso de Uberabinha, de que salienta ainda o comércio e a arquitetura. São impressões pouco prováveis para uma estada de pernoite e parte da manhã. Dito de outro modo, é possível que a descrição da viagem fosse fruto, sobretudo, de conhecimentos prévios, talvez da leitura de jornais da cidade que ela dizia ler (“Lendo a ‘Tribuna de Uberabinha’, deparou-se me a notícia...”, em carta a N, de 7 de julho de 1923). Igualmente, foi no jornal *Minas Gerais* que ela leu o nome da “Amiga X” como aprovada em exame final para obter o diploma de normalista (Ribeiro; Silva, 2003, p. 58).

Entretanto, a se julgar pelo número de textos que Alzira Vilela compôs, as informações sobre a necessidade de produzir textos era real; sobretudo “simulações” de textos da escrituração escolar como correspondência da escola e da docente com instâncias e agentes do Estado. A correspondência endereçada às autoridades do governo e da política mineiros se destaca em volume — cerca de vinte — e no conteúdo. Em carta a Afonso Pena, ela se referiu às condições da escolarização no município, ou seja, à falta de escolas e lhe pediu que “[...] cri[ass]e o maior número possível de escolas [...]” e autorizasse “[...] a construção de [seus] prédios [...]” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 62); para Arthur Bernardes, em carta de 25-9-1921, ela fez um pedido parecido: “[...] um bom prédio para o funcionamento das escolas [...]” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 63); em carta de 17 de fevereiro de 1923 a Fernando de Melo Viana, então secretário do Interior (Ribeiro; Silva, 2003, p. 65), Alzira Vilela fez uma apresentação do instituto onde estudava, com detalhe do tempo letivo: das 7h às 10h

(conciliável com o expediente vespertino de docência no grupo escolar); ela enfatiza o trabalho como língua portuguesa.

O diálogo com autoridades do estado talvez seja o mais improvável de ter ocorrido (ela até simula uma resposta de Arthur Bernardes); em grande medida pela distância sociopolítica entre a voz de uma professora leiga do interior e os ouvidos do governante estadual. Mas não se pode negar a veracidade do conteúdo caso se pense nos pontos destacados por Alzira Vilela: a carência de escolas públicas; a precariedade das escolas em funcionamento. Ou seja, embora a correspondência fosse fictícia, o assunto tratado não era. Era sério, era sensível aos republicanos; o ponto crítico, fraco, fulcral para governos dos estados. É como se a professora estivesse plenamente ciente dos debates que permearam o problema da escolarização primária que *ela promovia*. Logo, por experiência própria, sabia que as escolas eram criadas num momento para serem instaladas anos depois; ou seja, sabia da lacuna entre criar uma escola e fazê-la operar, afinal, o grupo escolar onde lecionava era exemplo vivo dessa política educacional. Mais que lecionar, refletia sobre sua ação, o contexto imediato e geral, as condições, etc.

Mais que a instrução pública, Alzira Vilela se mostrou atenta ao debate sobre outros dois pontos sensíveis da República: o rescaldo da monarquia e as relações Estado-Igreja. Em textos que ela chamou de “Diálogo”, a professora relatou uma escuta casual (“[...] eu vinha do grupo escolar [...]” pela “[...] rua da Matriz [...]”). Ela entrou numa loja de esquina onde “dois homens [...] estavam à porta [...]”; enquanto comprava, ouviu a conversa deles discutindo “[...] sobre as vantagens e desvantagens do governo monárquico e republicano [...]”; um disse preferir a forma republicana porque “[...] os cidadãos gozam muito liberdade do que na monarquia, que é um governo de opressão [...]” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 52). O uso de ideias como liberdade e opressão endossa um ponto inegável: se tiverem sido palavras dos homens, então eram dois sertanejos — parafraseando Alzira Vilela — dados à reflexão e ao debate político, tanto quanto ela, que pôde dialogar na compra e ouvir com discernimento conversa alheia; se tiverem sido palavras dela — invenção —, então era uma sertaneja dada não só à reflexão e ao debate político, mas ainda à sua tradução em ficção.

Noutro diálogo, ela destacou a religião na conversa de “[...] um católico e um espírita [...]” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 52), ou seja, sobre salvação e encarnação, assuntos alinhados noutro texto, agora uma reflexão de fundo metafísico: “[...] a necessidade da religião[...]”. Neste ela começa se referindo a Louis Pasteur e à microbiologia, ou seja, diz que “[...] se demonstrou que não há geração espontânea [...]” e acrescenta dados da existência do homem segundo a física... De fato, Alzira Vilela adensa seu pensamento para sustentar sua conclusão: “Todos devem ter uma religião, porque descrever da religião seria descrever da existência de Deus, e descrever da existência seria uma aberração [...]” (Ribeiro; Silva, 2003, p. 89).

Conforme podemos inferir, as relações entre República, religião e ciência permearam a reflexão mais detida de Alzira Vilela — sobre a existência do ser humano. Estava inteirada de debates então atuais, caso se pense que Pasteur se fez notar no fim do século XIX, ou seja, cerca de trinta anos antes da reflexão da professora. Estava inteirada dos debates sobre a posição frágil da Igreja Católica na República e de elementos que a fragilizavam ainda mais: de um lado, as explicações científicas para a vida; de outro, a explicação de outras religiões, como a espírita, de fundo científico. Portanto, embora fosse uma professora leiga, Alzira Vilela mostrava, por outro lado, que procurava não ser uma pessoa *leiga*. É como se, por não ter curso Normal, se aplicasse ao máximo para suprir necessidades de sua profissão que demandavam o preparo da formação para o magistério; e, ao fazê-lo, ia além de eventuais limites curriculares a debates sobre o papel da religião num Estado pretendido como laico e sobre a função de um Estado laico que pretendia se tornar escolarizado sem condições materiais e práticas. As palavras de Huberman se fazem loquazes.

O desejo de “maximizar” a prestação em situação de sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariem esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes. [...] as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema (Huberman, 1995, p. 19).

A produção de uma “escrita de si para si” da professora Alzira vai até 1923, pois, seguramente, foi aprovada nos exames para curso superior de Farmácia em Alfenas e passou a frequentá-lo. Estava então com 31 anos de idade. Contudo, duraria pouco tempo a experiência: em 31 de outubro de 1925, um mês antes de concluir o

curso e se formar, ela deu seu suspiro derradeiro, “[...] nas primeiras horas do dia [...]” (Correio da Manhã, 1925, p. 6). A morte dela comoveu a cidade. Em recordação, um ex-aluno disse: “Sentimos um vazio que perdurou por muito tempo no decorrer da nossa vida!” (Ituiutaba, 2025, n. p.). Por carta de 5 de novembro, o agente executivo (prefeito) informou o filho que vivia no sul do estado.

Dou-te a triste notícia do falecimento de dona Alzira Vilela... Foi muito sentida a morte dela, pois sabes o quanto ela era querida deste povo. O enterramento concorridíssimo como nunca se viu aqui. Tivemos uma perda irreparável. No cemitério, a cena foi tristíssima, toda a gente estava verdadeiramente chocada, e a criançada do Grupo em prantos, que comovia” ... (Ituiutaba, 2025, n. p.).

Um correspondente de jornal, ao informar a morte, descreveu Alzira Vilela como “[...] dotada de rara capacidade de trabalho e possuidora de robusta inteligência [...]”, como elemento “[...] indispensável e insubstituível [...]” no grupo escolar (Correio da Manhã, 1925, p. 6). Mais que isso, disse ter sido de modo “inesperado” a morte dela. Mas relatos da esposa do filho dela, já referida, dizem de certo misticismo em torno da morte repentina. Segundo disse, após a morte do marido, a sogra teve um sonho com ele no qual lhe disse que viria buscá-la quando se passassem onze anos da morte dele. Com efeito, em 1925 foram completados os onze anos. Por outro lado, os relatos da nora disseram de uma circunstância de intoxicação com medicamento teria sido o desencadeador da morte.

5 Considerações finais

Certamente, foi uma breve a de Alzira Vilela; seguramente, uma vida vivida da forma conforme ela desejou, em que pôde se construir na condição de professora primária como um propósito de vida e soube se mostrar competente e capaz o bastante para ser dispensada — parafraseando Nóvoa — da autorização para ser professora. Nesse sentido, em seu processo de formação, ação profissional e materialização de seu fazer, ela foi professora que assumiu uma atitude de protagonismo em sua história, tal qual educadora. O caso dela é expressivo da realidade vivenciada pela professora de grupo escolar em cidade do interior na Primeira República. Em grande medida, ela se constituiu e se consolidou numa lógica onde a vontade de ser professora guiou sua vida desde logo, de modo que procurou

agir com dedicação, disposição e esforço, ousadia, envolvimento e empenho. Tinha aptidões e motivações singulares que se manifestavam em sua convicção de ser professora primária e fez dela alimento para concretizar seus desígnios.

Assim, entre ser aceita na condição de docente leiga e adotar atitude de resistência em seu fazer, Alzira Vilela não só superou o desafio de ser professora primária pública sem ter curso de magistério, mas ainda desafios coletivos como a sustentação da oferta de ensino público gratuito e regular. Mais que isso, desenvolveu um senso de reflexão sobre a educação que talvez fossem um tanto incomuns para professoras não leigas. Ela pensava sobre questões centrais da República que se referiam não só à vida dela na condição de professora, mas ainda como cidadã. Desenvolveu um olhar de observação que lhe permitiu reconhecer a realidade em que lecionava e as falhas estruturais que comprometiam o propósito de alfabetizar. Nesse sentido, se pode dizer que foi *uma professora republicana em sentido estrito*.

Com efeito, o caso da professora mineira Alzira Vilela aponta um terreno fértil para o estudo histórico da profissão docente no Brasil com uso do método (auto)biográfico. Ao se pôr o sujeito em primeiro plano e a instituição em segundo, se afloram as relações com a sociedade e suas demandas. Sua trajetória revela, por exemplo, que mais sério que do que haver professoras leigas em grupo escolar era não haver professoras nem escolas; revela ainda que eventuais elementos da formação normalista tidos como centrais à docência eram passíveis de serem apreendidos com esforço, dedicação e vontade por quem desejasse ser docente do Ensino Primário enquanto atuava (embora isso não invalidasse as iniciativas de formação normalista). Dito de outro modo, num país onde faltavam escolas normais, ser docente leigo não devia ser anormal.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, Mara Rúbia Sant'Anna. **A presença feminina nos estudos secundários no estado São Paulo (1930–1947)**. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Araraquara, 2014.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia Oliveira Laterza; SOUZA, Sauloéber Társio (org.). **Grupos escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012.
- AUGUSTO, Maria Helena. Professor leigo. *In*: GESTRADO. Verbetes. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-leigo/>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, jan./jun. período. 2001, p. 240-65.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006, p. 183–91.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORREIO DA MANHÃ. **Uberabinha**. Rio de Janeiro, RJ, terça-feira 24 nov. 1925, n. 9457.
- CORRESPONDENTE. Ituyutaba (Minas). **O Jornal**. Rio de Janeiro, segunda-feira, 31 maio 1920, n. 348.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à República**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1980.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: ed. USP, 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: ed. UnB, 2008.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Prefácio. *In*: RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza, SILVA; Elizabeth Farias de. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.
- GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995, p. 141–70.
- HUBERMAN, Michel. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995, p. 31–62.
- PORTAL ITUIUTABA. Augusto Alves Vilela. Disponível em: <http://www.portalituiutaba.com.br/?sec=augustoAvilela>. Acesso em: 15 fev. 2025a.
- PORTAL ITUIUTABA. Prefeitura. **João Pinheiro, há mais de um século educando, 1908 – 2019**. Disponível em: <http://www.portalituiutaba.com.br/?sec=joaoPinheiro>. Acesso em: 20 fev. 2025b.

LEVI, Giovanni. Os usos da biografia. **Annales: Economies, Sociétés, Civilisations**, Paris, v. 44, n. 6, p. 1325–1336, nov./dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: BASSANEZI, Carla; PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª ed. Campinas: Pontes; ed. Unicamp, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995, p. 11–30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto editora, 1996, p. 13–34.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Prefácio. *In*: NOVA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: ed. UFRN, 2014.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **HISTEDBR** [S. l.], Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 243 [239–52], ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45e.8640120>. Acesso em: fev. 2019.

PETRAGLIA, João. Professora Alzira Alves Tavares. *In*: RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde, 2014, p. 91–110.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; Carvalho, Carlos Henrique; SILVA, Palloma Victoria Nunes e. A pandemia da gripe espanhola e a instrução pública em Minas Gerais: Ituiutaba da escola ao lar, 1918–1919. *In*: RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; Carvalho, Carlos Henrique; NETTO, Mário Borges. **Novas perspectivas para a história da educação no Centro-Oeste**. Jundiá: Pacto editorial, 2025.

RIBEIRO, Betânia de O. L.; SILVA, Elizabeth F. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. A instrução pública primária no interior das Geraes: o Grupo Escolar de Villa Platina como conquista da re(s)pública. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 2, período. 2003. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/328>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil — 1930/1973**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: ed. Unicamp, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910)**. São Paulo: ed. Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, D. *et al.* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIDAL, Diane Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

Recebido em dezembro/2024 | Aprovado em abril/2025

MINI BIOGRAFIA

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica pela USP-Ribeirão Preto. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora Titular no Instituto de Ciências Humanas do Pontal UFU e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (NEPFE).

Email: betania.laterza@gmail.com

José Carlos Souza Araújo

Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor e pesquisador na Universidade de Uberaba. Membro-fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, também membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior: História, Sociedade e Política.

Email: jcaraujofu@gmail.com

Palloma Victoria Nunes e Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Especialista da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Ituiutaba. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (NEPFE).

Email: pallomavictoria@live.com