

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO DE EDUCAÇÃO

MEMÓRIA E LIBERTAÇÃO: AÇÕES E MODOS DE EDUCAR DE
MULHERES DA IGREJA NO LITORAL SUL PAULISTA
(1950-2000)

PAULA SIMONE BUSKO

SANTOS

2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO DE EDUCAÇÃO

MEMÓRIA E LIBERTAÇÃO: AÇÕES E MODOS DE EDUCAR DE
MULHERES DA IGREJA NO LITORAL SUL PAULISTA
(1950-2000)

PAULA SIMONE BUSKO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *scripto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira.

SANTOS

2012

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

B976m BUSKO, Paula Simone.
Memória e Libertação: Ações e Modos de Educar de
Mulheres da Igreja no Litoral Sul Paulista (1950-2000)/ Paula
Simone Busko; Dr^a Maria Aparecida Franco Pereira
(orientador). - Santos : [s.n.], 2012.
233f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) -
Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em
Educação

1. Gênero 2. Educação Rural 3. Mulher e Igreja.
4. Dussel. I. Pereira, Maria Aparecida Franco
(Orientadora). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA:

PROFA. DRA. MARIA APPARECIDA FRANCO PEREIRA

PROF. DR. LUIZ CARLOS BARREIRA

PROFA. DRA. MARIA IZILDA SANTOS DE MATOS

*Dedico este trabalho à minha mãe,
pelo apoio e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que por seu amor e sua graça me guiou até aqui.

Aos meus pais e familiares, bases da minha educação, que semearam e cuidaram com atenção meu crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Maria App. Franco Pereira, orientadora desta dissertação, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência. Gostaria de ratificar a sua competência, participação em minhas dúvidas e sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos pela dedicação e empenho no transmitir aprendizado e realização profissional.

Ao Grupo de Pesquisa LIAME - Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação que com suas contribuições me ajudaram a definir os caminhos e a esclarecer ideias sobre a História da Educação.

Agradecer a todos os colegas e amigos que ajudaram a construir esta dissertação que de uma forma ou de outra contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha gratidão.

A CAPES que proporcionou ajuda financeira para a realização desta pesquisa e comissão julgadora da Universidade Católica de Santos, pela série escolha dos bolsistas, conforme critérios estabelecidos.

Aos entrevistados desta pesquisa: Irmã Liz Cintra Rolim, Irmã Sueli Berlanga, Ana Cacilda da Silva e Monsenhor Oscar dos Santos.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução dessa Dissertação de Mestrado.

“Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações.”

(Carta da Terra, UNESCO)

BUSKO, Paula Simone. **Memória e Libertação: Ações e Modos de Educar de Mulheres da Igreja no Litoral Sul Paulista (1950-2000)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2012.

RESUMO

O tema desta dissertação trata de discutir, através de movimentos de educação popular e rural feminina, localizados no litoral sul paulista a emancipação da mulher oprimida por seu meio social. Para tal pretende-se: a) estudar os modelos de educação propostos por religiosas da Igreja católica e dos caminhos traçados por elas para que ocorra tal emancipação; b) levantar algumas experiências de religiosas através de suas memórias e da história oral e dos resultados obtidos em tal empreitada; c) evidenciar os indícios de práxis libertadora das mulheres envolvidas em tais projetos de emancipação social e política. A pesquisa tem presente os estudos de Maria Izilda Matos (1997), sobre gênero, Carlos Rodrigues Brandão (1981), que trata dos conceitos de educação e educação popular, Vanilda Paiva, no que trata de educação de adultos e educação e catolicismo. Sob a ótica de Enrique Dussel (1986) apontar os caminhos de práxis libertadora traçados por estas religiosas e seus modos de educar. Utilizando a metodologia da pesquisa histórica e da história oral buscou-se inicialmente o papel da mulher no tempo delimitado pela pesquisa. Em seguida um traçado sobre a educação brasileira e educação rural. Para concluir se a mulher nesta busca pela libertação consegue alcançar tal objetivo. A documentação histórica dos acervos das congregações pesquisadas está complementada com entrevistas e material iconográfico. Esta pesquisa revelou várias possibilidades de trabalho em relação à educação popular nos meios rurais e de formação de líderes femininas nas comunidades pesquisadas.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Rural, Igreja, Dussel, Gênero.

BUSKO, Paula Simone. **Memory na Liberation: Modes of Action an Education of Womem of the Church in the South Coast Paulista (1950-2000)**. Dissertation (Master of Education). Catholic University of Santos, 2012.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is to discuss, through popular education movements and rural women, located on the southern coast of the state to empower women oppressed by their social environment. To this end we intend to: a) study the education models offered by nuns of the Catholic Church and the paths traced by them to occur such emancipation, b) raise some religious experiences and their memories through oral history and results in such an undertaking, c) show evidence of liberating praxis of women involved in such social and political emancipation projects. The research presents studies on gender by Izilda Maria Matos (1997) and Carlos Rodrigues Brandão (1981), which addresses the concepts of education and popular education as well as Vanilda Paiva, what comes to adult learning and education and Catholicism. From the perspective of Enrique Dussel (1986) to point out the paths traced by these liberating praxis and their religious ways of educating. Using the methodology of historical research and oral history initially sought the role of women in time bounded by research. Then a analysis on Brazilian education and rural education. To conclude whether the woman in this quest for liberation can achieve this goal. The historical documentation of the collections of the congregations surveyed are complemented with interviews and iconographic material. This research revealed several work possibilities in relation to popular education in rural areas and training of women leaders in the communities surveyed.

KEY-WORDS: Rural Education, Church, Dussel, Gender.

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Mapa Litoral Sul Paulista (Baixada Santista e Vale do Ribeira), Google Maps, 2011.....	80
2. Estação Ana Costa, Santos, 1946.....	82
3. Vapor Paulista, início século XX.....	82
4. Casa de Benedito Alves da Silva, morador de Ivaoporunduva, Vale do Ribeira, 2011.....	88
5. Mocambo, Vale do Ribeira, 2011.....	89
6. Rio Ribeira de Iguape, Vale do Ribeira, 2008.....	89
7. Cemitério de Ivaoporunduva, Vale do Ribeira, 2008.....	90
8. Capela de Ivaoporunduva, Vale do Ribeira, 2008.....	90
9. Acesso ao Quilombo Maria Rosa, Iporanga, Vale do Ribeira, 2008.....	91
10. Área da CBA, Ivaoporunduva, Vale do Ribeira, 1996.....	94
11. Rio Ribeira de Iguape, área de inundação, Vale do Ribeira, 1996.....	95
12. Comunidade de Pilões, Iporanga, Vale do Ribeira, 1997.....	95
13. Vista parcial do Quilombo Cangume, Itaóca, Vale do Ribeira, 1996.....	95
14. Páscoa dos operários, Círculo Operário de Santos, anos 30.....	97
15. Patronato das Missionárias de Jesus Crucificado.....	98
16. Irmã Dolores, São Vicente, 2007.....	100
17. Missionárias religiosas em comunidades do Vale do Ribeira, 1959.....	105
18. 8º estágio da ALA, 12/08/1941, alaístas e coordenadoras.....	109
19. Alaístas na horta do Colégio Stella Maris (década de 50).....	110
20. Ir. Maria dos Anjos e Ana Maria Sampaio Freira com alaístas.....	111
21. Filhas de Maria com Alayde Ratto, 1941.....	111
22. Estágio da ALA, Colégio Stella Maris, 1942.....	112
23. Alaístas em 1ª. comunhão, Colégio Stella Maris (década de 50).....	113
24. Estagiárias em viagem à Santos, s/data.....	113
25. Anotação de missionária, 1967.....	115
26. Prédio da ALA em Apiaí, Vale do Ribeira, 1969.....	116
27. Moradores do Vale do Ribeira, 1960-67?.....	117
28. Moradores do Vale do Ribeira, 1960-67?.....	117
29. Prédio da ALA (década de 50).....	118
30. Moças em aprendizado de artesanato, Jaraçatiá, Vale do Ribeira (década de 50).....	118
31. Alaístas em Apiaí, Vale do Ribeira, 1967.....	119
32. Alaístas em Apiaí, Vale do Ribeira, 1967.....	119
33. Catequistas no casarão antigo da ALA, Apiaí, Vale do Ribeira (década de 50).....	120
34. Catequistas no casarão antigo da ALA, Apiaí, Vale do Ribeira (década de 50).....	120
35. Irmã Liz Cintra Rolim.....	122
36. Moças da comunidade de Betari, Vale do Ribeira, 1961.....	123
37. Aula de culinária com alaístas (década de 60).....	124
38. Ir. Liz C. Rolim nas comunidades ribeirinhas, 1969.....	124
39. Missionária com descendentes dos quilombos, Ivaoporunduva, 1958.....	125
40. Estrada de Iporanga à Apiaí, 42 km e Rio Ribeira de Iguape, Vale do Ribeira, 2011.....	127
41. Estrada de Iporanga à Apiaí, 42 km e Rio Ribeira de Iguape, Vale do Ribeira, 2011.....	127
42. Estrada de Iporanga à Apiaí, 42 km e Rio Ribeira de Iguape, Vale do Ribeira, 2011.....	127
43. Ir. Maria Evangelina em ponto de ônibus da COSIPA, Cubatão, 1964.....	135

44. Círculo Operário, Maria Fleury da Silveira e Ir. Maria Cássia, Cubatão, 1969.....	136
45. Monsenhor Oscar dos Santos, Apiaí, Vale do Ribeira, 2011.....	137
46. Alaísta Ana Cacilda da Silva, Apiaí, Vale do Ribeira, 2011.....	140
47. Ir. Sueli Berlanga, sede do MOAB, Eldorado, Vale do Ribeira, s/data.....	150
48. Ir. Ângela Biagione, Centro, Eldorado, Vale do Ribeira, s/data.....	150
49. Ir. Sueli com mulheres em leitura da Bíblia, s/data.....	150
50. D. Aparecida, líder comunitária, Porto de Pilões, Eldorado, Vale do Ribeira, s/data.....	151
51. Ir. Sueli com Menésio Cunha Filho, 2008.....	155
52. Encontro de Formação, Itapeúna, Vale do Ribeira, 1995.....	156
53. Reunião no Quilombo de Galvão, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.....	156
54. Ir. Sueli no Encontro de Formação, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.....	156
55. Festa de São Benedito, Congada, Eldorado, Vale do Ribeira, 2002.....	157
56. Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, 1996.....	158
57. Encontro Afro-Brasileiro, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.....	158
58. Encontro Afro-Brasileiro, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.....	158
59. Encontro com remanescentes de quilombos, Registro, SP, 1998.....	158
60. Encontro com remanescentes de quilombos, Registro, SP, 1998.....	158
61. Passeata de mulheres contra as barragens no Vale do Ribeira, IV Encontro de Mulheres.....	159
62. Passeata de mulheres contra as barragens no Vale do Ribeira, IV Encontro de Mulheres.....	159
63. Ir. Sueli com a Comissão Pastoral da Terra, 2006.....	160
64. Ir. Sueli, Fórum de Desenvolvimento do Vale, Registro, SP, 2000.....	161
65. Ir. Sueli, Fórum de Desenvolvimento do Vale, Registro, SP, 2000.....	161
66. Grupo de estudos nas comunidades, Vale do Ribeira, s/data.....	168
67. Ir. Ângela com mulheres da comunidade de Porto de Pilões, Vale do Ribeira, 1999.....	169
68. 2º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1993.....	170
69. 3º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1994.....	171
70. 4º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1995.....	171
71. 4º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1995.....	171
72. 5º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1996.....	171
73. 5º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1996.....	171
74. 6º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1997.....	172
75. 7º Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, março 1998.....	172
76. Debate de missionárias com mulheres no 4º Encontro de Mulheres, Eldorado, 1995.....	174
77. Debate de missionárias com mulheres no 4º Encontro de Mulheres, Eldorado, 1995.....	174
78. Manifestação de mulheres quilombolas em frente a Prefeitura de Eldorado, 1994.....	174
79. Manifestação das comunidades quilombolas, Eldorado, 2008.....	175
80. Cartilha da trabalhadora rural, Encontro de Formação.....	180
81. Informativo sobre emancipação do trabalho feminino no meio rural, ANMTR, 1997.....	182
82. Informativo sobre tráfico de mulheres, Itesp e NETP, s/ data.....	183
83. Ir. Ângela em reunião comunidade quilombola, novembro 1996.....	186
84. Ir. Sueli e Ir. Dra. Michael, Rio Ribeira de Iguape, 2005.....	195
85. Ir. Ângela, visita a quilombos, Rio Ribeira de Iguape, 2000.....	195

ÍNDICE DE QUADROS

1. Relatório de doenças Baixada Santista (1939)..... 87
2. Moças que participavam do estágio, conforme localidade citada.....107
3. Missionárias e os anos de permanência nos trabalhos educativos.....119

LISTA DE ABREVIATURAS

Aditerp - Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos
ALA – Assistência ao Litoral de Anchieta
ANMTR - Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais
APA – Área de Proteção Ambiental
CBA – Companhia Brasileira de Alumínio
CBPJ - Comissão Brasileira Justiça e Paz
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEHILA – Comissão de Estudos de História da Igreja da América Latina
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNN – Cable News Network
COSIPA – Companhia Siderúrgica Paulista
CSA – Cônegas de Santo Agostinho
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EEACONE – Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira
ET – Estatuto da Terra
ETR - Estatuto do Trabalhador Rural
FESPSP – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FMF – Federação Mariana Feminina
FURB – Universidade Regional de Blumenau
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICCO – Organização Intereclesiástica para a Cooperação do Desenvolvimento
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISSO – Instituto Socioambiental
Itesp – Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo
JIP – Jockey Instituição Profissional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MMTRNE – Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste
MMTRRS – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul
MOAB – Movimento dos Ameaçados por Barragens
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NETP – Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas
Ong – Organização não-governamental
PETAR – Parque Estadual Alto Ribeira
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC – Plano Pastoral de Conjunto
Sintravale – Sindicato dos Trabalhadores na agricultura familiar do Vale do Ribeira
SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: MULHER E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES.....	22
1. Estudos de Mulher e de Gênero.....	22
2. Mulher: aspectos da cultura, educação e trabalho no século XX.....	29
CAPÍTULO II: ESTADO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO SÉCULO XX.....	44
1. Políticas Educacionais no Brasil.....	44
2. Cultura e Igreja Católica.....	56
3. Conceituação de Educação Popular.....	59
4. Igreja Católica e Ação Social.....	68
CAPÍTULO III: LITORAL SUL PAULISTA E MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO RURAL E POPULAR.....	79
1. Visão Geral do Litoral Sul Paulista e Vale do Ribeira.....	79
2. Presença Social da Igreja Católica.....	96
CAPÍTULO IV: CÔNEGAS DE SANTO AGOSTINHO: ASSISTÊNCIA AO LITORAL DE ANCHIETA (A.L.A.) – 1940-1978.....	103
1. História da A.L.A.....	103
2. Trabalhos educativos.....	106
3. Libertação e Vida Missionária.....	141
CAPÍTULO V: MISSIONÁRIAS DE JESUS BOM PASTOR: IRMÃS PASTORINHAS – 1986-2000.....	148
1. História das Pastorinhas.....	148
2. Práticas Pedagógicas.....	168
3. Memória e Ética Comunitária.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
FONTES DOCUMENTAIS E BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	214
ANEXOS.....	226

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de discutir exemplos de projetos de educação voltados para as mulheres do meio rural, impulsionados por religiosas católicas, localizados no litoral sul paulista e Vale do Ribeira. Destaca também a busca da libertação desta mulher oprimida por seu meio social, seja por aspectos culturais, sociais e políticos na segunda metade do século XX (1950-2000).

Deve-se levar em conta que a libertação da mulher, considerada como emancipação em muitas passagens deste trabalho surge primeiramente em *sentido filosófico*, ou seja, emancipação *humana, de formação do ser social, cidadão, de valor moral*. Depois, em sentido coletivo, de formação *social*, de convivência familiar, na participação ativa da mulher enquanto cidadã, visando, sem dúvida, uma *participação política* em seu meio.

A particularidade desta pesquisa, fazendo-se conhecer as ações e os modos de educar de religiosas num determinado tempo e espaço traz à tona o tema da *libertação da mulher*, não no sentido radical, feminista, mas para se pensar na relação entre a mulher pobre e a sociedade que a compõem.

Primeiramente, a pesquisa deverá evidenciar os caminhos traçados por estas congregações no período abordado e, em seguida, de como as religiosas católicas viabilizaram suas práticas pedagógicas em favor de ações sociais que emanciparam a mulher dentro de comunidades carentes onde viviam.

Faz-se, portanto, necessário conhecer tais estudos do saber empregado e das práticas utilizadas por estas práticas de educação propostos no sentido de conscientizar e libertar a mulher que ali se encontrava. Mas não para tirá-la de seu meio de origem a princípio, mas antes afastá-la de uma consciência restrita e oprimida que a conserva, talvez por gerações, possivelmente identificando as lutas e as vitórias alcançadas pelo aprendizado popular como resultado desta libertação.

A partir do foco desta pesquisa são identificadas por dois tipos de mulheres: a *mulher aprendiz*, sobrevivente em seu meio rural, das comunidades ribeirinhas, que *aprende e se liberta, cria consciência de seu papel e adquire como resultado uma autonomia diante de questões sociais que envolvem sua comunidade de origem*, e a *mulher educadora*, religiosa que através de seu conhecimento e dedicação, *respeita e ajuda esta outra mulher aprendiz a se exteriorizar e a transformar sua realidade*, dando a si mesma a oportunidade e o direito de se libertar do meio opressor, reconhecendo-se na outra, aqui podem ser encontrados os indícios de práxis libertadora.

A pesquisa se delimita nas cidades do litoral sul paulista e Vale do Ribeira, ambos tratados neste trabalho somente como *litoral sul paulista*.

Pergunta-se se estas religiosas envolvidas nestes projetos de educação popular feminina obtiveram êxito na proposição de suas práticas pedagógicas. Ou seja, existe comprovação para dizer que tais projetos de educação conseguiram conscientizar a mulher oprimida por seu meio social e a ajudaram a querer participar mais ativamente das decisões do coletivo?

Pressupõe-se que as mulheres educandas tomaram consciência de si e se libertaram da *Totalidade* de seu meio, inclusive nas relações de gênero. O meio religioso torna-se instrumento fundamental para se atingir tal objetivo, além de mencionar como o meio reagiu a esta tomada de consciência por parte das mulheres das comunidades rurais nas quais viviam.

Diante desta questão surgem outros questionamentos: o primeiro se refere aos caminhos tomados por estas religiosas e o “olhar” destas sobre suas práticas de ensino, o segundo qual a importância que as moças-alunas davam a estes aprendizados, trazendo à tona novas formas de pensar e agir, transformando o meio.

Dois projetos de educação são colocados para exemplificar os modos de educar das religiosas: Assistência ao Litoral de Anchieta (A.L.A.), originada da Congregação das Cônegas de Santo Agostinho, fundada em 1939, e Irmãs Pastorinhas, da Congregação Jesus Bom Pastor, de 1938, ambas localizadas no litoral sul paulista. Entre estas há outras congregações que serão citadas no decorrer do trabalho.

Tratando-se de emancipação e projeção da mulher a pesquisa se utiliza do olhar do teólogo e filósofo da *libertação*, Enrique Dussel, que ao estabelecer um estudo da *Filosofia da Libertação*, propõe a emancipação social e política dos menos favorecidos, oprimidos por uma sociedade que visa somente o lucro.

Enrique Dussel como pensador que ajudará na análise sobre a questão-chave da palavra libertação traz uma contribuição refletida dos desdobramentos histórico-sociais no contexto latino-americano. Além disso, o autor enfatiza que a América Latina necessitava de teorias que partissem da própria sociedade latino-americana, não negando a existência de teorias europeias, a exemplo do marxismo alemão.

Nesta sociedade a ausência de debates e a aceitação de núcleos europeus para direcionar a educação faziam com que os latinos não pudessem estabelecer um elo entre o que seria de sua própria cultura e a dos outros e do nascimento de novos conceitos.

Dorilda Grolli, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) faz relevantes considerações a respeito da Alteridade e do Feminino como

presença questionadora da mulher nos processos de mudança social e na formatação de uma nova história a partir do feminino. Sua obra *Alteridade e Feminino* (2004) em que faz abordagem das obras de Enrique Dussel e de seu pensamento libertador, tem por base a realidade histórica das mulheres das camadas populares.

As comunidades pesquisadas retratam uma cultura em particular, responsável em alguns casos pelas resistências locais e de cunho social e político, mas que sofreram interferência das religiosas no decorrer das décadas em que faço abordagem.

Os estudos do cotidiano consideram o caminho da mudança de hábito e de direcionamento do pensamento social dentro dos sistemas envolvidos. Houve uma mudança quanto às preocupações sociais: na década de 1940 as comunidades tinham o foco na saúde, as religiosas ensinavam puericultura e cuidados com o corpo; a partir da década de 80, outras religiosas passaram a ensinar o trato com o meio ambiente, além de se envolverem nas lutas sociais pelo direito à terra e a preservação da mata atlântica.

A historiadora Maria Izilda S. de Matos (1997) contribui para avaliar o que de melhor ocorreu com as mulheres no período pesquisado, sobretudo no campo da educação e dos direitos.

Na construção da identidade social de gênero, são apresentados muitos exemplos femininos para uma análise mais aprofundada dos caminhos traçados nas diferentes culturas e classes sociais.

Segundo a autora, a partir da década de 1970 que as mulheres começaram a se tornar visíveis na academia. Além disso, começam a surgir movimentos dedicados à causa das mulheres, como o direito à educação, à saúde e à moradia digna.

Raymond Williams (1969) traz os aspectos culturais que forma e direciona o pensamento social numa determinada época, seja para manifestar suas religiosidades ou para o trabalho. Com este arcabouço teórico os valores éticos nas relações entre a elite e as classes populares, a Igreja e o Estado, podem ser vistos como sustentação dos valores sociais e direcionamento dos projetos de educação propostos.

Michel de Certeau (2000) complementa este estudo, pois que as práticas pelas quais passam os grupos envolvidos, neste caso as pedagógicas, se dão em um tempo e espaço organizados e não deixam de produzir cultura.

Deve-se levar em conta que os trabalhos educativos propostos por estes agentes vão em busca de uma emancipação da mulher e a partir destes trabalhos podem ser encontrados os indícios de práxis libertadora que buscamos. Liberdade esta que está em um tempo, em um

espaço, considerando, portanto, cada época histórica, em seus movimentos e pensamentos coletivos.

Para os estudos relacionados à educação popular tem-se a contribuição de Vanilda Paiva (1984) que abrange o catolicismo e a educação nos meios populares. Com a promoção da cultura popular, os trabalhos educativos em comunidades carentes tomou corpo e providenciou a conscientização da população em relação às suas próprias condições de vida.

Ao discutir “educação e catolicismo”, Igreja e modernidade, Paiva retrata um período em que a sociedade trabalhava pela modernização econômica à custa de incutir uma nova ideia de modernidade. Reflete também sobre o Estado, e de que este é ou deveria ser o maior responsável pela educação popular no Brasil.

Maria da Glória Gohn (2011) traz a problemática da realidade social, sobretudo da escolar, que produz saberes fundamentais para a formação da cidadania. O que é educação não-formal e o que ela significa no contexto popular, portanto político, amplia o conhecimento do que seria esta realidade e da diversidade cultural dos grupos trabalhados.

Já os conceitos de educação popular são trazidos por Carlos Rodrigues Brandão (2006), que a valoriza como prática social que deveria retratar o cotidiano de quem ensina e quem aprende, nas suas mais variadas formas e situações em que ela se apresenta, seja nas comunidades carentes ou no ensino público.

Precisamente sobre Teologia da Libertação temos o mesmo Enrique Dussel (2000) e a Comissão de Estudos de História da Igreja da América Latina, CEHILA (1986).

Dentro de suas categorias de análise, Dussel coloca a mulher como protagonista de sua própria história e que consegue desenvolver novas relações sociais com base nos direitos que possui; ao se emancipar dignamente contribui para as mudanças dentro de um universo até então pertencente ao masculino.

É sabido que as mulheres deste trabalho estão aqui posicionadas como o *não-eu*, a que se sente oprimida por não poder participar de uma vida social mais ativa por falta de conhecimento e oportunidades que o meio não lhes dá. Porque sua consciência é unilateral, somente se exterioriza quando percebe que *é* em comparação com *a outra parte* e como esta parte se manifesta na sua vida. Para Dussel “o escravo é escravo porque toma consciência de seu senhor. Ele o *é* porque existe um senhor.”.

Portanto, a emancipação desta mulher no meio onde vive surge através de uma educação popular, viabilizada por ações sociais e educativas da Igreja católica, pois esta se torna um instrumento desta teoria emancipatória. Quando esta mulher se percebe dentro do contexto e quando os educadores envolvidos no processo, neste caso as religiosas, propõe

uma nova forma de aprender e ensinar, baseada na troca e no respeito, um caminho de libertação se abre.

Para Dussel, ao partir para uma clara "opção pelo Outro", os envolvidos no processo alcançam a chamada *ética*, considerada pelo filósofo como ponto de partida para se constituir uma *nova* Totalidade. Esta é a chamada "práxis libertadora" e segundo autores como Leonardo Boff e José Oscar Beozzo a teologia latino-americana da libertação já caminha bem à frente na área da educação, viabilizando estudos sobre e para a mulher e que envolve não somente católicos, mas também protestantes, num intuito de compartilhar experiências e de fazer teologia a partir da mulher.

A Comissão de Estudos de História da Igreja da América Latina (CEHILA) valorizam os estudos da formação da Igreja e das suas múltiplas dimensões dentro da história. A História da Igreja Latino-americana busca as identidades dentro da Igreja que transformaram o contexto social e político, e indica um paradigma novo sobre a atuação de missionários e missionários que trouxeram uma nova forma de se fazer religião. O que pode ter ocorrido através destas ações e modos de educar empregados por religiosas no litoral sul de São Paulo.

Esta Comissão, por exemplo, desenvolve estudos no âmbito da realidade católica da América Latina desde o início de sua criação em 1974, e provoca muita discussão no meio religioso, da participação da Igreja em causas sociais e do que pode ser considerado científico em seus debates.

Mas e a protagonista deste trabalho? A mulher, sem dúvida, traduz uma riqueza e uma possibilidade de contribuição no campo da pesquisa que até a década de 1970 ainda se mantinha tímida, diante de um novo pensamento devido as mudanças sociais que ocorriam no campo do trabalho e dos direitos civis.

Nas pesquisas relacionadas aos movimentos sociais de educação popular feminina cito a dissertação de Carlos Manoel Pimenta Pires, *Das mortificações da carne ao governo da alma: Igreja, modernidade e educação* (2009), Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e que trata da educação nos meios confessionais, orientando a escola como mantenedora da autoridade da Igreja que contribui, dentro de um período histórico, a influência da Igreja na formação do ser social.

De qualquer modo, o trabalho reflete os modos de como a Igreja se insere nos meios populares, sobretudo em relação às mulheres, de como as religiosas contribuem para a formação da política local e da condução de suas famílias, o que leva ao estabelecimento de novas proposições de trabalho.

A Igreja católica, na visão de Roberto Romano em seu livro *Brasil: Igreja contra Estado* (1979) retrata que os liberais modernos sempre negaram a existência pública da Igreja, reduzindo-a a consciência das liberdades individuais, porém, as instituições religiosas sempre trabalharam em busca da unificação, do todo sobre a parte, ao contrário de uma sociedade fragmentada proposta pelo liberalismo. Nesse sentido, o trabalho da Igreja, sobretudo nos meios educativos propõe a unificação solidária de todos. Os governos são efêmeros, o que permanece é a religião, o Deus Pai, este sim permanece unindo consciências e projetando-se dentro de forças políticas com as quais se comprometiam.

Como um pano de fundo, e neste jogo de forças entre Igreja e Estado, a educação popular ganha espaço e estudos nesta área são realizados apontando exemplos de escolas que possuem uma educação pautada nos aspectos socioculturais de seu meio de origem. A região Sul e a região Nordeste são as que mais possuem dissertações e teses defendidas sobre educação popular e educação nos meios rurais entre os anos de 2007 a 2009, porém nada encontrei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com referência a “educação rural na Era Vargas”.

Com relação aos artigos, em torno de sessenta trazem exemplos de ações de educação popular no campo, a maioria considerando e fazendo a confusão entre educação popular e educação rural e somente quinze se referenciam as décadas de 1930 a 60.

O artigo de Ademir Valdir dos Santos, *Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas*, da Revista Brasileira de História da Educação (2010) é um dos que nos remete a este período, ainda assim no Sul do país. Este trabalho não tem seu objetivo em projetos de educação rural, mas sim de configurar os caminhos que a educação nacionalista traçou neste período.

A dissertação de Rodolfo Stringari, 2007, pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), *O Eu e o Outro na educação: uma abordagem filosófica a partir de Emmanuel Levinas e Enrique Dussel*, que especifica as práticas do contexto educacional pautadas na libertação e alteridade do outro é a que mais se aproxima do campo teórico da pesquisa realizada.

Do Banco de Dissertações e Teses da Capes foram encontradas quinze dissertações sobre filosofia da libertação em Enrique Dussel, a maioria voltada para o campo do direito e preocupando-se em explicar a própria teoria, mas como disse sem um campo de aplicação.

Com relação aos trabalhos de educação popular, encontram-se na Plataforma Scielo,

Banco de Dissertações e Teses, mais de quarenta trabalhos vinculados ao tema *saúde* e que fazem referência ao início do século XX.

Muitas são as pesquisas relacionadas à condição do homem do campo e mesmo aquelas que apontam para uma historicidade do meio rural e à educação, não viabilizam a situação da mulher. Ou seja, só analisam aspectos políticos e desenvolvimentistas que direcionam o momento histórico. Já os trabalhos encontrados após a década de 1950 e que trazem a participação da Igreja no meio rural faz análise de movimentos ligados a Pastoral da Terra, mas que em nada faz referência a educação popular. Encontram-se em torno de vinte trabalhos.

Além destas considerações, são necessárias outras referências a respeito da mulher que participa de movimentos sociais pela educação, na formação de uma ética comunitária. Portanto, sua origem cultural e social faz parte dos estudos de Mary John Mananzan (1994), teóloga feminista, que faz uma abordagem sobre o gênero feminino, as formas de socialização da mulher e suas lutas no cotidiano, Maria Aparecida Franco Pereira (1992) sobre educação rural e formação de líderes comunitárias, Liz Cintra Rolim (1998) e a proposta da Igreja católica na formação de movimentos sociais de educação popular em comunidades carentes e Michael Pollak (1992) no que trata de memória e identidade social.

Diante da existência de idéias preconcebidas sobre a mulher e as limitações impostas a elas, esta pesquisa parte em busca de apresentar inicialmente a questão do gênero feminino.

Conforme afirma Samara (1997) a busca do entendimento por esta mesma mulher no que diz respeito à sua identidade no contexto social latino-americano, apresenta os princípios humanísticos e éticos que justificaram as propostas de educação popular neste período.

Manifesta-se a preocupação na preservação das memórias daqueles grupos de mulheres e de pessoas envolvidas nas práticas educativas.

O relembrar e o tornar presente as experiências daquelas moças, o cotidiano que as preparavam para as experiências que deveriam viver indicavam os papéis sociais que deveriam assumir. Tal fato da memória na visão de quem educava e de quem aprendia muitas vezes foi transmitido para filhas e netas. E diferente do que poderia ser o ensinar a submissão masculina e as conveniências sociais, preparavam consciências para questionar, buscar alternativas e a dialogar acerca daquela cultura.

Houve um levantamento bibliográfico dos temas relacionados à pesquisa, gênero, educação popular e emancipação. Juntamente a este estudo, foram realizadas entrevistas, parte inseparável desta pesquisa. A representação de quem viveu, estava lá e causou também mudanças naquela realidade configuram os elementos necessários os objetivos propostos.

Irmã Liz Rolim, Monsenhor Oscar dos Santos, Ana Cacilda da Silva e Irmã Sueli Berlanga, protagonistas que representaram o ideal emancipatório sócio-político no tempo e espaço das trajetórias mensuradas.

Esta dissertação a princípio é composta de cinco capítulos. No primeiro faz-se abordagem sobre os estudos da mulher e de gênero, enfocando os aspectos culturais e sociais que a evidenciam neste trabalho e de sua relação com o mundo religioso católico.

A construção da identidade social na participação da mulher na família, no trabalho e como ela se vê dentro deste processo configuram alguns pressupostos de emancipação tanto social quanto econômica. Já no trata de sua relação com a Igreja católica, importante considerar os movimentos teológicos libertadores que trazem esta mulher para o centro da discussão e de como ela busca conhecimento e respeito.

O segundo trata das políticas educacionais no Brasil, além de trazer os conceitos de educação popular e educação rural. Traz a necessidade de estabelecer uma conexão entre a Igreja e as comunidades carentes, revelando movimentos sociais de educação popular, sobretudo para as mulheres.

Haverá a exposição do contexto social e político da Era Vargas e do período militar não sem importância, porque fazem parte deste processo educativo e que abarcam o pensamento social e cultural de suas épocas.

Como um pano de fundo, é visto que a emancipação do coletivo não ocorre entre o ideal do capitalismo e seus trabalhadores e que as condições do trabalho feminino seriam inaceitáveis para os dias atuais, e que os movimentos de educação popular implantados pelas congregações religiosas não buscavam uma revolução. Esta emancipação, tratada por Dussel como libertação de que trata o problema da pesquisa sai dos próprios movimentos, primeiramente porque é uma filosofia, atua no *face-a-face*, no cotidiano de quem educa e de quem aprende posteriormente transformando a realidade.

O terceiro capítulo irá tratar dos movimentos sociais de educação popular do litoral sul paulista, pois serão apresentados o grau de envolvimento das mulheres em movimentos de educação popular no período pesquisado.

O quarto e o quinto capítulos são dedicados exclusivamente às experiências de religiosas na segunda metade do século XX. A história da Assistência ao Litoral de Anchieta e das Irmãs Pastorinhas retratam as experiências no âmbito da educação popular e de suas expectativas com relação à libertação das mulheres que passaram por estes processos.

Estas experiências coletivas, de movimentos de mulheres também trazem os estudos de Elisabeth Lobo (1991) que esclarecem o rompimento de mulheres com a esfera privada de

seus lares e as tornam visíveis socialmente. Na construção destes movimentos coletivos – grupos populares – a articulação entre o público e o privado deve ser empregada em novos termos históricos.

Por fim, considerar que esta pesquisa é um trabalho tanto filosófico quanto histórico não finalizado que parte em busca de novos questionamentos no campo da educação rural e da educação popular e de novos pressupostos que se fazem surgir, com novas formas do saber empregadas por projetos educativos nos meios carentes, sobretudo para as mulheres.

Como não tenho a intenção de esgotar o tema, mas sim propor novos estudos, tanto no campo histórico quanto no social, sobre as práticas educativas empregadas por diversos atores sociais, além da Igreja, não de forma quantitativa, mas considerando os aspectos socioculturais envolvidos nas práticas de um cotidiano escolar, estabelecendo o elo entre mulher-educação-sociedade.

CAPÍTULO I. MULHER E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

1. Estudos da Mulher e de Gênero

O termo *gênero* tem sido utilizado desde meados da década de 1970, inicialmente para teorizar a diferença sexual. Historiadoras e feministas americanas incorporaram a palavra e através dela tentaram superar a passividade feminina através da análise do perfil das mulheres estudadas.

Mesmo ao se analisar décadas anteriores, historiadores, cientistas e pesquisadores buscaram registros e relatos de mulheres que já faziam a diferença em seu meio social.

Após a incorporação desta palavra na historiografia, os estudos sobre a mulher adquiriram certa notoriedade, abriram-se novos espaços para que a mulher participasse mais ativamente da sociedade, da família e de movimentos sociais que sugerissem sua emancipação social e política.

Ainda há muito a se fazer no campo da pesquisa, sobretudo quando se trata da micro história. Muitos pesquisadores têm somente o acesso a documentos emitidos por órgãos oficiais e pela Igreja, e os dados empíricos, aqueles que poderiam trazer à tona novos sujeitos históricos, são inexplorados.

Com relação a palavra gênero, diversos autores propõem formulações teóricas a partir do século XX. Vários estudiosos preferem se utilizar deste conceito - gênero - porque significa a “construção social e histórica dos sexos” (LOURO, 1992, p. 54). A partir daí enfatiza-se o caráter social e sem dúvida o da relação entre os dois sexos, feminino e masculino.

Segundo a historiadora Maria Izilda Matos os estudos de gênero trazem novas abordagens historiográficas e abrem um campo de visão sobre outras formas de estudar a mulher:

[...] a abordagem sobre novas abordagens historiográficas também renova os olhares sobre o passado, incorpora a diversidade e a multiplicidade de interpretações, abrindo o campo para análise de expressões *culturais*, modos de vida, relações pessoais, redes familiares, étnicas e de amizade entre mulheres e entre mulheres e homens, seus vínculos afetivos, ritos e sistemas simbólicos, construção de laços de solidariedade, modos e formas de comunicação

e de perpetuação e de transmissão das tradições, formas de resistência e lutas até então marginalizadas nos estudos históricos, propiciando um maior conhecimento sobre a condição social da mulher (cf. LERNER apud MATOS, 1997, p. 103)

Documentos oficiais também não podem ser descartados nesta pesquisa. Buscar indícios e fragmentos revelam a dedicação e uma paciente leitura diante do que deve ser exposto.

Se houvesse sempre a vinculação da mulher com o processo histórico, esta seria vista como um ser social que também integra os sistemas de poder, não passiva ou submissa, mas aquela que causa mudanças e até rupturas dentro da sociedade. Relevando os espaços sociais da mulher, mesmo que estes sejam informais, como no cotidiano de suas casas, no meio rural ou nas fábricas, a história reconsideraria a importância da figura feminina como sujeito histórico.

Como estes espaços são crescentes e a participação da mulher nestes é maior ainda, reconstruir os caminhos desta mulher é, sem dúvida, desvendar possibilidades de uma “nova história”, traçada por variadas questões que devem esclarecer até mesmo a criação de movimentos em favor de mulheres e seu acesso.

De acordo com Matos:

Esse esclarecimento se faz mais necessário quanto se dá conta de que a história não recupera o real no passado, mas constrói um discurso sobre ele, trazendo tanto o olhar quanto a própria subjetividade do historiador que recorta e narra o passado, deixando explícito que o domínio que os historiadores têm é sempre parcial. (1998, p. 67)

Para a historiadora americana Joan Scott, os estudos sobre gênero devem estar articulados nas categorias de análise histórica juntamente com as categorias de classe e raça. O estudo social da história da educação deve abordar o estudo de gênero, no intuito de buscar resultados que articulem as questões que a pesquisa propõe.

Scott (1991) acredita que o estudo do gênero é utilizado somente para associar o “estudo das coisas relativas às mulheres”, mas que não chega a mudar paradigmas históricos. O gênero é considerado como um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças de sexo e aborda relações de poder entre o feminino e o masculino.

Para a historiadora o conceito de gênero não pode estar associado somente às coisas relativas às mulheres, usado apenas de forma descritiva, deve sim buscar formulações teóricas em que os paradigmas históricos existentes devem ter o intuito de interrogar e causar mudanças. O estudo do gênero deve sempre vir acompanhado de questionamentos e propostas dentro da própria disciplina, não somente descrever a importância das mulheres e o que elas fizeram em determinado momento.

Já para a historiadora Ana Maria Bidegain¹ (apud LAMPE, 1995, p. 166), a categoria de gênero implica numa relação que se estabelece entre homem e mulher, na estruturação do social, do econômico e do político. Dentro dessas estruturas, encontram-se as categorias histórias de análise etnográfica e religiosa.

Não se pode deixar de considerar alguns aspectos da sociedade brasileira que abarcavam as mulheres deste estudo. Esta sociedade, nas décadas de 1930 e 40, considerava a missão do lar equivalente à sagrada missão do magistério, mas com características pouco profissionais.

Consta que diversas organizações no início do século XX, inclusive de cunho feminino, visualizavam um caminho natural para as mulheres. Caminho esse que seria o de representar a família diante da sociedade. A costura, o bordado, a cozinha, as prendas domésticas e os arranjos de flores eram parte de uma educação feminina sustentada pelas articulações das políticas públicas e com consentimento de toda uma sociedade.

Com relação às organizações femininas que revalorizavam os aspectos de mãe e esposa podemos encontrar alguns nomes e suas diretoras: Associação Feminina Paulista, Baronesa de Arari; Associação Cívica Feminina de São Paulo, Edite Capote Valente; Associação Feminina de Assistência à Família dos Presos e Asilados Constitucionalistas, Cecília Lébeis; União Feminina Infantil, Zizi Moreira e Frente única da Mulher Brasileira, Edite Lorena². Estas associações questionavam, além de organizarem estudos acerca da participação da mulher na sociedade, a orientação científica que estava começando a abrir caminhos para uma participação mais ativa da mulher nas empresas.

Outro meio de mobilizar a mulher destas décadas para suas obrigações em família era a conhecida revista *O Cruzeiro* onde veiculava uma seção denominada “Assuntos

¹ **Ana Maria Bidegain**, professora da Universidade Federal da Colômbia, especialista em Cristianismo na América Latina, Mulheres e Religião, História da Religião Latino Americana. Ph.D. pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica. Atuou como professora convidada na Universidade Internacional da Flórida no Programa de Religião e estudos da mulher.

² Estas associações indicavam que deveria de ser construída uma “nação nova”. No sentido de engajamento pela sociedade em torno destas organizações, direcionando o papel “social” da mulher, in: Hélio Silva, 1933, *A Crise do Tenentismo*, São Paulo, Civilização Brasileira, 1968, p. 190. Fonte: Reis, Maria Cândida D. **Tessitura de Destinos, Mulher e Educação, São Paulo 1910/20/30**, São Paulo, Hipótese, EDUC, 1993, p. 52.

Femininos”, onde a autora Maria Teresa aconselhava as mulheres como se comportar no lar e em sociedade. Esta seção ditava as normas de conduta à mulher e de como esta poderia se tornar uma moça distinta e esposa digna. Num segundo momento, a seção era dedicada a ensinar o que a mulher deve fazer para ser elegante e bela e, por último, vinha recheada de deliciosas receitas e de conselhos práticos que auxiliariam nas tarefas domésticas. A mulher se tornaria uma mãe carinhosa e preocupada com a educação dos filhos, perfeita dona de casa, além de estar sempre bonita e desejosa para o marido.

A revista semanal *O Cruzeiro* surgiu no dia 10 de novembro de 1928, patrocinada pelos *Diários* Associados, de Francisco Assis Chateaubriand e Bandeira de Melo. Nesta época o Brasil comportava cerca de 50 milhões de habitantes. *O Cruzeiro* faz parte do acervo da história do país e há diferentes tipos de textos nela contidos que resgatam comportamentos do século XX entre os anos 30 e 60.

Os usos e os costumes que esta revista pregava através de seus artigos estão, segundo Greimas (1993), aliados a um comportamento esquematizável que representa não o estilo individual, mas uma filosofia de vida de um determinado grupo cuja ruptura provoca uma mudança radical de forma de vida:

Isso quer dizer que o indivíduo se inscreve doravante em uma perspectiva de uma nova “ideologia”, de uma “concepção de vida”, de uma “forma” que é ao mesmo tempo uma filosofia de vida, uma atitude do sujeito e um comportamento esquematizável (e então, diferente dos “estilos de vida” de superfície, como os concebe a sociologia, estariam mais próximo dos estereótipos). (p.33).

Reis (1993) aponta que a maioria dos trabalhos sobre gênero coloca a família como reprodutora não apenas nas relações de trabalho, mas também relações de reprodução. O Estado Novo, implantado por Getúlio Vargas em 1937, por exemplo, fixava competências dentro da família através de uma legislação que fortalecia o patriarcalismo³.

Estas relações sociais que partiam da família e que vigoram nas pesquisas sobre gênero colocam a mulher como ponto central familiar, daí a justificativa de um salário menor nas empresas e de maior subordinação, ou seja, se ganha pouco é porque “está fora de lugar”, o seu legado é no seio familiar, trabalhando pela reprodução porque a maternidade ultrapassa

³ O Estado Novo fortalece em sua Constituição de 1937 que a mulher “não pode, sem autorização do marido, aceitar ou repudiar herança, ou legado; ser tutora ou curadora; exercer profissão; litigar em juízo civil ou comercial; contrair obrigações que impliquem alienação de bens do casal ou aceitar mandatos.”

um caráter puramente biológico. Este sim seria o trabalho legítimo da mulher, no interior de seu lar como esposa/mãe, podendo voltar-se unicamente para sua profissão de mestra.

Segundo a pesquisadora Elizabeth Badinter⁴, o “instinto materno” não fora encontrado em suas pesquisas de gênero como uma conduta universal por parte das mulheres. Ao contrário, foram constatadas ambições e frustrações (REIS, 1993, p. 49).

Por gerações, a mulher, seja por meio de atitudes individuais ou através de movimentos organizados, consegue aos poucos tomar posição e assegurar o direito ao trabalho, a participação política e à educação. Porém, parte da sociedade ainda considerava que a mulher, ao lutar por seus direitos sociais estaria “fazendo anarquia”, por um feminismo exacerbado no enfrentamento com o homem. Neste caso, “o adversário da mulher não é o homem, mas a sociedade como um todo, onde ela foi culturalmente oprimida, silenciada.” (MONTEIRO, 1996, p. 203)

Matos (1998) enfatiza que os estudos de gênero acabam por romper esta concepção linear da história. Portanto, a história é sempre parcial.

Procurando acabar com a segmentação entre passado e presente, os estudos de gênero contribuíram com a segmentação do objeto de conhecimento histórico, levando à descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempo fragmentado e discontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo da multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama histórica. (p. 71.)

Toda a justificativa que encontramos em relação à mulher está associada aos valores e aos costumes de uma sociedade. Assim, as normas implantadas eram historicamente produzidas.

A mulher que ocupa, por exemplo, um cargo em que ganha menos que o homem que ocupa este mesmo cargo é resultado de um processo histórico reproduzido. Ou seja, as mulheres permanecessem sempre no mesmo lugar ou num movimento cíclico. Está aí a clara divisão entre o masculino e o feminino, esta troca desigual que se reproduz na desigualdade.

⁴ Elizabeth Badinter, *Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985, p. 367. Fonte: Reis, Maria Cândida D. (Org.) *Tessitura de Destinos, Mulher e Educação*, São Paulo 1910/20/30, São Paulo, **Hipótese**, EDUC, 1993, p. 49.

A pretensa “história geral da humanidade” em que enquadra homens e mulheres se mostra infrutífera. Sem dúvida, essa história hegemônica foi construída com base em discursos androcêntricos. Ao se pensar numa história das mulheres, diferente da história dos homens, já evidencia que esta última está excluindo pelo menos a metade da humanidade.

Outro fator importante está no enfoque cultural que faz emergir as experiências coletivas entre homens e mulheres. Analisar um determinado grupo social em que se podem observar as diferenças nas relações entre mulheres e homens é recuperar as experiências sócio-culturais que definem o posicionamento político desta mulher e em que momento ela deixa ou não de participar das decisões.

Tornar visível os processos de emancipação da mulher, como ela se vê ou como suas inquietações se manifestam no coletivo é recuperar a ação da mulher dentro do processo histórico, desvendando os caminhos e os indícios do que esta pesquisa trata: ações de mulheres religiosas diante dos processos educativos pelos quais foram responsáveis, agentes de mudança.

Na década de 1940 Armando Bertoni⁵, diretor artístico da Rádio Tupi, dizia:

Depois veio a guerra, veio a revolução dos costumes, com a semi-emancipação da mulher. Veio “La Garçonne” (...) vieram os cabelos curtos, o cigarro, os cocktails, o cinema (...) e as moças começaram a ler Forel, Freud e todos os outros malabaristas de pensamento, que lhes revelaram seus recalques e desvios (...). Depois dessa febre, dessa liberdade de penetrar narrativas proibidas, veio a sede do saber, (...) mocinhas masculinizadas liam volumes de sociologia e tratados científicos (...). (apud REIS, 1993, p. 22)

Nos anos 1960, mulheres de classe média passaram a conviver com algumas propostas feministas. O *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, por exemplo, propôs uma análise mais aprofundada nas relações da mulher com o homem e da mulher com a sociedade. Convicta de que é o preconceito, os costumes e leis arcaicas que entravam a emancipação da mulher, o livro se tornou a ponta de uma discussão e também um meio proibido em alguns lugares.

⁵ Armando Bertoni, *No Velho São Paulo*, São Paulo, Tipografia Irmãos Giorgis (Casas Pernambucanas), 1942. Fonte: Reis, Maria Cândida D. (Org). *Tessitura de Destinos, Mulher e Educação*, São Paulo 1910/20/30, São Paulo, **Hipótese**, EDUC, 1993, p. 22.

Defendendo a natureza feminina, Beauvoir tratou de dizer o que muitas ainda não tinham coragem, que o casamento é uma ilusão, que mesmo aquelas mulheres que se consideram as mais modernas, ainda são vítimas da burocracia do lar.

Ainda na década de 1960 surgiram publicações voltadas para a mulher, desde aquelas que defendiam a mulher do lar, com receitas de como fazer o marido feliz, até aquelas que instigavam a mulher a buscar seu direito ao voto e a defender o aborto.

Já nos anos 1970 e 80, muitos estudiosos no Brasil perceberam que os próprios cientistas sociais colocaram a figura da mulher como adversa à figura do masculino, em termos nitidamente contrários, acabando por dificultar a ascensão de mulheres como personagens históricas.

A condição feminina dentro do processo de modernização, sobretudo na América Latina, indicava que havia uma dificuldade entre as latino-americanas de participar do que era considerado moderno. O papel social da mulher perpassava por muitos conflitos como o trabalhar e ser mãe, da sua “natureza feminina”, de acordo com aspectos biológicos e da socialização mulher-homem.

Outro dado importante também está relacionado à América Latina. Fica difícil traçar um único perfil da mulher dentro deste continente, pois há uma diversidade quanto ao tempo, lugar, classe, raça, idade e estado conjugal (MATOS, 1997, p. 17). A elaboração de uma análise a respeito da mulher e as relações que a envolvem dentro do processo de construção de sua identidade social de gênero não deixam de perpassar as perspectivas culturais dos estudos latino-americanos.

A “diferença” na formação social da mulher latino-americana e da mulher europeia resulta em diferentes concepções acerca das formas de representação cultural da mulher, bem como em seu processo de conscientização e socialização. Vale dizer que o conceito de gênero é dinâmico, e pode ser construído de forma diferente em diversas culturas ou mesmo classes sociais.

No Brasil, nos anos 70 e 80, a tendência em definir o feminino como o adverso do masculino dificultou o entendimento da identidade social da mulher e dos papéis que ela poderia viver em sociedade. Ausente dos processos de decisão o estudo da vida das mulheres se restringiu mais as desigualdades de raça, de classe e da sua participação na composição das famílias. Nos meios escolares, a mulher ainda continua com o estereótipo da professora-mãe.

Está certo de que um pano de fundo histórico cultural e social deva existir, pois quando se fala de gênero também se pode falar de uma construção histórica de sujeitos

femininos e masculinos. Portanto, podem ser feitas diferentes construções de gênero numa mesma sociedade e ainda em sociedades com construções históricas diferentes.

Matos (1998) aponta que:

A presença crescente das mulheres em diferentes espaços instigou os interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como sujeitos da história e objeto de estudo. (p. 67)

Como mulheres e homens se constroem em um processo de relação, existe a possibilidade de se fazer referência à construção do ser mulher dentro de classes sociais diferentes. Este caminho pode delimitar todo “um molde” desta mulher dentro de seu papel familiar, no trabalho ou na escola, por exemplo, trazer comportamentos sociais diferenciados.

Sem dúvida, os estudos de gênero questionam a história linear e progressista. Leva em conta o tempo e espaço dos sujeitos envolvidos, a multiplicidade de eventos ocorridos e as tendências sociais que se manifestaram em períodos específicos em cada lugar.

Para se chegar ao conhecimento do passado, indiscutível é a importância da “pesquisa empírica como elemento indispensável para detectar o movimento de constituição de sujeitos históricos, analisando as transformações porque passaram e como construíram suas práticas cotidianas”. (SAMARA et al., 1997, p. 101)

As sociedades em suas épocas estão cheias de ideais. Embora se considerem modernas, não solidificam as relações da mulher com seu meio, sempre há algo para se refletir ou por se fazer. Enquanto a sociedade caminha para o trabalho ou para a valorização das economias de mercado, a valorização do ser humano fica sempre em segundo plano.

2. Mulher: aspectos da cultura, educação e trabalho no Século XX.

Na historiografia latino-americana o debate sobre mulher e família incorpora a palavra “gênero” e a “história das mulheres”.

Vários destes trabalhos, inclusive realizado por mulheres, historiadoras e cientistas expõe a diversidade cultural e linguística dos diferentes povos neste continente:

À semelhança disso, rapidamente descobre-se que fica difícil traçar um perfil único de uma “mulher latinoamericana” se considerar os

fatores tempo, lugar, classe, raça, idade e estado conjugal entre inúmeros outros que são fundamentais quando falamos em mexicanas, brasileiras, argentinas, etc. (MILER apud SAMARA et al., 1997, p. 17)

Quando se trata do estudo da construção da identidade social de gênero devem-se fazer comparativos entre gênero e de suas relações dentro de um contexto social. Nas relações da mulher com sua família e o trabalho, os estudos demonstram somente os dados históricos e acabam por deixar análises comparativas sem uma abordagem adequada: “[...] chegar ao significado histórico da participação feminina requer especial atenção quanto a sua singularidade.” (SAMARA et al., 1997, p. 16)

Em relação à questão familiar algumas autoras como Stevens (1973, p. 89), se utiliza do termo “marianismo”⁶, a mulher como transmissora da cultura, que embora retira da mulher sua condição de vítima, ainda a coloca como passiva e submissa ao pensamento latino-americano, a exemplo do casamento e do trabalho.

Em Cuba, por exemplo, o feminismo se preocupou mais com o bem-estar, a saúde e a prosperidade das mulheres, desde que fossem dentro de seus “respectivos papéis”, buscando sempre um tratamento relacional homem-mulher, num processo de socialização que via sempre a mulher diante da atitude masculina.

No início do século XX, havia uma “ética” baseada na moral convencional de que a família deveria estar à frente de qualquer situação de trabalho, para Greimas (1993):

A moral repousa sobre normas, uma rede de coerções, e até mesmo uma deontologia; a ética funda, pelo contrário, um projeto de vida, e mesmo uma teleologia. Ora o “belo gesto” não pode ser normatizado, a não ser que se torne um comportamento convencional e passe a pertencer a uma moral social (ética); na medida em que ele funda uma moral pessoal, e não poderia pertencer a outro domínio que não fosse a ética, no sentido de Paul Ricoeur⁷. (p.28).

⁶ “*Marianismo*” vem de *Virgem Maria* (ou “*Maria*”), ideal da verdadeira feminilidade: mulher virtuosa, modesta e abstinente sexualmente até o casamento – fiel e subordinada ao marido. *Marianismo* foi usado primeiramente por Elsa Chaney em um artigo por esse nome. Estava na resposta direta à palavra masculina *machismo* e foi significativo explicar este fenômeno *fêmea* interessante na América Latina em que as mulheres eram santas ou prostitutas.

⁷ Paul Ricoeur denota ao termo ética o que é considerado bom e ao vocábulo moral o que se determina obrigatório, sendo o primeiro convencionado como ideia e o segundo como as normas articuladoras desta perspectiva. Ele opôs-se à tão mencionada “morte do sujeito”, assinalando a necessidade de resgatá-lo, sobretudo no âmbito moral. Fonte: RICOEUR, Paul, **O Si-Mesmo como um Outro**. Campinas, SP, Papirus, 1991.

Ou seja, a moça que estivesse seguindo “outro caminho” que não o de constituir uma família e das obrigações do lar, não deveria ser criticada e sim reorientada para o seu papel, no sentido da moral coletiva, deveria ser perdoada e entendida como alguém que merece conselhos.

O “belo gesto”, citando Greimas (1993, p.31), é um acontecimento que afeta a forma como se apresentam as condutas e os valores sociais. Este tipo de moral acaba por criar condições para uma nova enunciação, de tipo individual, graças à abertura inesperada de novos pensamentos e discursos, diante da abertura de novos segmentos sociais, como movimentos de emancipação ao trabalho e à política.

O Primeiro Congresso Interamericano de Mulheres realizado em Havana, Cuba, no ano de 1923 foi qualificado como de “maternidade social”, ou seja, voltado para as questões do lar e da família. Ora, as mulheres que ali estavam acreditavam mesmo que não teriam capacidade para tratar de outros assuntos sociais a não serem estes? Esta e outras questões relativas ao universo feminino partem de Elsa Chaney (1979), autora de livros que dizem respeito ao papel da mulher na América Latina, e sobre a ausência delas nos meios de decisão política. A autora ainda conta que as próprias mulheres ao participarem da vida política se colocam como extensão da família. Talvez tivesse sido uma forma das mulheres poderem acessar seus direitos e de se tornarem cidadãs.

No Brasil, entre o final da década de 1910 até meados de 1930, o direito político ao voto pelas mulheres se faz intensamente presente nas sociedades carioca e paulista.

Exemplo disso, Berta Lutz cria a Liga Eleitoral Independente em 1932 e se candidata a deputada. Porém, somente em 1936 estando como suplente do deputado Cândido Pessoa pode assumir a vaga, devido ao falecimento deste neste ano.

De qualquer forma, Monteiro (1996, p. 212) relata que a preocupação das mulheres ainda era resguardar o seu papel de esposa e mãe, daí o documento (panfleto de campanha de Berta Lutz) que abaixo testemunha:

Homens e mulheres! Votem em Berta Lutz porque há quinze anos ela vem lutando desinteressadamente pela defesa da mulher, pela melhoria das condições de vida, pelo barateamento dos gêneros de primeira necessidade, pela maior felicidade do lar. Donas de casa e mães, mulheres e homens do trabalho, votem em Berta Lutz porque

uma representante feminina compreende melhor as necessidades dos vossos lares e de vossos filhos [...]»⁸

Além de Bertha Lutz, Maria Lacerda de Moura e Eugenia Cobra também lutaram pelo direito a educação feminina e ao voto. A vinculação entre maternidade e vida pública conferiu às mulheres brasileiras um papel importante na esfera social, pois estas justificavam que fazendo esta relação maternidade-política poderiam ser melhores esposas e assim educar melhor seus filhos.

Vários textos analisados por historiadores sobre a mulher latino-americana sugerem que o problema desta mulher está em sua identidade, de acordo com os conflitos existentes entre o que elas pensam de si e de seu papel social, ou seja, o que realmente são e o que significam para a sociedade.

Não se deixa de considerar aqui o fazer-se mulher ou homem dentro de uma sociedade sempre em transformação. As práticas sociais feminilizantes ou masculinizantes devem estar de acordo com as convenções sociais e em um processo de formação do ser social e não como um dado resolvido no nascimento. (LOURO, 1992, p. 57)

Para sanar alguns destes conflitos, muitas mulheres trabalharam uma “imagem ideal do feminino” construída a partir da ótica masculina, buscando exemplos de comportamentos de senhoras respeitáveis e que deveriam ser imitados nas sociedades dos séculos XIX e XX nas Américas.

O trabalho feminino, no Brasil, tem histórica invisibilidade, já conhecida, um problema que só passou a ser vencido pelas narrativas e memórias de mulheres que participaram de movimentos feministas no início do século XX, bem como relatos de trabalhadoras rurais e operárias que constam no Arquivo Nacional e nos processos judiciais⁹.

A história da exclusão social da mulher não é recente, mas sem dúvida, é a história de uma luta: na busca de seu próprio reconhecimento e de ser reconhecida como ser capaz de tomar suas próprias decisões e seguir o caminho de suas escolhas.

Para Monteiro (1996, p. 211) somente com a industrialização e a Primeira Guerra Mundial é que as mulheres tiveram chance de “sair da prisão cor-de-rosa – seu lar – e dar os primeiros passos no mercado de trabalho, até então restrito às salas de aula.” Isto afetou o

⁸ Arquivo Nacional, Acervo: Q0-caixa 78, pacote 5, panfletos de 1933 ou 1934.

⁹ A delegacia de costumes e diversões do Rio de Janeiro fichava artistas mulheres, registrando nome, pseudônimo, biografia, dados dos olhos e cabelos, marcas particulares e informações do exercício profissional (1932-1959). Fonte: MONTEIRO, Beatriz Moreira. **Da prisão cor-de-rosa aos arquivos: fontes documentais sobre a mulher no Arquivo Nacional**. In: Acervo. Rio de Janeiro: v. 9, n. 01/02, jan-dez, 1996, p. 208.

caminhar feminino. Na medida em que a sociedade capitalista avançou houve a necessidade da força do trabalho feminino, e a estrutura das famílias passou por um “repensar” da mulher sobre sua própria condição mãe-mulher-trabalhadora.

Com a adesão das indústrias por mulheres à força de trabalho na sociedade paulistana, ainda no século XIX, surge um novo tipo de mulher, com novas formas de pensar e agir, a trabalhadora. Os centros urbanos que se formavam se constituíam de uma estrutura ocupacional diversificada e dinâmica, mas ainda assim sujeitas à repressão dos valores masculinos.

Enquanto nas cidades do litoral sul paulista, por exemplo, predominavam as atividades terciárias, como o comércio e os transportes, na capital o interesse estava nas indústrias voltadas para a alimentação e têxteis, empregando centenas de mulheres¹⁰.

E quanto às comunidades rurais? Elas compunham uma história paralela, pois ali nada parecia acompanhar tais movimentos deste crescimento social. Suas mulheres mantinham seus modos de vida tais como aprenderam das gerações anteriores, somente adquirindo identidade social através do casamento e do reconhecimento masculino como mulher-mãe.

A imagem doméstica da mulher, sem capacidade política de auto guiar-se, cuidando apenas de seu lar, dos animais domésticos e das plantações que trariam sua subsistência contrastava com a mulher que se integrava nas fábricas. Ela se opunha a uma nova mulher cidadã apta para a vida particular e pública.

Nos meios urbanos a mulher passa a integrar o trabalho nos escritórios a partir da década de 1930, uma inovação que parte de empresas estrangeiras que consideravam a mulher mais atenta e paciente para realizar trabalhos administrativos, de atendimento aos clientes e datilografia, por exemplo. Em artigo de Clodoveu Oliveira, funcionário do Departamento Nacional do Trabalho, em 1931, usando a expressão – “as moças triunfam” – demonstra a situação da mulher no trabalho estava tomando rumos diferentes do que pregava a educação, não havia consenso entre os que davam as diretrizes das escolas e aqueles que dirigiam os órgãos e repartições estatais, muito menos os donos de empresas capitalistas:

¹⁰ Conforme o estudo do movimento operário em Santos entre 1889 e 1914, na implantação da Tecelagem Santista e o Moinho Santista que empregaram centenas de mulheres – “*Desenvolvimento Econômico da Baixada Santista*” – Alcindo Gonçalves (2006).

1º as moças não fumam, nem se levantam de cinco em cinco minutos como os rapazes; 2º não tem preocupações financeiras, ou as dominam, não deixando de trabalhar, ou trabalhando menos, pelo fato de terem compromissos pecuniários, como acontece frequentemente aos homens; 3º são mais dóceis, mais pacientes, mais dedicadas ao serviço; 4º não tem aspirações, ou são modestas nas mesmas. (REIS, 1993, p. 42)

Embora criticado por alguns autores sobre a “utilidade” da mulher que viabilizava o lucro, não se pode deixar de considerar a busca da mulher por sua emancipação.

Se por um lado elas buscavam sua emancipação, por outro temos a exploração capitalista. Ao se afastarem de seu lugar “natural” – o lar – o que é tido como uma degradação moral, a presença predominante de mulheres e crianças no trabalho das recém-mecanizadas manufaturas é tida como um determinante da quebra da resistência do homem ao trabalho feminino:

O primeiro contingente feminino que o capitalismo marginaliza do sistema produtivo é constituído pelas esposas dos prósperos membros da burguesia ascendente. A sociedade não prescinde, entretanto, do trabalho das mulheres das camadas inferiores. Muito pelo contrário, a inferiorização social de que tinha sido alvo a mulher desde séculos vai oferecer o aproveitamento de imensas massas femininas no trabalho industrial. As desvantagens sociais que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que o processo de acumulação rápida de capital era insuficiente à mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então. A máquina já havia sem dúvida, elevado a produtividade do trabalho humano; não, entretanto, a ponto de saciar a sede de enriquecimento da classe burguesa. (SAFFIOTI, 1979, p. 36)

As mulheres não deveriam - visão de alguns autores - trabalharem fora do lar, porque acabariam por criar um novo modelo de educação familiar, desestruturado, onde cada membro da família buscaria seus próprios interesses que não se constituíam na união familiar.

A literatura anarquista no Brasil, também presente neste período, se expressou com relação à mulher. Esta era, ou pelo menos deveria ser, a *mulher-mãe*, figura que deveria reproduzir valores morais para seus filhos. No campo da educação os anarquistas deixavam clara a coeducação entre os sexos. Nas escolas anarquistas algumas disciplinas tais como corte e costura e bordados eram oferecidas somente às meninas.

José Oiticica, professor, participante do movimento anarquista brasileiro tem um artigo interessante intitulado “O Desperdício da Energia Feminina”, publicado em quatro números da Revista *A Vida*¹¹, em que analisa a condição feminina no meio operário, destacando-a em diversas situações do trabalho:

Todos sabem que a mulher tem muito menos resistência física que o homem. Pois bem, na sociedade moderna a mulher está sujeita aos mesmos trabalhos físicos, com o mesmo número de horas e menos salário que o homem. (...) Pergunto agora, que filhos sairão desses organismos? O desperdício das energias físicas femininas estende-se nos seus estragos irreparáveis às gerações futuras, porque a hereditariedade não perdoa. (apud REIS, 1993, p. 36)

A disciplinarização do trabalho da mulher também esteve presente nas revistas, nos livros, nas radionovelas e nos programas de televisão que começaram a vigorar a partir da década de 1950. Algumas correntes atuavam na fragilidade da mulher perante o trabalho, outras de que a mulher deveria fazer suas escolhas: trabalho ou família. Está certo de que Oiticica, embora participasse de um movimento libertário, permanecia na defesa de uma educação propedêutica para as mulheres:

...Ninguém deveria ser mais enciclopédico do que a mãe de família e, portanto, do que a mulher. Uma sociedade bem constituída seria aquela em que todas as mulheres pudessem ser amplamente instruídas. (...): a sociedade atual, baseada na hierarquia, isto é, na direção da grande maioria pela minoria exploradora, exige a ignorância dela e impede o desenvolvimento da energia intelectual. A mulher, mais do

¹¹ *A Vida*, Rio de Janeiro, publicação mensal anarquista, voltada para a “formação ideológica e organização da classe operária”.

que um homem, está submetida a essa ignorância e, não estando por isso à altura de sua missão educadora, representa um desperdício colossal de energia em prejuízo das gerações futuras. (apud REIS, 1993, p. 38)

Bidegain (apud LAMPE, 1995, p. 165) é categórica ao afirmar que o Terceiro Mundo com suas atividades desenvolvimentistas acabaram por marginalizar a mulher. Impondo paradigmas científicos e econômicos, aqueles que dominavam, inclusive nos meios acadêmicos, acabavam por “destruir a capacidade produtiva da mulher”.

Reis (1993, p. 42) argumenta que até hoje esta valorização da mulher vinculando-a com o lucro da empresa ainda é considerada, porém essa imagem de exploração feminina pode ser quebrada através de pesquisas sobre o que Michael Apple chama de “cultura do trabalho”, onde há exemplos de uma resistência sutil, entre vendedoras¹², desmistificando a ideia de submissão passiva as normas e valores da empresa.

Ainda nas décadas de 1970 e 80 a mulher é pouco escolarizada. Embora a busca por um trabalho seja crescente, as mulheres que mais buscavam uma oportunidade são as que possuíam condições financeiras favoráveis.

Na perspectiva de Scott (1994) a década de 1970 foi importante para o reconhecimento da mulher na política, pois ela se engajou a movimentos em favor de seus próprios direitos. Foi uma década também em que a Organização das Nações Unidas considerou a “década da mulher”, motivando políticas governamentais em favor desta.

As oportunidades para mulheres com baixa escolarização tornam-se mais difíceis, e a maioria se manteve nas mesmas atividades: empregos domésticos, cozinhas industriais e de restaurantes, costura nas fábricas. As que tinham possibilidades de estudar, mulheres de níveis mais elevados, usufruíam de um progresso um pouco maior, ocupando vagas criadas por alguns setores como o serviço social, a educação, a administração pública e vendas em lojas. Passaram também a disputar estas vagas com os homens, porém, a questão salarial permaneceu em discussão até o início dos anos 2000, quando as mulheres conseguiram diminuir, aos poucos, o hiato nos salários entre mulheres e homens.

Com a mulher mantendo atividades fora do lar e com os debates dos grupos feministas, a mulher dos anos 1990 sente o excesso de trabalho que recai sobre ela. Além

¹² Michael Apple está presente em pesquisa realizada por Sheila Rothman, *Woman's Proper Place*, New York, Basic Books, 1978. Fonte: Reis, Maria Cândida D. **Tessitura de Destinos, Mulher e Educação, São Paulo 1910/20/30**, São Paulo, Hipótese, EDUC, 1993, p. 42.

disso, ainda precisa manter o lar em ordem, o bom andamento dos filhos na escola e o bem estar do marido.

Certos valores tradicionais do início do século XX como “submissão”, “pureza”, “doação”, “obediência” passaram a ser considerados como anti-modernos, de uma sociedade atrasada, e a mulher em muitas situações passa a ser criticada por não buscar sua emancipação, sobretudo escolar.

Segundo Probst (2011) a história da mulher e sua inserção no mercado de trabalho no Brasil vêm sendo escrita com base em dois fatores: a baixa fecundidade que vem ocorrendo e o aumento do nível escolar. Há segmentos que antes só contratavam homens e que agora as mulheres passam a ser maioria. As Forças Armadas começaram a compor quadros femininos, por exemplo. A maternidade começa a ficar em segundo plano para as mulheres de classe média e o combate e a violência doméstica começa a ser combatidos com mais energia.

A autora ainda defende que neste próximo século as mulheres tendem a superar os homens nos postos de trabalho, haverá inversão de papéis. Ao capitalizar oportunidades emergentes poderão romper pensamentos e estruturas antes facilitadas somente para o sexo oposto: “A mulher da atualidade nem de longe tem o mesmo perfil daquelas que encontravam realização trabalhando nas linhas de produção”. (p. 6)

Infelizmente, apesar de toda uma emancipação feminina nos quadros de trabalho, condizente com a época, os salários ainda continuam baixos. Há uma redução que chega a 30% e quando esta mulher começa a chegar às gerências sua participação cai e se é negra a situação ainda piora. Mesmo assim, existe um caminho traçado para que haja mudanças no pensamento de quem compõem estas estruturas, e que às vezes está arraigado também nas mulheres. O desafio para as mulheres na atualidade é reverter os quadros de baixos salários podendo ascender e se destacar profissionalmente.

No final do século XIX e início do século XX, muitas mulheres ainda encontravam dificuldades em se tornarem professoras. E muitas eram punidas por se recusarem a ensinar às meninas as prendas domésticas.

Mulheres de classe média que obtiveram o acesso às primeiras letras deveriam ter em mente que ir para a escola ensinar era o mesmo que prolongar seu “papel de mãe” sem questionar a baixa remuneração.

De acordo com Almeida (2006) a feminização do magistério que já no século XIX carregava a ideia de vocação que se fortaleceu após a República e caminha por todo o século XX. Mesmo o Brasil tentando implantar o progresso, a crença era de que a escola “doméstica, cuida, ampara, ama e educa”.

Dando ênfase a uma educação humanista, a educação no final do século XX aponta uma educação voltada para a formação de alguns valores coletivos, contra qualquer prática de discriminação, fortalecendo o espírito crítico dos educandos, a chamada educação para a paz.

Nesta perspectiva e com base em uma retrospectiva histórica, a mulher é o caminho para reafirmar tais valores, possibilitando uma educação universal baseada em respeito, sem diferenças de classe, sem violência, visando o bem-estar coletivo.

Lopes (1992) também dá parecer sobre a história da educação no Brasil. A autora faz crítica a Fernando de Azevedo e outros que seguiam a mesma linha de pensamento em que tirando o estudo dos jesuítas, as congregações religiosas que se dedicaram a educação foram de certa forma esquecidos. E com elas as religiosas que também já educavam.

Para a autora as mulheres estão, portanto, ausentes na literatura. Fora algumas poucas citadas, a grande maioria que se dedicava ao ensino ficou em segundo plano. Dessa forma e para finalizar esta linha de pensamento, quando há combinação das duas, congregações religiosas femininas e mulheres, mais ausentes ainda. Conclui:

No entanto é obvio que foram elas as primeiras responsáveis pela educação das mulheres – foi assim no mundo ocidental inteiro – e, por força de crescimento e modernização, também na formação de suas iguais, ou muito semelhantes, as professoras. (p. 113)

Com dificuldades impostas por uma sociedade que “pensava na mulher interiorizada em seu lar”, o magistério prosseguiu e o número de senhoras formandas normalistas foi crescendo gradativamente.

Gerda Lerner em *The Creation of Feminist Consciousness, From the Middle Ages to Eighteen-Seventy*¹³ (1993) – (A Criação da Consciência Feminista, da Idade Média até 1870) traça o caminho da mulher para se chegar a uma consciência feminista. Nesta obra, a autora define esta consciência como:

¹³ Oxford, Oxford University Press, 1993. Gerda Lerner: nascida em Viena, Áustria, 1920 - . Historiadora, escritora e professora. Sua família de origem judaica migrou para os EUA em fuga diante da ocupação nazista em 1939. Foi uma das fundadoras do campo de História Afro-Americana, atuou como presidente da Organização dos Historiadores Americanos. Iniciou sua educação superior aos 40, quando os próprios filhos estavam na escola, conquistando títulos na New School for Social Research em 1963 e de Ph.D. na *Columbia University* (1965 and 1966). Lerner tem representado um papel chave no desenvolvimento de um currículo de *História da Mulher* e suas pesquisas giram em torno do que é considerado ser o primeiro curso de História da Mulher na New School for Social Research, em 1963.

a percepção de mulheres que pertencem a um grupo subordinado, que a sua condição de subordinação é [...] Socialmente determinada, que devem se juntar a outras mulheres para corrigir esses erros e, finalmente, que eles devem e podem fornecer uma visão alternativa de organização social na qual tanto as mulheres como os homens gozam de autonomia e autodeterminação.

Lerner traz neste estudo diversas questões para as mulheres como a importância do estudo e a educação e também o direito para “pensar, falar e escrever”. Sem deixar de considerar temas como a maternidade, as crenças e os movimentos comunitários, a coalizão e a ajuda mútua entre as mulheres se faz necessário.

Como esta conscientização toma muitas formas e caminhos diferenciados durante o percurso histórico, muitos grupos sociais não progredem com a mesma intensidade que outros, e sim de acordo com os padrões estabelecidos. Este processo sugere uma quebra de *pré-conceitos* estabelecidos pelos grupos dominantes.

A representação simbólica da mulher como educadora espelhava a virtude feminina, tais como castidade e abnegação, uma ideologia imposta principalmente pela religião, seguida por um pensamento social dominante que desqualificava a mulher diante das profissões. Além disso, questionavam sua intelectualidade e sua participação política.

Segundo Almeida (2006):

A linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizada pela ideologia cultural, que buscava na religião as metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de *santa, anjo de bondade e pureza*, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos. (p. 68)

Sem dúvida, a mulher poderia trabalhar desde que fosse um trabalho de *doação*, de *nobreza*, de *servir com submissão*. Portanto, educar estava no imaginário social como uma *missão*, assim como as enfermeiras e parteiras que também possuíam esta conotação.

Interessante colocar o exemplo do Seminário das Educandas, criado em São Paulo (1876) e que ainda no início do século XX habilitava jovens órfãs a carreira do magistério. Com o ensino da gramática, aritmética, doutrina cristã, francês e música, as educandas que recebiam este ensino gratuito tinham a obrigatoriedade de lecionar após sua formação.

A Escola Normal também procurava atender uma demanda de professores para o ensino primário, e se tornou um caminho para a instrução feminina, pois as escolas cresciam em número de alunos. Porém, a identidade feminina ainda estava relacionada a um conjunto de regras, de valores e costumes que a limitavam ao espaço doméstico, ou seja, a mulher deveria atuar nos espaços internos, como o lar e a igreja, e os homens deveriam atuar nos espaços externos, como na política, no comércio e nos bares.

Ainda no início do século XX, vários colégios católicos educavam as filhas da elite paulistana e nas cidades do interior, as escolinhas rurais tomavam corpo. Nos meios rurais, ainda se concebia a ideia de uma educação mais profissional, para pessoas carentes, e nas cidades, as filhas de comerciantes, médicos, advogados, por exemplo, frequentavam as escolas para obter uma formação voltada para o “tornar-se boa esposa e mãe”. Somente em suas horas vagas é que poderia exercer o papel de professora.

Depois da Convenção dos Direitos da Criança realizada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e do documento intitulado *The Girl Child: Na Investment em the Future* (1990) – (A Menina: Um Investimento no Futuro), o ponto de partida para a concepção da criança mulher (a adulta que será) passa a ser debatido em várias esferas sociais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) chegou a organizar cinco conferências mundiais somente nos anos 1990 sobre a mulher-desenvolvimento-educação. Em síntese, estas conferências tratavam de garantir o acesso feminino ao trabalho e ao estudo, como ocorria com os homens, em todos os níveis da educação e ao treinamento técnico; de suprimir o preconceito de gênero, sobretudo nos meios escolares, eliminando barreiras que impediam o acesso de adolescentes grávidas à educação ou jovens mães.

No Brasil, nesta época, cresciam os debates da dupla desvantagem feminina: ser pobre e mulher. As políticas públicas eram questionadas e surgiram investimentos na educação infantil de meninas e mulheres carentes.

Organizações não governamentais, instituições públicas e feministas procuraram encorajar a mulher para o mercado de trabalho e para a educação, sugerindo subjetivamente a produtividade econômica, a redução nas famílias e a luta pelos direitos civis.

De acordo com Rosemberg (2001, p. 10) a educação continuava sendo um nicho para as mulheres que buscavam o mercado de trabalho. Somente neste setor, 80% da força de trabalho pertenciam às mulheres, sejam especialistas, educadoras, diretoras, assistentes, funcionárias nas escolas.

Entre 1988 e 1998, o número de mulheres, sobretudo na educação infantil cresceu consideravelmente, porém, a maioria que compunha estes quadros eram mulheres que ganhavam pouco, de municípios distantes, algumas não possuíam o ensino superior e ainda eram afrodescendentes.

Em comunidades rurais, o que marcava a vida escolar destas mulheres era o seu cotidiano. Vivenciar a escola dentro das camadas populares era deparar-se com uma infraestrutura precária e baixo nível de adequação ao ensino. Mal pagas, caminhando às vezes por horas para se chegar à escola e fazendo esforços sobrehumanos para conseguir educar, sem material ou lanche no final do dia, muitas professoras acabavam por abandonar o ofício, afinal, elas já teriam sido abandonadas há tempos.

Um caminho para muitas mulheres, sobretudo na década de 1940 e mais fortemente a partir de 1950, foi o de participar de grupos de estudos, muitos destes pertencentes à Igreja. Mesmo as mulheres que colocavam a caridade como frente de participação nas Igrejas, tinham em mente um processo de busca do conhecimento.

Para a teóloga feminista Marie-Thérèse¹⁴ a irmandade formada por mulheres frente às ações nas comunidades não é anti-Igreja, mas é um estar-junto destas mulheres necessitadas de apoio para seguir um caminho de libertação, para uma Igreja que seja comunidade de mulheres e homens voltada para a prática de reciprocidade. Ou seja, ainda assim uma forma de aprendizado.

A Era Vargas, nos anos 40, embora estivesse direcionada para a formação de uma legislação trabalhista, somente ao final da década de 60 que o estatuto do Trabalhador Rural é promulgado.

Já fora determinado pela Constituição de 1934 que todo brasileiro teria direito à aposentadoria, mas somente com a Constituição de 1988 que políticas públicas em favor do trabalhador rural surgiram de uma maneira mais visível.

Heredia (1979) aponta que na agricultura familiar as mulheres, além de se responsabilizarem pelo trabalho da casa, cuidam do “quintal”, onde estão as atividades agrícolas e as atividades de trato com os animais domésticos.

Não sendo considerado um trabalho porque não estaria sendo contabilizado monetariamente e também não considerado um trabalho de difícil realização, as mulheres acabam não sendo vistas como parte do processo produtivo tornando-se “invisíveis”.

¹⁴ Marie-Thérèse van Lunen-Chenu e Rosino Gibellini, **Mulher e Teologia**, trad. Maria Stela Gonçalves e Luiz João Gaio, Col. Eva 2, Loyola, São Paulo, 1992.

Outro dado é que desde a década de 1940 as mulheres trabalhadoras rurais, juntamente com seus filhos, acabam por trabalhar com o marido em plantações localizadas em sítios, fazendas e outros lavradores. Mas como o pagamento era realizado com base nas tarefas ou trabalhos realizados, o marido, chefe da família, que recebia o salário. Isto resultou em mais invisibilidade da mulher neste meio e a falta de dados estatísticos de mulheres que exerciam a profissão de agricultoras.

Historicamente, é no início dos anos 1980 e após a Constituição de 1988 que as mulheres passam a lutar por seus direitos no campo. A Igreja católica e os movimentos sindicais passaram a estimular encontros de mulheres. A partir daí, os debates em torno do que poderia ser feito para trazer os direitos trabalhistas e sociais para as mulheres cresceu significativamente.

No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, assim como em Pernambuco e Paraíba alguns movimentos de mulheres ganharam maior visibilidade, talvez por influência da chamada “década da mulher” entre os anos 1975-1985 pelas Nações Unidas, o que incentivou maior atuação de movimentos específicos pelas mulheres em todo o mundo.

Somente no Rio Grande houve o “1º Congresso da Mulher Camponesa” (1982), o 1º Encontro de Líderes Trabalhadoras (1983), a celebração do 8 de março em 1984 (em Erechim, reunindo mais de mil agricultoras), o 1º Encontro Estadual de Trabalhadoras Rurais (em 1985, com cerca de 10 mil mulheres), a “Caminhada das Mulheres da Roça” (1986). Foi fundado o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul – MMTRRS” (em 1989) e do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste – MMTRNE (em 1986), movimentos que se mantêm até hoje independentes (embora próximos) do movimento sindical (HEREDIA; CINTRÃO, 2006, p. 6).

Todos estes movimentos sem dúvida influenciaram as mulheres de outras localidades, sobretudo na região sudeste, onde através da própria Igreja as informações e os resultados destes encontros se fizeram sentir.

O reconhecimento da profissão de agricultora deixou as mulheres com mais expectativas em relação aos processos de trabalho, o pensar em ganhar seu próprio sustento, ajudar nas despesas da casa e na criação dos filhos, e mais ainda, pensar em uma vida sem depender de um marido fez com que muitas mulheres repensassem em sua condição de “obrigatoriamente se casar” para ter uma identidade.

Heredia e Cintrão (2006) ainda apontam outras questões que surgem no decorrer da luta pelo reconhecimento social; além do direito a uma aposentadoria, ao direito de sindicalização, do salário maternidade nota-se a procura por um “se cuidar melhor”,

relacionado a sua saúde e ao direito de acesso – educação e política – temas que abarcaram muitos encontros realizados pelas mulheres.

A mulher dos anos 80 praticamente encabeçou em muitos lugares o movimento da reforma agrária, incorporou reivindicações de gênero, como a titulação da terra em nome do casal (não somente do marido ou companheiro) ou somente da mulher solteira ou chefe de família. Definitivamente, não somente a mulher dos meios urbanos procurava espaços mais largos, a mulher rural não mais se deixou convencer de que a dependência de um marido era seu único caminho.

Isto sem dúvida se refletiu nos movimentos de Igreja. As décadas de 1970 e 80 trouxeram para missionários e missionárias da Igreja uma questão social: a de que a mulher precisava ter uma identidade própria. O bordar, o costurar, o cozinhar, o cuidar do lar até poderia ser ensinado, mas as mulheres queriam algo a mais. Desde que todos estes ensinamentos fossem aproveitados para ganhar um dinheiro, tudo bem, senão passavam a ser vistos como algo que traria “dependência”, “incapacidade para outros trabalhos”, e isto era muito debatido entre as mulheres da época.

Sem dúvida, a partir de todas estas reivindicações dos movimentos de mulheres a criação de programas e ações por parte dos governos cresceu, o que deu origem a diversas instituições públicas voltadas para questões de gênero.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) criado em 1985 pelo Governo Federal deu maior abertura e visibilidade política para as mulheres e em 2003 criou a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), onde o CNDM passou a ser vinculado. Além das políticas de trabalho voltadas para a mulher rural, a Secretaria passou a combater a violência doméstica no campo, incorporando ações que ajudaram a mulher trabalhadora na defesa de seus direitos.

Um dos programas lançados por esta Secretaria em 1994 foi intitulado Programa Pescando Letras, que voltou políticas para a mulher na aquicultura (criação de animais e plantas aquáticas) em parceria com a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este Programa também atuou com políticas de alfabetização de pescadores e pescadoras. Também a criação do Programa de Apoio à Mulher Rural, criado em 1985 pelo Ministério da Agricultura deu ênfase ao trabalho de mulheres rurais que colaborou para a Constituinte.

Embora nos últimos trinta anos tais políticas deram passos importantes em defesa dos direitos das trabalhadoras rurais, ainda há muita discriminação. As desigualdades constantes sugerem novas propostas no campo das leis.

CAPÍTULO II. ESTADO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO SÉCULO XX

1. Políticas Educacionais no Brasil

O conceito de *educação* proposto por José Carlos Libâneo (2004) é apresentado em sentido etimológico. Os termos de origem latina, *educare*: criar, cuidar, alimentar, e *educere*: conduzir, tirar para fora – devem ser compreendidos como “uma atividade capaz de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos tanto no sentido do estímulo como também na propagação dos conhecimentos, valores e ideais da sociedade”. (LIBÂNEO, 2004, p. 72)

Educação é algo presente em nossa sociedade. Sua principal função, portanto, é contribuir para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Mas é um desenvolvimento *integral*, pode ocorrer em qualquer lugar, entre dois ou mais indivíduos e destes com seu espaço. Afirma Brandão (1981, p. 10): “reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens”.

Como um fenômeno social, a educação perpassa as esferas sociais, culturais, políticas e econômicas. Um processo global, que através de práticas sociais, e nunca deixa de ser, ocorre praticamente em todas as instituições civis e políticas, envolvendo seus participantes de maneira inevitável.

Enraizada, portanto, na construção humana e na formação do ser social: “A educação é um dos principais meios de realização de *mudança social* ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um ‘mundo de mudança’”. (BRANDÃO, 1981, p. 78)

Presente em diversos ambientes sociais, a educação pode surgir de diversas formas, sistematizadas ou não, pelo simples fato de integrar e também disseminar o conhecimento entre os indivíduos.

Gohn (2011) associa o conceito de educação ao conceito de cultura. Sem dúvida qualquer modo de educar passaria por transformações reinterpretadas e assimiladas aos fatos novos, eventos e acontecimentos sociais. Tanto a educação formal como a popular passa por estas mudanças. Por isso a cultura ao se reinventar constrói novos caminhos para se educar. Para a autora a educação não formal atua em cinco dimensões: aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos, capacitação dos indivíduos para o trabalho (desenvolvimento das potencialidades), aprendizagem na prática com estudos de problemas coletivos, o estudo dos conteúdos da escola formal e o aprendizado pela mídia.

Forquin (1993) esclarece que o professor deve ter o entendimento de que todo o processo de educação deve ser partilhado, dando voz às diferenças, dividindo com os alunos até mesmo as dificuldades que encontra em sua autoridade pedagógica.

O autor enfatiza que nas décadas de 1970 e 80 a escola passou por mudanças culturais, por isso a cultura deve ser entendida em seus múltiplos aspectos e está intimamente ligada à educação, pois em sentido mais amplo a formação e a socialização do indivíduo dependem de “alguém” que também possui valores, hábitos e crenças.

A cultura aqui se posiciona com dois exemplos: primeira é a de que ela elabora o “espírito”, isto é, traz conhecimentos e modos de viver a uma determinada sociedade de modo universal; outro é de que a cultura estaria relacionada apenas a um grupo social, sociedade ou comunidade e de que o ensino estaria voltado para entender o que se passa no cotidiano destas pessoas envolvidas.

Neste pluralismo cultural Forquin (1993) enfatiza que de qualquer forma a pedagogia possui uma carga de valores, induzem maneiras de ser, de pensar e agir. Uma cultura “escolástica” reflete características de um mundo social e mental no qual todos devem viver, ou seja, uma cultura universal que deve formar o indivíduo para o coletivo, bem definido no tempo e no espaço. Apesar disso, não somos produtos de meio, ainda há subjetividade: “O pluralismo cultural não existe somente entre nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que a compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem.” (FORQUIN, 1993, p. 126)

No caso da escola, pode-se dizer que esta anda de mãos dadas com a transmissão de cultura. Ela direciona formas de pensar e valores, em qualquer nível, e conforme os sociólogos, o que distingue o homem moderno do selvagem é esta transmissão de cultura realizada pela educação: “A educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal” (REBOUL apud FORQUIN, 1993, p. 12).

De qualquer forma, um ensino multicultural, em que alunos de diversas etnias dividem um mesmo espaço. Isto faz com que a criança possa conviver sem distinção de raça ou credos em busca de um mesmo objetivo. Estabelecendo-se o diálogo entre diferentes culturas, o ser se torna no decorrer de sua vida um ser que respeita as diferenças não perdendo sua identidade cultural. A criança neste ambiente pode formar seu pensamento crítico, de escolhas pessoais, de desconstrução ou reconstrução de sua própria cultura em nome de uma ética universal. O professor neste contexto poderá citar vários exemplos de várias culturas:

[...] ele também deve fazer ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal. (FORQUIN, 1993, p. 141)

A hegemonia presente nos modelos escolares, trabalhada de forma cultural ou econômica por agentes dominantes, acaba por distorcer a realidade escolar. Embora a escola seja um dos principais agentes de uma cultura dominante, deve aplicar métodos científicos no ensino, direcionando o aprendizado com bom senso e facilitando o acesso do ensino a todos.

A denominada Era Vargas iniciou-se com a chegada de Getúlio Vargas ao poder através da “Revolução de 30” constituindo-se um Governo Provisório. Esta conotação de “provisório” lembra bem um sistema totalitário, mas ele nunca se comparou a Hitler ou Mussolini, nem parecido com o mais próximo de seu rival Juan Domingo Perón, na Argentina. Era mais conhecido por seu personalismo e sua admirável capacidade de manipular adversários e líderes do governo, do Exército e quem sabe, da Igreja.

Pode-se dizer que Vargas passou de admirador de regimes totalitários de extrema direita da Europa para admirar os Estados Unidos da América, após 1940, em troca da construção da indústria siderúrgica nacional. Estes fatos são importantes para que se possa entender como a educação brasileira caminha, oscilando ora para um modelo conservador ora para um modelo liberal, ainda assim fortalecido pelas correntes institucionais que se abrigavam ao Estado, mas sem linearidade. Em 1937, quando ocorre o golpe de Estado a ditadura Vargas inicia o período denominado Estado Novo (1937-1945).

O governo de Getúlio Vargas, no Brasil, sofria forte influência dos militares de um lado e de outro a Igreja; o patriotismo e o autoritarismo se fez presente no decorrer de seus mandatos: Governo Provisório – 1930 a 1934, Constitucionalista – 1934 a 1937, Ditatorial (Estado Novo) – 1937 a 1950 e Democrático – 1950 a 1954. No Governo Provisório de Vargas, o Brasil passava por uma crise agrária-comercial e o governo vislumbrava uma saída através de uma estruturação nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização. Embora a história coloque a multiplicidade de fatores que o mantiveram no poder e suas ações, este estudo dá a importância devida à educação brasileira e os caminhos desta neste período.

A Igreja tem importante papel neste período. Sua maior preocupação era o combate as idéias socialistas através manutenção de seu ensino religioso.

Apesar das discordâncias entre os projetos educativos do Estado e da Igreja, a educação escolar católica particular seguia com certa liberdade de ensino, porque estava atrelada ao “projeto de nação”, precisava da ordem que o Estado impunha. Portanto, a Igreja defendeu seus interesses, pela sua tradição secular mantinha uma reserva diante do “monopólio escolar” idealizado pelo Estado. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

Com diversas ações católicas, a Igreja procurava consolidar a moral cristã em favor de um Estado conservador, mas que se tornou desfavorável pós Revolução de 30, por acreditar que o tenentismo trazia consigo idéias perigosas, como o liberalismo e o positivismo, ou seja, o embate entre a religião e a ciência, as coisas que advém de Deus e o que a ciência desenvolve através do Homem.

Alceu Amoroso Lima¹⁵ que conseguiu acalmar os ânimos, argumentando que mesmo dentre os revolucionários havia uma corrente tradicional cristã. Mesmo assim, os católicos esperavam um governo mais enérgico com repressão as correntes comunistas, afinal, eles seriam os aliados do governo contra as chamadas correntes “antiespirituais”.

Pouco tempo depois, o ensino religioso volta às escolas públicas, abolido desde a Constituição de 1891. Diante do ‘perigo’ da ciência, a Igreja implanta uma *sociologia cristã*, na busca de uma racionalidade para e fé. No intuito de acabar com a discussão entre ciência e fé, a Igreja implantou uma ordem natural que deveria partir da família, e a partir dela as classes estariam unidas renovando a cultura e o pensamento espiritual.

Embora com todo o movimento da Igreja em favor de uma renovação espiritual, o ensino caminha, até mesmo pelo momento industrial-desenvolvimentista, para o ensino técnico, o que gerou uma reação contrária e mesmo partidária por parte da Igreja.

Se considerando excluída dos setores mais importantes da sociedade como da escola, da cultura e até mesmo dos sindicatos, a Igreja joga a culpa nos maçons, nos liberais e nos protestantes. Se não há ensino religioso, a tendência, segundo Amoroso Lima, era o comunismo.

O governo de Vargas foi duramente criticado através da revista *A Ordem* e da reedição do livro *Ação católica* de D. Leme, deu a oportunidade de colocar a Igreja na arena política, sugerindo até mesmo a desobediência ao poder público.

¹⁵ **Alceu Amoroso Lima** (Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1893 — Petrópolis, 14 de agosto de 1983) foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro. Foi Conde Romano, pela Santa Sé ^[1] Adotou o pseudônimo de Tristão de Ataíde. Tornou-se um líder da renovação católica no Brasil. Em 1932, fundou o Instituto Católico de Estudos Superiores, e, em 1937, a Universidade Santa Úrsula. Após a morte de Jackson de Figueiredo, o substituiu na direção do Centro Dom Vital e da revista *A Ordem*.

Diferente da Escola Nova, a Igreja propôs à adaptação dos menos favorecidos dentro de sua própria hierarquia social. Como não queriam a interferência do Estado nas suas escolas particulares, a sugestão de cursos paralelos dentro de suas próprias competências, daria ao operariado somente oportunidades restritas à sua classe.

As publicações do Centro D. Vital deixavam claro a rejeição ao liberalismo e os militares também se aproximavam destas opiniões, afinal, o liberalismo prega a individualidade do homem e os interesses deveriam estar voltados ao grupo e a sociedade.

Neste clima político, a Constituinte de 1934 aprovou duas emendas religiosas: a colaboração entre Igreja e Estado e a invocação do nome de Deus no anteprojeto constitucional. De qualquer forma, as idéias fascistas também conquistaram as mentes, daí as diferenças entre estes dois ideais, cristianização e tecnização.

Para Romano (2008), o Estado nacional nunca deixou de plantear a ética conservadora contrária a democracia, o que exige da Igreja seu papel vicário, pois é uma das únicas instituições que conseguem impor limites ao despotismo: “Nessa disputa, o discurso religioso ganha vantagens, já que esse é movido por um mandato que não vem da finitude, nem de sujeitos humanos, mas cuja origem é Deus”. (ROMANO, 2008, p.1)

A maior herança do período foi a grandiosa montagem de um ensino unificado, de Norte a Sul do país, coerente e integrado sob a fiscalização e o controle do Estado. Vargas imaginou que sobre essa escola se assentava a identidade nacional, livre da ameaça comunista que assombrava as Américas e fortalecida em seu personagem. Nesse sentido, a Igreja também temia uma infiltração socialista em seu rebanho e muito colaborou para que o ensino religioso estivesse sempre presente nas escolas.

A reforma Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública nomeado em 1931 por Vargas, instituiu um currículo unificado para escolas públicas e particulares. Criado o Conselho Nacional de Educação o ensino superior, o ensino secundário, o comercial e a regulamentação da profissão de contador foram organizados, destaque também para Universidade do Rio de Janeiro que sofreu reformas em seus moldes de ensino.

Com relação à moral católica, o pensamento eclesiástico trouxe de forma clara que seus ensinamentos apoiar-se-iam nos princípios católicos. É como bem afirmava o professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Manoel Marcondes Resende, também membro do Centro Dom Vital de São Paulo: “a nacionalidade não é obra da República, mas da Igreja de mãos dadas com a realeza (HORTA, 1994, p.152)”. Ou seja, a educação moral e cívica deveria estar subordinada à moral católica.

O governo acreditava que a escola poderia frear a cultura popular e estabelecer uma “cultura padrão” hegemônica, em torno de um ideário político nacional. Muitas escolas foram fechadas porque não podiam atender as exigências do Ministério da Educação, sobretudo aquelas que solicitavam uma imediata substituição do uso da língua estrangeira.

A Igreja também por diversas vezes não conseguia atender a todos, pois se sabe que a exemplo de congregações italianas, ucranianas e luteranas também estas não constituíam professores que falassem o português, somente sua língua de origem. Como lecionar o português, a matemática e a história?

Menino: Lê este livrinho com atenção. Aprende estes ensinamentos. Si teu pai e teus irmãosinhos sabem ler, faze com que eles o leiam contigo. Si eles não sabem ler, prestarás um serviço ao teu Brasil, lendo-o em voz alta para que eles ouçam e aprendam o que nele se ensina (Departamento Nacional de Propaganda, 1938). (SANTOS, 2010, p. 99)

As políticas públicas em educação ao enviar professores substitutos para as escolas municipais e estaduais não contavam com a resistência das crianças, pais e outros que integravam as comunidades de imigrantes, pois designados de acordo com os critérios estabelecidos pelo nacionalismo do governo brasileiro, também não falavam a língua estrangeira local e não conheciam os costumes locais, as dificuldades foram imensas gerando um atraso social e educacional que se refletiu nas gerações posteriores.

Bantock (apud FORQUIN, 1993 p. 42) coloca o perigo de se tentar igualar a todos através de uma escolarização uniforme, pois poderia ser desastrosa para culturas particulares, por vezes ricas e que seriam fragmentadas por uma ideia de “igualdade”. Uniformizar a gramática, a cultura, a literatura faria com que surgissem novas diferenças, e o ideal seria trabalhar uma cultura e uma educação comunitária.

A cultura de massa, universal a todos, traz massas desorientadas com instabilidade emocional, e a escola é parte responsável por plantear uma educação erudita: “Por querer transmitir a todos uma cultura alfabética e erudita que não é na verdade, compreensível e desejável a não ser para alguns, por querer escolarizar todo mundo igual e uniformemente, choca-se com obstáculos culturais pedagogicamente insuperáveis”. (p. 42)

O professor foi foco de críticas deste projeto nacionalista visto que deveriam atender às determinações do Departamento de Educação, elaborando atividades pedagógicas todos os dias para que a criança se tornasse uma verdadeira patriota. Solenidades escolares,

homenagens cívicas, desenhar a bandeira nacional e o mapa do Brasil, exercícios físicos nas ruas, hinos cantados, poemas e músicas que continham conteúdo cívico e moralizante. As Igrejas deveriam ajudar neste projeto, lecionando religião católica e catequese em português.

No que trata da Educação Rural deve ser posta em análise o momento político e econômico pelo qual atravessava o país naquele período, com grande maioria de analfabetos em seu interior, que reivindicavam o direito de participação política e a educação, mas que somente conseguiram, através de uma ação de educação popular, liderada em muitos lugares por parte da Igreja católica, um pouco mais de dignidade e vontade no cumprimento dos deveres para com a família e o trabalho.

Para Mennucci¹⁶ (1935) implantar um modelo ideal de educação rural era relacionar tal modelo a uma formação específica:

Onde é que os professores iam aprender as cousas novas que o governo lhes estava a exigir? Sim, para ensinar nossas culturas, criação de animais úteis, conhecimento dos animais e vegetais nocivos, moléstias dos animais e vegetais, noções práticas de aboricultura, horticultura e jardinagem, é preciso saber agricultura geral e especial, zootecnia, veterinária. E, para ensinar utilmente um pouco – é axioma velho em pedagogia – é preciso saber muito. Onde iam os professores aprender essas novidades? Nas Escolas Normais Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normais Urbanas não só é proibido, mas motivo de ridículo falar em agricultura e em zootecnia. (p.39)

Pires (1996) afirma que duas finalidades eram defendidas como prioritárias na implantação da educação rural: a de criar vínculos entre o homem do campo e suas origens, evitando-se o êxodo para às cidades e outra era a busca pelo homem da felicidade no campo, resgatando o mito “em se plantando, tudo dá”. Contudo, dizia existir uma pendência fundamental, capaz de impedir a implantação desse aspecto cultural de ensino: a formação dos professores.

¹⁶ Sud Mennucci: educador, escritor e político, professor desde 1910, assumiu seu cargo numa escola rural de Cravinhos, no interior de São Paulo. Durante o governo Vargas, assumiu três vezes o cargo de diretor do Departamento de Educação, por intermédio do qual instituiu: 18 delegacias de ensino, 104 grupos escolares, 23 ginásios, 15 colégios e dez escolas normais. Para orientar o ensino rural, procurou criar a Assistência Técnica do Ensino Rural. Crítico do governo e ao mundo urbano ao notar como os governos cuidavam das cidades e apenas delas.

Demartini (2002) diz que o homem do campo só teria valor para o governo por causa do caminhar política em busca de uma manutenção do poder:

[...] implicando uma visão de realidade a ser transformada em que o “homem do campo” é o objeto principal das considerações, abrangendo também uma visão sobre a importância da escola na consecução de objetivos e fins cujos determinantes já estão implícitos na proposta do projeto político-econômico. (p.856)

O dinamismo do chamado “Ruralismo Pedagógico” despertou o interesse pela educação do homem do campo. Como o estado de São Paulo era o mais industrializado na época, a Igreja ainda tinha dúvidas e até hoje não ficou esclarecido se na verdade o desinteresse do estado em implantar políticas públicas nas regiões empobrecidas era para “forçar” o homem do campo a ir para as cidades trabalhar nas indústrias ou se o governo não tinha condições reais de implantar as políticas de educação no interior.

Não fossem as constantes investidas do Estado no sentido de homogeneizar a nação através da imposição do ensino de uma língua somente, teríamos um país muito mais plurilíngue.

Diante do assistencialismo que imperava nas sociedades capitalistas como se estabeleceu um novo pensamento voltado para a participação ativa das comunidades e na solidariedade como forma de atuação local.

Porém, ainda assim, muitas religiosas e párocos destas congregações, como colocado anteriormente, eram estrangeiros e mantinham uma relação muito próxima com seus conterrâneos. Outras, a exemplo de congregações que se espalhavam pelo litoral sul de São Paulo, procuravam unificar um trabalho em conjunto com o governo e até com intelectuais do Movimento da Escola Nova, “num trabalho conjunto de promoção humana junto às populações mais sofridas”¹⁷ (ROLIM, 1998, p. 7)

De acordo com a *LDB n. 4024/61*, elaborada em um período de relativa democracia, torna-se uma das mais importantes leis em favor da educação brasileira, a primeira legislação da educação no Brasil. No que diz respeito ao ensino primário, praticamente não houve mudanças, e com relação ao currículo do ensino médio, a LDB passa a mesclar um projeto

¹⁷ D. Paulo de Tarso Campos, 2º Bispo de Santos-SP e fundador da Assistência ao Litoral de Anchieta, encontrou ao assumir a Diocese de Santos, 23 sacerdotes e várias Congregações Religiosas, num total de 189 irmãs, conduzindo colégios, orfanatos, asilos, hospitais etc. Fonte: ROLIM, Liz C. **Semeadoras da Esperança** – “A.L.A. – Uma Forma de Educar”. São Paulo: Loyola, 1998, p. 7.

pedagógico humanista clássico e com alternativas profissionalizantes. Houve a inserção de algumas disciplinas, como a filosofia e a sociologia, visando formar o indivíduo em sua plenitude. De modo geral, a formação pré-universitária era essencial, embora tenha se dado maior flexibilidade nas matrizes curriculares dos programas de ensino¹⁸ nas escolas, tendo em vista que a sociedade urbano-industrial exigia um maior número de acesso ao ensino.

Tentar entender como a sanção da LDB 4.024 em dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, vista por muitos intelectuais da época como “um presente de Natal”, é refletir sobre as lutas que ocorreram na sociedade brasileira desde a época de Vargas, uma luta de interesses privados, de um lado a burguesia industrial e das camadas médias e de outro uma oligarquia agrária exportadora e de capital estrangeiro, sem contar com a participação ativa da Igreja, no combate as idéias liberais, socialistas ou comunistas, afinal, uma escola pública de qualidade atrairia a classe média, que deveria buscar o ensino médio e superior através de escolas e universidades católicas.

Para fechar este bloco, dou ênfase ao *ensino agrônômico*. Era assim chamada a política para o ensino superior que iniciado no século XX está intimamente ligada à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. O currículo destas escolas eram considerados de “padrão nacional” para todos os cursos de agronomia e veterinária do Brasil. Porém, caminhou para a sua quase extinção porque sofreu sérios problemas da falta de recursos e verbas, inclusive resultando no fechamento de todos os seus laboratórios localizados no Rio de Janeiro e Bahia.

De certa forma, um projeto ambicioso que realçado no início do século XX caminhou na esperança da abertura de várias escolas deste tipo em outros estados, principalmente no interior paulista.

Depois de um período em que a sociedade brasileira, sobretudo nos aspectos educacionais, foi direcionada por uma política varguista, tem-se o período da ditadura militar e sua influência na educação.

No período de 1964 a 1985, a ditadura militar permanece no poder. Por ela passaram cinco generais. Manteve-se no poder com a ajuda da tecnocracia militar e civil, a burguesia nacional e as empresas multinacionais. O ensino nesta época se voltou para o chamado *behaviorismo*¹⁹, baseado em estímulo-resposta.

¹⁸ Disciplinas como o espanhol e o latim praticamente desapareceram por serem optativas, valorizando as disciplinas de conteúdo científico.

¹⁹ Derivada da psicologia científica, século XIX-XX, todo comportamento é de origem animal – incluindo o homem – estudado em termos de estímulo e respostas, formando de hábitos, assim é possível conhecer e controlar a conduta na medida em que os estímulos permitem prever respostas e vice-versa.

O objetivo do Estado capitalista militar, no que diz respeito à educação, era fortalecer os interesses econômicos e com a nova Constituição de 1967, este direito estaria assegurado com o fortalecimento do ensino particular e a escassez de verbas para a educação pública.

A nova *lei n. 5.692/71* não se distanciou do que já havia sido proposto pela LDB anterior, reforçando a direção do ensino para um tecnicismo, pois havia uma preocupação com as camadas populares. Uma adequação aos interesses da ditadura militar, tentando transformar a ideia de um Brasil atrasado em um Brasil-potência, reflexo de uma política norte-americana.

Enquanto que a lei n. 4024/61 visava a formação integral do indivíduo, esta nova lei fortalecia o ensino privado, o que causa uma ruptura dos sistemas de ensino (SAVIANI, 1996 apud ZOTTI, 2004). A erudição que a lei anterior buscava não deveria existir, a ideia era “qualificar para o trabalho”, embora tenha ocorrido o fracasso na imposição deste ensino pelo contexto da ditadura, pois não havia profissionais qualificados para exercerem este tipo de ensino nem os materiais necessários para tal.

A *lei 7.044/82* visava “preparar” o indivíduo para o mercado de trabalho, com propostas baseadas na Teoria do Capital Humano²⁰, não havia o interesse do ensino profissionalizante oferecido pelo Estado para os empresários, pois estes possuíam as próprias estratégias de ‘capacitação’.

Durante o Regime Militar brasileiro (1964-1974), e com seu apogeu nos Anos 1968-70, a gestão do Aparelho Estatal se direcionou mais em função da indústria, na linha de produção de mercadorias, e consubstanciou reformas educacionais com ênfase no tecnicismo.

A educação era vista pelo governo militar como uma forma de dominação necessária à manutenção de uma hegemonia política, que favorecia as elites que o apoiavam, e atingiu de alguma forma todas as classes sociais, procurando afastar os conflitos que por ventura surgissem.

Voltada para o “desenvolvimento econômico”, a educação que deveria atender as classes menos favorecidas constituía na verdade uma estratégia de poder, pois privilegiava as classes mais altas em detrimento das classes de baixa renda.

Não somente a Igreja, mas também as forças armadas lutariam por seu espaço na sociedade e, principalmente, no campo da educação. Um dos expoentes em favor de um único

²⁰ O conceito de **capital humano** tem origem na década 50, com Theodore W. Schultz, (1902 a 1998). As políticas educacionais incentivam o treinamento no trabalho pelas empresas, por exemplo. O Estado fica desobrigado da formação profissional que a maioria da população pobre deseja obter, dentro do pensamento neoliberal, os seres humanos são considerados um “capital” que se reverte em lucro para as empresas.

partido para conduzir a nação, Mihail Manoilescu²¹, crítico do liberalismo e estudioso da ciência política garante que um Estado moderno é aquele pautado no totalitarismo de direita, em que regulamenta todos os aspectos da vida pública e privada, orientando a maioria. A propaganda em torno do “chefe da nação” deveria ser abrangente, com culto a personalidade, uma forma de estar vigilante a massa.

Como projeto educacional, as forças armadas implantaram um tipo de treinamento formalizado: obediência, respeito à ordem e às instituições. Uma educação voltada para o patriotismo, com o nivelamento das classes, da escola da ordem e da disciplina. Relacionada a um projeto de segurança nacional, a escola deveria se ajustar entre os órgãos federais, estaduais e municipais.

Na maior parte da formação pedagógica, o exército se preocupava com a formação do instrutor e os alunos faziam exercícios que os habilitassem a execução correta de atos ou movimentos, assim o ensino da Educação Física se remetia a uma “pedagogia do corpo”.

Uma coesão nacional também não poderia existir se as crianças pudessem se remeter a seus costumes de origem, de pais imigrantes, por exemplo, porque o pensamento da nação deveria estar todo voltado agora para uma união nacional. Por isso a educação rural não fugiu da pauta de uma ação pedagógica que deveria atingir o Brasil de norte a sul: o abasileiramento de imigrantes era necessário, a homogeneização seria necessária para que os objetivos do estado pudessem ser atingidos.

Segundo Germano (1993):

os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e

²¹ Militante italiano que defendia o primado do corporativismo (1933) – proibindo sindicatos livres, por exemplo.

subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (p. 105).

De qualquer modo, havia uma distância entre o discurso e a prática educacional e as contradições começaram a surgir através de manifestações populares que eram duramente reprimidas. O Estado destinava poucas verbas para a área da educação pública, estimulando os setores privados a se fecharem em um nível de ensino que nunca seria atingido pelas classes carentes de recursos.

Ricos foram os debates e a pluralidade de grupos em torno da educação nacional. A ideia de planejar a educação do ponto de vista “científico”, regulando e criando mecanismos de controle, deu ao país como herança um sistema de ensino unificado, pelo menos em tese, enfatizando a identidade nacional do povo, o patriotismo e a brasilidade.

A participação intensa de católicos nos diferentes postos do Ministério da Educação e Saúde Pública, com conseqüente defesa do direito da família na escolha da educação dos filhos e valorização do trabalho realizado nas escolas confessionais, reforçou a educação elitizada por organismos eclesiásticos.

No que trata da Igreja e o Estado, esta discussão entre o “laico” e o “confessional” sempre perdurará, e sempre haverá os católicos liberais e os liberais não católicos. Uma visão cristã do Estado é vê-lo como “cristão”, mas este não deve ser a favor de uma determinada religião ou mesmo culto, mas agora dizer que ambos podem neste momento serem considerados duas entidades separadas seria negar a história.

Na perspectiva de Zotti (2004) ao nos depararmos com os diferentes períodos da história do Brasil e a educação brasileira, não se pode deixar de considerar os interesses da classe dominante sobre a educação. Desde a época jesuítica, os currículos se voltam para os interesses particulares dos que comandam a sociedade em seus períodos históricos, predominantemente elitistas.

Sempre houve e ainda há resistências e críticas aos determinados projetos de educação implantados, como forma de atuação mais consciente e responsável dos setores envolvidos e isto deve ser o palco de discussões de todo o educador envolvido com os rumos da educação no país.

2. Cultura e Igreja Católica.

Neste item, a pesquisa retrata a conformidade do pensamento europeu com as transformações ocorridas na sociedade brasileira no século XX. Pensamento este que influenciou o Estado nacional desde a Era Vargas aos militares e que associou o industrialismo à implantação de uma nova cultura nacional do trabalho.

Como um pano de fundo, as instituições sociais, a exemplo do Estado, influenciaram através de suas políticas o estabelecimento de novos parâmetros culturais e sociais. A industrialização crescente ao final dos anos 40 aliada a lógica do capital trouxe muita insegurança às populações excluídas.

O termo *cultura* vem do latim medieval, *colere*, que significa cultivado e cuidado, ainda assim relacionado à terra e a agricultura. Os romanos passaram depois de um tempo a associar o termo aos cuidados com as crianças e sua educação, ancestrais, monumentos, deuses e a cultura do espírito.

Para Coleridge (apud FORQUIN, 1993, p. 30) o termo cultura está relacionado a maneira de ser do homem ou hábito do espírito, oposto do que seria civilizado, relacionada, portanto, a exterioridade. Para o autor preservar a cultura e desenvolvê-la como disposição espiritual caberia a uma classe social particular (classe dos clérigos) – homens instruídos nas ciências e nas artes liberais.

Entende-se que nenhuma classe social tem vocação para ter este nível de perfeição interna e a única maneira de preservar aspectos culturais de uma sociedade estaria no Estado moderno. Neste caso, a cultura como modo de viver não se aprenderia na escola, mas nas famílias e nas religiões, e deveria haver um equilíbrio entre a escolarização e a preservação de determinadas culturas.

A escolarização poderia direcionar os alunos a uma “cultura de massa” ou “cultura de classe”, de acordo com ideais políticos e comerciais, por exemplo.

Santos (apud GOHN, 2011, p. 33) organizou o entendimento sobre cultura em dois blocos, a primeira ligada a realidade social, a um povo e uma nação; e a segunda ligada a um certo conhecimento, ao mundo das idéias e das crenças e de como interferem na vida social das pessoas.

Traçando um paralelo com a sociedade europeia da época faço referência a Raymond Williams que em sua obra *Cultura e Sociedade, 1780-1950* (1969) conceituou *cultura* em detrimento dos modos de vida implantados a partir da Revolução Industrial. Tal pensamento

direcionou a sociedade inglesa no final do século XIX e início do século XX e que se estendeu até meados da década de 1970.

Embora tais manifestações deste pensamento em torno da cultura e do trabalho tenha surgido fortemente na Inglaterra, não se pode deixar de considerar aqui no Brasil sua influência diante das transformações causadas pelo estabelecimento das indústrias na Era Vargas.

A tentativa de implantar novos modos de vida e causar mudanças nos aspectos culturais da sociedade brasileira trouxe para a oligarquia a necessidade de implantar tais mudanças no pensar e agir das massas de trabalhadores nas crescentes indústrias:

Para reordenar uma sociedade, "cultura não foi apenas uma resposta aos novos métodos de produção - à nova Indústria. Ligava-se também aos novos tipos de relações pessoais e sociais, constituindo, repito, um reconhecimento de separação prática e uma forma de acentuar alternativas". (WILLIAMS, 1969, p. 19)

Williams (1969, p. 178) cita em sua obra *The New Republic* de William Mallock²², que ao final do século XIX traz a representação da democracia civilizada que deveria ser direcionada pela oligarquia. Em se tratando da cultura afirmava que:

Em cada uma dessas três esferas - a do conhecimento, a da apreciação estética e a da religião - de que depende a qualidade das relações sociais em um país civilizado, as atividades dos poucos desempenham papel tão importante que, se elas faltassem, a massa dos cidadãos, qualquer que fosse a sua riqueza material, não passaria de grupo de bárbaros, iletrados, supersticiosos e semibrutos, como o são, hoje, muitos dos novos ricos da periferia. (MALLOCK apud WILLIAMS, 1969, p. 178)

Mallock ainda argumenta que a verdadeira igualdade de que trata, por exemplo, a educação popular, não é a absoluta, mas a igualdade relativa, de oportunidades, em que

²² **William Hurrell Mallock** (7 fev. de 1849-2 abr. de 1923): novelista inglês e crítico de economia. Mallock escreve neste ensaio sobre uma reunião em um fim de semana com ilustres figuras da oligarquia vitoriana, em que discutem acerca da república ideal no final do século XIX e que influenciou o pensamento inglês e latino-americano em décadas posteriores.

crianças pobres poderiam melhorar, mas nunca atingir à oligarquia, este seria o sentimento democrático. Esta igualdade de oportunidades seria:

A existência de alguma espécie de massa média, cujas qualificações e salários representam grandezas normais, tomadas como unidades para medir as grandezas correspondentes daqueles a quem o talento abriu uma oportunidade. (WILLIAMS, 1969, p. 179)

Dizer que a classe dominante direciona o capital econômico é afirmar que as culturas são de certo modo “conduzidas” ou “implantadas”, mas ainda assim dependentes do progresso.

Deve-se levar em conta que no livro de Mallock esta era uma visão da oligarquia tradicional inglesa, o que não quer dizer que a Igreja na Inglaterra e mesmo o Brasil tenha se curvado aos caprichos de uma oligarquia já em transição.

Articulando-se com a educação, a Igreja católica, tanto na Europa como aqui no Brasil teve um impacto na expansão do pensamento dominante que visava um industrialismo e procurou monopolizar os projetos de diversos grupos sociais, hegemônicos ou não:

Possuidora da revelação da ordem, a Igreja ofereceu ao Estado, não sem condições, uma formidável máquina burocrática de controle dos dominados. É bastante correta a referência weberiana à sua política como uma empresa de domesticação das consciências em proveito da burocracia laica. Mas para isto seria preciso que seu ensino fosse acatado, pelo menos formalmente, pelos dominantes. (ROMANO, 1979, p. 146)

A Igreja católica sem dúvida direcionou pensamentos e ações sobre as populações da América Latina. Em contribuição aos Estados ditatoriais que implantaram uma cultura dignificada do trabalho, a ala na Igreja católica mais conservadora soube conduzir e apoiar o pensamento dominante.

A realização do Seminário Interamericano de Educação, realizado em 1949, com sede no Rio de Janeiro, buscou retratar que o analfabetismo das populações camponesas e dos indígenas na América Latina dificultava a implantação de uma “cultura americana”. Sendo um problema que abarcava as massas os culpados só poderiam ser elas mesmas, pelo chamado “ausentismo”, ou seja, o próprio analfabeto não tinha interesse pelo letramento.

Em conclusão, o Seminário que fomentava modernizar o ensino com projetos conservadores, tratou de reunir ideias para trazer o homem do campo ao meio social letrado. Para isto precisava de grupos que configurassem ações solidárias e cooperativistas, mas sem esquecer-se da formação técnica para agricultura moderna.

Porém, a difusão da educação para combate ao analfabetismo nestes países se dá através de um intenso trabalho político que emerge das próprias classes populares, de sindicatos, das igrejas populares inseridas nas comunidades carentes e de movimentos sociais. Tais grupos visavam não somente a emancipação cultural e social dos grupos carentes, mas também tinham interesses na política e na economia que até então estava nas mãos de esferas mais altas da sociedade capitalista.

Durante longo tempo a educação popular no Brasil foi realizada por agências que nada mais fizeram do que tratar com racionalidade técnica-desenvolvimentista o problema do analfabetismo. Visando uma “inclusão social” para o trabalho, tais projetos implantados se tornaram experiências fragmentadas com poucos resultados.

Não bastava somente incluir um cidadão no mercado de trabalho, era necessário também fazê-lo entender de seu papel social, de poder lutar por seus direitos civis, de participar culturalmente do que era oferecido pelas classes altas.

3. Conceituação de Educação Popular.

Certamente, educação *não-formal* não é o mesmo que *educação popular*. Embora a educação popular seja considerada por muitos como um processo de educação não-formal, não se pode esquecer que a não formal pode estar presente em qualquer espaço em que a educação não seja o objetivo principal, em qualquer lugar da sociedade civil ou política. Já a educação popular se refere aquela educação voltada para as camadas mais populares.

Libâneo (2004) define que a educação não-formal, portanto, “encontra-se nos processos educativos que acontecem fora das unidades escolares, abrangendo também movimentos sociais, organização não-governamentais e outras entidades que atuam na área social”.

Deve ficar claro que a educação não-formal também pode ser dotada de uma certa intencionalidade, seja cultural ou política, e a educação popular mais ainda, porque identifica o grupo àquela formação.

Gohn (2011) afirma que a educação “não formal” só começou a ganhar importância para as camadas mais altas da sociedade após os anos 80, entre educadores e políticos. Ela

passou a ser vista também como uma extensão da educação formal por algumas instituições de ensino.

Este pensamento delineava um conjunto de processos que eram construídos para que os indivíduos alcançassem uma maior participação política. Vinha nas formas de educação rural, educação comunitária, treinamento, escola técnica, planejamento familiar e financeiro.

Coomb e Ahmed (apud GOHN, 2011, p. 100) apontam que os conteúdos adquiridos em torno desta aprendizagem incluem desde a cooperação na família e no trabalho, colaboração para o progresso nacional, desenvolvimento de habilidades funcionais para as indústrias e cidadania. Os processos de aprendizagem em grupos se deram de forma intensa nos anos 90, começou a se falar em cultura organizacional, ética de mercado, comportamento nas organizações, aprendizados que além de serem extraescolares caminhavam com o crescente desenvolvimento econômico.

Dessa forma, há uma tendência para separar os estudos acerca de movimentos populares e educação popular. Para que houvesse a devida atenção às práticas pedagógicas envolvidas nos projetos de educação popular os agentes envolvidos (ongs, universidades, escolas rurais, igrejas, partidos políticos) passaram a questionar as ciências sociais que abarcam o estudos destes movimentos.

Para que a educação popular fizesse sentido e mudasse padrões de pensamento, Brandão (2006) afirmava que :

no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam e aprendem. (p. 22)

O autor também propõe a diferença entre educação popular e a educação de adultos. A popular surge como um movimento de trabalho político, não para formar um cidadão em sua totalidade para a sociedade, mas sim apenas para compensar a falta de alguns recursos sociais. Para a sociedade capitalista, a educação não-formal é menos do que a educação formal, pois traz a *instrução* e não a formação cidadã.

Na perspectiva de Fávero (2006) e educação popular só assim pode ser chamada se realmente contribuir para a libertação de um determinado grupo social oprimido. Trabalhar

somente com educação para as camadas populares sem um caráter social, proposto talvez por um movimento que atua como um pano de fundo, não tem caráter de educação popular.

Portanto, estar a serviço das classes menos favorecidas não somente ensinando o português ou a geografia, mas também conscientizando os grupos de sua condição social e política é, na visão de Fávero, educação popular.

O autor aponta que a educação não-formal ainda não possui um conceito definido. Na maioria das vezes, ela é posta como uma educação formal porque recobre experiências diversas, entendida com “educação social”, realizada em espaços não escolares. O “educador de rua”, por exemplo, que realiza um trabalho com adolescentes e jovens infratores, nos abrigos ou centros de convivência, realiza um trabalho de inclusão social. Não está inserido em um movimento político e também não está dentro de uma escola. (FÁVERO, 2007)

Para Calvo (1982, p. 1) “a educação formal prepara o homem integral, o cidadão, já a não-formal é complementar, supletiva, “especial” daquele que é diferente”.

Enquanto a educação de adultos não *forma*, não *transforma* e não *prepara*, a educação popular buscam uma *formação social e política* do ser²³. Esta diferença não está somente dos projetos propostos pelas agências governamentais e institucionais, mas sim no pensamento do educador. Este educador deve ter consciência do que quer para si mesmo enquanto “instrumento” de emancipação social ou do desenvolvimento econômico:

[...] a *educação de adultos* desdobra experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar de adultos carentes, a *educação popular* e, depois, a *educação permanente* surgem como projetos de re-significação política, social e pedagógica de toda a educação. (BRANDÃO, 2006, p. 79)

As classes populares se educam dentro da própria prática. O aprendizado proposto pelos educadores que atuam através dos movimentos de educação popular ajuda na criação de “um novo saber” popular. O autor vai além configurando que esta prática de educação é o “instrumento de uma nova hegemonia” (p. 87).

Outro dado é que pesquisas realizadas, mais precisamente em São Paulo, apontam diversos organismos que lutam por uma educação ao alcance de todos. Comunidades e grupos

²³ Alguns educadores propõem dois modelos opostos entre si: pedagogia opressora X pedagogia do oprimido; educação dominante X educação libertadora; educação alienadora X educação conscientizadora. A educação para adultos estaria separada da educação popular de acordo com o projeto político em que uma é específica e outra é mais abrangente na formação coletiva.

se unem corrigindo aquela visão de que os pobres do campo não tem interesse algum pela educação de seus filhos.

Como uma prática social a educação popular se relaciona com o conhecimento na medida em que transforma os sujeitos envolvidos em sujeitos políticos e não somente em sujeitos econômicos.

Calvo (1982) evidencia que os processos de educação popular são diferentes em cada cultura, de acordo com as necessidades de cada geração. Cada etnia ou grupo social conhece suas necessidades durante um tempo histórico. Daí as necessidades se tornam materiais pelos processos educativos instaurados, pelas novas metodologias, estratégias e práticas educativas que visam a mudança de condutas, comportamentos individuais e coletivas.

Com direito a conhecer e se reconhecer na história, os movimentos de educação popular procuram narrar por si próprios os acontecimentos e suas consequências a partir dos que lutaram contra a opressão, o preconceito e o desprezo que vinham de uma totalidade europeia, tais ações coletivas fazem referência a mulheres e homens do povo.

Ao contrário, a história tradicional não faz grandes referências ao homem e mulher do povo, como se estes nada tem realizado, portanto, não merecem ter história. A única história é dos grandes personagens masculinos, ricos e brancos. (BIDEGAIN apud LAMPE, 1995, p. 159)

Fazendo parte do conjunto democrático, tais movimentos sociais tornam-se preocupação não somente no Brasil, mas em várias partes da Europa, pós Revolução Industrial (1940-50) dando ênfase a grupamentos humanos que chamariam de “comunidade”.
Recebendo crescente apoio:

[...] várias espécies de associações democráticas espontâneas, assentadas em experiência coletivista real, estavam surgindo e que era necessário contemplar esse gênero de “vida associativa vital” para transformar a democracia em realidade. (COLE apud WILLIANS, 1969, p. 201)

Nos anos 1960 o regime político autoritário trouxe vários questionamentos sobre a educação que era dirigida as classes populares. A educação para adultos se tornou alvo de críticas e houve um início de mudança nas práticas pedagógicas.

Através dos grupos e dos movimentos que emergiam das classes populares, a chamada *educação de base*, ou *educação libertadora*, ou ainda *educação popular*, os educadores passaram a atuar não somente profissionalmente, mas também militavam em busca de

transformar a ordem vigente. Nesta época, por exemplo, Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização para adultos.

Freire em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967) faz uma crítica ao sistema vigente e as formas tradicionais na educação de adultos. Ele argumenta que, mesmo “aos tropeços” a educação popular realizada nas comunidades acaba por constituir uma nova teoria, sobretudo nas relações humanas. A partir da cultura de cada grupo surge uma articulação entre a prática e um trabalho político porque ocorre a troca entre o homem (singular) e a sociedade (coletivo).

Quem aprende não somente deixa de ser analfabeto, mas transforma a opressão do meio e se liberta. Portanto, esta educação também é um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber. (FREIRE apud BRANDÃO, 2006, p. 84)

Ao ser uma das principais autoras a introduzir os debates acerca da educação não-formal no Brasil, Gohn (2001) propõe uma definição mais ampla sobre o termo. Conscientizando os menos favorecidos, os capacitando para o trabalho e ajudando na resolução de problemas comunitários, estas práticas de educação acompanham um tempo histórico e se dá por meio da prática social, ou seja, pela interação entre as pessoas de certo grupo social.

Daí tem-se a junção de educação popular e movimento social. Cada grupo que possui práticas educativas particulares acaba por desenvolver ideias a respeito de uma mudança, uma luta, sugerindo uma participação mais ativa daqueles sujeitos que por ali passam está a chamada luta política.

A educação popular neste contexto é pautada pela ação coletiva, direcionada para os grupos, marcada por elementos subjetivos mediados por agentes que causam uma mudança.

Cada grupo de agentes possui metodologia praticamente própria, de acordo com sua origem (movimento social), e tais métodos estão sendo muito estudados de alguns anos para cá.

Segundo a autora, a educação popular sem dúvida colaborou e ainda o faz na manutenção dos movimentos sociais e na formação das consciências, mas possui determinadas práticas que não podem ser encobertas, como se não tivessem seu valor e não colaborassem para a ideologia dos grupos.

Como objetivo principal da educação não formal está a cidadania e o meio de aprendizagem é a própria prática social. Com a troca de experiências e com a absorção de conteúdos sistematizados, o conhecimento é adquirido por meio de ações interativas

principalmente no plano da comunicação verbal e oral carregada de representações e tradições culturais. Portanto,

o processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores. (GOHN, 2011, p. 111)

Dentro desta perspectiva, pode-se dizer que a educação popular compreende um projeto político-pedagógico, assim como um projeto político-ideológico, que possui uma intencionalidade e determina uma prática social.

Dessa forma, primeiramente a educação popular começa com o intuito de alfabetizar jovens e adultos. Num segundo momento, passa a ter um caráter transformador, fora dos espaços escolares. Por último e mais recente, retrata uma a educação popular como pertencente a espaços escolares, mas voltada para as classes mais carentes, em escolas da periferia, por exemplo, atuando em uma perspectiva emancipatória de seus participantes.

Educação Popular e Libertação

Manfredi (1978) dá destaque aos estudos de Paulo Freire que nas décadas de 60 e 70 implicou sobre as condições em que se encontravam os mais necessitados, que além de serem oprimidos não dispunham de meios para superarem as adversidades impostas por uma sociedade desigual.

Uma educação libertadora somente aconteceria através de uma práxis revolucionária, onde os grupos deveriam se unir pela práxis educativa, tomar consciência das opressões do meio e reivindicar seus direitos, na mudança de suas condições, inclusive sociais.

Negam-se as possibilidades de humanização aos menos favorecidos. A situação de opressão é visível e onde predomina a injustiça, a violência e a falta de oportunidades predomina também a desigualdade social.

A falta de uma escola conscientizadora para as classes mais pobres dá vazão à exploração que ocorre no meio capitalista. É por isso que uma educação popular voltada as classes menos favorecidas ajudaria nesta tomada de consciência. De qualquer modo, uma educação política. Buscando-se os direitos pela educação, trabalho e justiça social, as desigualdades iriam diminuindo com o passar do tempo.

E a situação mulher neste contexto? Pode-se dizer que na Idade Média, uma mulher para se alfabetizar precisaria se dedicar à vida religiosa. Embora o misticismo tenha se tornado um traço particular das mulheres neste período, Lerner (1993, p. 73) afirma que "as reformas da Igreja, a difusão do celibato clerical, o refinamento da lei canônica e o firme monopólio da Igreja com relação à educação favoreceram a posição dos clérigos", ou seja, as religiosas mesmo assim foram segregadas em monastérios e tiveram sua educação, de qualquer forma, guiada por homens.

Aos poucos as mulheres, mesmo orientando-se para o lar e obrigações domésticas, começaram a sentir a importância do estudo. Mesmo ao lado do marido começaram a criar resistências e aos poucos passaram a superar constrangimentos. Era uma forma de reduzir a ignorância a que eram relegadas.

A tão almejada "emancipação" passou a ser percebida com o decorrer do tempo, veio lenta e rasteira e o que antes para as mulheres servia como alicerce do casamento, passa a trazer uma ideia de liberdade, inclusive deste último, colando-o como inimigo número um das liberdades individuais, do estudo e do trabalho.

A educação desta mulher segue caminhos distintos, seguidas pela tradição e conservadorismo ou por sistemas populares de ensino. Independente de uma forma ou outra é certa que a exigência de uma consciência religiosa está presente, portanto, não há como desconsiderar os ensinamentos religiosos por parte de instituições católicas na formação de comunidades ou mesmo de movimentos sociais de base.

Vimos até o momento que educação popular não é o mesmo que educação de adultos e muito menos educação rural. Embora uma possa estar inserida em outra, o fato é que a *educação rural* está relacionada à capacitação individual e formação agrícola do homem do campo.

Historicamente, após o término da Primeira Guerra Mundial no início do século XX, a iniciativa do Estado nacional em promover uma alfabetização em massa direcionou os rumos da chamada Educação Rural.

Relacionando-a com a história do país nos anos 1950, mais ainda, do continente latino americano, a educação rural traz uma nova dinâmica ao desenvolvimento do capitalismo.

Numa época em que o latifúndio se propagava e o atraso tecnológico era considerável, os trabalhadores do campo talvez não tivessem noção dos objetivos da classe dominante: a subordinação do campo ao processo de urbanização e a industrialização que deveriam ser

crescentes e a regulamentação de áreas mais afastadas das cidades dentro dos moldes do capital.²⁴

Sob a ótica da sociologia da educação temos duas frentes que perpassam a educação escolar neste século XX: a individualista – preocupação com o indivíduo, este seria o ponto de partida das preocupações educacionais; e a coletiva – social, corrente que se fortaleceu na década de 1960, a escola é o meio para que a sociedade possa se adaptar as modernidades que surgem. Nesta segunda, a modernização do campo poderia estar relacionada à manutenção da ordem em áreas mais distantes, porém, encontrou formas de organização social advinda do próprio coletivo que ali se encontrava, como as Ligas Camponesas, por exemplo.

Inicialmente nos meios urbanos e seguidamente nos campos estas práticas educativas que alcançavam crianças e adultos visavam combater o analfabetismo crescente, principalmente entre imigrantes e migrantes das áreas rurais que vinham em busca de trabalho nas fábricas nas cidades.

Consiste-se neste quadro a implantação de um “nacionalismo” tanto quanto as fortes preocupações com a “ordem social” e está claro que muitos imigrantes não eram analfabetos em suas línguas de origem, mas sim analfabetos porque o Estado nacional assim considerava quem não tinha o conhecimento de nossa língua oficial portuguesa.

Dessa forma, o Estado passa a incentivar ações voluntárias educativas e também diversas entidades que representavam nossa sociedade, a Igreja católica era uma delas.

Alguns autores colocam o interesse do Estado por “nacionalizar” todas as formas de ensino visando um patriotismo e um nacionalismo fortalecido, pois havia uma preocupação com influências estrangeiras no país. Outros acreditavam que o Estado desejava que as populações rurais saíssem de seu meio rural para compor quadros nas fábricas que cresciam em ritmo acelerado.

Souza (2005) esclarece que na década de 1950 o homem do campo era considerado um analfabeto longe de conseguir ascensão social ou política. As propostas para a educação do homem no campo revelavam mais uma intolerância aos valores sociais deste homem diante de seu modo de vida. A cultura do campo estava também subordinada à chamada cultura moderna.

²⁴ Na década de 1950 foi criado o CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) e as Escolas Rurais, instaladas em comunidades mais atrasadas das regiões Norte e Nordeste, na tentativa de emoldura-los aos preceitos da ordem e do nacionalismo.

O camponês representava atraso econômico e um empecilho para as políticas varguistas, políticas estas que permaneceram durante o regime militar. Era em verdade um *excluído* do sistema capitalista.

Para Manfredi (1978) na educação “bancária” o educador nega a educação enquanto processo de busca, em que educador e educandos constroem seu saber através de uma relação dialógica. Ocorre então a “absolutização da ignorância” e os educadores acabam inculcando-lhes “saberes ideológicos”. Reflete-se assim a ‘cultura do silêncio’. Este quadro somente poderia ser mudado a partir da tomada de consciência dos oprimidos enquanto sujeitos da transformação da realidade, elaborando sua própria pedagogia de libertação.

Nesta linha de pensamento, a autora enfatiza que houve uma construção conceitual acerca do analfabeto que revelou a “intolerância aos valores sociais e ao modo de vida do homem rural”, este seria o “lugar político” que o Estado e as classes dominantes definiram para este grupo social.

A fase denominada “otimismo pedagógico” que começou na década de 1930 e caminhou até meados de 1960 projetou a busca de soluções para os problemas rurais. O isolamento e a falta de recursos, a falta de condições básicas como a de educação foi tratada por muitos intelectuais e políticos da época que visavam práticas educacionais que trouxessem progresso econômico antes mesmo do social. O tecnicismo era o caminho ideal porque daria trabalho às massas²⁵, condição para o homem-trabalhador pudesse ter condições de buscar meios de sobrevivência (saúde e educação).

Até o final da década de 1970, este modelo de educação tecnicista se pautou por fundar escolas e ajudar os meios rurais a se orientarem por esta via. Mas e a formação dos professores que ali estavam? Será que uma escola técnica ajudava aquelas populações empobrecidas e isoladas naquele momento?

Uma abordagem realizada no caminho da pesquisa destes trabalhos educativos dá outro enfoque: mesmo absorvendo as idéias daqueles anos, tais trabalhos realizados nas comunidades buscavam, antes de qualquer ideal corporativo, emancipá-los socialmente, mais ainda, humanamente. Tais projetos imprimiram a sua própria marca, embora orientados pela corrente positivista do momento.

²⁵ Implantado em 1933 o “Código de Educação do Estado” que no meio rural instituía granjas-escolas e as missões técnicas rurais, mas que na verdade não saíram do papel. A educação nestes meios era mantida pelas necessidades locais, através de cuidados com a saúde e por projetos de educação popular de diversas entidades assistenciais e congregações religiosas de várias ordens.

Num exemplo bem claro, temos o papel da Igreja nestes movimentos de educação popular que formam a história do papel educativo da Igreja no Brasil com forte presença nos meios rurais.

Primeiramente, faz-se necessário dizer que a Igreja católica vai além dos “muros da escola”. Ela vai além dos conventos, dos seminários e dos internatos. Está presente nas missões, nas paróquias e festas, nas comunidades, atuando não somente nas esferas dominantes, mas também localmente. O “Ruralismo Pedagógico” proposto nas décadas de 1930 e 40 levou a Igreja, através da Ação Social²⁶, tomar uma das frentes pela educação do homem do campo. O que deveria ser de responsabilidade pública torna-se preocupação de entidades confessionais e privadas, mesmo “orientadas” pelos órgãos governamentais.

4. Igreja Católica e Ação Social.

A Igreja não deixou de dar contribuições importantes através de movimentos de educação popular em favor das classes menos favorecidas.

Mainwaring (apud PAIVA, 1984, p. 204) aponta algumas destas contribuições pedagógicas:

- A Igreja procura evidenciar os valores culturais de um determinado grupo social; respeitado suas próprias práticas religiosas. Procuram compreender estas práticas para poderem trabalhar de forma efetiva dando a oportunidade de estes grupos expressarem suas vozes;
- Desenvolvendo práticas democráticas, dão a chance da participação de um maior número de pessoas, aumento a chance de sua expressão política;
- O povo participa de debates, reuniões, discutindo os problemas locais, expressam a vida religiosa de diversas formas: leituras da Bíblia, cantos, orações etc;
- Nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o povo aprende a se organizar e mesmo com os chamados Círculos Bíblicos o povo passa a ter um sentimento de união. Passo importante em uma sociedade em que as camadas populares têm dificuldade de acesso e conhecimento;
- A Igreja acaba por criar um *sentido de comunidade*, promovendo ajuda mútua entre os indivíduos. Ninguém está só na luta diária, há identificação com o grupo. Esta experiência segundo o autor é importante e vai mais além do que os intelectuais

²⁶ A AÇÃO SOCIAL torna-se no Brasil, um dos mais importantes desafios assumidos pela Igreja face ao Estado populista, dando-lhe força e poder face a ele, unificando-a num trabalho conjunto de promoção humana junto às populações mais sofridas”. – “Semeadoras da Esperança” – Liz C. Rolim (1998)

geralmente vêem que é somente o fortalecimento político e suas reivindicações; é a solidariedade comunitária que fortalece a ação política;

O autor vai mais além:

o processo da autodescoberta não é irrelevante politicamente mostra-o o fato de que muitos líderes populares começaram a desenvolver a autoconfiança para atuar na vida política a partir de experiências em comunidades de base ou outras organizações católicas. (MAINWARING apud PAIVA, 1984, p. 206)

- Onde a sociedade política e a elite são bem organizadas, a Igreja pode atuar socialmente fazendo repensar certas práticas até então consideradas pelos setores mais conservadores como o único caminho possível.

Paiva (1991) também argumenta o quanto o Estado deve ser responsável pela educação popular no Brasil. É a partir dele que tais projetos devem acontecer. A educação popular no início do século XX estava relacionada às classes pobres, também nos meios rurais. Não havia uma concepção de luta, de movimento social em busca de maior participação política, o que se vê com maior ênfase a partir dos anos 70.

O espiritualismo da igreja católica não pôde deixar de existir ali, e em uma aproximação cada vez maior com as classes menos favorecidas, foi além do pátio de suas igrejas, conventos e internatos, atuou através das missões, paróquias, festas populares e romarias.

No Brasil, aproximou-se muito de comunidades carentes, não somente no litoral sul paulista e litoral norte, mas também nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Há relatos de religiosas que ao trabalharem nos colégios particulares, voltados para uma elite, começaram a se interessar por um outro tipo de experiência religiosa: um trabalho junto aos marginalizados e empobrecidos (PAIVA, 1991, p173).

Tanto a autora como nas próprias entrevistas realizadas conduzidas pela pesquisa, nota-se que embora o Estado tivesse esta preocupação em levar a educação aos menos favorecidos, a igreja tomava a frente em muitas situações. E em respeito aos conteúdos muitos dos ensinamentos eram praticados conforme a experiência das próprias religiosas e suas origens, sempre norteados por uma formação cristã.

É certo que estes dados são apontados de acordo com o trabalho de uma Igreja mais progressista, que atua ativamente nos setores populares. Esta Igreja Popular tem grande número de leigos, missionários e missionárias, organizações não-governamentais, sindicatos, políticos, empresas da sociedade civil que atuam como parceiras nos projetos educacionais, portanto, sócio-políticos num determinado momento, por uma determinada causa²⁷.

Considera-se uma Igreja popular aquela igreja que sai da História da Igreja católica na América Latina. Primeiramente, dentro de uma perspectiva cristã e, segunda, em sua relação com os imperialismos europeus. Fora isso, o marxismo, a teologia da libertação, a Revolução Cubana e as novas proposições do Vaticano II convalidaram a força das igrejas (populares) latino-americanas.

É com o Vaticano II que se têm a opção pelos pobres²⁸. A Igreja de Cristo tem um compromisso profético e leva uma mensagem de libertação, diferente de uma instituição religiosa que somente faz alianças com o Estado²⁹.

Os estudos da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA)³⁰ apontam que a Igreja ajudou na formação das nações latino-americanas, portanto, as massas rurais a consideram como um elo entre estes grupos e o resto da sociedade. Embora seja uma instituição que retrata poder, acolhe os desamparados, reivindica justiça social e colabora com as mudanças (de forma muito consciente) sociais e culturais.

Esta Comissão além de ter tido o apoio financeiro do episcopado, procurou formular uma história profética, voltada para a *diaconia* (Dussel, 1984, p. 41). Ou seja, era o fazer história através da transformação de seus sujeitos: os pobres. De qualquer forma, Dussel não procurou fundamentar esta história a partir das ciências sociais, muito menos no marxismo, mas através da teologia, do Evangelho de São Mateus e sobre a noção de “servo da Iahweh”

²⁷ Há a Sociedade do Sagrado Coração de Jesus (Paraná), Colégio Anchieta (Rio Grande do Sul), Irmãos Salesianos de Dom Bosco (Goiás, Minas Gerais), Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteil (Minas Gerais, Rio de Janeiro). Fonte: PAIVA, Vanilda P. (Org.) *Catolicismo Educação e Ciência. Seminários Especiais*. Centro João Paulo XXIII. v. 5. São Paulo: Loyola, 1991.

²⁸ Após o Concílio Vaticano II (1962-1965), o episcopado da América Latina realizou um encontro com o intuito de interpretar os documentos conciliares à luz da problemática latino-americana. Em 1968, em Medellín, Colômbia, os bispos produziram um documento que iria sustentar a ação dos católicos progressistas no continente nos próximos treze anos. Em 1979, em Puebla, México, a reunião do episcopado para aprovar as novas diretrizes para a Igreja no continente recebeu forte intervenção do Vaticano, agora sob comando de um novo papa, João Paulo II, e o resultado foi um documento crítico, autor da célebre *Opção Preferencial pelos Pobres*.

²⁹ Segunda Conferência dos Bispos da América Latina e o Caribe (1968), Medellín, Colômbia, buscando situar “A Igreja na atual transformação da América Latina”. Fonte: Brighenti, A. *A opção pelos pobres e a urgência da missão – 40 anos de Medellín*, 2008.

³⁰ O propósito da criação destes estudos era de se criar um espaço para uma história da Igreja latino-americana. Esta história abarca países que vão do México e o Caribe até o sul da América Latina, porém, estende seus conteúdos aos “latinos” dos Estados Unidos, as Filipinas, Angola, Moçambique, uma forma de propagar a Igreja popular pelas nações num todo continental.

que está em suas ações salvíficas, na história de Israel e no indivíduo, aqui está o futuro messiânico.

Tal proposta advinda de vários bispos brasileiros intentou na construção de uma nova história da Igreja latino-americana, baseada no comprometimento com os oprimidos. De forma evidente, esta história que parte do ponto de vista do pobre não se relaciona com a história da Igreja europeia e que sustentou seu poder (influência política e austeridade) durante séculos.

Ainda assim, era necessário criar uma “comunidade científica” para os estudos que abarcavam esta nova visão e posição da Igreja. Tornou-se compromisso escrever as diversas histórias das Igrejas na América Latina, por exemplo, pesquisando a formação destas no seio das comunidades mais carentes, assim como seus propósitos e consequências para aquelas gentes.

Os discursos teológicos nos anos 50, cada vez mais frequentes nos meios acadêmicos, enfatizaram que o chamado “mal-estar da modernidade” se reproduziu muito nos países latino-americanos, mas que tem seu começo na Europa. Este mal-estar acabou por afastar a teologia do Estado e com a crise desenvolvimentista surgiu os questionamentos sobre o ideal capitalista por movimentos esquerdistas, a exemplo de Cuba. Estes estudos teológicos, juntamente com a participação da Igreja em alguns movimentos sociais, deu surgimento a chamada Teologia da Libertação nos anos 1960.

Ao participar de um curso de extensão intitulado *América Latina* na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) em 2011, o antropólogo argentino Salvador Schavelzon retratou importância da Teologia da Libertação na formação de consciências na construção dos movimentos sociais aqui no Brasil. Aponta que uma coisa é a religiosidade popular, outra é a teologia da libertação. E muitas vezes líderes de comunidades locais utilizaram de meios religiosos, cura - por exemplo, para convencerem as pessoas a lutar por uma causa política, o que acabou por criar confusão em alguns teóricos e pesquisadores do tema.

Schavelzon aponta que a teologia da libertação e a filosofia da libertação se complementam e que reconhecem o marxismo, mas que possuem uma filosofia própria da América Latina: um caminho e uma *luta própria* em seus meios sociais. Ou seja, a teologia da libertação não necessita de conceito alemão para existir. Por isso, a igreja popular latino-americana procura se desvencilhar da relação teologia da libertação-marxismo, porque na origem de cada termo já está a diferença, tanto conceitual como das causas e dos objetivos de cada um.

Bingemer (1994) enfatiza que a Teologia da Libertação:

quem tem desempenhado o papel de instrumental inspirador e animador da ação da Igreja no campo social, substituindo, de certa maneira e em boa proporção, o lugar do ensinamento tradicional do magistério eclesial sobre as questões sociais. (p. 10)

Para a CEHILA (1986, p. 89) o conceito de *libertação* pode partir da história pessoal de cada um e “abarca as diferentes dimensões da existência: o social, o político, o econômico, o cultural e o conjunto de suas relações”. O historiador nesse sentido passa a ter um maior interesse pelos oprimidos e pela formação das massas, dos explorados como objeto de sua pesquisa.

A história da Igreja latino-americana é a história de cada ser – homem ou mulher – gente comum, missionários, mártires, padres, dentro de um tempo e um espaço.

Escrever uma história “a partir de dentro” pode configurar idealismo político? Este cuidado em transformar o que é comum (do ponto de vista dos pobres) em uma história científica, carregada de métodos científicos, demonstra o receio de que determinada pesquisa se torne não um relato científico, mas sim uma descrição ideológica. Mas já que o que é comum também é “concreto” assim como o método que se aplica ao seu estudo, “o certo é que não se pode haver ciência sem contaminação ideológica” (CEHILA, 1986, p. 141).

O trabalho histórico que se forma em torno das histórias de vida destas pessoas resgata o que até então estava ausente na História da Igreja oficial e transforma uma realidade em várias possibilidades. Além disso, o próprio historiador-pesquisador não escapa da própria história que ele narra. Ao recriar uma (outra) realidade histórica seu trabalho é conduzido por certo discurso histórico, talvez de crítica ao que encontra, e por isso mesmo está passível de ser criticado, sobretudo quando trata de ideologias e valores que não podem ser considerados pela ciência.

O cuidado que se deve ter ao tratar da história da Igreja latino-americana não pode deixar de ser considerado por quem conta a história dela. Mas os estudiosos que formam a CEHILA acolhem contribuições de outras ciências sociais, como de estudiosos que não fazem parte do núcleo católico para elaborar uma história que venha “a partir de dentro”. Barrar outras formas de enxergar um fato num certo momento seria como que causar uma paralisia na atividade científica. Seria como catalogar cristãos e não cristãos, crentes e incrédulos. (CEHILA, 1986, p. 99)

Para fazer uma história da igreja popular e suas ações no tempo se faz necessário acolher documentos que contem a história deste povo. Mas o povo chega a ter documentos que contem sua própria história? Isto é comum entre os oprimidos na maioria das vezes iletrados? É a partir daí que chegamos à *história oral*. Chegamos também aos estudos da cultura e dos aspectos sociais que envolvem um período que tende a ser histórico.

Deve ficar claro que na história oral, temos os relatos de missionárias, religiosas, voluntários, párocos, afinal, eles mais que qualquer outra pessoa, estiveram envolvidos diretamente com as ações sociais propiciadas por suas ordens religiosas.

Para tratar da *ação social* praticada pela Igreja, torna-se importante destacar a organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que foram implantadas inicialmente pelos bispos, pelo clero estrangeiro e por muitas religiosas pertencentes a várias ordens. Terminado o Concílio do Vaticano II em dezembro de 1965, a Igreja no Brasil passou a dar uma resposta mais ampla as mudanças desejadas. Procurou-se dinamizar as paróquias, chamando-as inclusive de *comunidades da Igreja*, mas isto não ocorreu sem algumas resistências em alguns lugares tanto por parte de alguns missionários da Igreja como de pessoas da elite.

O Plano de Pastoral de Conjunto (PPC) estabelecido como uma proposta as paróquias após o Concílio colocou alguns termos à reflexão:

- Faz-se urgente uma descentralização da paróquia, não necessariamente no sentido de criar novas paróquias jurídicas, mas de suscitar e dinamizar, dentro do território paroquial, comunidades de base (como as capelas rurais), onde os cristãos não sejam pessoas anônimas que apenas buscam um serviço ou cumprem uma obrigação, mas sintam-se acolhidos e responsáveis, e delas façam parte integrante, em comunhão de vida com Cristo e com todos os seus irmãos.
- Nossas paróquias locais são ou deveriam ser compostas de várias comunidades locais ou comunidades de base, dada sua extensão, densidade demográfica e percentagem de batizados a elas pertencentes de direito. Será, pois, de grande importância empreender a renovação paroquial pela criação ou dinamização destas comunidades de base.

A ação social da Igreja neste sentido procura levar o entendimento e ajudar pessoas e comunidades a conseguir ganhar seu próprio sustento, libertando-se da dependência externa que vem na forma de assistencialismo. Tal objetivo, além de suprir carências humanas fundamentais à sobrevivência (moradia, alimentação, saúde, trabalho) busca a conscientização

de todas as classes sociais para eliminar as causas da pobreza, das injustiças sociais, na melhor distribuição de renda, por exemplo.

Para a Igreja a evangelização do ser e a ação social devem caminhar juntas, como dois aspectos integrais da missão e do testemunho da igreja junto à sociedade.

Burke (1992, p.13) ao realizar um balanço sobre a história das últimas décadas e de seu sucesso, faz referência a CEHILA, *História da Igreja no Brasil* (1986), e enfatiza que os pressupostos colocados pela Teologia da Libertação incorporam as ideias dos movimentos sociais que apoiam as classes pobres. A valorização destes grupos foi crescendo juntamente com a quantidade de publicações, seminários, congressos e estudos que tratam dos povos indígenas, afrodescendentes e das questões da terra.

Dessa forma, por si só a ação social que parte da Igreja não promove sozinha o ser humano, e sim o conjunto social composto de instituições políticas e civis que devem acompanhar e ajudar os necessitados.

No final da primeira metade do século XX, a assistência social no Brasil se fortalece nos meios rurais e a Igreja católica procurava controlar todo processo de ajuda ao próximo, sem dúvida, patrocinada pela ordem burguesa vigente. Já foi citado que de forma alguma a Igreja está reservada somente às elites. Mas sua presença nos grupos indígenas, negros e imigrantes a manteve como uma instituição fortalecida no tempo, portanto, não somente pelo Estado ou pelas associações de classe.

Na rearticulação entre o público e o privado, a Igreja concorreu na tarefa de manter seus princípios, mesmo que de forma multifacetada, e o assistencialismo era uma das forças que mantinha seu caráter dominante.

Na cronologia dos acontecimentos a evolução do Serviço Social no Brasil tem interferências católicas muito significativas, inclusive em todo o seu percurso. Na I Conferência de Ação Católica, realizada em 1922, a Igreja já dava as diretrizes do assistencialismo. Em 1932, dez anos mais tarde, a visita de Mademoiselle Adèle Loneux, da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas trouxe novos ideais europeus acerca do Serviço Social. Ao retornar para a Bélgica levou consigo duas brasileiras, Maria Kiehl e Albertina Ramos, que após a formação em colégios europeus voltaram ao Brasil para fundar a Escola de Serviço Social de São Paulo. No mesmo ano foi fundado o Centro de Estudos da Ação Social (CEAS) considerado uma importante evolução para o Serviço Social no Brasil³¹.

³¹ Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas decretou a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (Decreto Lei nº 525). Vinculado ao Ministério de Educação e Saúde, o órgão era composto por sete membros que

Ainda em 1932 foi ministrado o curso intensivo de filantropia para formação social de moças, promovido pelas Cônegas de Santo Agostinho³². Com ele pretendiam criar uma organização que atendesse os necessitados. Quem deveria trabalhar a filantropia eram moças ricas e de famílias abastadas que deveriam lidar diretamente com proletariado da época, às vezes das próprias empresas da família. Porém, segundo Vieira (1977) as trabalhadoras sociais não observavam de maneira crítica e consciente o seu trabalho e de como poderiam intervir na sociedade, como poderiam descrever sua profissão, apenas se iludiam com a ideia de que serviam em amor ao próximo, segundo o que pregava a Igreja.

As missões católicas do início do século XX propagavam que as Irmãs deveriam estar inseridas nas escolas, orfanatos, hospitais, hospícios e em estabelecimentos que pudessem trabalhar a caridade. Afinal, o chefe de uma missão católica deve estender sua ação a vários locais até mesmo fora de seu distrito e se relacionar com colegas de missões vizinhas. Dessa forma, a religião se fortaleceria e ganharia o maior número de adeptos. (AS MISSÕES CATÓLICAS, 1980, p. 31)

O I Congresso Brasileiro de Serviço Social São Paulo em 1947, explicou o Serviço Social como uma “atividade destinada a estabelecer, por processos científicos e técnicos, o bem-estar social da pessoa humana, individualmente ou em grupo, e constitui o recurso indispensável à solução cristã e verdadeira dos problemas sociais”. (VIEIRA, 1977, p. 143).

A tendência ultramontana e conservadora da Igreja se desfaz na década de 1950, afirmam alguns historiadores, mas o certo é que já em décadas anteriores, uma Igreja mais “popular” chegava para firmar seu pensamento nos meios sociais, promovendo alianças com famílias mais ricas que ajudariam a construir mais Igrejas e obras sociais.

Fernandes (2002) menciona que a atuação do serviço social no Brasil tinha como base o conjunto de desigualdades que surgiu com o capitalismo. O autor enfatiza que a produção social coletiva, mas o fruto desta produção mantém-se privada. Por isso a profissão emerge num momento em que há muitos conflitos de ordem social, mas na década de 1930 é configurada como uma profissão filantrópica, exercida pela Igreja e pelas damas de caridade (moças de família rica), conceito este oficialmente mantido até a década de 1960.

deveriam estar ligados ao Serviço Social, com o objetivo de opinar sobre questões sociais e subvenções a obras sociais.

³² Ramo feminino da Ordem dos Cônegos de Santo Agostinho. Cônegas de Santo Agostinho (*Canonicae Sancti Augustini*) (CSA), fundada em Lorena, França (1597) pela beata Alice Leclerc e sob orientação do Padre Pierre Fourier, com a finalidade de se dedicarem à educação das jovens. Inicialmente, a congregação tinha o nome de Cônegas de Nossa Senhora (Chanoinesses de Notre-Dame), mas em 1932 foi reformada, com o nome de Cônegas de Santo Agostinho.

De certa forma, segundo a visão do autor, o Serviço Social nasce para atender aos interesses do capital. Com a crescente desigualdade social, o Serviço Social assume um posicionamento político.

Seguindo adiante podemos tratar do termo *comunidade*.

Para Williams (1969) o conceito de “comunidade” da qual derivou o termo “ação comunitária” se originou juntamente com outra linha de pensamento, ainda assim opostas entre si e ao liberalismo burguês do qual questionavam no século XVIII.

Estas duas linhas de pensamento formuladas por diversos modos, se fundam ou na ideia de *serviço* ou na ideia de *solidariedade*. A primeira estaria no *serviço* às comunidades, de origem classista, de auxílio aos mais necessitados, o dar sem receber, sem esperar nada em troca, uma função.

A formação dos servidores públicos seria de fundamental importância, porque estes controlariam os servidores inferiores, na escala social: “Aquela ética me parece inadequada porque, na prática, favorece todos os níveis, e manutenção e a confirmação do *status quo*.” (WILLIAMS, 1969, p. 337). Esta ideia de serviço não possui uma *responsabilidade com o outro*, é mecânico e possui um forte sentido de autoridade. A segunda forma é a formação de uma comunidade com base na *solidariedade*. Esta forma, independente da prestação de serviços que se faz ao outro, dá a este outro uma chance de se emancipar, seja no trabalho ou na educação.

Líderes da classe trabalhadora do século XIX gostaram da ideia, mas acabaram por visualizar uma escada social, em que nela só se poderia subir sozinho, individualmente, um modelo burguês. Nem todos teriam a mesma chance, seja na carreira ou na educação.

Para Williams (1969) a verdadeira solidariedade com à comunidade seria o do interesse comum, distribuição justa dos bens materiais, partilhando as experiências e as tradições. Deve-se trocar o individualismo pelo coletivismo, ou seja, o interesse individual seria o do interesse coletivo.

Esta solidariedade pode ser considerada na formação de inúmeros movimentos sociais. Porém, o desenvolvimento das consciências no grupo é desigual e não é certo que todos consigam chegar ao entendimento da situação e das possibilidades de ascensão de forma equiparada: “Nenhuma comunidade, nenhuma cultura pode ter completa consciência ou completo conhecimento de si mesma.” (p. 342)

Faz-se necessário retomar os fatores que direcionam a pesquisa. Nas entrevistas realizadas com as educadoras religiosas que participaram nos movimentos abordados, pode-se dizer que após a década de 1950 houve uma mudança na forma de atuar nas comunidades

carentes. Talvez direcionadas pela Ação Católica, as educadoras passaram a interagir de forma mais consciente e influente nos grupos femininos.

Também nenhuma delas disse que a intenção era de tornar todos iguais em uma mesma classe social. A *igualdade* tratada aqui possui mais de um significado: de oportunidades, de maneiras de viver e de capacidades: “[...] De outro lado, pode ser empregada para afirmar que os homens, embora possam diferir profundamente quanto às capacidades e ao caráter, são todos igualmente merecedores de respeito e consideração [...]”. (TAWNEY apud WILLIANS, 1969, p. 233)

O historiador inglês Richard Tawney³³, defendia em sua obra *Religion and the Rise of Capitalism* (Religião e a Ascensão do Capitalismo), datada do início do século XX, o princípio de igualdade que não estaria na capacidade de realizações ou de classe social, mas sim dentro dos ambientes sociais ou econômicos.

Cada grupo social, neste caso, deveria possuir condições de ressaltar e trabalhar para que as diferenças dentro deste mesmo grupo diminuam, para que haja o fator humanitário mais e propriamente desenvolvido. Ou seja, primeiramente deve-se promover o núcleo, para depois tentar atingir esferas sociais mais altas.

Este autor defende que:

O que a sociedade possui é menos importante do que aquilo que é e como usa as suas posses. É civilizada na medida em que sua conduta está norteada por uma justa apreciação dos fins espirituais, na medida em que emprega os recursos materiais de que dispõe para promover a dignidade e o aperfeiçoamento dos seres humanos e individuais que a constituem. (TAWNEY apud WILLIANS, 1969, p. 235)

E para que as considerações de Tawney tenham sentido para este trabalho e do que trata a formação dos movimentos sociais no litoral sul paulista, faz-se necessário primeiramente contar uma breve história daquelas populações e da importância dos movimentos de ajuda que ali se constituíram. Em seguida, relatar a experiência dos movimentos pelas congregações religiosas que se formaram nesta região, o que buscavam e seus modos de ensinar, enfatizando a importância destes trabalhos para o desenvolvimento social comunitário daquelas pessoas, sobretudo para as mulheres.

³³ **Richard Henry Tawney** (30 Nov. 1880 – 16 Jan. 1962): historiador inglês e crítico social, seguidor da linha do socialismo cristão e defendia a educação para adultos.

Outro ponto a destacar está na questão: até que ponto as comunidades em sua trajetória de mudança interferiram nas esferas mais altas da sociedade? ou se foi em verdade uma “via de mão dupla” onde tanto o desenvolvimento local como o econômico (do Estado) ao tentar implantar uma cultura do trabalho interferiu na mudança daquela realidade social?

CAPITULO III. LITORAL SUL PAULISTA E MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO RURAL E POPULAR

1. Visão Geral do Litoral Sul Paulista e Vale do Ribeira.

O litoral sul é formado por um cordão de ilhas, entre as quais a de Iguape, Cananéia, Comprida, do Cardoso, criando em seu interior um rico sistema de rios que desaguam no mar, além disso, possui ao fundo um rico manguezal e a Serra do Mar, com a Mata Atlântica que em alguns lugares, a exemplo de Juréia, desce até a praia. Noutros lugares, a Serra do Mar recua e dá origem a diversas planícies, como a do Rio Ribeira de Iguape, utilizado como via de transporte de produtos agrícolas (geograficamente constituído como Vale do Ribeira).

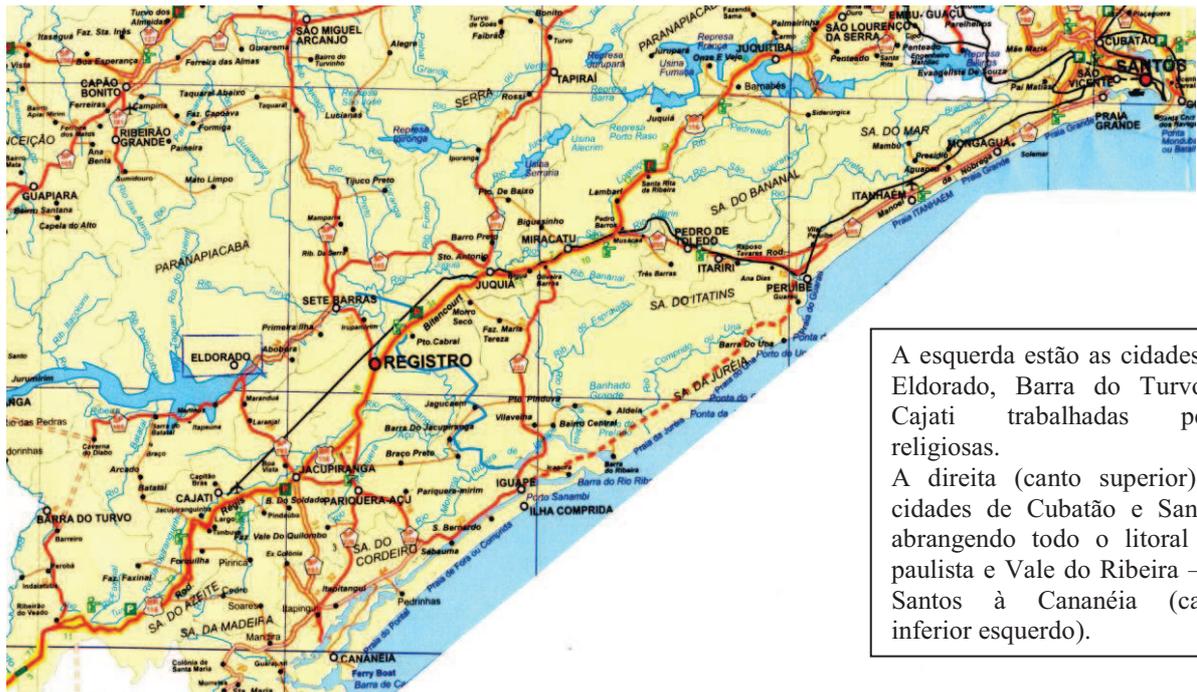
Para esta pesquisa as abordagens relacionadas à Baixada Santista e Vale do Ribeira que serão tratadas em alguns momentos como *litoral sul paulista* para que o entendimento da atuação dos movimentos sociais não possam ser pensados de maneira fragmentada.

Nos anos 50 a Baixada Santista teve um desenvolvimento industrial crescente, principalmente em Cubatão com a Usina da Light e a instalação da Refinaria Artur Bernardes, pertencente à COSIPA (1959). Nos anos subsequentes, ocorreu a instalação de um grande parque petroquímico que transformou Cubatão, nos anos 80, na região mais poluída e degradada do litoral.

Havia também a exigência de uma nova sociedade, evoluindo sempre de forma democrática e racional, unificando o ensino e trazendo a todos um novo tipo de civilização.

Incorporar projetos (cópias) estrangeiros da Escola Nova poderia significar um perigo para a Igreja católica, mas esta também não poderia deixar de considerar que a modernização começava a se fazer presente no país, sobretudo, com o aparecimento de algumas indústrias em Cubatão. O homem acaba por se subordinar as diretrizes do capital, assim há a implantação de uma nova cultura, a cultura do trabalho.

O Vale do Ribeira, devido à sua localização geográfica, se tornou um lugar propício para a formação de comunidades quilombolas por possuir muitas montanhas e rios que entrecortam a região. Nos anos 1502 e 1510, alguns portugueses e alguns espanhóis, degredados ou naufragos, começaram a povoar a região que se estendia desde São Vicente até o que seriam as futuras povoações de Iguape e Cananéia. No ano de 1531, o rio Ribeira já era bastante conhecido como caminho natural para as entradas daquela época, mas ainda havia constantes contendas entre brancos e índios. (fig. 1)



A esquerda estão as cidades de Eldorado, Barra do Turvo e Cajati trabalhadas pelas religiosas. A direita (canto superior) as cidades de Cubatão e Santos, abrangendo todo o litoral sul paulista e Vale do Ribeira – de Santos à Cananéia (canto inferior esquerdo).



As cidades de Apiaí e Iporanga (canto inferior esquerdo) e o Rio Ribeira de Iguape que segue de Iporanga a Eldorado.

Fig. 1: Mapas do Litoral Sul Paulista (Baixada Santista e Vale do Ribeira) (Fonte: Google Maps, 2011)

De acordo com a pesquisa, as cidades mais citadas são: Santos, Cubatão, Eldorado (ao lado de Registro) e Apiaí. Em torno de Apiaí e Eldorado, encontram-se vários remanescentes quilombos.

Desde o surgimento das comunidades do Vale do Ribeira que seus povos originários: imigrantes portugueses, espanhóis e negros, no primeiro ciclo de imigração, da exploração mineral, ao sul do estado de São Paulo, mais próximos da divisa com o estado do Paraná, e de japoneses, após a década de 1940, na região de Iguape, além de quilombolas, ribeirinhos e caiçaras que vivem de acordo com a agricultura de subsistência e da venda de suas colheitas para as cooperativas que vendem seus produtos. Estes moradores ainda pescam no Rio Ribeira de Iguape, o principal rio formador da Bacia Hidrográfica do Ribeira e Litoral Sul, e o consideram como uma riqueza que através da qual podem manter suas plantações, sua pesca artesanal e sua diversidade cultural.

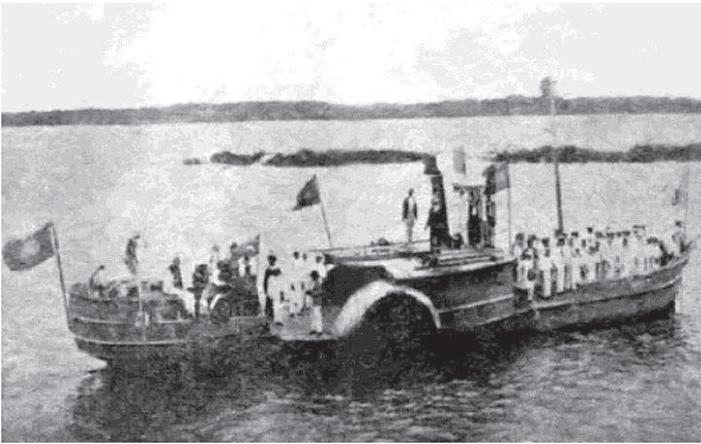
Tanto os imigrantes portugueses espanhóis quanto as gerações seguintes contribuíram para a formação da região: há uma agricultura que deixou de ser somente familiar e que passaram a comercializar seus produtos, as populações locais passaram a conviver mais com as novas instituições que se estabeleceram por ali. Ainda assim, as dificuldades de acesso deixaram o Vale do Ribeira em certa condição de isolamento, ainda hoje não há asfalto em alguns trechos (de Iporanga a Apiaí, por exemplo) e algumas cidades ficam praticamente isoladas quando chove.

Quanto aos meios de comunicação entre as pequenas cidades litorâneas e a capital do estado pode-se dizer que em 1950 eram praticamente inexistentes. Havia a estrada de ferro Santos-Juquiá³⁴ com seus 165km de extensão (fig.2), uma estrada de rodagem ligando as cidades de Juquiá, Registro, Xixirica, Iguape e Cananéia. Entre Iporanga e Apiaí outra de terra que permanece até hoje. Velhos barcos da Companhia Sul Paulista de Navegação faziam o transporte de produtos pelo Rio Ribeira, margeando a linha Santos-Juquiá (fig. 3). Porém, como as enchentes eram frequentes pouco ajudava os litorâneos. “Lugares em que dois dias eram necessários para se chegar ao término de uma viagem onde o acesso é permitido somente por estrada de ferro, de rodagem, embarcações fluviais, etc...” (FREIRE, 1950, p. 13)

³⁴ A construção da linha Santos-Santo Antônio de Juquiá se iniciou em 1910 pela Southern São Paulo Railway, que antecedeu a Estrada de Ferro Sorocabana, ligava o porto santista ao Vale do Ribeira, para escoamento da produção agrícola desta região.



Fig.2: Estação Ana Costa, Santos (1946).
(Fonte: Histórias e Lendas de Santos, 2004)



(Fig. 3): Vapor "Paulistano" – datado do início do século XX.
(Fonte: História de Iguape, 2010)

A história do município de Apiaí³⁵, por exemplo, também está relacionada à história da mineração, quando os primeiros aventureiros chegaram em busca do ouro em meados do século XVII. Pelo Rio Ribeira, famoso rio desta região, de cor vermelha, os garimpeiros subiam suas corredeiras próximos ao chamado Morro do Ouro. Ali já havia uma igreja, um cemitério e construções de taipa de terra batida. Traziam escravos que mais tarde e desta mistura com índios e portugueses formaram grupos denominados caipiras, caiçaras e quilombolas.

No ano de 1915 surgiu a Colônia de Santa Maria, em Ariri, Cananéia, com migrantes alemães e austríacos. Estes produziam arroz e outros produtos agrícolas, mas também tinham

³⁵ "Apiahy" pode significar "rio menino", versão aceita pela municipalidade, após a 1ª e 2ª Grandes Guerras vieram para a região imigrantes alemães, italianos e espanhóis. Os japoneses vieram na década de 1940 e implantaram a cultura do tomate, que durante muitos anos foi a principal atividade econômica de Apiaí.

dificuldades em escoar a produção por falta de transportes e estradas adequadas. Esta “colônia” como chamavam seus moradores, foi fechada com a eclosão da II Guerra Mundial, quando esses migrantes foram proibidos de continuar no litoral.

Houve também a importante migração japonesa para o Vale do Ribeira, organizada pelo Governo Japonês. Um dos primeiros grupos estabeleceu-se na Colônia Katsuura, em Iguape, no ano de 1913, cultivando arroz e outros produtos. Esta migração ocorreu através do governo japonês com a Sociedade Colonizadora do Brasil que recebeu uma doação de 1.400 hectares de terra na região de Gipuvura (margem esquerda do rio Ribeira) estabelecendo ali trinta famílias. Estas permaneceram vários anos nesse local, mas devido as grandes dificuldades encontradas, sobretudo o isolamento, foram migrando para a cidade de Iguape, onde ainda vivem muitos de seus descendentes. Outro povoamento de japoneses se formou em Registro, trabalhando na produção do chá e posteriormente de outras culturas.

O Rio Ribeira de Iguape é formado pelo encontro dos rios Ribeirinha e Açungui no estado do Paraná, a menos de 100 km de Curitiba. Com seus 470 km de extensão segue por entre as montanhas e passa pelas comunidades até chegar ao mar, em Iguape. Por não possuir barragens despertou o interesse de indústrias para a construção de hidrelétricas e como a população que vive às margens do Ribeira é carente e não possui recursos para se defenderem por conta própria, buscaram ajuda em diversas organizações não governamentais, mídia, congregações religiosas e movimentos sociais pelo direito a terra para assim preservarem sua cultura e subsistência.

A Baixada Santista e o Vale do Ribeira, das décadas de 1950 e 60, passavam por mudanças estruturais. A produção agrícola da região passa a interessar os novos empreendimentos, com novas fábricas e comércios. Atualmente, cerca de 40% do Vale ainda é área de preservação ambiental, em torno de 190 km de extensão.

O sonho da urbanização e da geração de empregos caminha para a possibilidade de que poderiam sair do que consideravam “isolamento” social. Algumas comunidades do Vale já haviam se tornado pequenos municípios, como Ribeira, em 1944, e esperavam que o progresso chegasse ali para ajudá-los. Com o passar do tempo, estas populações sentiam que nada era feito por eles, os governos pareciam não ter interesse no desenvolvimento da região. A partir daí se fecharam. Desconfiados, passaram a questionar àqueles que vinham com alguma “proposta” de melhoria, a exemplo dos políticos.

A obra de Maria Ap. Moraes Silva, *Errantes do Final do Século*, é de grande relevância na percepção do universo do trabalhador rural durante o período retratado, diante

da modernização agrícola empreendida pelos governos do período ditatorial até por volta do ano de 1989:

Trata-se de um estudo visando à apreensão dos processos de expropriação, exploração-dominação e exclusão de milhares de homens e mulheres, produzidos no bojo da modernização trágica implantada na década de 1960, cujos efeitos, além do maciço êxodo rural, foram traduzidos por um violento processo de proletarização. (SILVA, 1999, p. 15)

A autora retrata a conjuntura que levou aos processos de modernização e os reflexos desse processo na vida dos trabalhadores rurais que, uma vez expulsos do campo na região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, buscaram o trabalho sazonal na região de Ribeirão Preto, SP.

Ao entrar em vigor o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), de 1963, e o Estatuto da Terra (ET), de 1964, tem-se o Estado, mais uma vez, patrocinando e dirigindo o processo de expulsão de trabalhadores do campo. Muitos destes trabalhadores foram integrar grupos de trabalho nos grandes centros urbanos; outros deles passaram a residir em cidades-dormitórios e a trabalhar como boias-frias.

A vida da mulher trabalhadora rural é extremamente dura. Enfrentando dupla jornada de trabalho para suprir um orçamento doméstico e sem minimizar as duras condições de trabalho, é preciso reconhecer que a produção da vida vai apagando, rapidamente, a vida no corpo de todos os trabalhadores, em especial das trabalhadoras boias-frias. Aos 40 anos, elas aparentam 60. O sol, a chuva, o peso do facho, a postura corporal, tudo contribui para um desgaste acelerado e um envelhecimento precoce. (SILVA, 1999, p.8)

Mas as comunidades de trabalhadores rurais foram se adaptando àquilo que se tornou exigência para o “continuar existindo” e expressando “suas vozes”. Levando-se em conta “todo um modo de vida”, é evidente que em cada época as relações se modificaram a partir de suas necessidades.

O que algumas vezes chamamos de “cultura” – uma religião, um código moral, o sistema de leis ou conjunto de obras de arte – deve ser visto como apenas uma parte – a parte consciente – daquela “cultura” que é todo um modo de vida. (ELIOT apud WILLIAMS, 1969, p. 249).

A partir dos anos 50, houve uma migração constante para esta região por parte de nordestinos, ao passo que os que haviam ali colonizado a região buscavam outras cidades para sobreviverem, como uma troca de populações.

Os nordestinos acreditavam em uma melhora de vida e nas promessas por parte do Estado Novo que iria implantar indústrias de base. De fato, as indústrias surgiram a 400 km dali, entre os municípios de Santos e Cubatão³⁶. Ideologias de um Estado que não olhou com seriedade estas migrações, muito menos durante as campanhas do chamado “ruralismo pedagógico”, onde a educação deveria chegar aos lugares mais distantes do país, mas que não saiu das teorias e das diretrizes formuladas pelo governo³⁷.

Com a decadência da mineração, cresce as plantações de arroz e como consequência se dá a exportação deste produto. Por causa da riqueza que os rios proporcionam, a região passou também a desenvolver uma indústria de construção naval. Em Cananéia e Iguape surgem estaleiros que constroem embarcações para o transporte de arroz.

Um jornal na década de 1970 dá um panorama do final do século XIX:

Nas últimas décadas do século passado (XIX) e nos primórdios do século presente, tivemos ensejo de viajar periodicamente naquela zona e observar o surto de progresso que então ali reinava. O cultivo do arroz, do feijão, do milho, da mandioca e de outros cereais era abundante. O arroz o afamado “arroz de Iguape”, procurado em todos os centros consumidores, exportava-se, daquele porto, para Santos e Rio de Janeiro, em grande escala, pelos vapores do Loide Brasileiro e outros navios mercantes que ali aportavam, seguidamente, quando em viagem para o sul e para o norte (O VALE DO RIBEIRA. A GAZETA, 1975).

A banana como uma cultura natural da região, dada ao favorecimento do clima e do solo, também contribuiu para o desenvolvimento local. Mas a falta de boas estradas, de hospitais para a população e com as constantes enchentes do Rio Ribeira provocaram o

³⁶ Apenas no século XIX que a cidade de Santos começa a se desenvolver devido a expansão do comércio de café, no início do século XX surgem as primeiras, porém pequenas, indústrias têxteis e de alimentos (Teceragem Santista e Moinho Santista) que empregavam centenas de mulheres em suas unidades. Fonte: Gonçalves, Alcindo. *Desenvolvimento Econômico da Baixada Santista*. Santos: Leopoldianum, 2006, p. 138.

³⁷ Com a Reforma Capanema (1930-1945) pelo governo de Getúlio Vargas, todas as escolas deveriam implantar a língua portuguesa como a oficial, não permitindo outros idiomas e visando um patriotismo exacerbado. Irmã Liz Rolim (Colégio Stella Maris/Santos) que atuou nesta região nos anos 50 se pergunta ainda hoje se Apiaí e outros municípios em torno foram desconsiderados de uma ação do governo por causa de sua descendência portuguesa. A preocupação do Estado Novo estava em implantar mudanças entre os descendentes de alemães, poloneses e japoneses.

isolamento e o declínio econômico. Considerada a região mais pobre do estado de São Paulo, as comunidades sobrevivem do cultivo de bananas, milho, feijão, mandioca e arroz.

Fora os problemas de infraestrutura as populações ainda enfrentavam a ganância dos intermediários que compravam as produções, que derrubando os preços lá em baixo, pouco ganhavam:

Milhões de cachos perderam-se nos bananais e extinguiu-se o dinheiro para o custeio da lavoura. Os produtores que conseguiram vender sua produção obtiveram apenas a insignificância de 40 cruzeiros a galera. Ronda a miséria por toda a parte e não há mais dinheiro para as mais mezinhas necessárias. Há desemprego em massa e começa novamente o êxodo das populações rurais, que saem dos seus sítios sem saber para onde ir. (FREIRE, 1950, p. 16)

A pesca era praticada de modo primitivo e nas praias mais distantes os pescadores sobreviviam com esta carne, fazendo a troca entre famílias de peixes por legumes ou frutas, por exemplo.

De pau a pique eram feitas as casas dos mais pobres e isolados na região. Eram cobertas com sapé e o piso era de terra batida. Não existia mobiliário, apenas bancos e esteiras para dormir, para cozinhar utilizavam a “tacuruba” e algumas ficavam para fora, uma espécie de fogão que eram três pedras de argila que formavam um triângulo onde se fazia o fogo para cozinhar. Também possuíam poucas peças de roupa e andavam descalços. Muitos não sabiam o que era relógio e regulavam seus horários pelo sol ou pelos aviões de comércio que passavam em certas horas.

O alcoolismo era um problema crescente, espalhado pelo litoral e as condições de saúde eram péssimas. Houve o crescimento da malária e de uma espécie de febre alta e tremor espalhado pelo corpo, que as religiosas chamavam de “dengue” por causa da picada de mosquitos o que já era muito comentado pelos litorâneos.

Ao auxiliar a A.L.A. dos anos 40, o médico Dr. Leão Moura defendeu a tese de que a falta de meios de transportes adequados à região toda a sorte de doenças, falta de trabalho e miséria. Quanto às doenças, especificamente, as verminoses, a malária e a tuberculose traziam desânimo e tornavam o homem fraco diante das tarefas na agricultura. Eram os reflexos da desnutrição que também estavam nas crianças, sem o leite materno, nem de animais domésticos.

Para obter uma ideia da gravidade das doenças no litoral, um relatório do malariologista Dr. Costa Filho, do Serviço de Profilaxia da Malária do Estado de São Paulo em 1939, atentava sobre a incidência da malária na região:

Quadro 1: Relatório de doenças Baixada Santista (1939):

Cidade	Índice de crianças nas escolas com malária
Cananéia	48,15%
Formosa	53,97%
Xiririca	13,95%
Santos	9,02%
Itanhaém	25,39%

(Fonte: Moura, 1942, p. 6)

Outro dado interessante é o número de crendices sempre muito combatidas por médicos voluntários que auxiliam no trabalho das congregações religiosas que ali estavam.

A *ignorância* dos litorâneos com relação a algumas espécies de frutos e plantas acabava por trazer uma deficiência alimentar muito grande. Um sacerdote, certa vez, ao apanhar um mamão para saboreá-lo trouxe pânico aos moradores que estavam à sua volta, pois a fruta era “nociva” porque causava diarreia.

Mas a população crescia. Na década de 1980 a comunidade de Ivaporunduva abrigava aproximadamente cerca de quatrocentas pessoas, quase cem famílias, mas todos conviviam tranquilos, “sem brigas ou rivalidades”, diz o líder da comunidade, José Rodrigues. A banana era a principal atividade econômica e a comunidade chegava a vender em média um caminhão do produto por semana para os comerciantes de Cajati, Capão Bonito e São Paulo. Como a terra é coletiva cada família pode tirar dela seu sustento, o sistema de mutirão é muito utilizado e todos se ajudam no plantio e na colheita.

A festa mais esperada se dá no mês de outubro, a da Nossa Senhora dos Rosários dos Homens Pretos, onde há a participação de moradores de quilombos vizinhos. A comunidade possui a casa do artesanato equipada com teares onde trabalham cerca de quarenta artesãos que produzem peças artesanais oriundas da fibra da banana.

Atualmente (2010) no Vale do Ribeira, existem em torno de 20 comunidades quilombolas³⁸ dependentes do município de Eldorado Paulista, há mais 24 distribuídas por seus 22 municípios, com uma população em torno de 500 mil habitantes. Estas comunidades ainda procuram caminhos alternativos para sobreviverem, agricultura familiar e pesca, ainda assim muitas sem saneamento básico, crianças se escolas, sem atendimento médico, vivendo às margens do Rio Ribeira. Ivaporunduva³⁹ é o maior deles ainda com casas bem simples, a exemplo da casa de Benedito Alves da Silva abaixo (fig. 4), com bambus entrelaçados. Além da banana, encontra-se o cultivo familiar de arroz, milho, feijão, mandioca, café e porcos, galinha e pesca. Se as pragas são vencidas e se o clima ajudar, parte deste cultivo vai para as cooperativas que distribuem o alimento nos meios urbanos e para as indústrias da região.

A cidade de Eldorado, também conhecida como Eldorado Paulista, possui uma história singular, pois era a mais rica em mineração no final do século XVIII e onde se deu a maior concentração de escravos alforriados ou abandonados em seu entorno. Tornando-se camponeses, passaram a se considerar livres para seguir a religião que quisessem e para produzir por si próprios os sustentos de suas famílias.



Fig. 4: Casa Benedito Alves da Silva, Ivaporunduva, 2011
(Fonte: Vale do Ribeira, 2011)

³⁸ **Quilombola** é a classificação que se dá para escravos refugiados em quilombos, ou descendentes destes, no século XVI e que permanece ainda hoje. Existem mais de duas mil comunidades quilombolas espalhadas pelo território nacional, atualmente lutando pelo direito à propriedade.

³⁹ É a mais antiga das comunidades da Baixada do Ribeira e se iniciou com a atividade mineradora no século XVII, povoada por portugueses, espanhóis e negros. O nome Ivaporunduva significa “rio de muita fruta”, sendo a banana a mais cultivada no local. Com a escassez do ouro, passou por um processo de despovoamento e abandono.

Outras casas também são chamadas de mocambos, a seguir (fig. 5):



Fig. 5: Mocambo..
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Nestas comunidades quilombolas desenvolveu-se uma espécie de “catolicismo popular”, que aliava as práticas católicas com as influências de cultos africanos. Surgiram as benzedeiras, os curandeiros e aqueles que trabalhavam com as ervas da mata próxima, com seus chás e pastas utilizados para a cura de moléstias. Entre estas práticas populares está a “Recomendação das Almas”, procissão noturna que durante a semana santa percorre 20 km na estrada do rio Ribeira de Iguape, com o objetivo de encaminhar as almas dos mortos à luz divina e às portas do céu, ainda hoje considerada parte do patrimônio cultural da comunidade de Pedro Cubas.

Nas margens do rio Ribeira de Iguape, os quilombos se instalam nas margens do rio, mas não é visto por quem navega por ele (fig. 6).



Fig. 6: Rio Ribeira de Iguape, Vale do Ribeira, 2008.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

A religião, portanto, é ponto de apoio e o fator fundamental na estrutura da vida social dessas mulheres nestas comunidades. Abaixo está o cemitério do Quilombo de Ivaporunduva, seus muros são feitos de barro socado, construído pelos negros, ainda utilizado por alguns moradores da região (fig. 7)



Fig. 7: Cemitério Ivaporunduva, Vale do Ribeira, 2008.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

As comunidades negras da região de Eldorado a partir da década de 1950 passaram a lutar contra o corte ilegal de palmito por pessoas que tentavam se apropriar de terras próximas às margens do Ribeira, originando as seguintes comunidades: Pedro Cubas de Cima, Sapatu, Nhunguara, São Pedro, Galvão, Ivaporunduva, André Lopes, Pilões e Maria Rosa. Dessa forma, lutam contra as barragens, pelo direito de cultivar a terra e pela titulação de seu território.



Fig. 8: Capela de Ivaporunduva, Vale do Ribeira, 2000.
(Fonte: PETAR, 2011)

A capela de Ivaporunduva também foi construída com barro socado pelos negros, conforme ilustrada acima (fig. 8).

As dificuldades de acesso a estas comunidades (fig. 9) faz com que as autoridades não interfiram na vida daquela região. Hoje, tais quilombos permanecem isolados dos meios urbanos.



Fig. 9: Acesso - Quilombo Maria Rosa (Iporanga), Vale do Ribeira. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

A partir da década de 1970, uma parcela significativa da população de algumas comunidades do Ariri (Cananéia) e do quilombo do Ribeirão Grande (Barra do Turvo) na busca por uma sociedade mais moderna, se converte ao pentecostalismo. O intuito desta conversão era encontrar as respostas para os novos desafios que surgem, considerando que as formas religiosas tradicionais não mais são capazes de responder aos anseios das populações locais.

O pentecostalismo traz novos valores e oferece, segundo os moradores destas comunidades, novas formas de sociabilidade e de articulação com o meio social cada vez mais diversificado.

De qualquer maneira, a presença da Igreja católica é bem antiga e marcante na região.

Atualmente na comunidade de Nhunguara a predominância é de 90% de evangélicos e pentecostais.

Existem diversos movimentos sociais⁴⁰, além de fóruns e debates que tentam conciliar a preservação ambiental e o desenvolvimento da indústria a partir do que chamam de

⁴⁰ Tem-se como exemplo o Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), que reúne aqueles que são contra a barragem na região, destacadamente as comunidades de quilombos (Quilombolas), e o Sintravale,

“desenvolvimento sustentável”. Porém, há muitos projetos que caminham em direções opostas e os grupos envolvidos não descartam os altos gastos com a implantação de alternativas para que não haja o alagamento da floresta (68% do território do Vale do Ribeira é coberto por Mata Atlântica) e das cavernas (área de preservação ambiental) e a remoção das populações rurais.

Um traçado sobre a educação retrata que somente a partir dos anos 50 que os chamados ginásios surgiram. Em Apiaí foi em 1954, até então havia somente uma escola primária⁴¹. Nas localidades em torno, eram as professoras rurais que ensinavam, na maioria das vezes em suas moradias, as primeiras letras.

Em pesquisa realizada por Rosamaria Ramos, concluída em 2009⁴², o Vale do Ribeira ainda concentrava muitos analfabetos. Muitos moradores não estudaram porque os pais não deixavam que seus filhos deixassem de trabalhar nas lavouras para aprender.

No caso das mulheres, muitas permaneciam na mais completa ignorância, sem saber ler ou escrever, tratar dos alimentos ou mesmo da higiene pessoal, afinal, o papel delas era apenas cuidar da casa, procriar e atender às necessidades do marido:

Nóis mulheres queria ir pra escola, mais nosso pai não deixava, dizia que era coisa de homem e mulher não precisava disso. Eu bem que queria ter ido, só aprendi a escrever um pouco. (Durvalina 45 anos, Ivaporunduva)

Muitas destas mulheres acreditam que se tivessem tido uma oportunidade hoje não sofreriam tanto com a falta de algum conhecimento que as pudessem levar a algum lugar com mais recursos. Para muitas, o estudo ainda é considerado um luxo.

Colocar as mulheres como ponto principal a ser estudado nos revela que nestas migrações se formou uma nova identidade cultural por parte delas, mesmo nas tentativas de resistência, procurando manter suas religiosidades na formação de novos grupos de quilombolas, por exemplo. Ainda assim, tal afastamento não pôde ser realizado em definitivo,

Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Vale do Ribeira, que reúne também extrativistas e caiçaras. Fonte: Chabaribery, D. et al. (2004). Desenvolvimento sustentável na Bacia do Ribeira de Iguape - diagnóstico das condições sócio-econômicas e tipificação dos municípios. Informações Econômicas, v. 34, n. 9, setembro de 2004. São Paulo.

⁴¹ Em 1996, havia seis escolas de 1º grau e ginásios nos distritos de Araçaíba, Encapoeirado e Pinheiros. Em torno de 7.000 alunos frequentam estas escolas. Fonte: João Cristino dos Santos, inspetor de alunos dos anos 60 (ROLIM, 1998, p. 60).

⁴² Rosamaria Sarti de Lima Ramos: A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, SP, 2009.

pois o trabalho rural, a pesca, a entrada dos movimentos da igreja e a intervenção de novas economias fez com que as famílias se integrassem a outros grupos e procurassem no convívio social os meios para sobreviverem.

O entendimento dos “modos de vida” daquelas pessoas leva a crer que cultura ali estabelecida não pode ser considerada totalmente isolada do resto da sociedade. A pesca, a agricultura, o turismo, as festas religiosas tem significados que ilustram “todo um modo de vida” e que é parte de um sistema global. Este sistema local pode até trazer uma nova ideia de economia e de suas relações dentro dos mercados, com práticas de educação particulares, assim como as crenças e os “modismos” influenciados por uma mídia ali presente. Poderia se dizer que assim estas culturas são preservadas, em sua continuidade e diversidade:

Uma teoria marxista de cultura admitirá diversidade e complexidade, levará em conta a continuidade dentro da mudança, aceitará o acaso e certas autonomias limitadas; mas, com essas ressalvas, considerará os fatos da estrutura econômica e as relações sociais deles decorrentes como o fio condutor que entretetece uma cultura e, acompanhando-o, é que podemos compreendê-la. (WILLIAMS, 1969, p. 279)

Do início do movimento da A.L.A. em 1939 até os anos 1990, os movimentos sociais que atuaram na região do Vale do Ribeira passaram por mudanças em suas formas de atuação e de *educar* as comunidades locais. A preocupação da A.L.A. nos anos 40 estava sobre a saúde daquelas populações, com altos índices de doenças, fome e falta de recursos. Nos anos 80, as Irmãs Pastorinhas colocaram suas preocupações também na preservação do meio ambiente, da mata atlântica e das lutas sociais pelo direito a terra, participando em parceria com organizações não governamentais e com os movimentos locais contra a construção de barragens⁴³ que destruiriam o ecossistema em torno:

Considero a barragem um absurdo porque é voltada para produzir energia para a CBA exportar alumínio. O povo do Vale do Ribeira vai

⁴³ A Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), uma das diversas empresas do Grupo Votorantim, tenta há mais de 20 anos construir uma Usina Hidrelétrica no Rio Ribeira de Iguape. Tal projeto intitulado Barragem de Tijuco Alto seria construída entre Ribeira (SP) e Adrianópolis (PR), no Alto Ribeira. Seu objetivo seria a produção de energia para aumentar a capacidade de produção de alumínio da CBA, localizada na região de Sorocaba, fora do Vale do Ribeira.

ficar com os prejuízos sociais enquanto uma empresa privada vai lucrar e depois não tem nem divisão de renda nem nada. Qual é a participação do povo no lucro dessa empresa? Então o povo paga o preço para que outros enriqueçam? Não é justo! Mesmo porque o Vale do Ribeira tem preservação ambiental, o povo tradicional é acostumado a conviver em harmonia com o meio ambiente, não é justo que alguém de fora em nome de um desenvolvimento destrua toda uma região. (Irmã Maria Sueli Berlanga, Irmãs Pastorinhas, 2011)

De acordo com os dados do Instituto Socioambiental (ISO), com a construção de barragens projetadas pelas empresas e conforme interesses políticos cerca de 60% do território de inúmeras comunidades quilombolas da região, assim como algumas das cavernas e cachoeiras hoje rota turística, mas preservadas ambientalmente, seriam totalmente submersas. Ivaporunduva e Galvão seriam duas delas (fig. 10).

O Quilombo de Cangume em Itaóca, por exemplo, ficaria isolado com as inundações da Barragem de Tijuco Alto, devendo se retirar para outros locais, mas convém lembrar que as Comunidades Remanescentes nestes lugares não saberiam, segundo eles, viverem de outra forma e em outro local, pois que por gerações permanecem com os mesmos modos de viver.

As fotos a seguir retratam áreas verdes e vida que seria “apagada” da história daquelas comunidades, áreas que ainda cultivam muito da fauna e da flora que não são encontradas em outras regiões brasileiras.



Fig. 10: Propriedade da C.B.A. em Ivaporunduva (área de inundação) (Acervo MOAB, 2011)



Fig. 11: Rio Ribeira de Iguape (área de inundação)
(Acervo MOAB, 2011)



Fig. 12: Comunidade Remanescente de Pilões, Iporanga (área de inundação)
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 13: Vista parcial Quilombo de Cangume, Itaóca (área de inundação)
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

As lutas sociais e os interesses políticos são citados pela Doutrina Social da Igreja, que valoriza a propriedade privada, mas sem esquecer dos mais necessitados e daqueles que dependem da terra para sua sobrevivência. Embora com afirmações recentes, esta doutrina foi se modificando ao longo do tempo, desde Pio XI até João Paulo II, na defesa da aplicação de novos recursos sobre a propriedade, sobretudo no Terceiro Mundo, onde deveria haver novos meios de exercer controle social sobre o uso da propriedade e dos meios de produção que dela advém (BINGEMER, 1994, p. 19).

2. Presença Social da Igreja Católica.

As congregações religiosas que surgiram no final do século XX no litoral sul vinham de diversos lugares, eram desde presbiterianos a católicos.

Os primeiros presbiterianos chegaram ao Vale do Ribeira entre 1862 e 1865, norteamericanos que vieram para o Brasil após a Guerra Civil. Willis Roberto Banks ao se estabelecer na região de Juquiá⁴⁴ no ano de 1864 iniciou ali cultos evangélicos e a primeira igreja presbiteriana, a Igreja de Juquiá (1990). Banks e sua esposa, D. Vivência, iniciaram uma pequena escola nos fundos de sua fazenda, onde também podiam residir crianças pobres de outros lugares mais distantes da região.

Com seus modestos conhecimentos de medicina, prestavam assistência ao povo da região, inclusive realizando pequenas cirurgias, mas permaneceram no local até meados de 1918, quando foram residir no bairro da Lapa, em São Paulo com seus filhos e netos.

Quanto as congregações católicas que surgiram no início no século XX temos diversas.

Algumas delas, como as Missionárias de Jesus Crucificado, ao se estabelecerem na década de 1930 em Santos atuaram na obra social das Cruzadas das Senhoras Católica (senhoras da elite santista) e do Círculo Operário de Santos. Ensinavam moças pobres, auxiliando no aprendizado de corte e costura, bordados e confecção de flores artificiais. Iniciaram também um trabalho de evangelização no bairro do Saboó que fica na entrada da cidade de Santos e mais tarde estendem seus trabalhos para a Vila Mathias e Macuco, próximo ao centro velho da cidade ao formarem um centro de trabalhadores das Docas e dos armazéns de café.

⁴⁴ Juquiá foi elevada a município em 24 de dezembro de 1948 e vive basicamente do cultivo da banana e da exploração do palmito. Faz divisa com os municípios de Tapiraí, Sete Barras, Registro, Iguape, Miracatu.

Não se tem ao certo até quando as religiosas permaneceram no Morro de São Bento, urbanizado inicialmente por portugueses que vieram da Ilha da Madeira, Portugal.

A historiadora Maria App. Franco Pereira em sua tese *A Igreja e a Pobreza em Santos (1924-1941)* enfatiza que o trabalho das religiosas cresceu de maneira intensa nos anos 30 e com as comemorações das chamadas “Páscoas coletivas” conseguiram atrair muitos trabalhadores operários que até aquele momento não pertenciam a nenhuma instituição religiosa (fig. 14).



Fig. 14: Páscoa dos Operários: Confraternização na Casa de Nossa Senhora.
(Fonte: PEREIRA, 1992)

Foi através das mulheres dos operários que estes passaram a frequentar os círculos catequéticos e seus filhos a frequentar o externado que possuíam, chamada Escola Educadora São Bento. As religiosas visitavam os armazéns de café e as Docas, e não desistiam de frequentá-los mesmo com as respostas grosseiras dos homens que ali se encontravam, pois que ali era o lugar exclusivo dos homens, do trabalho duro e principalmente de algumas lideranças socialistas.

Muitos operários participavam dos eventos através do Círculo Operário e havia poucas mulheres operárias que frequentavam a catequese e o trabalho de formação profissionalizante. Na sede do Morro de São Bento, as Missionárias chegaram a fundar o Patronato das Missionárias de Jesus Crucificado (fig. 15) e ajudavam muitas jovens a obterem uma profissão (empregadas domésticas, costureiras, bordadeiras etc).



Fig. 15: Patronato das Missionárias de Jesus Crucificado.
(Fonte: PEREIRA, 1992)

O trabalho das religiosas não obteve êxito com crianças de rua, jovens e jornaleiros. Poucas pessoas compareciam às reuniões programadas e a tônica realmente se deu com a formação religiosa do operariado.

Embora não tivesse havido pelas religiosas a busca da formação de uma consciência social crítica, como em algumas outras ordens que veremos mais adiante neste trabalho, percebe-se a preocupação com a defesa da fé, aprofundamento da doutrina, fortalecimento moral, combate as idéias socialistas e necessidade de promovê-los humanamente, dando-lhes instrução moral e habilitação profissional, sobretudo para às moças. (PEREIRA, 1992) Aqui ocorreu, sem dúvida, um trabalho pautado na assistência social, não foram encontrados vestígios de uma educação libertadora.

Maria Dolores Muniz Junqueira (1926, Astúrias, Espanha – 2008, São Vicente, Brasil) – Irmã Dolores, ingressou na Ordem Maria Imaculada aos dezoito anos e após a Segunda Guerra Mundial se tornou superiora em Londres, onde trabalhou com jovens operárias e imigrantes europeus.

A exploração do trabalho europeu era intensa nesta época e muitos países devastados pelo conflito recebiam imigrantes que sofriam com a reconstrução. Ela participa de todos estes conflitos e sentia dificuldade em sanar a pobreza e a tristeza entre os explorados.

Ao chegar ao Brasil na década de 1960, se estabeleceu em São Vicente, na Vila Jockey Club, e conhecida como Madre Covadonga⁴⁵, realizou um trabalho junto às domésticas com o apoio do Bispo diocesano Dom David Picão.

A Vila Jockey Clube era um bairro carente na época, sem infraestrutura necessária: ruas asfaltadas, escolas, hospitais e quando chovia as casas ficavam alagadas. Ir. Dolores mesmo com estas dificuldades fazia seu trabalho de evangelização, e após a realização do curso Mobral⁴⁶, mesmo tendo formação universitária, implantou o método no bairro e passou a lecionar.

Criou várias escolas para as crianças e fundou a instituição Jockey Instituição Profissional (JIP) onde formatou cursos profissionalizantes para jovens carentes possibilitando a inserção destes no mercado de trabalho.

No Guarujá, em 1979 surgia um bairro chamado de Vila Zilda, em homenagem a um vereador da época (Lauro Natel) onde se instalara um núcleo habitacional. Neste bairro muitas dificuldades eram encontradas e Ir. Dolores parte para ajudar no crescimento do mesmo. Instalou com a ajuda do prefeito e moradores um Posto de Saúde, uma Escola Infantil e uma para alfabetização de adultos, ajudou a construir um centro comunitário e uma igreja.

Voltando para São Vicente, se estabelece na área continental colaborando com a ajuda em diversos bairros. Havia no bairro de Humaitá um terreno para a construção de uma igreja e um centro comunitário, porém, não havia verbas para realizar as obras. Reunindo a documentação necessária enviou um pedido *Adveniat*, ação episcopal de cooperação e solidariedade entre Igrejas particulares na Alemanha e as do continente latino-americano, com a intenção de promover a evangelização da América Latina, onde conseguiu recursos para concretizar as obras.

Em 1991, passou a residir no bairro Samaritá, aos fundos da Capela Santa Terezinha. No bairro Quarentenário, invadido por uma população pobre, Ajudou na construção da Capela Nossa Senhora Esperança, com a ajuda da *Adveniat* da Alemanha e Universidade Católica de Santos, que também construíram um posto de saúde e um centro comunitário. Houve também participação da ONG espanhola “Manos Unidos” que facilitou a construção de uma escola profissionalizante chamada “Irmã Maria Dolores”. Ali eram realizadas oficinas de: informática, manutenção de microcomputadores, costura industrial, corte e costura,

⁴⁵ Nossa Senhora Covadonga, padroeira das Astúrias, Espanha, é a Virgem das Batalhas. Conta-se que o Rei Pelayo, fundador do Reino das Astúrias no século I, venceu as tropas árabes que tentavam se apossar de Constantinopla, nas montanhas de Covadonga, sob a proteção da Virgem.

⁴⁶ Criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Mobral instituído por um projeto do governo brasileiro punha a alfabetização funcional de jovens e adultos.

artesanato, confeitaria e panificação, elétrica básica, cabeleireira, inglês, assistente administrativo e organizou a Biblioteca Comunitária Vip.

Com a ajuda da Prefeitura de São Vicente a escola de educação infantil tornou-se EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). E em 1996 com a ajuda dos frades e de paroquianos da Igreja de Santo Antônio do Embaré de Santos, construiu a escola Raul Rocha do Amaral, tendo em torno de mil e quinhentas crianças.

Além disso, Ir. Dolores fundou a Associação de Mulheres Nossa Senhora da Esperança, na luta pelos direitos das mulheres, crianças e adolescentes. Inicia o projeto da Casa do Parto que com muita dificuldade é concretizado em 2003, com o nome de Centro do Parto Normal Dr. David Capistrano Filho.

Ela recebe no ano de 2000 o prêmio “Santo Dias de Direitos Humanos 2000” pela Assembléia Legislativa de São Paulo e afirmou em seu discurso: “Esse século, o último milênio, deveria ser o século dos Direitos Humanos. Nossos jovens precisam ser sementes da mudança de uma sociedade mais justa”. (Irmã Dolores apud BARROS, 2010 p. 16)

Abaixo, Irmã Dolores (aos 81anos) em Inauguração do Restaurante Popular Nossa Senhora da Esperança no bairro Quarentenário em São Vicente, 2007, onde são servidas 500 refeições diariamente (fig. 16).



Fig. 16: Irmã Dolores, São Vicente, 2007.
(Fonte: Site MDS, 2011)

A fundação da Jockey Instituição Profissional (JIP) em junho de 1970 teve a finalidade de educar crianças, jovens e adultos e ajudar na promoção humana destes grupos, além de proporcionar assistência médica e ajuda profissional.

Localizada primeiramente na Rua Fernando Ferrari, 307, Jockey Club em São Vicente, em 1979 passou para a Rua Galeão Euclides Figueiredo, 10, após concluir sede própria.

Em 1977 a JIP adota o patrulherismo, concebido como orientação e encaminhamento profissional de mulheres carentes residentes em bairros periféricos do município de São Vicente⁴⁷.

Em 1978, Irmã Dolores assume a entidade juntamente com Antonieta Limáverde e Darcy Ungaret, senhoras da sociedade que ajudavam nos serviços à comunidade.

Para ingressar em um dos cursos as futuras alunas passavam por algumas exigências: era realizada prova escrita e seus familiares deveriam ser atendidos por uma assistente social que fazia a triagem informando as normas da JIP. Através de um levantamento financeiro e psicológico e das dificuldades das famílias, as alunas eram encaminhadas para o mercado de trabalho em empresas da região.

Com duração de quatro meses, as alunas passavam pelos seguintes ensinamentos: português, matemática, noções gerais de escritório, relações humanas e orientação sexual, inicialmente datilografia e anos mais tarde computação.

Entre outros movimentos citados nesta pesquisa temos o das Cônegas de Santo Agostinho - Assistência ao Litoral de Anchieta. (A.L.A.) entre os anos de 1940 a 1978 e o das Irmãs Pastorinhas pertencentes a Congregação Jesus Bom Pastor nos anos de 1986 a 2000. Tais movimentos se estenderam pelo litoral sul paulista, litoral norte e comunidades do Vale do Ribeira.

Pergunta-se: mas quem são estas mulheres religiosas que dedicam seu tempo e parte de suas vidas a estas novas experiências religiosas?

Paiva (1991) aborda que no início do século XX e mais fortemente a partir do Concílio do Vaticano II em 1964 os ensinamentos passados por estas religiosas as meninas, o mundo que passava por transformações sob uma ótica desenvolvimentista e o lugar social das congregações causou um despertar das ordens religiosas em todo o mundo. As religiosas queriam conhecer outros lugares, estar em meio às novas discussões que trariam o despertar das consciências do povo, a uma nova linguagem popular, sem dúvida política, que trariam uma nova concepção humanitária aos povos.

Colégios particulares comandados por ordens religiosas começaram a abrir seus espaços, atuar nas periferias, valorizar a evangelização dos mais necessitados.

Pode-se até afirmar que a Igreja católica não poderia perder seu espaço político nas esferas sociais mais altas. Mas houve também uma reopção de vida: “[...] muitas religiosas e,

⁴⁷ No ano de 2002 passa a constituir turmas mistas e orienta cerca de 300 jovens por ano. O projeto chegou a formar até 2009 4.386 adolescentes e jovens de baixa renda, favorecendo a inserção destes no mercado informal e formal de trabalho. Fonte: BARROS, Aline J. **Irmã Dolores** Fazendo a Diferença em São Vicente. Dissertação de Mestrado. UNISANTOS, 2010, P. 26)

também, de reformular suas obras. Buscavam a abertura ao mundo, o que nos levou a enfrentar os riscos e desafios de hoje; numa busca de maior inserção entre os homens. “ (PAIVA, 1991, p. 174)

Muitos colégios de irmãs acabaram por fechar as portas. Sem verbas para se manter e com uma comunidade carente adentrando cada vez mais os muros de uma escola até então voltada para as elites, fez com que certas reformulações devessem ocorrer, como a implantação de cursos noturnos.

Para estas religiosas havia uma necessidade: de aprofundar a identidade e intensificar o comprometimento com as pessoas, e isto não se deu de forma tranquila, muitas ordens católicas não autorizavam a formação de cursos pelas congregações, e como se houvesse um movimento dentro das próprias ordens, que parecia se desvincular de qualquer tratado formal religioso, caminhava para criticar a ação conservadora de muitos bispos, padres e pessoas que não acreditavam que pudesse existir a diversidade e a comunhão com os menos favorecidos.

Era o que as religiosas chamavam de “missões da igreja”:

Uma lenta tomada de consciência de que a Igreja não é um fim em si mesma, e uma percepção de que um conceito de “evangelização *no* mundo de hoje vinha substituir o de evangelização *do* mundo de hoje. (PAIVA, 1991, p. 174)

Todos estes questionamentos e mudanças no pensamento das religiosas apontam para uma reavaliação das estruturas internas das congregações existentes. Sem a inserção nas comunidades, sem o conhecimento dos diversos modos de vida existentes, não seria possível o envolvimento da igreja e teriam dificuldades em estabelecer laços de confiança e troca, principalmente com líderes de comunidades.

CAPÍTULO IV: CÔNEGAS DE SANTO AGOSTINHO - ASSISTÊNCIA AO LITORAL DE ANCHIETA. (A.L.A.) – 1940 - 1978

1. História da A.L.A.

A Assistência ao Litoral de Anchieta, tratada como A.L.A., foi um dos movimentos de grande importância social e educativa para as mulheres e que teve início no ano de 1939. Permanecem em Apiaí, SP, com seus trabalhos até 1971, quando alugam o prédio para a Prefeitura local.

As religiosas vão morar em uma pequena casa, mas permanecem com seus trabalhos educativos até o final desta década, tanto no Colégio Stella Maris em Santos, quanto com as obras sociais na região.

A Igreja católica traz à tona determinadas formas escolares e o papel social desempenhado pelas mulheres envolvidas neste processo – educadora-educanda -, enfatiza a importância da representação feminina, pois além das religiosas, voluntárias e Filhas de Maria que se abrigavam na Federação Mariana Feminina passam a integrar novos projetos de educação popular: “Lançava-se assim um apelo às mulheres santistas da elite, para que se tornassem educadoras de outras mulheres. Implantava-se a EDUCAÇÃO DA MULHER PELA MULHER.” (ROLIM, 1998)

Em Pereira (2010), é importante destacar como o movimento educativo da A.L.A., além de formar líderes em suas comunidades elevou a autoestima das pessoas participantes desta ação social, bem como empregou novos métodos de ensino utilizados pelas educadoras neste período.

Tal projeto proposto se divide em duas fases e surge com o intuito de levar uma educação cristã a estas comunidades carentes, bem como instruir as famílias por melhorias de condições sanitárias e de padrão de vida. Destinado à formação de líderes comunitárias, evidencia a trabalho missionário da Igreja em um momento em que as ações do Estado não alcançavam tais regiões.

Na primeira fase da A.L.A. (1940-50) evidencia-se a escolha de moças para a formação de líderes comunitárias rurais, juntamente com um trabalho de pregação da Igreja e assistencialismo. Na segunda fase (1950-80) os trabalhos da A.L.A. se expandem para outros locais do litoral paulista, como Cubatão e os quilombos mais distantes da região do Vale do Ribeira, e a formação se dá também para os homens, porém, com foco na mulher, as religiosas passam também a instruir as moças nas próprias comunidades.

D. Paulo de Tarso, 2º Bispo de Santos promoveu os Congressos Eucarísticos nas cidades de Santos e de Campinas após retornar de seus estudos na Universidade de Louvain (Bélgica), onde se doutorou em Ciências Sociais (1932). Realizou uma pesquisa “in loco” pelo litoral sul paulista para que pudesse definir um novo trabalho de assistência social.

Tal trabalho missionário está em consonância com a Doutrina Social que Pio XII estabelece e que segue até meados da década de 1950. Fora orientado pelo Grupo de Ação Social, criado por D. Sebastião Leme, em 1936, e participou da 1ª Semana de Ação Social Brasileira no Rio de Janeiro⁴⁸. É o que motivou D. Paulo a fundar a *Assistência ao Litoral de Anchieta*, trabalho iniciado a princípio com as Caravanas Marianas entregando-a a Congregação de Nossa Senhora - Cônegas de Santo Agostinho em dezembro de 1940, quando parte para assumir a Diocese de Campinas.

Neste primeiro momento, a A.L.A. tem sua primeira diretora, Madre Maria Domitila (Maria Ludovica Cristina Luiz), também diretora do Colégio Stella Maris nesta época. A Congregação das Cônegas de Santo Agostinho⁴⁹, sem dúvida, teve uma participação social muito ativa neste período, originada na Bélgica, um país onde certos princípios emancipatórios, inclusive das mulheres, se refletiu no Brasil. É certo que a emancipação para as cônegas, dadas em um tempo e um espaço, como sempre é enfatizado, não se remetia a uma “revolução” da mulher, ao não casamento, a não ter filhos, a trabalhar nas novas fábricas que surgiam cada vez mais na Europa, mas sim a uma emancipação da pessoa da mulher, de seu valor como ser social, que pode, ainda que dentro do lar, ser um agente de mudança.

Conforme Relatório da Secção de Caravanas da Federação Mariana Feminina de Santos, 1936-1961, D. Paulo havia insistido no apostolado das caravanas marianas, que além do trabalho nas comunidades, deveria fortalecer a formação feminina da região do Vale do Ribeira.

Vestidas de preto, tão forte figura naquele meio se destacava como um símbolo de respeito e austeridade. Assim, as vozes eram ouvidas e o conhecimento, a esperança e a fé levadas. Poucas resistências eram encontradas nas pequenas cidades (fig. 17).

⁴⁸ O nome de D. Paulo de Tarso consta na lista da Comissão de Honra da IV Semana de Ação Social Brasileira (1940), onde as palestras estariam voltadas para o atendimento à mulher e a família, não somente dos centros urbanos, mas também do interior e do litoral.

⁴⁹ A Ordem fundada em 1597 por **São Pedro Fourier**, em companhia do venerável Aleixo le Clerc, inspirada na regra de Santo Agostinho, as quais se dedicam à prática do ensino. Esta congregação teve grande impulso e espalhou-se rapidamente na Alemanha e na França. . Fourier teve a satisfação de obter para esta obra a aprovação apostólica e vê-la difundir-se com grande rapidez.



Fig. 17: Religiosas nas comunidades do Vale do Ribeira, 1959.
(Fonte: Acervo A.L.A., 2011)

Ao fundar as Caravanas no ano de 1936, este movimento de assistência pertencente à Federação Mariana Feminina, visitou no primeiro ano 23 comunidades entre Cubatão, litorais sul e norte. Congregava as Filhas de Maria e através dela foram estabelecidas diversas Pias Uniões nas comunidades localizadas nestas regiões. Madre Maria Lúcia torna-se Chefe da Secção de Caravanas, da mesma Congregação das Cônegas de Santo Agostinho que apoiava fielmente todos os trabalhos realizados por aquelas mulheres-religiosas.

Atento as mudanças da realidade social e com a crescente urbanização e industrialização, o Papa Pio XI, estimulou um movimento intitulado “Ação Católica”, em que inclusive os católicos leigos poderiam participar de ações sociais junto aos mais necessitados e, ao mesmo tempo, propagar o catolicismo.

Num primeiro momento, a Ação Católica teve sua gênese vinculada a um caráter assistencialista, mas após a década de 1960, ela passou a atuar de uma forma político-militante, o que se refletiu como política pública. As Cônegas de Santo Agostinho se tornaram participantes ativas em todo este processo.

Na década de 1940, Pio XI proclamava que as missões católicas deveriam trabalhar para implantar igrejas em locais onde o catolicismo ainda não havia chegado. Os diretores das obras missionárias, na figura de religiosos, bispos e padres, tinham como meta santificar as terras, não somente dar assistência aos mais necessitados: “As Organizações Missionárias não são fins de si mesmas, procuram com empenho o estabelecimento da Igreja em novas terras, mas, uma vez que o obtêm, retiram-se para outros empreendimentos” (AS MISSÕES CATÓLICAS, 1980, p. 82).

Os dados apontam que enquanto nas cidades do litoral sul paulista predominava as atividades terciárias, com destaque para o comércio e os transportes, e o interesse por

indústrias como as voltadas para a alimentação e têxteis, inclusive empregando centenas de mulheres⁵⁰, as comunidades rurais mais afastadas dos centros compunham uma história paralela, quebrando a noção de totalidade da história, de sentido único.

Brandão (2006) aponta que:

Depois do trabalho religioso das missões coloniais e após a disseminação de escolas católicas – mais tarde, algumas protestantes – pelo país, aquelas foram as duas ocasiões em que, pela primeira vez, o poder de Estado e seguimentos da sociedade civil estiveram empenhados no que hoje costumamos chamar: *educação dos setores populares*. (p. 59)

Pode-se dizer que a A.L.A. ultrapassa o cunho assistencialista da época e vai além. Moças mais jovens com idade entre 20 e 30 anos eram trazidas para a cidade de Santos onde passavam por um estágio que cresceu de um mês inicialmente para três meses.

Religiosas da diocese de Santos visitavam as comunidades pobres deste litoral, chamadas de ribeirinhas, escolhiam algumas moças indicadas pelo pároco local e as traziam para a cidade no intuito de educá-las para que pudessem repassar tais ensinamentos nas comunidades após o estágio. Era o início da *formação de líderes femininas*.

Embora houvesse uma mobilização por parte do governo de Vargas em favor da educação das populações rurais, o isolamento e a pobreza da região fez com que a Igreja tomasse a iniciativa de ações determinadas que não envolvesse somente o educar, mas algo a mais que estava além das possibilidades governamentais, a solidariedade.

2. Trabalhos educativos.

O Colégio Stella Maris, na cidade de Santos, São Paulo, abrigou estas moças que ficavam alojadas em uma casa situada à Avenida Conselheiro Nébias, nº 795, chamada de “Seminário” (anexo 1). A data é de 10 de abril de 1940. É a *primeira fase* da A.L.A.

Foram trazidas trinta moças e o estágio teve duração de um mês.

Algumas moças ao retornarem às suas comunidades se tornavam pequenas líderes em seu meio, repassando os conhecimentos aos habitantes locais. Mais tarde, foram abertas

⁵⁰ Conforme o estudo do movimento operário em Santos entre 1889 e 1914, na implantação da Tecelagem Santista e o Moinho Santista que empregaram centenas de mulheres – “*Desenvolvimento Econômico da Baixada Santista*” – Alcindo Gonçalves (2006).

algumas pequenas escolas espalhadas pelo litoral sul paulista, facilitando o acesso. Com o aprendizado das letras e dos números, certa independência e conscientização já seriam possíveis, a partir daí, ganhavam nova força para sobreviver àqueles tempos difíceis:

É preciso dar a mocidade do nosso litoral uma formação religiosa, social e moral mais intensa. Urge um trabalho de integral reeducação cristã. Por isso, D. Paulo de Tarso resolveu reunir em Santos, um grupo de filhas de Maria do litoral e fazer com elas, através das caravanistas e mais alguns colaboradores um estágio de experiência, que teve a duração de um mês. (Federação Mariana Feminina – Relatórios de 1936 a 1961, 1961, p. 5)

O primeiro estágio ocorreu em dezembro de 1939 e ao chegarem à sede da A.L.A. as moças passavam por uma avaliação médica e recebiam diversos ensinamentos: o ensino das letras, educação moral e cívica, canto orfeônico, corte e costura, como se comportar em sociedade, educação sexual e preparo para o casamento; puericultura e tratamento de doenças; cuidados com a terra e criação de animais domésticos; o trato com os alimentos e o preparo adequado das refeições.

Uma equipe de religiosas e leigos, homens e mulheres da cidade de Santos ajudou na formação destas pessoas: médicos, professoras, padres das paróquias, mulheres da classe média que se envolviam em trabalhos sociais, a exemplo de Ana Maria Sampaio Freire (Coordenadora da Secção das Caravanas Marianas) e Alayde de Oliveira Ratto que permaneciam no colégio durante os estágios. Eram turmas de 30 alunas por estágio e vinham de diversas comunidades, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Moças que participavam do estágio (1939), conforme localidade citada:

Localidade	Quantidade
Juquiá	5
S. Lourencinho	4
Prainha	4
Jaraçatiá	4
Três Irmãos	4
Cedro	3
Pedro de Toledo	2

Biguá	1
V. Batista	1
Pedro Barros	1
Iberá	1

(Fonte: Paula Simone Busko, 2011)

O recrutamento destas moças era feito pelos párocos das comunidades locais e pela Federação Mariana Feminina, que além de leva-las à Santos também as reconduziam aos seus lares após o término do estágio.

O aprendizado na A.L.A. estava reservado não a adolescentes, mas sim a moças que tivessem no mínimo 18 anos, pois assim poderiam ser respeitadas em suas comunidades e poderiam ter mais segurança ao passar os ensinamentos.

No primeiro que ocorreu num período de um mês as moças tiveram os seguintes ensinamentos: religião, higiene, linguagem, aritmética, economia doméstica, puericultura, corte costura e flores, ginástica e serviço externo.

Moura (1942) retrata um desses momentos:

Ao terminar o estágio era difícil acreditar no que se via. Aquelas moças bisonhas, incapazes de responder com desembaraço as mais simples perguntas, que se apoiavam ao primeiro objeto que encontravam, cujos olhos cravados no chão tinham uma expressão de medo, transformaram-se como por encanto num grupo alegre de moças de aspecto sadio, que conversavam com desembaraço e educação, que haviam aprendido a cuidar da casa, a cozinhar, a lavar roupa, a costurar e a fazer até seus próprios vestidos, com que regressaram a seus lares. (p. 15)

O que se destaca é a grande preocupação com a higienização das pessoas e dos locais onde as comunidades se estabeleciam. A época exigia que as populações ascendentes buscassem mudar o comportamento para que pudessem se adequar aos novos valores modernos.

O segundo estágio com duração de 40 dias também contou com uma nova livraria na sede da A.L.A.

As caravanistas seriam as grandes colaboradoras desta obra e deveriam estudar os mapas do litoral, os rios, a produção, assim como a fauna e a flora da região, seus minérios etc. Conhecer as riquezas do solo, as correntes migratórias e as lendas “da sua gente primitiva” (F.M.F., 1961, p. 10).

Em 1941 a A.L.A. já estava em seu 8º estágio e contava não somente com a participação das missionárias religiosas, mas também de leigas ligadas às caravanas marianas (fig. 18).



Fig. 18: 8º estágio – 12/08/1941: alaístas e coordenadoras:
Ana Maria de Sampaio Leite, Alayde de Oliveira Ratto.
(Fonte: ROLIM, 1998, p. 10)

No começo destes trabalhos educativos as moças estranhavam muito a cidade e as coisas dela assustavam: os dormitórios com aqueles cortinados para mosquitos, para quê isso?, os banheiros com suas maçanetas, o chuveiro, o sentar-se a mesa para comer, o rezar antes das refeições, o convívio com outras pessoas que não fossem de seu meio ambiente. Fora isso, arrumar o cabelo e colocar calçados era coisa rara, mas qualquer ensinamento por mais simples que possa parecer era válido (anexo 2).

Esta primeira fase dos trabalhos educativos surge em uma época em que o chamado “otimismo pedagógico” se instaura na sociedade brasileira (1930-1960). Embora tenha absorvido algumas idéias que permeavam aqueles anos, idéias estas que o governo de Getúlio Vargas propagava a respeito da educação, o movimento soube guardar sua independência e imprimir sua própria marca, com seus valores religiosos que orientavam suas ações.

Embora o Estado nacional tivesse em seu discurso que a educação deveria atingir todas as localidades, não estaria este mesmo Estado interessado que as pessoas destas comunidades não migrassem forçosamente para os centros urbanos mais industrializados

gerando uma mão-de-obra barata? Afinal, sem recurso e sem meios de se manter no meio rural, a única saída estaria na estrada que conduziria à cidade (ROLIM, 1998, p. 60).

O intuito era para que as moças passassem os ensinamentos adquiridos para outras pessoas em suas terras.

Na horta do Colégio Stella Maris, elas plantavam cenoura, repolho, couve etc e aprendiam como cozinhá-los de forma adequada, sem desperdício, e também o valor nutritivo destes alimentos. Na cozinha elas aprendiam a fazer o bolo, a canjica, o mingau sem que ele estragasse. Havia um rodízio e quem ficava aprendendo na horta um período depois passava para os trabalhos de artesanato, da cozinha e assim por diante. (fig. 19)



Fig. 19: Alaiastas na horta do Colégio Stella Maris (década de 1950), o aprendizado na prática. (Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Outro fato eram as resistências criadas por alguns familiares de moças quanto ao estágio. Alguns pais, ao saberem que as irmãs estavam descendo rio abaixo, colocavam as moças em outros barcos e subiam o rio em sentido contrário, como que para despistar as religiosas. Afinal, as moças precisavam ajudar nas plantações e nas casas, não poderiam se dar ao luxo de ter educação. Abaixo segue uma imagem (fig. 20) de caravana realizada em 1945 às margens do Rio Ribeira:



Fig. 20: Ir. Maria dos Anjos, Ana M. Sampaio Freire e alaiastas.
(Fonte: ROLIM, 1998, p. 68)

A figura da religiosa ao centro fala por si só. A que deveria estar protegida pelo forte sol, receber especial atenção e como que levar a doutrina para aquelas comunidades carentes: chegava uma mulher diferente e ao mesmo tempo especial...

Não se sabe ao certo quantas moças estagiaram neste período de 1939 a 1960. Conforme o Relatório da F.M.F. ocorreu entre os anos de 1940 a 1943 em torno de 18 caravanas/ano, e em cada uma delas de vinte a trinta moças eram escolhidas e recrutadas a participar do estágio, o que daria num primeiro momento em torno de 80 a 100 moças por ano. (fig. 21)



Fig. 21: Moças Filhas de Maria com Alayde O. Ratto (ao fundo), 1941.
Religiosa leiga.
(Fonte: Acervo A.L.A., 2010)

Conforme relata Moura (1942, p. 17), Gladys Camargo, assistente social, leiga, que exerceu um trabalho educativo na sede da A.L.A. em Santos, confirma que entre os anos de 1940 a 1942 passaram por ali 280 moças provindas de diversas regiões do litoral sul. A imagem abaixo é de algumas moças que realizaram o estágio em 1942 (fig. 22)



Fig. 22: Estagiárias da A.L.A., Colégio Stella Maris, 1942..
(Fonte: Moura, 1942, p. 18)

Será que tudo era organizado como demonstram as fotos? Segundo as religiosas: sim, porém, sabe-se que no interior do colégio e mesmo nas comunidades, o dia-a-dia trazia a dinâmica das relações interpessoais e dos problemas corriqueiros. As moças fugiam por vezes, se escondiam, haviam resistências aqueles modos de vida estabelecidos, pois que entravam na vida delas como que por uma surpresa e aceitar que as coisas poderiam ser diferentes trazia desconfianças, desacomodação.

A concretização destes trabalhos com as estagiárias, chamadas a partir daí de alaístas, que ocorreu no Colégio Stella Maris entre os anos de 1939 até meados dos anos 1970 passou por formas “descontínuas e instáveis” (ROLIM, 1998, XII).

Ocorre o fenômeno do **despertar e do encontro**, em que as moças ao passar por um processo educativo tomavam consciência de sua realidade diante do meio, do que as oprimia e de como poderiam buscar formas alternativas de imprimir nas comunidades o reconhecimento, o respeito e possibilitar a troca solidária. (fig. 23)



Fig. 23: Alaiastas no Colégio Stella Maris (década de 1950) – 1ª comunhão.
(Fonte: Acervo A.L.A., 2010)

As moças chegavam para os estágios no Colégio Stella Maris de caminhão cedido pela prefeitura de Apiaí e mais tarde também por trem (linha Santos-Juquiá), (fig. 24)



Fig. 24: Estagiárias prontas para a viagem entre Apiaí e Santos (sem data).
(Fonte: ROLIM, 1998, p. 69)

A situação desta faixa litorânea de terra merece uma lembrança de um trecho da obra de Ir. Liz Cintra Rolim:

Grandes foram os sacrifícios que tivemos que enfrentar. As que subiram o Rio Ribeira, levavam uma tão grande alegria, que não percebiam o sacrifício que faziam passando, por causa do mau tempo, quase toda a viagem no porão da embarcação. Elas eram 38 e esse sacrifício durou 19 horas! Nossas irmãs de Assungui fizeram 21 km a pé, saindo do sertão às 3 horas da madrugada para chegar a Juquiá às

10 horas da manhã. Pouco era o conforto que o bom povo de Juquiá podia nos oferecer. Por isso dormiram elas em esteiras, no chão, distribuídas em grupos de 20, 30 ou mais moças, pelas pequeninas casas da vila... [...] Juquiá era um lamaçal a desafiar o equilíbrio de quem estava acostumada com o asfalto. (1998, p. 1)

Em 1945, Madre Maria Lúcia deixa a Secção de Caravanas e é substituída por Madre São Francisco de Sales, também das Cônegas de Santo Agostinho. Num total a Madre havia realizado seis caravanas para recrutar as moças, além de visitar as que já haviam passado pelo estágio para propor novas orientações nos trabalhos educativos.

Tal movimento se articulou mais em face das necessidades dos habitantes locais do que pelas diretivas estaduais. Procurou também dar assistência às mulheres que pela falta de aprendizado se tornaram, por exemplo, reféns de comerciantes dispostos a lhes tirar o pouco dinheiro que seus maridos ganhavam com a pesca local e a agricultura familiar. Naquelas comunidades também havia um misto de religiosidade: o espiritismo, o curandeirismo e o catolicismo se entrosando, ora no apoio, ora nos conflitos que causavam dúvida na mente do sujeito.

Em se tratando de saúde, não havia hospitais, muito menos médicos, o curandeirismo se fazia presente e as religiosas não o criticavam, pois entendiam que qualquer ajuda a estas pessoas era de grande valia. Muitas delas realizavam partos com negras de cultos africanos e eram recebidas em suas casas.

Com o passar do tempo os grupos considerados “diferentes” uns dos outros, do ponto de vista do *ethos* religioso, acabavam por se entrosar e realizar uma troca de conhecimentos e significados.

Brandão (2006, p. 21) considera que ao se criar um tipo novo de trocas entre estes grupos as pessoas aprendem. Além disso: “não há apenas *eles* e a *natureza*, mas também objetos – o produto do trabalho do homem sobre a natureza – sinais, símbolos, instituições e significados – o produto do homem sobre si mesmo – a *cultura*”.

No final da década de 1950, a A.L.A. entra em sua **2ª fase**. Até meados da década de 50, as caravanistas empregavam seus esforços na formação destas moças. A partir daí o que houve foi uma mudança social e muitas destas voluntárias acabavam por buscar um trabalho com remuneração ou constituíam famílias em outras cidades, como São Paulo.

Em 1956, durante os debates que ocorreram nas comemorações do Jubileu de Prata da Federação Mariana Feminina na Igreja Nossa Senhora da Pompéia em Santos, o bispo de

Santo André D. Jorge Oliveira faz menção a escassez de caravanistas para seguir os trabalhos no litoral. Muitas voluntárias acabavam por pedir licença por motivos familiares ou por mudança para outras cidades fora do perímetro dos trabalhos realizados.

Da Era Vargas, onde o movimento havia começado nota-se a mudança, a Igreja católica na Era Populista deveria se tornar mais fortalecida, intervir mais na educação brasileira devido às interferências que sofreu do movimento da Escola Nova que havia iniciado na década de 1930.

A *segunda fase* da A.L.A., entre os anos de 1950 a 1980, é o período onde o movimento passa por mudanças significativas. É o período onde a A.L.A. passa a educar as moças em seus locais de origem, o movimento se estende para os quilombolas e é recebido por mulheres negras da região.

Em anotação encontrada no acervo uma religiosa diz da importância de educar nas próprias comunidades. (fig. 25)

Problemas

Em Apiaí - deveriamos lidar os jovens,
as famílias em
Ita de Apiaí, o povo não faz nada sério
e a presença frequente das mulheres é difícil

O campo é grande demais. O que escolher?

1. Concentrar os estagios, intensificar formação das moças, recrutar pensonistas para facilitar o estudos?
2. Obedecer a casa para a Rec. Normal fazer uma ou diversas residências de irmãs professoras auxiliares, paróquias?

Fig. 25: Anotação sem autoria de religiosa, sem identificação (1967)
(Fonte: Acervo A.L.A., 2010)

Um projeto desenvolvido desta maneira encontra, sem dúvida, várias dificuldades. Naquele tempo, a distância entre as cidades, a falta de transporte adequado diante de uma região geograficamente vasta, o que a religiosa diz como ‘campo é grande demais’ já denota a carência de recursos e a falta de condições para abarcar todas aquelas populações. Deveriam escolher entre uma e outra cidade para iniciar novos trabalhos, o que trazia certa tristeza, além

de ajudar na formação de mais paróquias, encontravam mais residências de professoras para a realização dos trabalhos educativos.

Além disso, o aprendizado deveria se estender aos rapazes da região. Muitos pequenos cursos de marcenaria, obras e mecânicas necessitavam de novos professores.

Neste período são inaugurados dois prédios da A.L.A.: um em Santos em 1953 e outro em Apiaí, SP em 1959⁵¹ (fig. 26), as religiosas estendem seus trabalhos para Cubatão e Madre Maria Lúcia se torna a nova diretora dos trabalhos educativos em Apiaí no ano de 1955, permanecendo até 1961⁵².



Fig. 26: Prédio da A.L.A. em Apiaí, SP. Inaugurado em 20/09/1969.
(Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Portanto, a partir da década de 1950, a educação popular feminina ganha nova frente. É a parte que a pesquisa se debruça com maior atenção.

No município de Apiaí, Vale do Ribeira, se dá a inauguração da nova sede da A.L.A. neste município (1959). Em 1963, duas Irmãs, Maria Evangelina e Margarida Venâncio, buscam conhecer a realidade do operariado na cidade de Cubatão. Acabam por descobrir em meio a muitas indústrias petroquímicas uma dura e triste realidade sofrida por comunidades que se instalavam no sopé da Serra do Mar.

Tudo isto causou uma mudança na forma de pensar das religiosas da A.L.A.?

Ao tentarem mudar uma realidade social que até então era a única que as religiosas conheciam no Vale do Ribeira, se depararam com uma pobreza e a grande necessidade de sobrevivência daquelas pessoas, que tinham outra história de formação. (figs. 27 e 28)

⁵¹ O prédio da A.L.A. começa a ser construído em 1951 e a 06 de junho de 1953 é inaugurado. Presentes: o governador do estado Dr. Lucas Nogueira Garcez, cardeal Dom Carlos Carmello de Vasconcelos Motta, Dom Paulo de Tarso e o bispo Dom Idílio José Soares com outras autoridades locais.

⁵² Após esta data assume Irmã Maria Aparecida Leme Ferreira que permanece até 1971.



Figs. 27 e 28: Moradores do Vale do Ribeira (1960-67?)
(Fonte: Acervo A.L.A., 2010)

Agora a indignação com as indústrias e os políticos da região as faziam querer mudar o que consideram “vida desumana”. Mas isto será visto mais à frente.

Ainda neste período a Igreja católica, no Brasil, significou o nascimento e a imposição de várias correntes filosóficas que impulsionaram vários movimentos. A corrente da Teologia da Libertação, por exemplo, estava presente nos trabalhos das irmãs porque muitas delas liam as obras de José Comblin⁵³, e procuravam direcionar seus ensinamentos através de uma ética comunitária.

Em Apiaí o prédio da A.L.A. foi fundado em 1959 e as irmãs permanecem ali até 1971 quando alugam o prédio para a prefeitura local. Anos mais tarde se tornou uma escola municipal. (fig. 29) As religiosas passaram a outras atividades e por falta das mesmas para seguir com os trabalhos, a A.L.A. de Apiaí entrou em recesso em janeiro de 1972, firmando convênio com o Serviço de Obras Sociais, idealizado por entidades assistenciais do interior paulista (anexo 3).

⁵³ **José Comblin** (Bruxelas, 22 de março de 1923 - Simões Filho, 27 de março de 2011). Sacerdote e missionário belga, teólogo da Teologia da Libertação. Vivia no Brasil, no estado da Bahia. Trabalhou na América Latina desde 1958. Desembarcou em Campinas e atuou como professor de Química e Física para o curso colegial. Foi assessor da Juventude Operária Católica. Sob suspeita do regime militar foi expulso do Brasil em 1971. Exilou-se no Chile durante oito anos, onde também esteve à frente da criação de um seminário em Talca, em 1978. Por causa do livro *A Ideologia da Segurança Nacional* (1977), foi expulso pelo regime de Pinochet em 1980. De volta ao Brasil, radicou-se em Serra Redonda, na Paraíba, onde fundou um seminário rural e esteve à frente da formação de comunidades eclesiais de base. Foi professor no curso de pós-graduação em missiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Criou vários movimentos missionários leigos: Missionários do Campo (1981), Missionárias do Meio Popular (1986), Missionários de Juazeiro da Bahia (1989) na Paraíba (1994) e em Tocantins (1997).



Fig. 29: Prédio que pertenceu a A.L.A. nos anos 1950.
(Fonte: Paula Simone Busko, 2011)

Após a inauguração do prédio algumas moças passaram a cursar a 4^a e 5^a séries do ensino primário e o ginásio industrial. Além disso, a Congregação havia aberto quatro pequenas escolas rurais nesta região. Chamadas de “professorinhas rurais”, as ex-alunas da A.L.A. de Santos, agora ensinavam às outras da região o que haviam aprendido. A finalidade principal era alfabetizar e ministrar conhecimentos ao nível do 2^o ano primário. Ali, cerca de cem crianças foram distribuídas neste período. (fig. 30)



Fig. 30: Moças aprendiam artesanato em Jaraçatiá, Vale do Ribeira (década de 1950)
(Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Um movimento social que cresceu e muitos cursos específicos surgiram: higiene, enfermagem, bordados, artesanato, trabalhos domésticos e canto, com direito a bandinha de música formada pelas alunas, nas festividades da comunidade.

Para as religiosas, a vida com aquelas moças traziam novos modos de pensar, de organizar, mas havia o estresse? Não encontrei esta palavra nos textos e nas memórias

pesquisadas e não foi citado em entrevistas, sabe-se, porém, que qualquer trabalho educativo exige esforço, paciência e dedicação. (figs. 31 e 32)



Figs. 31 e 32: Alaístas de Apiaí, Vale do Ribeira, 1967.
(Fonte: Acervo A.L.A., 2010)

Por vezes, algum médico local fazia palestras e explicava sobre: alcoolismo e suas consequências, alimento artificial, aleitamento materno, preparo de mingaus, cuidado com a saúde dos noivos (doenças transmissíveis) e verminoses.

Segue abaixo a relação de algumas religiosas que permaneceram na A.L.A. de Apiaí entre os anos de 1957 a 1971:

Quadro 3: Religiosas e os anos de permanência nos trabalhos educativos:

Religiosa	Anos de permanência	Início-Término
Madre Maria Lúcia Barros	5 anos	1957-1961
Ir. Teresa Mrazová	3 anos	1957-1959
Ir. Marta Maria Buroch	5 anos	1958-1962
Ir. Laura de Lima	6 anos	1959-1964
Ir. Jaci Ferreira	8 anos	1962-1970
Ir. Lydia Veiga	3 anos	1964-1966
Ir. Maria Ap. Leme Ferreira	7 anos	1965-1971
Ir. Bernadete Leme Ferreira	3 anos	1969-1971
Ir. Otília Rodrigues Chaves	3 anos	1966-1968

(Fonte: Paula Simone Busko, 2011)

Irmã Liz Cintra Rolim, que atuou na A.L.A. entre os anos de 1950 a 1970, conheceu Apiaí em 1957, mas já havia se envolvido com os trabalhos na A.L.A. em Santos. Ministrando aulas de português, matemática, história e geografia, “buscava-se assim educar as moças do interior em seu próprio meio”.

O “antigo prédio” da A.L.A. como ficou conhecido um casarão antigo que pertencia a Diocese de Santos, foi utilizado durante dois anos seguidos. Era de madeira com algumas partes em alvenaria, num terreno acidentado e irregular; a casa não oferecia comodidade para abrigar as moças de bairros mais distantes e cidades vizinhas: não tinha chuveiro elétrico e os banheiros ficavam para fora. (figs. 33 e 34)



Figs. 33 e 34: Catequistas no antigo casarão da A.L.A. em Apiaí, Vale do Ribeira (década de 1950)
(Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Mesmo com estas dificuldades os trabalhos crescem e mais moças passam a frequentar as aulas, obtendo aprendizados inclusive de primeiros socorros, enfermagem e trato com animais domésticos. Os uniformes que as moças usam e que aparecem nas fotos acima, eram confeccionados por estagiárias juntamente com as religiosas no Colégio Stella Maris, tecidos doados por comerciantes da região. Mas não era um trabalho simples, para que obtivessem doações, religiosas e padres faziam seus pedidos nos comércios e nas missas.

Muitas destas moças passaram a se interessar pelo aprendizado e se tornaram anos mais tarde professoras nas comunidades de origem. Carmen Mendes dos Santos, moradora de uma destas comunidades faz seu relato:

“porque eu era uma pessoa da roça, pessoal rústico, que nunca ía ter aquelas ideias se não tivesse passado pela A.L.A.. Na parte de higiene, por exemplo, na construção de fossas, limpeza ao redor do banheiro. Ensinava os pais de meus alunos, da zona rural, a construírem a sua privadinha de fossa em mutirão, uns ajudando os outros e todos

limpos! Porque não se podia viver daquele jeito...precisava ser mais civilizado!”

Mas ainda Ir. Liz enfatiza que tinha muito a se fazer. Infelizmente, o tempo e as condições eram limitados, não havia materiais de ensino, na maioria das vezes lousa e giz e muitas mulheres ainda precisavam ser alfabetizadas.

Em seu livro *Semeadoras da Esperança*, as memórias são vastas, porém, dentro de uma pesquisa a importância científica deve-se fazer presente. Como configurar, através das memórias da religiosa e de outros escritos, um trabalho científico?

Para responder a esta questão, faço referência ao trabalho de Ângela de Castro Gomes intitulado *Escrita de Si, Escrita da História*, em que a autora faz abordagem sobre o uso de diários pessoais, autobiografias e correspondências que com o passar do tempo se tornaram fonte privilegiada pelos historiadores para compor parte de pesquisas históricas. Esta prática pode ser considerada pela autora como a consolidação da chamada História Cultural, que de forma organizada, faz uso do cotidiano das pessoas, de suas experiências, inclusive políticas, que são ricas fontes do trabalho do historiador.

No debate das relações entre história e memória, em que se desconfia da subjetividade de documentações utilizadas, o pesquisador deve entender a importância dos exercícios de análise destas fontes, ao conversar com elas e de tentar buscar outras fontes que estejam ou não em conformidade com os fatos relacionados.

De qualquer modo, *uma linguagem é uma verdade*, e o que deve importar ao historiador é a ótica assumida pelo registro e de como o autor de tais memórias se expressa: “O documento não trata de “dizer o que houve”, mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento”. (GOMES, 2004, p. 14)

Nesse sentido, a autora propõe que não há e nem deve haver somente uma forma de analisar fontes históricas. Diferentes propostas metodológicas devem dialogar com o processo de pesquisa em prol de diversas categorias analíticas, em uma exploração cuidadosa, porém produtiva das fontes documentais.

Mas voltemos aos trabalhos educativos da A.L.A.: a alfabetização daquelas moças se tornou fundamental para o litoral sul paulista, porque eram consideradas a força do núcleo familiar pela Igreja naquele momento, direcionavam seus filhos e ainda com a obrigatoriedade

de votar⁵⁴. Portanto, deveriam conhecer, no mínimo, uma cédula eleitoral. Enfatizou que encerradas em seus mundos, muitas moças não sabiam nem que o Brasil tinha presidente e qual era a capital do país: “Imagine que um dia lhes perguntei qual era a capital do Brasil. Sabe qual foi a resposta que veio de pronto? – Apiaí!” (ROLIM, 1998, p. 35)

Abaixo, em 1961 no Alto da Serra, em Férias Apostólicas Ir. Liz e Margarida com professoras e alunas da Escola Normal Santo Agostinho de São Paulo (fig. 35). O hábito ainda deveria ser usado pelas religiosas, pois este significava a palavra de Deus, segundo as religiosas, além de ser um instrumento de evangelização, deve-se ter respeito diante do despojamento de vestes comuns. O branco pode simbolizar a pureza de coração, do amor fraterno de Cristo.



Fig. 35: Irmã Liz Cintra Rolim (1ª esquerda), 1961.
(Fonte: ROLIM, 1998, p. 69)

O que é certo que as mulheres aos poucos passam a serem ouvidas dentro desta relação homem-mulher e consegue direcionar novos modos de viver em comunidade. O machismo estava muito enraizado na mente daquelas populações e dificultou os trabalhos das irmãs.

Os homens não aceitavam que a mulher aparecesse muito, que falasse em público e até nas igrejas não havia lugar para elas, seja mulher da comunidade ou de alguma ordem religiosa. Isto só melhorou com o início dos trabalhos que o movimento proporcionou aos homens, que antes criticavam as irmãs que pregavam os evangelhos, que faziam a leitura nas missas e que visitavam os doentes.

⁵⁴ O voto para as mulheres passa a ser obrigatório a partir de 1946. Até este momento só poderiam votar as mulheres casadas com aval do marido ou viúvas.

Quanto às relações de gênero e como propagadora de cultura, a mulher passa também a direcionar os modos de vida daquela região. Encontrando outras mulheres que ali já viviam e participando mais ativamente dos trabalhos domésticos e nas lavouras, mudaram pensamentos já pré-estabelecidos e procuraram se emancipar de certa forma.

A hora do lazer e as aulas de culinária eram uma alegria para as moças, elas esperavam tais oportunidades para trocar cantigas e novas receitas, muitas delas inventadas pelas moças que participavam. (pags. 36 e 37)



Fig. 36: Moças da Comunidade de Betari, Vele do Ribeira, 1961.
(Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Estando esta mentalidade machista impregnada em homens e mulheres os trabalhos das caravanistas-alaístas era de difícil propagação. Os homens mais antigos das comunidades ainda criavam resistência, não deixavam as filhas moças participarem do movimento e somente pós a década de 1960 quando houve uma falta de sacerdotes nas paróquias da região é que as irmãs passaram a ser a “voz de Deus” daqueles grupos.



Fig. 37: Aula de culinária com alaiastas (década de 1960)
(Fonte: Acervo da A.L.A., 2010)

Certa vez, Irmã Terezia por ocasião da visita do bispo Dom Idílio a Iguape foi lhe falar a respeito destas dificuldades. O bispo lhe respondeu: “Eu lhe dou todas as licenças, Irmã, menos a de celebrar a santa Missa.” Um homem que estava por perto disse: “Como? Até de confessar a gente?” – “Sim, confessar também, porque quem perdoa os pecados nossos não é a gente, mas Deus”. (ROLIM, 1998, p. 155)

A figura da religiosa na foto abaixo é como se significasse o conhecimento levado, as pessoas estavam diante do processo civilizador. (fig. 38).



Fig. 38: Ir. Liz Rolim, Vale do Ribeira, 1959. Junto às comunidades ribeirinhas.
(Fonte: ROLIM, p. 1998, p. 23)

As religiosas ao chegarem às comunidades de Nhunguara e Ivaporunduva ao final dos anos 50 tiveram a impressão de estarem em aldeias africanas. Seus habitantes eram

descendentes diretos de negros fugitivos da região do tempo da escravidão. Eram netos, bisnetos, tataranetos.

Seus habitantes, portanto, eram só negros e as casas eram cobertas com sapé. Muitas pessoas ali falavam num dialeto africano, desconhecido para elas. Convidaram algumas moças para o estágio, pois ali não se tinha nenhuma noção de higiene ou do trato com alimentos. Bem rústicas, tinham em mente sua subordinação ao homem e muitas agiam em silêncio, caladas na maioria do tempo (fig. 39).



Fig. 39: 1958, Ivaporunduva, Convite da Irmã as descendentes do Quilombo para os estágios.
(Fonte: ROLIM, p. 1998, p. 40)

Irmã Liz Rolim ao ensinar para estas moças conta uma passagem muito interessante e que diz respeito a estas relações de gênero:

A primeira vez que quisemos ensinar-lhes um canto, elas se negaram a cantar. Fecharam a cara e cruzaram os braços. O que seria? Até que uma delas respondeu com força e como a se defender de uma agressão: “Num cantamo memo, não! Lá na nossa terra, muié que canta é puta e nós não qué cantá pur causa disso!” Mas fomos mostrando a elas que tudo na natureza canta: os pássaros, o vento, a água que corre da fonte e as pessoas também. Há muitas formas de cantar. Então elas concordaram e aprenderam muitos cantos: hinos pátrios, religiosos, folclóricos e danças também. Elas tinham muito ritmo! (1998, p. 39)

As religiosas passaram a se preocupar com as comunidades de quilombolas da região, e muitas mulheres destas comunidades nunca tinham ouvido falar de igreja, quanto mais da língua portuguesa. Eram moças oprimidas naquele meio social, não tanto pelos familiares, mas pelo isolamento, pela falta de preparo em lidar com as coisas que estavam ali no próprio ambiente delas: a doença, a fome e o abandono das autoridades. Se antes as moças mais pobres de Santos e do litoral sul paulista sentiam a opressão do meio social, nada se comparava ao que as religiosas encontraram ali.

O exemplo dos saberes e o conhecimento de práticas educativas utilizadas pelas religiosas ajudaram na percepção e no entendimento de que uma mudança de pensamento e de hábitos por parte da sociedade é sempre possível e que a educação dita “popular” tem seu espaço e seu valor diante do contexto sócio-político da atual sociedade brasileira.

Nesta segunda fase da A.L.A. pode-se encontrar relatos de moças que desejavam seguir o sacerdócio. As religiosas viam este desejo com muita cautela, pois uma vontade de servir a Deus através das pessoas poderia ser muito bom para a congregação e proveitosa naquele momento em que necessitam de mais religiosas para ajudar nos trabalhos, porém, muitas moças desejavam fugir da situação de abandono e pobreza em que se encontravam no litoral. Não há quantificação de quantas foram ou quantas retornavam, Ir. Liz falou em três ou quatro, não mais que isso, acredita-se que outra Congregação chamada de Jesus Crucificado ganhou mais adeptas, não pelo fato de terem tal desejo, mas porque suas próprias famílias impunham tal condição. Meninas de 11 a 13 anos eram enviadas para os conventos e muitas não mais retornavam para viver naquelas localidades. De qualquer maneira, números não foram expostos, o que permanece sem resposta.

O processo de construção e desconstrução de valores e o entendimento do que seria viver dignamente em meio às adversidades tanto culturais quanto econômicas traz à tona que determinados modos de vida deveriam passar por transformações aqui colocadas como positivas.

Na década de 1990, Izaura Moreira Lopes, negra, ex-alaísta, havia se tornado líder rural e participava de movimentos sociais e lutas contra as barragens no Vale do Ribeira. Ela juntamente com outras líderes rurais pressionava as prefeituras locais e reivindicavam melhorias na saúde e educação:

Também a nossa diocese esta na linha da Teologia da Libertação, e tudo isso dá uma tremenda força. Há duas Congregações Religiosas colaborando com elas: Irmãs Pastorinhas e os Padres Verbitas. O nosso lema é: libertar as pessoas dos entraves que encontram. (apud ROLIM, 1998, p. 43)

O fato de a Igreja permanecer durante anos em meio a estas populações pode comprovar que a intenção era boa, que as mulheres das comunidades, mesmo aquelas ligadas a outro pensamento religioso, não resistiam muito às influências das religiosas, o que tornou a convivência possível. Afinal, quem iria se embrenhar em meio a serra e enfrentar longos dias de estrada de terra senão as missões religiosas? (figs. 40, 41 e 42)



Figs. 40, 41 e 42: Estrada que liga Iporanga à Apiaí e Rio Ribeira de Iguape próximo à Iporanga, SP. (Fonte: Paula Simone Busko, 2011)

A história de vidas destas mulheres narradas de forma factual, ou seja, de maneira não organizada, com alterações de datas e acontecimentos, denotam que tais relatos são característicos de um grupo social com um grau educacional muito baixo, com pouca experiência profissional ou política, mas ainda de elevada importância para este estudo. Através de documentos, relatórios, cartas e entrevistas, estas histórias de vida se tornam instrumentos privilegiados de avaliação, pois trazem as características culturais do grupo e de como trabalhavam a socialização nos grupos.

Por meio das entrevistas e dos relatos que formam a memória deste grupo, percebe-se como o movimento social que surge pela Igreja naquele momento altera o cotidiano destas mulheres, como se viam e agora como passam a se reconhecer, como suas rotinas mudaram e, principalmente, como organizam estas lembranças individualmente e coletivamente.

Embora nunca de maneira exata, estas lembranças deixam transparecer os papéis de gênero desempenhados por estas mulheres e de como elas assumem uma nova postura diante da família e do trabalho.

Com o ensino que receberam através destes projetos de educação popular implantado pelas religiosas à frente da Igreja, as atividades no campo e os cuidados com a casa são realizadas agora de outra forma, com mais segurança, agilidade e de forma mais cuidadosa (trato com recém-nascidos, por exemplo), não somente para enfatizar sua condição de gênero, mas sim para que pudessem reconhecer sua importância para o meio social.

Quanto às relações de trabalho, os órgãos estaduais paulistas não pareciam muito preocupados em promover humanamente aquelas pessoas. Poucos políticos e empresas que passaram a se estabelecer nesta região na década de 1950 e 60 ajudavam as religiosas. Talvez o homem do campo, forçado a buscar outros lugares para tentar sobreviver poderia se estabelecer perto das indústrias.

Agregando um conhecimento cada vez maior, a Congregação das Cónegas de Santo Agostinho trouxe na bagagem um pensamento cada vez mais libertador.

Em entrevista com Irmã Liz, ela trata da importância que teve a A.L.A. para as comunidades carentes pelas quais passou e sua representação em torno da libertação da mulher:

... a mulher se emancipa, mesmo dentro daquele meio social. Ela procura uma emancipação e ela consegue deixar de ser um pouco oprimida por este meio social. Ela se liberta e se afirma, duas coisas importantes. O trabalho da A.L.A. fez com que a mulher se libertasse e se afirmasse diante da “afogação” do meio em que vivia e ela (A.L.A.) começa a atuar para a libertação e formação desta mulher.

Quanto à libertação proposta pelas religiosas:

Houve uma libertação. Elas andavam encolhidas, com medo. O meio era opressivo para a mulher interiorana, aqui do inteiro e da beira do mar. Elas não conheciam os meios de comunicação e ficavam com medo de fazer as coisas. Eram muito apagadas.

Quanto ao trabalho das religiosas estarem relacionado à Teologia da Libertação:

Sim, em que a mulher se emancipa, mesmo dentro daquele meio social. Ela procura uma emancipação e ela consegue deixar de ser um pouco oprimida por este meio social. Ela se liberta e se afirma - duas coisas importantes. O trabalho da A.L.A. fez com que a mulher se

libertasse e se afirmasse diante da “afogação” do meio em que vivia e ela (A.L.A.) começa a atuar para a libertação e formação desta mulher.

Sobre as resistências encontradas durante estes trabalhos:

Estava no meio ambiente, no meio social, teve uma mulher que começou a fazer tanta coisa que começaram a brigar com ela: “mulher não fica saindo por aí fazendo discurso! Tem que ficar em casa com as crianças” Era um ambiente opressor sobre a mulher (daí ela admite a opressão do meio, ao contrário da resposta da pergunta anterior). Isso na década de 50. Os trabalhos educativos devem reconhecer as possibilidades da mulher, que devem ser ativadas para que ela possa atuar. Ela era formada para atuar na A.L.A., tinha cursos que davam o material para elas conhecerem melhor esta realidade.

Em como se deu a mulher neste processo educativo:

No Brasil todo, como no Nordeste, havia poucas oportunidades. Havia pouca possibilidade da mulher se libertar, aproveitada ou não. As que aproveitaram se libertaram e foram para frente e as outras desaparecem. Desaparecem porque o que elas pregavam não pregavam nada (não era verdadeiro), agora as outras apontavam também para coisas que elas estavam vivendo, buscando. Agora algumas nem tem consciência que está sendo oprimida. As que passaram pela A.L.A. faziam comparações quando voltavam para o seu meio e aí queriam não só continuar nesta libertação iniciada, mas também difundir essa libertação para outras mulheres e encontravam muitos obstáculos, mas elas eram um impulso social.

Se havia mulheres que não queriam voltar ao seu meio:

Voltar “pra” casa? Tinham que voltar porque não tinham onde ficar (rs). Algumas inventavam que tinham vocação, entravam, mas logo a gente via que não tinham vocação nenhuma. Era esforço de libertação (rs). A gente as mandava voltarem para o campo delas para trabalharem e se libertarem. Que vocês estão fazendo? Estão pegando a vida religiosa para um outro objetivo que não era o que a vida religiosa estava enfocando, entende? Não foi fácil não. Teve muita gente que entrou para a vida religiosa e foi saindo, foi mandada

embora com delicadeza, com caridade: “não é o que você está buscando, você está buscando uma libertação para casar e ter filhos, isso é maravilhoso, faça isso.

Estou falando isso de uma forma muito simples, mas que você está percebendo a orientação que a gente dava. A Cacilda mesmo, formidável, mas não era pra ser freira, era pra casar e o que ela está fazendo lá é maravilhoso.

Mas nem todo mundo se tornava líder porque nem todo mundo está disposto a ser líder porque exige sacrifício. E às vezes ela é temerosa, as vezes é preguiçosa, as vezes desanimada. Não é fácil. Às vezes pega uma que vai embora, vai para frente, as outras ficam com inveja. Olha, não é fácil.

Em como se dá a relação mulher-igreja-libertação:

A mulher precisa ter fé e confiança. Agora não tá presa a prática. Ela pode buscar fé no recolhimento, pode passar um ano sem ter deito nada e depois fazer algo, mais adiante. Isso aparece quando você menos espera, a fé é um dom que Deus dá, quando a gente espera, recebe e aceita. Pode ser em qualquer idade, qualquer estágio. É um dom de Deus. No caso da A.L.A. se esta mulher estiver mais preparada e quiser ir em frente ela pode continuar os trabalhos. Se você se fechar para uma oportunidade formidável é burrice. Mas tem pessoa que tem medo e se fecha ou então tem preguiça e não quer, depende da pessoa.

Sobre o envolvimento das mulheres que passavam pelo estágio com outras mulheres, da elite ou outras estudantes do Colégio:

Não, o Stella Maris naquele tempo não cuidava de moças, porque as crianças iam até o fim do ginásio, hoje tem curso colegial, tem o curso de adultos, tem outras coisas, naquele tempo não. O que ocorria eram as filhas de Maria, até algumas se tornaram religiosas, eram das caravanas, a Valéria, por exemplo, se meteu em tudo até decidir e eu achei bom, achei que foi uma escolha muito boa. Depende da pessoa, das oportunidades. Mas eram moças que pertenciam a Federação Mariana Feminina, a A.L.A. era de outra Congregação.

Quanto às mulheres que não se adaptavam nos estágios:

Eu acho que elas mandavam ir passear. Você não quer por esse caminho? Por esse, por esse, então é inútil você continuar minha filha. Porque tem algumas que não querem nada, tem preguiça de aceitar qualquer coisa, porque tudo exige um esforço pessoal, a pessoa que se fecha para este esforço então quer tudo dado, nada recebido com esforço, conquistado.

Uma entrevista muita rica com muitas informações, retratando a visão da religiosa sobre sua própria experiência. Na recuperação de suas memórias nota-se uma certa saudade, mas de dever cumprido, sem culpa por ter deixado de fazer algo ou de arrependimento por ter se engajado em tal projeto.

O testemunho de suas ações (fatos) não poderiam estar separados de sua filosofia de vida, de como via o sentido da libertação para estas mulheres quando dizia: “se a libertação para elas é o casamento, que seja feliz”. Ou seja, ela interpretou o que viveu, atribuiu significados à sua própria experiência e aquilo foi sua realidade.

Quando disse em certa altura: “estou falando isso de uma forma muito simples”, sem dúvida, desejava que fosse entendido que tudo poderia ser bem fácil de ser vivido, mas que o dia-a-dia, o cotidiano suscitava questões e ações que somente uma disciplina, um ordenamento, como um projeto, poderia dar conta das dificuldades e dos objetivos traçados pela congregação que na figura das religiosas poderia alcançar.

A escolha de uma liderança para uma comunidade não se faz de maneira mecânica, simples, mas há todo um conjunto de fatores que podem interferir: a disposição era uma delas, a busca pelo saber, o interesse pelas pessoas.

E naquele tempo tornar-se líder tinha uma importância fora do comum. E havia fila de espera de moças interessadas. Em relato, Rita de Oliveira Ponte, também ex-alaísta, conta:

O que a A.L.A. mais me marcou foi na parte educativa, civil (assim de atuação no meio em que se vive) de vida comunitária, de relacionamento com as pessoas e religiosa. Eu até me tornei meio líder político local!...(risos). Não indicava nenhum nome de vereador para eles votarem, mas ensinava a eles a escolherem pelo que a pessoa já havia feito em benefício da cidade ou dos outros. (apud ROLIM, 1998, p. 166)

Outro fator é o da *libertação*. Ela tem um sentido e um direcionamento que se interliga a um pensamento social, conforme capa época. Neste caso, a libertação era a tomada de consciência de um certo pensamento opressor, talvez imposto como moral coletiva daquelas comunidades: do poder do homem sobre a mulher, do casamento como única saída para se alcançar uma certa “liberdade”, da exigência de se ter filhos.

Como agente de mudança, a religiosa que tem consciência sobre este fato, alega que esta tomada de consciência era o caminho de uma libertação. Ela estaria sendo colocada como *um processo*, mais do que o alcance desta libertação, ou seja, o ponto final de uma busca.

No discurso oral de Ir. Liz há um trabalho de consciência, de repetições, de narrações que se apresentam como um processo. Ela tem suas paradas, reflete, tenta relembrar, coloca aquela narrativa como se fosse algo materializado ali em sua frente. Houve um momento em que ela falou de um carro que sacolejava tanto que doíam as costas, e ela se levanta e coloca as duas mãos atrás, como que ela voltasse ao tempo e sentisse o que ela havia sentido anos há muito tempo.

Para Portelli (1996) algumas pessoas conseguem interpretar melhor seu passado, suas passagens. Esta interpretação já está na filosofia, quando o fato é narrado de maneira analítica. O autor enfatiza que sem esta interpretação o fato histórico deixa de existir. O certo é perceber esta ponte entre a subjetividade dos relatos da religiosa com o que vai além dela. Podem ser confirmadas estas interpretações de seu passado tornando suas memórias em fato histórico?

Não há narrador onisciente, as memórias são um processo de construção do passado, e a história oral ainda parece ser pouco valorizada na construção de um passado histórico. Porém, memórias e relatos trazem diferenças e experiências individuais ou de um pequeno grupo, afinal, a sociedade não caminha linearmente:

[...] a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um patchwork, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tempo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença. (PORTELLI, 1996, p. 9)

Na experiência daquele grupo coletivo que vivenciou aquela experiência, o fato histórico não pode deixar de existir, assim a experiência pessoal e a materialidade dos fatos caminham como se fossem um retorno ao mesmo discurso.

Trabalhos educativos em Cubatão

As religiosas percebiam as transformações sociais que ocorriam à sua volta e na ansiedade de pessoas que saíam do Vale do Ribeira em busca por um trabalho em outra cidade, a exemplo de Cubatão que se tornava um pólo industrial crescente.

A partir da década de 1960, esta perspectiva dos trabalhadores foi crescendo e as irmãs começaram a ter curiosidade sobre como seria estender os trabalhos até esta região. Nesse intuito, duas religiosas partiram para o sopé da Serra do Mar, chamada Cubatão. Eram as Irs. Maria Evangelina e Maria Venâncio.

Ao descobrirem que muitos trabalhos as esperavam ali as irmãs passaram a se dedicar com certa exclusividade às famílias carentes. Muitas destas famílias viviam à margem da estrada.

As casas eram construídas com as sobras dos caixotes que transportaram o material do maquinário das indústrias. Erguiam-se sobre um pântano, em palafitas. Também não havia água encanada, luz elétrica muito menos. Os dejetos ou caíam no mangue próximo ou ficavam por ali, infectando tudo. Somada a poluição das indústrias, um ar escuro e pesado, Cubatão ia se formando.

As indústrias que ali se formavam como a Refinaria Presidente Bernardes da Petrobrás, COSIPA, Carbocloro, Ultrafértil trariam o desenvolvimento econômico àquela região. Porém, em que condições viviam seus trabalhadores a beira da estrada?

Cada família possuía seu drama particular. Homens que viviam na bebida, mulheres adolescentes que se prostituíam.

As religiosas consideravam a ignorância grande entrave à emancipação social das mulheres que ali viviam. Vindas do Nordeste e do norte de Minas Gerais as condições de vida em Vila Parisi eram de desanimar. Cubatão precisava de ajuda. Irmã Luzia conta um caso abaixo:

Uma mulher vendeu a filha a um distribuidor da Coca-Cola. Depois se arrependeu e foi buscá-la. A moça chegou grávida, a mãe queria matá-

la. Desesperada a moça tentou suicídio. Foram me chamar. Fui e levei a mocinha ao médico. Este me disse: “Tire esta menina daqui, a mãe é louca, não pode ficar com ela, leve-a com a senhora.” Tomei-a comigo e a levei na escola onde ela já havia feito as provas da 4ª série. A Diretora que a estimava ofereceu-se para ficar com ela e a ajudá-la a se restabelecer. A mãe foi procurar a filha na sede da A.L.A., acompanhada de um “advogado”, segundo ela. Este me ameaçou dizendo que se não déssemos o endereço da moça faria queixa na Delegacia que eu a havia sequestrado. “Muito bem, senhor, se é assim vamos já os três falar com o senhor Juiz dos Menores.” Depois de nos ouvir, um a um, ele disse que a garota ficaria sob a proteção da A.L.A. o que aconteceu até ela atingir a maioridade quando se casou com a pessoa que ela mesma escolheu. (ROLIM, 1998, p. 132)

Em se tratando do termo ‘ignorância’, Beisiegel (1982) cita que Paulo Freire, ao iniciar seus estudos acerca do adulto analfabeto sugeria que os educadores deveriam elevar o nível educacional combatendo as causas diretas da miséria e da ignorância das populações desfavorecidas.

Nesse sentido as religiosas passaram a fazer parte do cotidiano daquelas mulheres. Muitas das adolescentes que eram trazidas para o Colégio Stella Mais em Santos para cursar o colegial não queriam mais retornar a cidade natal, outras ao voltar vinham com nova mentalidade.

É um momento que em a A.L.A. procura trazer seus ensinamentos família à família, olhando sobretudo, pelas adolescentes da região. O relato acima torna claro o pensamento de sobrevivência e da ignorância dos grupos sociais ali envolvidos. Aliada a falta de condições muitas mulheres se deixavam levar por atitudes impensadas que as faziam sofrer as consequências mais tarde.

Num galpão que servia como ponto de ônibus ao lado da Cosipa (fig. 43), as Irmãs passaram a fazer as pequenas reuniões a partir de 1963. Ao formarem parceria com o Círculo Operário da região, criaram até uma escolinha que em 1967 abrigava em torno de 70 crianças.

Criou-se também um curso para semi-alfabetizados e uma Escola Experimental para crianças com deficiência mental que acabou por fechar em 1993 por falta de recursos da Prefeitura.



Fig. 43: 1964, Cubatão, ponto de ônibus da COSIPA, Irmã Maria Evangelina e famílias da região. (Fonte: ROLIM, 1998, p. 139)

Quase impossível não identificar a figura da religiosa em meio às pessoas. Algo diferente, inesperado, que atraía e trazia curiosidade aos operários. As pessoas, na visão das religiosas, recebiam conforto após um dia duro de trabalho e as famílias poderiam conhecer um pouco mais das propostas educativas das irmãs.

Estar em meio aos trabalhadores era uma forma de se aproximar mais e mais do pensamento e conhecer as condições reais de vida daquela população.

Com a criação do Centro Social estabelecido em Vila Parisi, religiosas com a ajuda de empresas locais ajudaram inúmeras famílias até sua extinção em 1971 por causa de uma enchente, sendo reconstruído em outro lugar após 1977.

Muitas voluntárias da Igreja trabalharam lá, e os trabalhos se direcionavam para as melhorias nas construções das casas, aulas de religião e um trabalho parecido com o que faziam em Apiaí e em Santos, levando o aprendizado às mulheres carentes.

Como na foto a seguir podemos identificar o caminho de uma possível mudança e que poderia depender de uma vida missionária, das religiosas e também de pessoas leigas – mulheres – de uma elite industrial (fig. 44).



Fig. 44: 1969, Cubatão, Círculo Operário - Crianças do jardim de infância e pré-escola com Maria Fleury da Silveira (voluntária) e Ir. Maria Cássia. (Fonte: Rolim, 1998, p. 134)

Assim dizia Beiseigel (1982, p. 114): “Para que irreversíveis mudanças em curso viessem a resultar numa sociedade racional e humanizada, impunha-se uma nova posição das elites diante das massas.” A população poderia estar sintonizada, de certa forma, com o pensamento de uma elite que caminhava visando um desenvolvimento econômico, e ela já havia percebido que o apoio das populações carentes se tornava um novo desafio naquele momento.

Em janeiro de 1972, com o recesso da A.L.A.⁵⁵ e em carta enviada a Monsenhor Oscar dos Santos Jr, que havia sido pároco da comunidade de Apiaí e colaborado com os trabalhos da A.L.A., lecionando religião e preparos para o casamento, Ir. Maria Ap. Leme dá parecer sobre as realizações do ano anterior (anexo 4):

Neste ano ainda tivemos um curso de carpinteiro e quatro de artes femininas. Os bazares deram lucro às alunas, vendendo seus trabalhos e uma exposição final valorizou seus esforços. O MOBREAL animado e coordenado pela A.L.A. criou onze postos e alfabetizou 98 adultos. (Carta de Ir. M^a Ap. Leme a Mons. Oscar em 4 de jan. 1972)

⁵⁵ Em lista manual do acervo das Cônegas, Ir. M^a Ap. Leme esboça a quantidade de moças que participaram dos estágios realizados que foram diminuindo em Santos e Apiaí ao longo do tempo: 1958: 46, 1961: 30, 1962: 28, 1964: 22.

Monsenhor Oscar, atualmente com 94 anos, relembra que havia uma Campanha de Educação Rural criada pelo governo getulista, “visando levar as pessoas do meio rural uma educação de base”. Relata que se fosse 1930 ou 1960 tanto fazia, o mesmo era dito desde os anos 30 até a década de 1960: que embora houvesse uma verba do governo cedida à Igreja a pedido de Irmã Marta para realizar tal missão a partir nos anos 1970, o valor era ínfimo e muitas coisas fugiam à regra do Estado, que exigia uma “educação padrão”: “Íamos de burro, no meio do mato, educar estas moças, isto o governo não iria fazer.” (fig. 45)



Fig. 45: Monsenhor Oscar dos Santos, Apiaí, Vale do Ribeira.
(Fonte: Paula Simone Busko, 28/03/2011)

Outro dado importante é que a determinado tempo os homens das comunidades também foram envolvidos pela A.L.A., realizando pequenos cursos. As irmãs notaram que para que pudessem continuar o trabalho, necessitavam da aprovação de muitos pais e maridos, ou seja, as moças que queriam participar ou que aguardavam uma oportunidade de estágio muitas vezes precisavam de um consentimento masculino, afinal, muitas trabalhavam na lavoura e as famílias necessitavam de mão-de-obra.

Formaram-se algumas turmas chamadas de A.L.A. masculina com os rapazes ao final da década de 60. Participavam os rapazes solteiros e também os pais de algumas moças, faziam cursos de dois ou três dias, em que se enfatizava a importância do estágio feminino, não somente para o entendimento destas com relação aos afazeres domésticos, mas também para a emancipação social feminina: “A A.L.A. é uma história”. (Ms. Oscar dos S. Jr, 2010)

Os cursos que eram oferecidos aos homens davam oportunidade para eles pudessem desenvolver uma profissão em suas comunidades: sapataria, barbearia, marcenaria, e também voluntários na parte de educação infantil. Sob a coordenação de um senhor chamado Benedito de Andrade Rezende muitos cursos eram ministrados por professores de outras regiões, trazidos pelas irmãs: “Para o trabalho de marcenaria as irmãs trouxeram, lá de São Paulo, do

Colégio D. Bosco, um professor muito bom. Ganhamos também (do estado) o material técnico necessário para desenvolver esta profissão”.

Havia em Apiaí um senhor chamado Manoel⁵⁶, ajudante de pedreiro, que se tornou aluno ideal.

Já com os ensinamentos de Madre Clara⁵⁷, responsável pela construção do prédio da A.L.A. em Apiaí, aprendeu tudo sobre encanamento, rede elétrica e o funcionamento dos esgotos. Depois aprendeu como se lê e como se faz uma planta. Aprendeu com outros operários e engenheiros que por ali passaram. Mais tarde foi trabalhar em uma chácara das Irmãs, e aprendeu sobre as plantações e a criação de animais domésticos. Anos mais tarde se tornou mestre de obras e montou uma oficina no ramo da marcenaria e construção.

A A.L.A. masculina proporcionou o entendimento por parte dos homens com relação a A.L.A. feminina, os porquês, por exemplo, da necessidade da emancipação social da mulher. Ambos, mulher e homem comunitário passaram a se relacionar mais humanamente, “sem predominância, nem prepotência de um sobre o outro”. (ROLIM, 1998, p. 45)

A educação feminina tinha elevada importância neste contexto, pois através dela novos valores poderiam ser introduzidos no seio das futuras famílias que iriam se formar: valores cristãos que seriam repassados às futuras gerações. Tais valores cristãos não dizem respeito somente à religiosidade, mas também a luta por um estudo melhor e na busca por um trabalho digno.

O exemplo de Ana Cacilda da Silva⁵⁸ reflete bem esta condição: ex-alaísta - assim eram chamadas as estagiárias que participavam deste projeto - neste período, que entrevistada revelou que depois que participou do estágio oferecido pela A.L.A., aos 17 anos de idade, “sua vida mudou”, ela conseguiu se posicionar na pequena cidade onde ainda reside, Apiaí-SP, se formou e se tornou professora, seus filhos agora são formados e bem colocados profissionalmente.

Para ela, a emancipação feminina era muito valorizada pela Igreja naquela época, um processo libertador ocorreu, embora muitos que viviam na comunidade considerassem que as

⁵⁶ Manoel Cassiano da Costa, paraibano, chegou adolescente em São Paulo (1956) e foi enviado a Apiaí para ajudar na construção do prédio da A.L.A.

⁵⁷ Madre Maria havia estudado engenharia na Bélgica e tinha como missão supervisionar as construções da Congregação naqueles anos.

⁵⁸ Ana Cacilda da Silva, entrevista realizada em 09/04/2011, Apiaí-SP. Nasceu em Iporanga, descendente de negros e portugueses. Realizou três meses de estágio na A.L.A. (1953) de Santos e se envolveu nos trabalhos educativos da Congregação após este período.

religiosas só se importavam com as mulheres das comunidades, não com os homens. Neste sentido, D. Paulo de Tarso afirmava:

A família é a célula do organismo social...assim como na célula é que se dirimem, segundo as teorias modernas da fisiologia, as grandes batalhas da vida e da morte, assim também na família é que se jogam, em último reduto, as grandes lutas que agitam a vida dos povos. (ROLIM, 1998, p. 4)

Para Glória Lúcia Ferreira, ex-alaísta, o ensino proporcionado pelas religiosas proporcionou mudanças, pois elas eram o alicerce da família:

Sabe, a gente vê a diferença, até aqui em casa mesmo, entre quem estudou lá e quem nunca lá esteve. A gente sabe fazer qualquer serviço doméstico, tomar decisão, numa situação difícil, enquanto as outras ficam sem ação, sempre dependentes de alguém... Eu acho que formamos um grupo com certa liderança sim. (ROLIM, 1998, p. 93).

Ana Cacilda enfatizou a importância da religião no ensino e que havia muita disciplina: “tinha hora para rezar e para o lazer, para estudar e para o trabalho”, revelando também que: “na época eu não entendia, mas agora entendo”. Lembra que, no período da manhã, as alaístas deveriam ir à missa e depois estudavam religião, afazeres na cozinha, arrumação e que no período da tarde aprendiam matemática, português, enfermagem, corte e costura e bordado. O uniforme não era obrigatório no dia-a-dia, somente para tirar fotos; afinal, “nossos familiares deveriam ver a gente bonita”. Disse que muitas moças, após a conclusão do estágio, não queriam voltar mais e acabavam por ficar na cidade de Santos, trabalhando juntamente com as irmãs, tornando-se religiosas ou indo trabalhar em casas de família da região. Abaixo, uma foto com Ana Cacilda em entrevista realizada em sua casa (fig. 46):



Fig. 46: Ana Cacilda da Silva, aláista, Apiaí, Vale do Ribeira.
(Fonte: autoria própria, 28/03/2011)

Os trabalhos educativos eram bem organizados, tudo colocado detalhadamente em um planejamento, havia reuniões onde as religiosas estabeleciam as responsabilidades e o direcionamento das tarefas. O item mais importante discutido nestas reuniões era o grau de aprendizado das educandas, o que era necessário, e o que a ordem determinava, para que nada estivesse fora dos padrões da congregação.

Nesse sentido Ramos (2009, p. 71) enfatiza o que disse uma moradora de Nhunguara, do vale do Ribeira:

Por que estudá se a vida da gente não muda? Aqui tudo é difícil. Saber contar e escrever já é alguma coisa, não é, e também não é nada importante pra nós, é distante das coisas da nossa vida.

Para Marx (apud WILLIANS, 1969, p. 277): “Não é a consciência dos homens que lhes determina a existência, mas, ao contrário, a existência social que determina suas consciências”. Marx segue nesta linha de pensamento apontando as alternativas, o século XIX significava a conscientização e a revolução.

A educação popular tem um compromisso social com a construção do poder popular, na formação de sujeitos com dignidade. As ações aqui exemplificadas parecem comprovar que algumas mulheres adquirem uma maior autonomia e consciência de seu papel de gênero, participa mais ativamente do mundo e do trabalho, conquista aos poucos seus direitos civis e de acesso à cultura, ou seja, ampliam seu espaço social, passa a confiar mais em si mesma e nas suas ações perante a família e comunidade.

Nos anos 1960, embora a diocese de Santos ainda permanecesse com as Caravanas, os estágios diminuíram muito. Com a chegada das escolas primárias e de alguns ginásios na região do Vale as moças passaram a não mais querer sair de suas cidades. Além disso, outras

mudanças ocorreram na região: as migrações para outras cidades maiores, o crescimento do turismo e a emancipação da mulher em suas próprias comunidades ao buscarem trabalho em comércios da região.

Quanto às comunidades isoladas, tanto pela sua formação como pelos meios políticos, ainda possuíam esperanças de uma vida melhor, elas dão oportunidades a si mesmas e aceitam contribuições para uma vida melhor:

Seja qual for o ponto de onde partamos, devemos ouvir outros que hajam partido de posições diferentes. Precisamos considerar cada adesão ou crença, cada valor, com a maior atenção; por não podermos penetrar o futuro, não podemos estar certos acerca do que o enriquecerá; no presente, só o que podemos ouvir e considerar tudo que se ofereça e aproveitar o que seja possível. (MARX apud WILLIAMS, 1969, p. 343)

As congregações religiosas que conseguiram se aproximar da mulher interiorana, ribeirinha e da beira-mar, conseguiram realizar um trabalho de autoconsciência. Claro que nem todas aceitaram, nem todas conseguiram.

3. Libertação e Vida Missionária.

O que foi dito por Irmã Liz faz analogia com o que Certeau (2000, p. 189) explicitou em relação às memórias que dormem no passado, mas quando acordadas nos levam a dizer “foi assim” ou “era aqui”, desta “maneira”. Chamou esta busca ao passado de *antimuseu*, mas que ao serem revividas despertariam o mundo cotidiano.

A vida das religiosas nestas comunidades também não era fácil. O clima, a falta de infraestrutura dos meios de transportes, estradas sem asfalto, comunidades que não tinham nada a oferecer também abatiam sobre estas mulheres. Além disso, havia outras questões, de ordem pessoal, que por vezes apareciam sorrateiros, como que para comprovar sua fé:

Espero, Deus sabe como, o resultado do exame que eu deverei fazer segunda-feira. Pela regra é dito que não se deve submeter à vontade da Superiora à sua própria...Será que é preciso seguir o mesmo caminho com o Bom Deus? Eu não sei mais onde estou... Peça ao Bom Deus, que Ele me faça compreender que é melhor de (eu) estar aqui onde Ele

quer e, sobretudo *como* Ele quer... (Carta enviada a Md. Marie Claire por Ir. M. Stéphane, 29 de ago. de 1958)

Não consta nos relatos uma discriminação entre educadoras-educandas, as pessoas que participaram destas práticas educativas garantem que todos os envolvidos no projeto eram bem tratados: “Fazia-se necessário abrir-lhes as portas de comunicação com o mundo urbano e o “país da escrita” às que não sabiam ler, nem escrever.” (ROLIM, 1998, p. 175)

Ir. Liz aponta a hierarquização dentro de algumas ordens religiosas femininas no século XX. Nas Cônegas de Santo Agostinho não foi diferente: “limito-me a descrever como isso foi vivenciado e sofrido por algumas irmãs até a metade deste século aqui no Brasil” (ROLIM, 1998, p. 156). Ela relata que as religiosas se dividiam em três grupos:

- Irmãs Conversas: se dedicavam às tarefas domésticas e os trabalhos mais pesados, faziam as compras, advinham de lugares mais pobres como das zonas rurais;
- Irmãs Veleiras: cuidavam da parte administrativa dos conventos, geralmente vinham da classe média, portanto, eram escolhidas para lecionarem e se comunicarem com o mundo externo;
- Irmãs do Côro: advinham da classe latifundiária ou burguesa, das fazendas e da capital. Conheciam o latim e eram responsáveis por festas litúrgicas solenes, viviam praticamente na clausura.

Atualmente muitas religiosas vivem sem o hábito, como as mulheres de nosso tempo, um desejo que vinha desde o século XVI, por Madre Alix le Clerc, fundadora da Congregação, que permaneceu por vinte anos, nada conseguiu modificar por causa da hierarquização da Igreja.

Com o tempo, o hábito religioso se tornou inadequado e contraditório com a prática da vida missionária. Conta uma vez que Md. Maria Lúcia ao participar de uma reunião com uma irmã veleira fora questionada sobre a diferença de hábitos, pois que atuavam na mesma congregação. Como argumentar sobre a busca da igualdade e solidariedade se elas mesmas se diferenciavam?

Porém, ao questioná-la em entrevista se esta hierarquia impedia a valorização da pessoa e criava distanciamento entre elas, Ir. Liz disse que não havia sentido esta diferença, pois quem fazia as compras, por exemplo, trazia as novidades do mundo externo, e as irmãs que não pertenciam a esta classe tinham a curiosidade de saber o que acontecia lá fora:

Pode ser que houvesse preconceito entre elas ou isolamento. Eu não me lembro de ter visto nada. Pode ser que existisse...Tem pessoas que em qualquer lugar que estejam continuam enraizadas nos problemas delas mesmas e se estão em um ambiente novo e aberto elas se fecham. Quando você trabalha em uma direção, se ela é certa e tem lá uma resposta tudo bem, se é mais difícil, muita gente desanima e para. Agora as Irmãs Conversas, estas que saíam e iam fazer as compras, elas ajudavam muito porque traziam do mundo de fora as problemáticas, então quando nós resolvemos fazer uma mudança na vida religiosa elas estavam preparadas, estas que viviam mais para fora do que estas que estavam dentro. Algumas ficavam, pouquíssimas, mas algumas queriam voltar ao passado. E elas não podiam mais voltar ao passado porque o negócio é para frente. Não vai você escolhendo e voltando para trás. A libertação é dura às vezes, mas ela é para frente entendeu? Todo mundo passa por isso em qualquer situação, moça solteira, mulher casada, é um processo que você tem que assumir e viver. (Entrevista com Irmã Liz Rolim, 2011)

Neste caso, ela enfatiza que quando houve a mudança na estrutura hierárquica da Congregação, onde algumas Irmãs Conversas poderiam viver em clausura ou quando as Irmãs Veleiras ou do Côro passaram a ter permissão para sair, houve resistências. Todas poderiam questionar uma mudança, mas quando esta de fato ocorreu, voltar atrás não era mais possível.

Quando uma cultura sofre intervenções as resistências podem ser sentidas. A mudança foi determinada pela ordem, que considerava certos hábitos conservadores para aquele momento em que a sociedade buscava modernidade. E esta significava a subtração de hábitos que mais traziam a demora nas decisões e na realização das próprias tarefas. Principalmente para as religiosas que estavam inseridas nas comunidades, não fazia sentido a hierarquia do hábito, todas poderiam e deveriam participar dos trabalhos educativos, nas regiões mais rurais, a praticidade e os objetivos educativos deveriam prevalecer.

Para se ter uma ideia de como o Concílio do Vaticano II foi importante para as religiosas da congregação, elas acompanharam fielmente com olhos e ouvidos atentos os princípios colocados na construção de um novo modelo de sociedade e de Igreja. Procuraram saber o que ocorreu nos Encontros de Medellin, Puebla e Stº Domingos, e nas reivindicações femininas a uma participação maior das mulheres no seio da Igreja. Em paralelo ocorria o

movimento da Teologia Feminista, que refletiram as experiências humano-cristãs de mulheres religiosas, por exemplo.

Foi a partir deste Concílio que muitas religiosas começaram a buscar novas experiências para que sua vida religiosa pudesse ter um novo sentido. Não somente prestar assistência, mas se envolver em projetos, buscar soluções para as dificuldades das pessoas, o que direcionou muitos novos trabalhos pelas congregações, sobretudo pela educação em áreas que a escola formal não conseguia chegar.

Para Dussel (2005) e sob a ótica da Filosofia da Libertação, verdades impostas e absolutas, principalmente na transmissão de saberes, negam a natureza do outro. Isto deve ser radicalmente combatido, dando lugar ao *conhecimento-linguagem-alteridade*, ou seja, escutar e acolher, a palavra compartilhada, o enriquecimento mútuo. É um processo educativo, uma forma continuada de ensinar e aprender, que nos leva a novas formas educativas, talvez instáveis num primeiro momento, mas que respeita, sobretudo, a existência.

De certa forma, o convívio entre as moças de comunidades carentes com as moças de classe média que frequentavam o colégio sob os ensinamentos das irmãs contribuiu para que ocorresse uma relação de comprometimento e amor para com o próximo.

Segundo Izaura Moreira Lopes, ex-alaísta mais tarde cozinheira na A.L.A. de Apiaí, as alunas aprendiam a fazer as coisas em grupo, sem mandar umas nas outras: “as irmãs recomendavam muito que a gente fizesse as coisas com o povo e crescesse junto com ele. Ah! Disso eu me lembro muito bem!” (ROLIM, 1998, p. 165)

Por fim, a educação popular realizada desta forma parece comprovar que a mulher adquire uma maior autonomia e consciência de seu papel de gênero. Para Ir. Inês de Jesus Leite:

A A.L.A. nos permitiu, a nós, religiosas, muitas descobertas: uma vida ao ar livre, no mundo, entrosada com as populações mais pobres e sofridas. Contribuiu para o nosso amadurecimento como pessoa humana e para a nossa irradiação apostólica. (apud ROLIM, 1998, p. 174)

Ainda hoje, a religião e os costumes rurais são o suporte destas famílias, de acordo com o estudo que obtiveram em Apiaí. Na transmissão, seja de valores, seja de formas de organização, o que se conserva é de fato antes reproduzido e recriado para a preservação da

identidade destes grupos, a partir das mulheres, garantindo uma possível coesão do grupo social.

Para as Cônegas de Santo Agostinho a garantia de que houve o fortalecimento do direito da mulher a uma participação mais ativa na sociedade surge de forma notável, além de ter ajudado as comunidades desta região e a própria Igreja a se desenvolver mais humanamente.

Revedo ainda a vocação missionária da Igreja podem ser consideradas duas concepções diversas e ligadas entre si: da *evangelização* e do *desenvolvimento*. A primeira é a própria ação religiosa, ao propagar o Evangelho e onde o ministério da Igreja tem sua finalidade.

A segunda se relaciona com a promoção humana, civil e temporal de povos que devem caminhar junto com as civilizações em busca da modernidade, ajudando na tomada de nova consciência diante do que as sociedades modernas propõem. Ainda do papel do missionário diante desta segunda concepção pode-se dizer que este deve “se interessar por esta promoção” e encaminhar os povos “para níveis superiores de cultura e de prosperidade”. (As MISSÕES CATÓLICAS, 1980, P. 312)

Mas tanto em sua obra sobre a A.L.A. quanto em sua entrevista, Ir. Liz enfatiza a palavra “opressão”. A partir do que ela sentiu ao vivenciar estes trabalhos organizou os processos da A.L.A. da seguinte forma:

- Opressão versus libertação;
- Dominação no trabalho e no relacionamento;
- Sexualidade, família e filhos;
- Educação, profissionalização e solidariedade promocional;
- Lazer;
- Religião.

Colocadas desta forma, a busca pela libertação veio em primeiro lugar, na tomada de consciência pela mulher, na valorização do gênero e promoção das relações sociais. Como elas poderiam se tornar líderes se antes não conheciam nem a si mesmas e nem sua importância social?

Ao cuidarem do corpo e da saúde, ao buscarem soluções para os conflitos familiares e ao participarem de eventos cívicos, religiosos, promovendo seus conhecimentos culturais e exigindo maior participação social e política, despertaram para uma nova realidade.

O processo educativo desenvolvido pela A.L.A., realizado de forma descontínua, instável às vezes, não deixou de ser uma *história da educação de mulheres*, em que esta concepção do educar poderia ser considerada como uma ação mais próxima do “deixar crescer”, “cultivar”. Mesmo ocorrendo de forma lenta, estas formas educativas promovem, segundo Rolim (1998, p. 177): “1. A Crise, 2. O Despertar, 3. O Encontro”.

Na construção de um novo projeto de vida, o que aconteceu com as mulheres que por ali passaram, educadoras e educandas, exigiu delas uma aceitação de uma nova ordem com a rejeição da ordem antiga.

Do ponto de vista filosófico, o despertar e o encontro requer alguns passos: o estar atento em ser ele próprio através do outro. Um decidir que o modifica; um situar-se na inserção concreta do eu na realidade em que vive; um mediar pelo entrosamento nas culturas diversas entre os grupos inseridos naquelas comunidades.

Indícios de práxis libertadora podem ser encontradas, quando a mulher que participou deste processo, missionária religiosa ou leiga e educanda, se torna livre, mesmo que em parte, de sua consciência “opressora” que a aprisiona, e parte para o *afrontamento com o outro*, com o *tu*, é que se permite o *nós*:

O Encontro exige a verdade em toda a sua dureza, e atinge o ser humano no seu núcleo mais íntimo. Torna-o consciente de que ele não vive autonomamente a partir de si mesmo, mas continuamente de *outros*, que lhe dão a existência a cada instante, hora e tempo. São os *outros* que o obrigam a sair de si mesmo, e se decidir a agir de forma totalmente nova. (ROLIM, 1998, p. 179)

O sujeito ao se tornar consciente de sua condição e ao causar o que chama-se de “espanto” a outra pessoa ou ao coletiva, começa seu processo de libertação. Indícios de práxis libertadora, conforme Dussel (1995) que propõe a valorização e a emancipação do ser antes oprimido pelo meio.

Ao serem colocadas como líderes rurais, muitas alaístas começaram a afrontar, pelo diálogo, como aprenderam, os valores machistas e opressores ali estabelecidos. Elas começaram a perceber que havia outros valores, que poderiam suscitar desejos e conquistá-los, pela ação, pela práxis.

Outro dado interessante é que esta missionária ao deixar seus trabalhos na A.L.A. para se dedicar ao ensino no Colégio Stella Maris cita o que aconteceria nas próximas décadas e das lutas que por ali viriam.

Começaram a surgir os projetos de agressão à natureza local, com a construção de barragens no Vale do Ribeira. Isto acabaria com a vida nas comunidades, pois muitos quilombos seriam inundados pelas águas, inclusive cavernas que mantinham riqueza inestimável. A fauna e flora seriam destruídas: “Projeto de fachada “progressista” apresentado por empresários de S. Paulo, mascarando os verdadeiros interesses que os move: *o mercado*”. (ROLIM, 1998, p. 182)

Pode-se dizer que o projeto educativo daquelas religiosas foram influenciados pelo movimento da Teologia da Libertação? Inicialmente não. Proposta por D. Paulo a preocupação era a formação do *ser* enquanto *ser social*, e não se comentavam a introdução de práticas políticas.

A partir dos anos de 1950 nota-se uma mudança no pensamento das religiosas. As leituras em Paulo Freire e José Comblim poderiam ter sim influenciado o pensamento das irmãs, tanto que foi citado por Ir. Liz em entrevista. Talvez a ideia (pensamento) de uma práxis libertadora estava presente, mas ainda assim, a própria congregação das Cônegas não poderia fazer qualquer menção a estas reflexões. Também era uma época em que a ditadura militar combatia qualquer viés que remetesse a conscientização dos menos favorecidos.

CAPÍTULO V: MISSIONÁRIAS DE JESUS BOM PASTOR: IRMÃS PASTORINHAS: 1986 – 2000.

1. História das Pastorinhas.

A história das Pastorinhas se tornou conhecida no Vale do Ribeira. O “projeto de fachada progressista” conforme dizia Ir. Liz passou a ser combatido por movimentos contra a construção de barragens na região. Participam ativamente destes movimentos as Irmãs de Jesus Bom Pastor.

Nas cidades de Eldorado, Apiaí e Iporanga as religiosas são lembradas por toda a parte. Através da experiência da luta do dia-a-dia, elas formaram os saberes pedagógicos que auxiliaram a construção de consciências, propondo um “novo olhar” sobre os ideais daquelas populações empobrecidas.

Em entrevista realizada com Ir. Sueli Berlanga, na sede da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) e do Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), localizados no Centro de Eldorado, SP, ela conta sua trajetória na Congregação e no Vale do Ribeira.

Lá, fui recebida por um membro do Grupo do MOAB, André Luiz Pereira de Moraes, que também atua como conselheiro na Federação das Associações dos Quilombolas do Vale do Ribeira, morador do Quilombo André Lopes, situado a 45 km dali.

André participa das reuniões com diversas entidades com relação à posse de terra, INCRA e IBAMA, por exemplo, faz visitas aos quilombos com as irmãs e participa de projetos de valorização dos espaços culturais do vale, das religiões que ali se mantêm vivas e de campanhas contra prostituição infantil e de alfabetização de adultos.

Na sede, as Missionárias, também chamadas de “As Pastorinhas”, segundo Ir. Sueli por conta da lei do menor esforço – Jesus Bom Pastor, portanto, Pastorinhas, elas mantêm uma sala, uma biblioteca pessoal e outros espaços que são comuns a todos que ali frequentam a casa.

Na biblioteca, há livros relacionados à preservação ambiental, luta de camponeses, livros e panfletos enviados por Sindicatos Rurais, de partidos políticos, mas relacionados a direitos do cidadão, como o voto e a educação, livros da Frente Nacional dos Trabalhadores, de Frei Beto, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Gustavo Gutiérrez, Paulo Freire e que tratam de movimentos populares, de educação popular, da teologia da libertação, da igualdade nas relações raciais.

Há livros que contam a história de negros, da umbanda, da feitiçaria, das lutas latino-americanas, das relações Igreja-Estado, da História da Igreja Latino-Americana, da Pastoral da Criança e do que se refere à emancipação social e política da mulher, sobretudo, das trabalhadoras rurais.

Consta acervo com fotos e documentos de praticamente todos os movimentos e reuniões realizadas do Encontro de Mulheres do Vale do Ribeira e de Passeatas, das reuniões e das comemorações daqueles anos em que as religiosas atuam com fotos e relatos.

Há diversos vídeos que estão sendo, aos poucos, convertidos para CDs, ou seja, vasto material que não pode ser ignorado.

No ano de 1938, Padre Thiago Alberione, italiano, fundou sua terceira⁵⁹ congregação feminina: Jesus Bom Pastor, que deveria auxiliar os pastores em pregação e formação religiosa.

Em 1946 chega ao Brasil e se estabelece em São Paulo no bairro da Lapa. As religiosas devem priorizar a formação espiritual, humana e acadêmica. Cada etapa tem um plano de formação específica que é acompanhada por uma Irmã Formadora. No caso das Pastorinhas do Vale do Ribeira, Irmã Ângela Biagioni foi a Irmã Formadora de Irmã Sueli Berlanga.

Irmã Sueli Berlanga e Irma Ângela Biagioni chegaram em Eldorado na data de 14/02/1986 e através de uma reunião com Dom Aparecido José Dias perguntaram se este estaria interessado no trabalho que as irmãs desenvolviam de formação religiosa.

A ideia primeira era de que as irmãs fossem trabalhar as lideranças da Igreja nas paróquias das comunidades locais, pois muitas não havia párocos. Trabalhar a Bíblia com leituras captando fieis. Dom Aparecido pediu que elas também trabalhassem as lideranças locais. A maioria da população era de afrodescendentes.

As religiosas começaram a se envolver mais e mais com os trabalhos comunitários e de formação que já não bastavam ser somente de cunho espiritual. Notaram que a população se sentia ameaçada por grandes projetos de capitalistas que favoreceriam somente à uma minoria.

Ir. Sueli, com formação em serviço social, juntamente com Ir. Ângela (figs. 47 e 48) iniciaram o trabalho nas paróquias com a leitura da Bíblia em uma linha mais antropológica, fazendo as leituras das partes em que constavam a história de mulheres, pois notaram que

⁵⁹ Em 1914, funda na Itália a Pia Sociedade de São Paulo (Família Paulina) e em 1924 a Pias Discípulas do Divino Mestre. Fundou em 1959 a Congregação Irmãs Apostolinhas e ainda mais cinco institutos agregados: Jesus Sacerdote, São Gabriel Arcanjo, Maria Santíssima Anunciada, Santa Família e a Associação dos Cooperadores Paulistas.

muitas mulheres da região se sentiam atraídas por histórias que contivessem a luta de mulheres, o sofrimento e a submissão feminina diante do masculino.

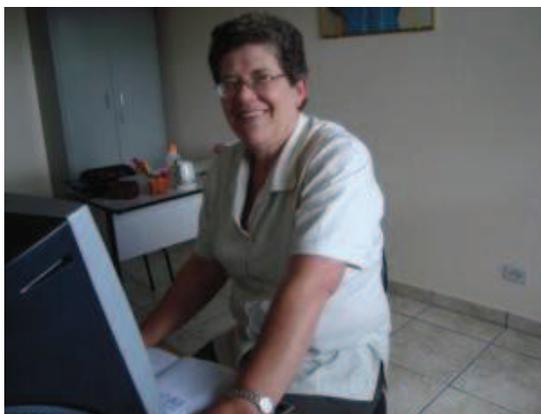


Fig. 47: Irmã Sueli Berlanga na Sede do MOAB, Eldorado, SP, sem data.
(Fonte: Blog das Pastorinhas, 2011)



Fig. 48: Irmã Ângela Biagione, ao fundo Igreja Nossa Senhora da Guia, Centro - Eldorado, sem data.
(Fonte: Blog das Pastorinhas, 2011)

Dessa maneira identificavam-se com aquelas mulheres carentes, mulheres que lutavam em seu dia-a-dia nas lavouras para sobreviver e nos grupos de estudos que formaram passaram a se integrar mais a mais com o cotidiano daquelas pessoas. Como as casas eram pequenas e o grupo de mulheres foi crescendo, passaram a fazer as leituras do lado de fora das casas (fig. 49).



Fig. 49: Ir. Sueli (ao centro) com mulheres - acreditava que pela tradição oral, o registro das palavras permaneceria na memória.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Já na década de 1980, começaram a surgir diversos parques ambientais e o governo paulista passou a se interessar pelas chamadas reservas ambientais. Com a criação destes parques e destas reservas, o homem do quilombo também começou a se sentir ameaçado, porque até então plantava em torno de sua casa, em qualquer lugar em meio à mata, ou construía sua casa e utilizava o rio para suas necessidades diárias.

Fora isso chegava mais posseiros para tomar posse de terras expulsando os lavradores com ameaças e com a demarcação de terrenos.

Com a Constituição de 1988 as religiosas passaram a se envolver mais com aquelas populações, visitando quilombos e participando de pequenos grupos que debatiam a posse da terra e direitos civis. Passaram a palestrar sobre os direitos da mulher, da trabalhadora da terra, da lavradora que tanto sofria a exclusão social. (fig. 50)

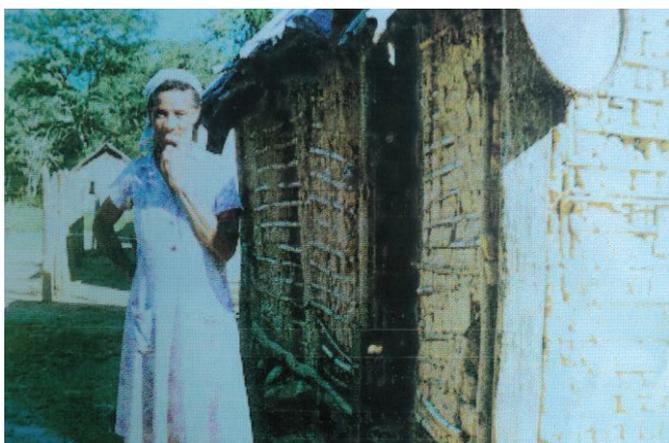


Fig. 50: Dona Aparecida. Líder da Comunidade de Porto de Pilões, Eldorado, Vale do Ribeira (sem data).
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Muitas não sabiam ler ou escrever, mas ela que iniciava seus estudos em direito e que participava ativamente da vida daquelas comunidades deu apoio constante as propostas que viriam, com a formação de movimentos que defendiam o uso da terra e de propriedade.

Como assessora das comunidades quilombolas e à frente do MOAB, a religiosa durante os vinte e quatro anos que permanece ali enfrenta os contratempos, inclusive com políticos locais, mas nunca desistiu do ela mesma chama de luta.

Não chama o que faz de teologicamente libertador, ninguém disse que elas estariam apoiando um movimento muito forte que havia fora dali, o da Teologia da Libertação. De qualquer modo, o que fazem refletia essa ideia.

Para Beisiegel (1982) projetos de educação popular devem conduzir o educando a obter uma visão crítica de “valores, crenças, atitudes, ideias e conhecimentos constitutivos do

equipamento cultural de legitimação e sustentação da vida coletiva nas comunidades”. (p. 193) Alfabetizar e conscientizar o adulto era trazer uma educação que refletiria uma qualidade de vida dos segmentos mais desfavorecidos da população.

As comunidades empobrecidas para o autor se construía e compartilhavam uma realidade socialmente constituída nos mesmos valores e crenças do cotidiano, o educador não teria como não se envolver em questões políticas significativas e fazer uma revisão crítica de seus próprios valores.

Por esse motivo, as religiosas presenciaram um debate intenso dentro da própria Igreja no que dizia respeito a estas correntes e sofreu dentro de sua própria ordem, a de Jesus Bom Pastor, pois o conservadorismo dos que a comandavam da Itália se fazia refletir no Vale do Ribeira, inclusive com advertências escritas.

A partir da década de 1990, o sistema brasileiro de aposentadorias dá ênfase ao meio rural.

Com a Constituição Federal de 1988, as Leis nº 8.212 e nº 8.213 (1991) a Previdência Social permitiu que homens com 60 anos de idade ou mais e mulheres com 55 anos de idade pudessem obter aposentadoria comprovando o exercício da atividade rural. O valor de um salário mínimo seria pago mesmo se os trabalhadores rurais não tivessem contribuído para o sistema previdenciário.

Esta nova sistemática veio comprovar que houve um aumento da renda *per capita* dos trabalhadores no meio rural, diminuindo um pouco a desigualdade na distribuição de renda.

Conforme Kreter e Bacha (2006) os trabalhadores rurais passaram a participar de forma mais ampla do sistema previdenciário, na escolha por uma contribuição obrigatória ou facultativa. Na contribuição obrigatória os trabalhadores com carteira assinada contribuem para a previdência social durante suas vidas e passam a receber até 100% do salário benefício ou mais, de acordo com a contribuição. Na facultativa, os trabalhadores sem carteira assinada têm o direito de receber um salário mínimo na aposentadoria por invalidez ou por idade, 60 anos para homens e 55 para as mulheres.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 1992 o número de trabalhadores rurais aposentados era de 3.339,122 e em 1999 houve um aumento para 5.032.034 (aumento de 223,9%) em sete anos⁶⁰.

⁶⁰ Foram considerados apenas trabalhadores localizados na zona rural. Abarcou-se toda a região que excede as cidades (sedes municipais), as vilas (sedes distritais) e as áreas urbanas isoladas. Essa consideração exclui da análise os estados da antiga região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima) por não terem dados disponíveis.

Tratando-se de uma análise de gênero, a participação das mulheres no sistema previdenciário ficou mais nítida. Mesmo com a aposentadoria por idade para as mulheres aos 55 anos, ela perdia direito ao benefício ao se casar ou viver maritalmente com seu cônjuge. A equiparação de direito após os anos 1990 trouxe para as trabalhadoras rurais uma igualdade de gênero independente desta condição.

Com um sistema de aposentadoria que igualasse homens e mulheres notou-se que a melhora nos níveis educacionais tanto entre brancos quanto entre negros ocorreu de forma expressiva. Para as mulheres brancas sem instrução ou com menos de um ano de estudo a década de 1990 significou um aumento de 80% nos quadros das aposentadorias. Já as mulheres negras chegaram a uma participação de 91%. Mesmo assim, trabalhadores rurais brancos, tanto homens quanto mulheres obtiveram da previdência mais de um salário mínimo de rendimento ao contrário de homens e mulheres negros ao aumentarem o nível de escolaridade.

De acordo com Kreter e Bacha (2006):

Ao se fazer a análise dos níveis de escolaridade dos brancos e negros, os dois grupos mais representativos na classificação por cor (ou raça), observou-se que, quanto mais alto foi o grau de instrução, maior foi a participação dos brancos. Este resultado sugere que o sistema de previdência social não teve caráter de favorecimento *per se*, mas a dificuldade de outros grupos de cor (ou raça) terem acesso à educação, como o de pretos e o de pardos, por exemplo, implicou dificuldade no requerimento de seus direitos, como foi o caso da previdência social na década de 1990. A aposentadoria, sob esse aspecto, reflete as distintas condições socioeconômicas vivenciadas por ambos os grupos.

Outro dado de fundamental importância é que entre os anos de 1980 e 1990, com o fim da ditadura militar, o Brasil passa a questionar mais seus direitos. Os movimentos sociais ganham maior visibilidade e aqui perto, no ABC paulista, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras centrais sindicais passam a lutar por direitos trabalhistas e sociais. Isso pode ter tido um reflexo em outros municípios.

O MST começa sua jornada de forma intensa pelo interior paulista e é justamente nesse momento que a trabalhadora rural ganha maior visibilidade social. Reivindicando seus

direitos, passam a promover seus encontros buscando sua importância enquanto profissional “agricultora”, construindo identidades.

Ir. Sueli dizia que a Igreja deveria estar em meio ao povo e não o povo caminhar até ela, isto constava nas diretrizes do último Concílio. Portanto, as pessoas (e ela se referia as da Igreja) não deveriam olhar o povo de cima para baixo, mas sim estar junto a ele.

Em entrevista, ela relembra que quando chegaram ao Vale, muitas pessoas que eram consideradas da alta classe, como comerciantes, políticos e coronéis exigiram o uso do hábito, o que na própria Ordem praticamente já não existia. Criada em 1938, ela mantinha um uniforme e quando as irmãs passaram se estabelecer em outros países já utilizavam roupas comuns: Mas aquelas pessoas “achavam lindo” e fez críticas a outras Ordens que estabeleciam este “tipo de divisão” dentro da própria Igreja, inclusive entre mulheres, pois o uso do hábito somente estabelecia uma hierarquia por conta da origem das moças: classe alta-classe baixa, e disse isso com certa indignação.

A religiosa lembrou que em meio ao Vale, na década de 1990, existiam três missionárias da Ordem de Jesus Crucificado, muito pobres, negras, e que tiveram um trabalho constante e sofrido pela valorização se sua cor. Muitas famílias mais pobres da região levavam suas filhas de doze ou treze anos para que as missionárias às conduzissem ao hábito, como que para livrá-las dos males do mundo, e muitas destas crianças carregavam já um sofrimento e um preconceito difícil de ser trabalhado. Uma delas contou a Ir. Sueli que certo dia uma das superiores da ordem a encontrou toda machucada, raspando seu braço com um caco de telha, porque queria arrancar aquela cor de sua pele. Destas irmãs lembra-se de Lurdes Camargo que deixou o hábito para se casar anos mais tarde e de Ir. Maria José, que partiu para as missões em algum lugar na América Latina.

Com o trabalho missionário que iniciou naquela época, sem pensar em projeto educativo, educação popular naquele momento, constatou que em torno de mil mulheres chegaram a frequentar as reuniões de estudos da Bíblia, o que mais tarde se tornou o *Encontro de Mulheres*, muito conhecido no Vale do Ribeira, na luta contra a opressão do meio, do próprio machismo que se conservava nas famílias, contra a política local, corrupta e desonesta, contra as barragens.

Dáí já nascia a semente de um trabalho educativo, se tornou m projeto, organizado, de educação para aquelas mulheres que necessitavam de uma causa, de um motivo para sobreviver e se fazer ouvir naquele meio opressor.

Muitos maridos no início criticavam as missionárias porque estas levavam a rebeldia de suas esposas dentro de casa. Muitos destes diziam que iriam nestas reuniões “pra ver o que

as freiras falavam” que alterava o comportamento de suas mulheres. Mas o que se deu foi o contrário, muitos deles passaram a integrar os núcleos de apoio das comunidades: Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), que luta contra a criação de barragens no Rio Ribeira e que acabaria com a fauna e a flora da região, além de praticamente expulsar os pequenos agricultores e a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE).

Ao se envolverem com os projetos de educação, se envolveram também na luta em favor daquelas terras, daquelas gentes, em favor da sobrevivência de muitos que ali estavam. Passaram a integrar núcleos políticos, de sindicatos de trabalhadores rurais e de ONGs. (fig. 51)

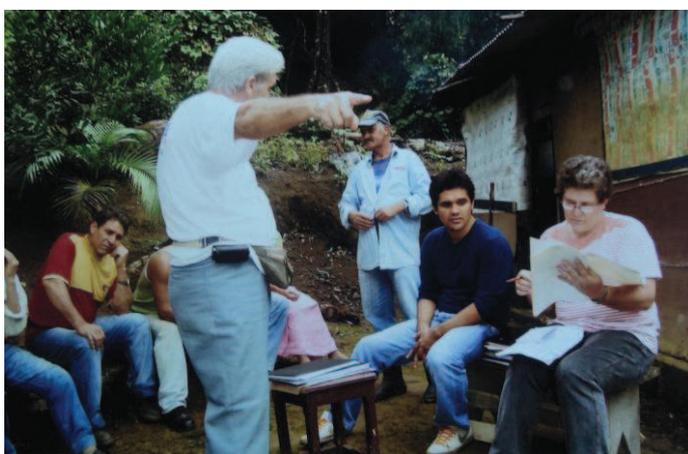


Fig. 51: Ir. Dra. Sueli com Menésio Cunha Filho, defensor público estadual (2008).
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Elas também mantinham os Encontros de Formação, que também catequizavam, formaram o Encontro de Mulheres e mais tarde os Encontros Afro-Brasileiros, nos quais muitas famílias participavam, agregando as religiosidades do Vale, e os Encontros ou Fóruns contra as Barragens. (figs. 52-54)

As reuniões com as mulheres da região, nas paróquias e nas casas nas comunidades retrata a forte presença das religiosas e de como elas organizavam seus estudos. A utilização de escolas para os Encontros de Formação demonstra de certa forma que a diretoria das escolas dá atenção aos problemas da região, da falta de recursos de comunidades isoladas e firmada uma parceria, viabilizam um caminho iniciado com o da conscientização.



Fig. 52: Encontro de Formação, Comunidade de Itapeúna, Vale do Ribeira, 1995.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 53: Reunião Quilombo do Galvão, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.
Liderança comunitária discutindo os problemas locais.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 54: Ir. Sueli no Encontro de Formação, Indígenas Guaranis e Sete Barras – Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Na figura 54 a sala de aula da escola local serviu ao Encontro de Formação, como se a estrutura formal da escola desse lugar a um processo educativo não-formal, mas de grande importância para a formação política daquelas pessoas.

Todos estes *Encontros* também eram enriquecidos com palestras, danças, comidas típicas, apresentações culturais (teatro, dança ou poesia), missa campal e ritos afros, manifestações e distribuição de cartilhas para mulheres e homens, que diziam respeito aos direitos civis, principalmente ao voto, aos trabalhadores rurais, contra a prostituição ou tráfico de mulheres, contra as drogas e em favor da reforma agrária, conforme ilustrações a seguir (figs. 55-62).



Fig. 55: Festa de São Benedito, Congada, Eldorado, Vale do Ribeira, 2002.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Como registro histórico as fotos acabam por preservar a memória de um ambiente que pode ser transformado pelo tempo. O resgate destas tradições culturais é comprovação de um passado que não poderá ser esquecido e que servirá de referência para diversas associações do presente e do futuro.



Fig. 56: Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, 1996.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 57 e 58: Encontro Afro-Brasileiro, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Figs. 59 e 60: Encontro das Comunidades Remanescentes de Quilombos, Registro, SP, 1998.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Figs. 61 e 62: Passeata de Mulheres contra as Barragens,
IV Encontro de Mulheres, Eldorado, Vale do Ribeira, 1997.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

De forma articulada, houve muitas vitórias. As passeatas organizadas pelas religiosas juntamente com ONGs que defendem a luta pelo meio ambiente, conforme as fotos acima, trouxeram novos debates para sanar as dificuldades que surgiriam com a construção de barragens: a falta de moradia e de pequenas produções da terra que seriam encobertas pelas águas.

São reivindicações conscientes de um trabalho que nasceu naqueles grupos de estudos realizados por mulheres e nas reuniões de lideranças das comunidades.

Muitos materiais explicativos que as religiosas consideravam pedagógicos estão no acervo particular, cedidos por sindicatos de trabalhadores rurais, partidos políticos, centros de formação social da mulher ou organizações partidárias da reforma agrária, como: o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), a Fundação Instituto de Terras do Estado

de São Paulo (Itesp), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – Campanhas da Fraternidade e Pastoral da Terra, o Instituto Socioambiental, a Organização Intereclesiástica para Cooperação do Desenvolvimento (ICCO), a Comissão Brasileira Justiça e Paz (CBPJ) – Grito dos Excluídos, a Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (Aditepp) e a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR). (fig. 63)



Fig. 63: Ir. Sueli com A Comissão Pastoral da Terra, 2006.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Ir. Sueli começou um trabalho litúrgico acabou por combater a opressão do meio, se integrando a certos grupos de resistência e criando a sua própria dentro da Ordem a qual pertence.

Quando passaram a se envolver mais com os movimentos sociais de luta pela terra, participando das reuniões, elas começaram a se apresentar como Sueli e Ângela, mulheres comuns, simplesmente, não pessoas que representavam uma religião, porque houve momentos em que as reuniões eram interrompidas para que algumas pessoas perguntassem o que a Igreja estava fazendo ali depois de tanto tempo abandonados. Fora que no Vale havia outras manifestações religiosas, como os evangélicos e os umbandistas.



Figs. 64 e 65: Ir. Sueli, em Fórum de Desenvolvimento do Vale, Registro, SP, 2000.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

A religiosa se considera uma mulher que buscou um caminho próprio de libertação, com muitos obstáculos, uma mulher perseverante. Nas fotos acima, ela se destaca pela participação ativa (como mulher) das manifestações pelos espaços políticos a quem as mulheres tem direito e pela luta ao lado dos homens contra a corrupção e as barragens (figs. 64 e 65).

Ela apontou em entrevista que muitas religiosas foram convidadas para viver ali no Vale, mas que não aceitaram. Realmente, aquele trabalho é uma missão para que ela e a Ir. Ângela aprendam com o povo e vivam *com e através* dele.

Atualmente, depois de formada, Ir. Sueli advoga nas causas coletivas dos quilombolas do Vale, nos conflitos de terra, tem um trabalho, um carro que conseguiu com seu esforço e uma casa no alto do Vale na estrada que liga Eldorado a Iporanga, sem capela, o que deixou a conselheira italiana “horrorizada”, foram estas as palavras: “irmãs desprovidas de qualquer religiosidade”, e que apontou em relatório de visita.

De qualquer forma, a capela daquelas missionárias é a visão do vale quando acordam de manhã e abrem a janela: “Deus está ali”.

Segue entrevista realizada com Irmã Sueli :

Quem é Sueli Berlanga?

Rsrs, teimosa, acho que sou muito perseverante naquilo que acredito, mas não sou muito ligada à instituição. Tive muito conflito no início de minha vida religiosa. É importante porque te dá um respaldo, mas também é um peso, te limita também. E quando a gente veio pra cá acho que conseguimos avançar este limite da instituição e ela não teve condições de acompanhar, acho que talvez por elas estarem longe...

Se a gente soubesse no que ia dar nisso, a gente teria seguido este caminho? Nós não sabíamos no que ia dar, a gente não podia nem falar de preto antes de vir pra cá. Porque o pessoal não gostava de falar de preto e era essa a orientação que nós tínhamos.

A natureza é a expressão de Deus, por isso que a gente briga por defender a natureza. As pessoas o são. Você tem que proteger a vida das pessoas, você tem que ajudar as pessoas a terem dignidade.

As Irmãs de Jesus Crucificado, por exemplo, tinham divisões dentro da ordem também, tinha aquelas que vinham da nata e outras mais pobres, que mais sofriam, inclusive elas tinham uma comunidade aqui no Vale. Conheci três negras. Uma delas chegou a me dizer que sua superiora certa vez a encontrou toda machucada raspando seu braço com um caco de telha querendo arrancar a pele preta, pois sentia o preconceito por ser negra. Entravam meninas, doze, treze anos, teve gente muito boa que passou por aqui, a Lurdes Camargo, a Irmã Maria José.

Quanto ao fato de ser mulher e missionária:

A própria realidade aqui... você que está pesquisando dentro desta área sabe que a Igreja... não sei se você é católica, mas você sabe que a Igreja tem suas relações de poder, e a vida religiosa ela nunca via, é um esforço grande há muito tempo, a realidade, pra que a gente se insira na realidade do povo, e não o pra que o povo se insira na nossa realidade. Então tanto fazia uma religiosa ir pra África ou ir pra China, ou ir pra Cuba, entendeu? Por que se ia olhava assim (ela fez um gesto como que olhando de cima para baixo e com a mão)... Mesmo aqui na diocese e mesmo o Dom Aparecido ter sido afrodescendente a visão era de um branco, todo mundo branco, toda liturgia é romana, então não se tinha essa preocupação com etnia, com as diferenças culturais. Nem mesmo minha Congregação. Minha Congregação agora que está começando a pensar que existem culturas diferentes.

Aqui está voltando à uniformização, anos atrás a gente ia nas nossas festas cada uma estava com uma cor, principalmente as mais jovens, mas agora há um uniforme azul marinho, com outra blusinha de manguinha, de golinha.

No meu caso nós temos o distintivo que eu não uso, nunca usei. Tem gente que briga comigo porque não uso. Uma cruz deste tamanho (fez com a mão), um latão feio. Eu gosto de bijuteria, mas aquilo... eu também uso brinco e isso era um problema... quando comecei a usar brinco que problema que era. Porque pra mim, não é para que os outros me reconheçam eternamente que... pra mim é a atitude que a pessoa deve ter. Se você é casada, você não tem certas obrigações como mulher casada? Então não precisa usar um cartaz para que as pessoas lhe vejam como mulher casada ou te respeitem desta forma.

Você é que vai se dar ao respeito, não é? Eu acho que é a mesma coisa (rsrs).

Por que a gente tem se distinguir de outras pessoas?

Não tem que se marcar, pelo menos é o que eu penso.

Quanto ao movimento estar relacionado à Teologia da Libertação:

Sim, era um movimento ligado a Teologia da Libertação (rsrs). Esta tentativa de unir a fé e a vida, essa leitura que você usa, a palavra de Deus para iluminar o caminho da vida é Teologia da Libertação. Mas não davam este nome não. Não é também que a gente estava tentando implantar a Teologia, isso foi acontecendo. E isso foi crescendo.

Com relação à Congregação Jesus Bom Pastor, se houve interferências neste trabalho:

É uma dificuldade porque eles estão em outra realidade, então há uma dificuldade de entender como que nós vivemos o nosso carisma. Porque a gente está vivendo o nosso carisma ele é interpretado assim a gente tem que estar ao lado do padre, ombro a ombro com o padre, inclusive usam esta expressão, mas a gente tem que estar ombro a ombro com o povo.

Não se pode ter um modelo de Ordem através de uma pessoa ou um grupo dentro dela. Nós tivemos casos aqui que a nossa própria coordenadora disse que o que a gente fazia aqui nada tinha a ver com a província, era só uma opção nossa. Tinha uma Irmã de outra Congregação que queria vir fazer uma experiência e a coordenadora dela foi conversar com a nossa e ela disse: “mas aquilo não é uma opção de província, é uma opção delas”.

Não se isso é bom, pode até ser, mas temos a preocupação, se um dia acontece algo conosco, teremos respaldo, elas vão nos assumir, nos defender, nos dar apoio?

Quanto às resistências criadas pelo povo:

O machismo, por exemplo, vinha do pessoal da cidade do que da zona rural. A gente faz uma leitura assim, não sei se é a correta ou a mais correta ou não, mas aqui é uma cidade muito antiga, aqui moravam os donos dos escravos.

Historicamente, houve sempre uma divisão entre a cidade e a zona rural. [...] Com o tempo algumas pessoas nos diziam assim: “Nós morríamos de ódio quando vocês vinham aqui e diziam que nós éramos pretos.” Então, o trabalho de conscientização foi um trabalho de ensino-aprendizagem para todos. Porque não assumir a negritude é como se não assumisse toda uma história, negada, de sofrimento, de resistência.

Num encontro grande de formação que teve, inclusive na comunidade de Ivaporunduva, várias pessoas levantavam e perguntavam: “Mas porque que a Igreja agora está vindo aqui. Porque já passou tanto padre e tanta freira mas ninguém falou isso pra nós. Por que que agora estão falando, o que estão querendo?”

Mas como o tempo o pessoal foi conhecendo nosso trabalho e nos conhecendo, a postura da gente também.

Quanto à presença de outras religiões no litoral:

O culto afro está sendo um problema nas comunidades porque tem as pentecostais que proibem muita coisa, não podem dançar, não podem cantar, e ainda há muitas poetisas nas comunidades, e as gerações que surgem discutem e causam problemas até familiares. Muitos curandeiros e parteiras se perderam, estamos agora tentando fazer um resgate disso.

O mercado religioso cresceu, a religião para todos os gostos e a Igreja perde espaço. Onde eu moro, que eu e Ir. Ângela contamos - tem dezesseis tipos de igreja. Quanto a católica há pouco religiosos e tem uma estrutura pesada. A pessoa é meio anônimo dentro da Igreja católica. Só aquelas lideranças mais fortes que tem um contato pessoal maior e projeção. E a estrutura como tudo é organizado.

Hoje tem paróquias que não respondem mais a diocese. Eu estive no Capítulo da nossa Congregação, agora na metade do ano estava em Roma e tivemos a assessoria de

várias pessoas e a Igreja como instituição está em crise. No mundo todo. O Papa não é mais a liderança, eles promovem estes eventos de dois milhões e o que sobra disso, o que ele fala vale para a vida?

Quanto às práticas pedagógicas inseridas neste trabalho:

É um trabalho de educação que se dá através de estudos, reuniões, seminários, tem o encontro anual das comunidades e a gente faz reuniões em cada comunidade também. No começo o trabalho era até mais intenso porque a gente só estava trabalhando em Eldorado, então nas comunidades de Eldorado nós fizemos muitas reuniões, a gente usava um slide da sociedade no tempo de Jesus que analisa o lado social, político, econômico, religioso, cultural que não deixa de remeter a nossa realidade. Não tinha como não discutir estas questões.

Quanto a conscientização das mulheres diante destas práticas:

No movimento popular o homem espera um pouco mais de resultado para entrar. Mas aqui até que acontece um fenômeno interessante, nas comunidades o poder está com as mulheres. Tudo passa por elas. Isso também está relacionado a cultura de origem delas. Externamente quem aparece é o homem, mas a mulher quem decide. Nas reuniões os homens tem ido mais, mas nas comunidades, nos núcleos, a mulher tem um papel mais importante. Nós tivemos um trabalho com as mulheres por dez anos. A gente tinha o Encontro de Mulheres nas comunidades e uma vez por ano a gente reunia todos os grupos. Teve encontro que tinha mais de mil mulheres.

Em relação ao comportamento das mulheres nas reuniões e nos Encontros:

As mulheres na Bíblia estão sempre em posição de opressão, de dominação, de conflito, mas é ela que resolve o problema dentro de casa. Então, as mulheres se identificavam com aquelas mulheres. E isto levava a discutir a relação pessoal, a relação com a comunidade, com a sociedade. E saía de tudo, principalmente a questão do machismo. Então a mulher tinha que pedir para o marido, se o marido deixava ela participar da reunião, se o marido deixava... a última palavra sempre a do marido.

Os maridos não gostavam que as mulheres viessem nesta reunião porque depois as mulheres voltavam pra casa muito exigentes (rsrs). Daí quando começaram os encontros anuais, os homens começaram a aparecer, muitos homens, a situação foi mudando, as mulheres passaram a ser encaminhadas para projetos de geração de renda, e foi dificultando.

A transmissão do saber se dava pela cultura oral, falada, interessante que nós fazíamos as reuniões e chegava a demorar dois meses para voltar naquele local. As pessoas guardavam na memória o que era dito ali. A maioria era analfabeta. O essencial o pessoal tinha na memória sem saber ler.

Quando começamos a passar os conhecimentos das leis, sobre estas questões ambientais, por exemplo, as lideranças das comunidades guardavam muito bem.

A educação se faz aqui no sentido de indicar os direitos das pessoas, não utilizamos manuais, mas indicamos principalmente os direitos que a criança tem de estudar.

Avalio que dentro do movimento esta educação que está sendo dada nas escolas não é a adequada, então debatemos isso. Não é adequada porque não valoriza a cultura tradicional, ao contrário, desvaloriza.

Então há uma reivindicação dentro do movimento para que as escolas tenham matérias específicas sobre a cultura local, para as comunidades mais tradicionais.

Os heróis, não tem herói local, como se não tivesse havido luta aqui. Na escola, nossos heróis são brancos.

Quanto a educação formal e a não-formal:

É polêmico, acredito que para que se tenha qualidade certos conteúdos são necessários. O fato, por exemplo, de fechar escolas nas comunidades e estas crianças estudarem em outros locais desvaloriza a cultura local, porque elas voltam com outro pensamento para cá. Elas gastam a maior parte do tempo fora de sua comunidade. A qualidade que elas têm fora na verdade não qualifica para nada.

O modelo que nós temos aí não qualifica para nada. Quando o sujeito retorna para cá depois de formado nada é suficiente para ele. Penso eu, mas não sei, porque nunca fiz uma pesquisa sobre isso, que não é esta educação clássica a questão para elevar o nível da pessoa, defendendo que há conteúdos que devam ser dados: português, matemática, geografia

etc, mas que tenha alguma específica, não é eliminar totalmente a educação clássica, mas que tenha algo que valorize a cultura local.

O que começou como um trabalho de evangelização culminou em um movimento social de projeção regional, além de um projeto de educação para conscientização daquelas populações. Não imaginou que chegaria ali, mas aquilo foi obra de Deus, considera.

A religiosa sente orgulho por ter trilhado este caminho e vê a libertação como um processo. O caminho da libertação é a prática social e política contra a opressão de empresas que decidem explorar a região e contra os políticos locais que não respeitam as populações mais carentes. Este fator mais os aspectos familiares opressores que inibem a mulher em seu meio social deve fazê-la buscar conscientemente seus medos e as saídas viáveis para o bom andamento de seus lares.

A memória é valorizada neste sentido e muitas lembranças foram guardadas por estas mulheres, modos de viver daquelas comunidades (práticas do cotidiano) que formam um saber local. A transmissão de cultura deve ser valorizada, ao contrário das escolas locais, que com sua educação formal acaba por suplantar os usos e costumes que por décadas anteriores prevaleceu, principalmente entre as comunidades quilombolas.

Ir. Sueli admite uma tendência para os estudos e prática de uma teologia da libertação nos meios rurais. As obras que possui em sua biblioteca não escondem sua predileção pela filosofia da libertação. Embora enfatize que a congregação a qual pertence não a apoia e que não considera que as obras que ali realiza sejam obras válidas para o que a ordem determina, não esconde uma satisfação de pertencer à ‘algum lugar’.

Ao tratar da educação, a religiosa não esconde sua insatisfação com as escolas locais, por não valorizar as tradições locais, principalmente a dos negros dos quilombos, afinal, estão cercados por eles, história daquela terra, e negá-la seria como valorizar somente a história dos ricos comerciantes brancos e antigos coronéis que exploravam “seu” ouro.

Outro dado interessante é que a religiosa por advogar nos processos em defesa por terras de quilombos sente que obteve muitas vitórias. Perguntei a ela se ela por andar com vestimentas de pessoa comum não era reconhecida nos tribunais ou quando fosse sentia alguma interferência. Ela riu e disse: “Outro dia um juiz me perguntou se eu era freira. Eu respondi que sim. Então, as pessoas percebem de uma certa forma, no jeito ou na fala”.

Atualmente ela advoga em favor de pessoas dos quilombos, em questões de posse da terra, em favor de pessoas que se sentem lesadas como consumidoras. Na maioria dos casos

obteve êxito. Isto acontece por causa de uma influência religiosa, ou seja, é a igreja representando aquele cidadão?

2. Práticas Pedagógicas.

Faz-se importante conhecer a atuação das Irmãs Pastorinhas, assim pode-se chegar as práticas pedagógicas conhecidas por elas e o que elas tomavam como educação popular.

Para elas estes saberes pedagógicos estão na relação entre as educadoras e seus educandos. Elas têm a tarefa de informar, de orientar, de apresentar propostas para as comunidades, distribuir tarefas e conduzir os trabalhos inseridos. A educação não se faz somente na escola, mas sim e muito humanamente em meio ao povo.

Diversas formas foram experimentadas pelas religiosas e isto acabou por gerar uma percepção do outro como sendo *seu igual*, ‘comendo do mesmo sal’.

Nas reuniões que realizavam objetivavam um trabalho pedagógico, de educação popular, e também uma forma de preservar e valorizar a cultura daquelas pessoas. Interessante, segundo Ir. Sueli, é como as comunidades preservam na memória o que é dito. Um trabalho mais falado do que escrito, porque, afinal, na época em que chegaram ali o numero de analfabetos parecia aumentar. (fig. 66)



Fig. 66: Grupo de estudo das comunidades, Eldorado, Vale do Ribeira, sem data. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Aos poucos, elas foram realizando um trabalho primeiramente conscientizador, buscando principalmente as lideranças femininas locais e também aprendendo muito com os modos de transmitir cultura daquelas gentes, mais tarde um trabalho de alfabetização, muito

difícil por sinal, porque muita coisa já estava arraigada e não conseguiam quebrar as resistências.

As visitas que as irmãs realizavam nas comunidades refletiam muito claramente o que chamavam de “consciência da luta” e que o *outro* se tornaria *igual*. Portanto, se não houvesse um engajamento nada seria capaz de garantir a busca por uma libertação. Sem dúvida, era preciso criar condições para que ocorresse a participação de todos e a educação popular era um caminho (fig. 67).



Fig. 67: Ir. Ângela (1ª a esquerda) com mulheres da Comunidade de Porto dos Pilões (1999) (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Elas tiveram de criar, portanto, condições para que isso fosse uma opção para aquelas pessoas, e que de fato fosse mesmo uma opção. Explicavam que havia sempre dois caminhos a seguir, e procuravam estabelecer uma relação dialógica, sobretudo pela linguagem. A princípio apenas ouviam os problemas, e procuravam fazer crescer o interesse das mulheres que começam a participar das leituras bíblicas, procurando algo em comum com o sofrimento daquelas mulheres retratadas nos evangelhos.

Habermas (apud COTRIM, 2003, p. 226) nesse sentido propõe a chamada razão dialógica, onde nasce o diálogo e a argumentação – *ação comunicativa* – que faz uso da linguagem como meio de conseguir o consenso das pessoas numa determinada situação.

O *Encontro de Mulheres* retrata muito esta ação comunicativa. Por dez anos este Encontro passou a debater sobre os problemas que as mulheres ainda enfrentavam nos anos 90: preconceito, falta de oportunidades, opressão dos homens, falta de conhecimento que gerava doenças, trato com crianças e religiosidade. Dussel citado por Grolli (2004, p. 93) argumenta que “é na vida diária do pobre, da mulher, do velho e da criança, que a justiça está ausente: a justiça que se constitui na exigência fundamental da dignidade humana”.

Eles aconteciam uma vez ao ano, e durante os meses as reuniões se davam em várias comunidades, para refletir os acontecimentos que se deram naquele período após o evento. Em cada ano se discutia um tema e a partir dele, novos trabalhos nas comunidades eram inseridos. As religiosas sempre trabalharam pela conscientização destas mulheres, e nas próprias cartilhas veiculadas no decorrer do tempo, procuraram refletir e auxiliar as mulheres que tentavam buscar uma emancipação.

Segue abaixo algumas fotos destes Encontros (figs. 68 a 75):



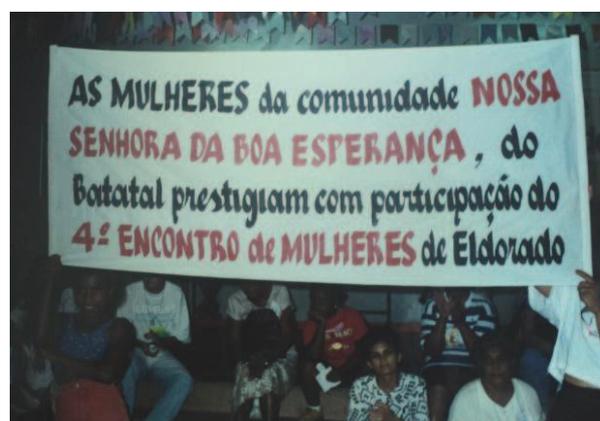
Fig. 68: 2º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1993.
Lema: Mulher: Levante e Ande! (400 mulheres) –
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 69: 3º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1994.

Lema: Mulher: Organize-se!

(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Figs. 70 e 71: 4º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1995.

Lema: Mulher: Continue na luta!

(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 72 e 73: 5º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1996.

Lema: Mulher: Conheça seus direitos e aja!

(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 74: 6º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1997. Mulheres da Comunidade de Itapeúna
Lema: Queremos terra para plantar e não para alagar.
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 75.: 7º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, março 1998. Mulheres chegando para o Encontro. Lema: Terra sim, barragem não!
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Em cada um destes Encontros, novas mulheres surgiam de lugares mais distantes. Participavam de palestras, debates, círculo de orações, danças e dinâmicas que potencializavam a busca daquelas populações.

De acordo com o que foram percebidos pelas religiosas que propuseram estes encontros e desde o início de sua organização, as mulheres engajadas começaram a mudar seu pensar sobre o acesso ou a falta de direitos ao trabalho, saúde, educação, etc. Não tardou para que a necessidade de mudança fosse entendida como um ato de libertação e emancipação delas próprias, e no debater suas experiências se conscientizaram que poderiam ir além de suas casas e comunidades.

Perceberam que coletivamente aprenderiam sobre seus direitos e se fortaleceriam.

As mulheres retratadas pelas fotos organizaram-se, fizeram sua formação a partir da realidade concreta e, aos poucos, passaram a questionar a autoridade masculina expressa pelo pai, marido, sogro e outros homens. Sem dúvida, as mulheres reconheceram a importância de sua organização, pois além de trabalhar, puderam também se reunir, discutir seus problemas e buscar, juntas, outras soluções.

As religiosas apreciavam aquilo tudo e também direcionavam seus trabalhos, no intuito de esclarecer a importância da participação das mulheres nestes eventos. Ouvindo mais no começo e depois intervindo, procurando auxiliar na tomada de decisão.

Paiva (1984) enfatiza que em uma tarefa pedagógica, o educador deve ir “junto com o grupo”, acompanhando e intervindo o menos possível, como “um companheiro na caminhada”: “A idéia de que o conhecimento não pode ser transmitido, mas resulta de uma “vivência” da qual é extraído através do trabalho de grupo perpassa todo este movimento”. (p. 229)

A partir daí procuraram criar um ambiente propício para estabelecer estas relações dialógicas. Com a formação dos núcleos de base se permitiu aos grupos sociais participantes os questionamentos e a conscientização de suas próprias dificuldades na formação do pensamento libertador.

Ao estabelecerem uma relação dialógica, as Pastorinhas instigaram a vontade do saber mais, mas que antes de tudo era preciso um engajamento político e social, e isto só poderia ocorrer através da educação.

Com relação às mulheres, as irmãs deixaram bem claro que somente as comunidades poderiam vencer a luta se elas participassem ativamente dos processos educativos. Assim, poderiam contribuir para a formação de uma nova forma de viver.

O homem, segundo as Pastorinhas, demora a se conscientizar, mas quando isso ocorre a mudança se torna mais fácil. O coletivo, a partir daí, passa a valorizar heróis locais e não “heróis brancos” que estão na educação clássica. É um trabalho de história oral. E a educação oral para estas comunidades reinventa uma nova forma de educar, a popular, porque o jovem deve aprender para mudar a sua comunidade e não para buscar viver em outros lugares (figs. 76 e 77).



Figs. 76 e 77: Debate com mulheres durante o 4º Encontro de Mulheres de Eldorado, Vale do Ribeira, 1995. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Ou seja, para a religiosa, o jovem deve se qualificar ali e fazer as mudanças visando o bem comum. Isto é um exemplo político de atuação. Disse também que dentro dos núcleos de aprendizagem a mulher se destaca mais que o homem, ela busca mais a conscientização.

Seria a construção de um *sujeito coletivo*, mas que atuasse localmente vencendo as barreiras impostas pelas esferas mais altas. Somente através da participação e da conscientização nos grupos é que se vencem as dificuldades, impondo suas vozes (fig. 78).



Fig. 78: Manifestação de mulheres em frente à Prefeitura de Eldorado (1994) – pelos direitos das mulheres. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 79: Manifestação de Comunidades Quilombolas em Eldorado, Vale do Ribeira, 2008. (Fonte: Blog das Pastorinhas, 2011)

Conforme o capítulo 1, a participação das mulheres em movimentos coletivos privilegia as reivindicações e abre espaços para a prática política. O lugar destas mulheres na esfera política é algo crescente, por isso deve ser valorizado por instituições que atuam diretamente nas decisões da população.

Sader (1988) utiliza-se do conceito de sujeito coletivo:

no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades construindo-se nessas lutas. Trata-se sim de pluralidades de sujeitos, cujas identidades são resultados de suas interações em processo de reconhecimento recíproco, e cujas posições são mutáveis e intercambiáveis. As posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis, mas essa ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultados deles. E, sobretudo, a racionalidade da situação não se encontra na consciência de um ator privilegiado, mas é, também, resultado do encontro das várias estratégias. (SADER, 1988, p. 55).

A Pastoral da Criança, por exemplo, realiza desde a década de 1980 na comunidade de Nhunguara um trabalho de assistência às crianças: pesam, verificam os casos de anemia e ensinam as mães a fazerem uma farinha fortificante, uma junção de ervas, casca de ovos e sementes trituradas, que quando colocada na comida das crianças faz com que ganhem peso. Utilizam também vários “remédios do mato” para diversos tipos de doenças.

Este quilombo é de difícil acesso, entre Apiaí e Eldorado, quando chove fica impossível de se chegar de carro. Uma comunidade isolada, com muitas montanhas e vales, com estradas íngremes e perigosas, mas que sonha com dias melhores. Cada uma destas comunidades possui uma história em particular, com seus moradores antigos e seus jovens esperançosos com um futuro melhor.

Tanto nos Encontros de Formação que se iniciou com as mulheres como nos Encontro de Mulheres muitos materiais foram utilizados como estudo, nas dinâmicas e nos informativos que ajudavam na reflexão dos problemas a serem enfrentados.

Sobre movimento de mulheres não se pode de considerar os estudos de Elisabeth Souza Lobo, uma das primeiras estudiosas brasileiras que inseriu o conceito de gênero em suas pesquisas, ampliando a análise da situação das mulheres no meio operário e assim entender os modos de vida destas mulheres e de sua inserção social.

Lobo (1991) ressalta a participação mais ativa das mulheres nos movimentos sociais. Elas acabam por construir a identidade dos movimentos sociais ou coletivos a partir das necessidades, experiências e visões de mundo das mulheres, o que favorece o processo da construção da cidadania.

O Encontro de Mulheres realmente estava pautado em questões políticas, além da preocupação das religiosas em levar a educação como forma de conscientizar aquelas pessoas.

Para a autora: “Somente os movimentos centrados nas questões ‘femininas’ - isto é, aqueles correspondentes à esfera da reprodução -, ou os que agrupavam exclusivamente mulheres, foram chamados movimentos de mulheres.” (LOBO, 1991)

Afirma que rompendo com o papel feminino tradicional, as mulheres que formam movimentos de mulheres, que antes se limitavam à esfera privada, começam a conhecer e a “se construir” nos espaços públicos – que sejam os bairros distantes do meio urbano mais próximo - e também em suas relações com a família, no âmbito da qual elas assumem as responsabilidades da manutenção de seus lares, ainda que dando continuidade às relações tradicionais de submissão para com os maridos.

Processos Educativos no Vale do Ribeira

Instituições, sindicatos e movimentos ligados ao meio rural sempre dispõe de materiais que consideram educativos para serem utilizados nos Encontros de Mulheres e de Formação, nas reuniões e nos eventos da região pelas Pastorinhas.

O ISO cedeu material intitulado *Olhares Cruzados: o Vale do Ribeira segundo seus habitantes*, acompanhou material cartilha com informações sobre a vida das pessoas nesta região, dos pescadores e dos lavradores, argumentando sobre os perigos das construções das barragens e da necessidade de se resgatar a história daquelas populações, seus aspectos culturais e históricos.

A cartilha dá sugestões de atividades para aprofundar os debates dos temas abordados no vídeo segundo seus próprios habitantes. Segue algumas destas atividades realizadas nos Encontros da Mulher e nos Encontros de Formação:

- 1) *Resgatando nossa história*: são exibidas algumas imagens do Vale, de moradores antigos, de locais que ainda não foram habitados, de cachoeiras e cavernas, da exploração dos minérios e do Rio Ribeira. Após a exibição, cada participante aponta a imagem que mais lhe chamou atenção e o porque, e alguém vai anotando na lousa as ideias expostas, em tópicos (formato chuva de ideias). Os apontamentos são separados os temas e debatidos um a um. Ainda pode ser usada uma linha do tempo imaginária, onde se reconstrói os momentos históricos da história do Vale.

Cada participante ainda poderá contar um pouco a história de sua família e das dificuldades que eles passaram ali, e se ainda ocorrem estes enfrentamentos.

- 2) *A população do Vale*: A atividade é realizada em dois momentos. O professor faz uma colheita de idéias sobre o que significam populações tradicionais para os alunos, divide a lousa em duas partes (antes e depois) e anota as opiniões na primeira parte.

Após os comentários, faz a passagem de um vídeo sobre as populações do Vale e depois da apresentação deste, volta a colher opiniões através das perguntas: E agora, quais destes grupos podem ser considerados tradicionais? Por quê?

Utilizando a segunda parte da lousa, anota as ideias principais que forem surgindo nas discussões. Depois confronta as ideias expostas na primeira etapa, anotadas na parte do “antes” na lousa. Fazem-se as seguintes perguntas: Quem são os caiçaras? Quem são os pescadores, os quilombos, os guaranis? Vocês têm alguma relação com populações tradicionais? Por que será que as populações tradicionais tem forte relação com o ambiente?

Na segunda parte da atividade o professor levanta a questão: Para vocês, quais são os problemas que estas populações tradicionais enfrentam? O professor poderá levantar os

principais conflitos e associá-los a atores locais (pescadores, índios, quilombolas).

Depois desta discussão, os professores e alunos elegem juntos um problema que considerem prioritário, um tema para o jogo dramático, que será a simulação de uma reunião entre os atores envolvidos para definir a melhor maneira de solucionar o problema:

Passo 1 – Divisão da classe em cinco grupos:

Grupo 1 – caiçaras

Grupo 2 – agricultores

Grupo 3 – quilombolas

Grupo 4 – índios guaranis

Grupo 5 – prefeitos e representantes do governo

Passo 2 – Dá-se em torno de vinte minutos para a proposição de argumentos. Os integrantes de cada grupo deverão organizar os argumentos que julguem apropriados para a defesa de pontos de vista do grupo que representam.

Passo 3 – O professor organiza a reunião para a discussão do problema dado como prioritário, facilitando e intermediando o processo de argumentações e contra argumentações.

Passo 4 – Os grupos voltam a reflexão para verificar se houve alteração das ideias anteriormente debatidas, se foram aprimoradas ou mantidas, estimulando a reflexão sobre um problema tratado e o processo utilizado. Geralmente dá-se um tempo de vinte minutos.

Depois desta experiência no jogo dramático, os alunos poderão organizar um material que representa o grupo ao qual participaram e apresentar em data posterior tudo o que envolve estas populações e seus costumes: comida típica, música, dança, artesanato, linguagem ou apresentação oral.

3) *Unidades de Conservação*: Depois da passagem de um vídeo a respeito do meio ambiente e sobre o que seriam as “unidades de conservação”, o professor cria uma discussão a respeito do tema: Que são as unidades de conservação? Alguém já visitou uma? Existem pessoas morando dentro de alguma destas unidades? Como é a vida destas pessoas?

O professor poderá trazer material informativo ou expor as unidades que existem no Vale. Apresenta um mapa com os limites do município e do estado e escolhe uma delas para aprofundar a discussão.

Geralmente, o professor apresenta através de material as seguintes unidades: Parque Estadual Alto Ribeira (PETAR), Parque Estadual Ilha do Cardoso, Parque Estadual de Juréia Itatins, Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaraqueçaba, Parque Estadual Intervales e Parque Estadual da Serra do Mar.

4) Barragens no Vale: Após a apresentação de um vídeo, o professor com o auxílio de uma mapa com a localização da construção das barragens do Rio Ribeira de Iguape sobre as terras dos quilombos, apresenta uma aula detalhando o que são barragens e as consequências da construção destas para o meio ambiente. Promove uma discussão em torno destas questões e os aspectos positivos e negativos com a construção delas na região.

Diferentemente do passado, quando então o interesse maior da mulher poderia ser o casamento, o bordar, o cozinhar, o cuidar da casa e do marido, muito respeitado e bem ensinado pela A.L.A., as mulheres de agora necessitam de emprego, do dinheiro para ajudarem a construir seus lares. “O mundo mudou”, conforme disse Ir. Liz em entrevista, “ainda bem”, disse, “já pensou se tudo permanecesse igual”?

Agora as mulheres desta região precisavam se sentir mais úteis, profissionais da agricultura, sem sentirem vergonha de serem chamadas “mulheres da roça”. Constituindo-se como trabalhadoras rurais, conquistando respeito social e até o direito digno de uma aposentadoria, poderiam até participar ativamente dos encontros sindicais. Essa ideia de “mulher da roça” que remete a uma ideia de “desleixo” precisava ser combatida, e assim as religiosas juntamente com as entidades assistenciais passaram a valorizar os ensinamentos que empregavam.

A história, sem dúvida, é o palco dessa ação de mudança social. Se a Igreja naquele momento muito falou do Reino de Deus, ele agora passou a ser colocado enquanto uma meta realizável, um processo de libertação vivenciado pelos sujeitos sociais.

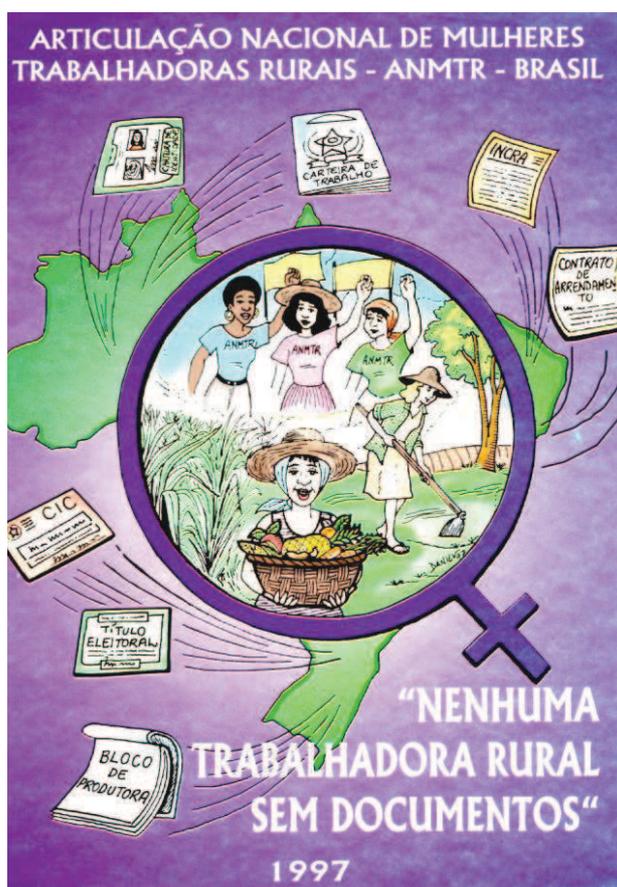
Gustavo Gutierrez escreveu que precisamos “conceber a história como um processo de libertação de homens e mulheres no qual este vão assumindo conscientemente seu próprio destino...” (ALENCASTRO, 2000 p. 95).

Partindo dos próprios interesses das classes populares, o trabalho de educação emprega múltiplas formas de atingir seus objetivos, seja de conscientização ou emancipação política.

A educação nestes casos não é somente para trazer conhecimento a um determinado grupo social, mas é um trabalho *conjunto*, onde todos buscam através da experiência o conhecimento comum, o direito de participação e de decisão diante da situação, inclusive histórica, em que se encontram.

Vários são os materiais informativos, conforme ilustrações abaixo, utilizados nos Encontros: (figs. 80-82)

- Cartilha para as mulheres trabalhadoras rurais:



1º momento**SOU MULHER, SOU TRABALHADORA!**

Você sabe quais os documentos pessoais que devemos ter?

- 1- CERTIDÃO DE NASCIMENTO E CASAMENTO
- 2- CARTEIRA DE IDENTIDADE
- 3- TÍTULO DE ELEITORA
- 4- CARTEIRA DE TRABALHO
- 5- CPF ou CIC

VOCÊ ...

- > PEQUENA PRODUTORA
 - > ASSENTADA
 - > ASSALARIADA RURAL
 - > PEQUENA PROPRIETÁRIA
 - > POSSEIRA
 - > MEEIRA
 - > ARRENDATÁRIA
 - > SEM-TERRA
 - > PESCADORA ARTESANAL
 - > QUEBRADEIRA DE COCO
 - > EXTRATIVISTA
 - > BÓIA-FRIA

VOCÊ PRECISA TER OUTROS DOCUMENTOS:

OS TRABALHISTAS!

- * CARTEIRA DE SÓCIA DO SINDICATO OU ASSOCIAÇÃO
- * TÍTULO DA TERRA
- * TALÃO DO INCRA
- * CONTRATO DE ARRENDAMENTO OU PARCERIA
- * BLOCO DE NOTAS (em conjunto ou individual)
- * CARTEIRA DE IDENTIFICAÇÃO DO CONTRIBUINTE
- * DAV - Declaração Anual de Vendas.
- * OUTROS

VAMOS FALAR DE CADA UM!

➡ **QUEM NÃO SABE É COMO QUEM NÃO VÊ** ⬅

2º momento**DOCUMENTOS PESSOAIS****✓ CERTIDÃO DE NASCIMENTO**

É o documento mais importante na nossa vida. Ele comprova o nosso nascimento. É com ele que se obtêm a Carteira de Identidade, Título de Eleitora, Carteira de Trabalho e outros documentos.



O nascimento deve ser registrado pelo pai ou pela mãe logo que ocorrer o nascimento do filho ou da filha, no prazo máximo de 15 dias. Se você mora a mais de 30 Km da sede do Cartório, o prazo é de 30 dias.

O registro do nascimento fora do prazo, só poderá ser feito com autorização do juiz e pagamento de uma multa que poderá ser dispensada.

➡ **QUANDO OCORRE O CASAMENTO CIVIL, A CERTIDÃO DE CASAMENTO SUBSTITUI A DE NASCIMENTO.** ⬅

3º momento

DOCUMENTOS PROFISSIONAIS

DOCUMENTOS QUE COMPROVAM A PROFISSÃO E O TEMPO DE ATIVIDADE RURAL

✓ CARTEIRA DE SÓCIA DO SINDICATO OU ASSOCIAÇÃO: (Identidade de trabalhadora junto a sua organização)



QUANDO ALGUÉM LHE PERGUNTAR, DECLARE SUA PROFISSÃO: TRABALHADORA RURAL, LAVRADORA ou AGRICULTORA.

Fig. 80: Cartilha da Trabalhadora Rural, utilizado nos Encontros de Formação. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)



Fig. 81: Nenhuma trabalhadora rural sem documentos (1997) – (Cartilha utilizada nos grupos de formação e estudos quilombolas – ANMTR) (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Estes impressos retratam que a mulher deve obter a formação necessária para que possa se conscientizar. É o primeiro passo para que consiga tomar decisões com segurança e refletir sobre as possíveis mudanças.

São muito importantes por considerar a forma de formação profissional rural e a promoção social. Orientando a implantação através de procedimentos ordenados pelo processo de ensino-aprendizagem, tem importante papel na interação da mulher em seu meio. Utilizando uma linguagem simples e ilustrada, sem dúvida é um reforço da aprendizagem.

- Material Informativo para mulheres sobre tráfico de pessoas:





(Fig.82) : O desencanto e a exploração de Luanda – Tráfico de Pessoas: caminhos de perigo e traição (informativo Itesp e NETP, sem data)
(Fonte: Acervo MOAB, 2011)

A Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos (Aditepp) localizada em Curitiba-PR possui material que foi utilizado nos Encontros e trabalha com relações de gênero. Todo o material foi idealizado com o apoio de pesquisadoras do PAGU-Núcleo de Estudos de Gênero (UNICAMP) e trabalha exclusivamente com educação popular.

Na cartilha intitulada *Somos Iguais... e Diferentes* (1995), os textos e as mensagens retratam as diferenças entre homens e mulheres e trabalha a conscientização da mulher como ser social que tem seu lugar no mundo, suas expectativas e sua participação política.

Abaixo segue informações veiculadas em alguns capítulos o texto da cartilha define bem esta busca:

Ser Homem & Ser Mulher:

“Homem não chora!” Bobagem, todo mundo chora quando está triste e chorar faz bem.

“Mulher minha só põe o pé na rua quando a casa pega fogo”. Ora bolas, a mulher tem todo direito de trabalhar fora e conhecer novas pessoas.

Apesar de terem corpos diferentes, homens e mulheres têm as mesmas capacidades de realizar os mesmo trabalhos. E como todo ser humano devem ter os mesmos direitos. O que você pensa disso?

Diferenças & Costumes:

A filha de seu Onofre trabalhava de dia e queria estudar à noite, mas ele não deixou: “Estudar à noite, pra quê? Estudar é coisa pra homem, mulher só precisa saber fazer o serviço de casa”. Este costume interferiu no relacionamento de seu Onofre com sua filha...

Masculino & Feminino:

Entre ser homem e ser mulher existem muitas diferenças. Mas a única diferença natural é a diferença do corpo. As outras diferenças são criadas pelos costumes.

Essas características de masculino e feminino são o que chamamos representações de gênero.

Representações & Transformações:

Dona Lurdes queria participar de uma padaria comunitária que estava sendo formada em seu bairro. As mulheres queriam se juntar para fazer pão e vender para ter um dinheiro a mais no fim do mês. Seu Antônio, marido de dona Lurdes, achou a ideia uma bobagem: “Fazer pão para comer em casa tudo bem, isto você sabe. Mas não vai conseguir fazer pão para vender. Imagina só! Vai ser um fracasso!”

Mesmo assim, dona Lurdes e suas amigas tiveram sucesso. Hoje a padaria funciona muito bem e seu Antônio respeita o trabalho da mulher. Você acha importante que as mulheres conquistem novos espaços?

Novos Espaços & Cidadania:

Essa história das mulheres conquistarem novos espaços e serem vistas como pessoas completas poder ser chamada de conquista da cidadania. As mulheres podem conquistar

novos espaços sempre que se discute e se transforma imagens de masculino e feminino. E isto pode acontecer nas relações onde aparecem estas imagens de masculino e feminino.

A importância desta cartilha é trazer à discussão o papel da mulher nestes espaços porque são *espaços de cidadania*. A partir do reconhecimento da mulher como sujeito de direitos, e de que possui condições iguais a dos homens, as comunidades passaram a respeitar as diferenças, e dar novas oportunidades da participação da mulher nestes espaços.

Diante do exemplo destes materiais pode-se perceber que ainda existe ainda uma grande distância entre os direitos conquistados e a aplicação prática destes direitos na vida das mulheres, por isso tais debates se fazem importantes, tanto pela busca da igualdade nas esferas sociais como pela denúncia das violações dos direitos humanos destas mulheres.

Mainwaring (apud PAIVA, 1984) aponta que o trabalho com classes populares, seja qual for o projeto, deve ir além da perspectiva limitada que supriria as necessidades mais imediatas. Deve pensar para frente.

Sem dúvida, qualquer trabalho, seja educativo ou cultural, quando se trata de descobrir as necessidades de uma população e lutar para que as coisas melhores acabem por se tornar um trabalho político (fig. 83).



Fig. 83: Ir. Ângela (1ª esquerda) em encontro com as comunidades remanescentes de quilombos, novembro 1996. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

Por que viabilizar estes estudos na sala de aula? Embora seja um espaço adequado à formação dos participantes a ideia de inserção no senso comum daquelas pessoas, de forma espontânea, dando novo significado aos sentidos, seria um caminho prático e o mais viável, mas ainda não significa que a construção da autonomia das pessoas e de sua conscientização possa se alcançada.

Está claro pelas religiosas que o processo reflexivo conduzido pela práxis pedagógica consegue operar a transformação das consciências, politicamente ingênuas. Unir a teoria com a vida prática daquelas pessoas é viabilizar o caminho de uma transformação social.

A exemplo do MST, a extensão do objeto pedagógico foi observado em salas de aula e o trabalho político-educativo realizado com as mulheres não foge aos preceitos do que as religiosas consideram como um trabalho libertador de consciências oprimidas. Esta emergência se fez sentir nas práticas educativas utilizadas, e conforme os materiais analisados, naquelas comunidades.

A presença desta Teologia da Libertação nos trabalhos das irmãs pode ter sofrido influência da formação das Comunidades Eclesiais de Base⁶¹ (CEB) ligadas à Igreja que devido à proximidade territorial são compostas de classes populares de grupos próximos, com o objetivo inicial da leitura da Bíblia, faz a articulação com a realidade das pessoas envolvidas e objetiva contribuir para a formação política.

Na análise feita no campo de atuação das CEBs no meio rural, evidencia-se uma forte influência da mesma no surgimento das Pastorais da Terra (CPT) e, posteriormente, o MST que dentro desse contexto regional é considerado como um dos maiores movimentos sociais organizados do mundo (CALDART, 2000).

Com certeza, o projeto (político) educativo das Pastorinhas se emerge do questionamento das práticas sociais dominantes e de que forma a opressão naquele meio poderia ser combatida. A Teologia da Libertação não surgiu ali apenas como uma simples teoria, mas sim uma teoria orientada para a prática da conscientização política. Teologicamente, ela faz uma análise histórica e social da realidade em que a comunidade está inserida, exatamente como as religiosas o fizeram na formação do grupo de mulheres para os estudos bíblicos. Não abandonaram o caráter cristocêntrico, mas partiram seus debates a partir dos modos de vida daquelas mulheres, em comparação com as mulheres bíblicas e dos sofrimentos, lutas e resistências relatadas. A partir da realidade dos pobres deveria ocorrer a

⁶¹ Incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), se espalharam principalmente nos anos 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. Estas comunidades impulsionaram a criação de clubes de mães, associações de moradores, inserção no movimento operário, e outras iniciativas que fortaleceram o movimento social.

libertação de suas carências, o entendimento da realidade social levaria aquelas mulheres a reivindicarem seus interesses, o que não deixaria de ser uma libertação histórico-social.

3. Memória e Ética Comunitária.

Perrot (1989) afirma que a história das mulheres ao longo do tempo se detém pouco sobre a mulher em sua singularidade, em seu dia-a-dia, enfatizando mais a mulher enquanto entidade coletiva que se desloca fora de seus territórios que lhe foram reservados. A autora aponta que no século XIX e ainda no início do século XX, nos arquivos públicos, havia somente a história de homens narradas por homens e que calavam as mulheres. A história destas mulheres singulares estava guardada nos arquivos familiares, nas cartas, fotografias, diários que preservavam das histórias de sua família e de suas práticas sociais. Arquivos estes na maioria das vezes destruídos pelo tempo, pelas gerações futuras, pelas mudanças causadas no seio familiar, pela indiferença.

Seguindo as definições da autora, o conceito de que a coletividade possa ser afetada por ações individuais recai sobre o conceito de “cultura” defendido por Thomas Stearns Eliot⁶², no início do século XX, e que herdou da antropologia social o entendimento de que cultura é “todo um modo de vida”. Ou seja, pequenas mudanças dentro de um determinado grupo não são apenas parciais, mas acabam por afetar todo o conjunto. Como um sistema geral de vida:

A cultura (...) engloba todas as atividades características e os interesses de um povo: corridas de cavalo, regatas, os feriados nacionais, a decisão de um campeonato, as corridas de cães, os jogos de dardos, o queijo de Wensleydale, o repolho cozido e cortado, a beterraba em vinagrete, as igrejas góticas do século dezenove e a música de Elgar. (ELIOT apud WILLIANS, 1969, p. 246)

Seguindo os passos da memória de todos que passaram e ainda vivem nestes movimentos e mesmo considerada “todo um modo de vida” como se a cultura recaísse num

⁶² **Thomas Stearns Eliot** (St. Louis, 26 de set. 1888 - Londres, 4 de jan. 1965): poeta modernista, dramaturgo e crítico literário inglês, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 1948.

vazio sem particularidades, a pesquisa revela que ainda há vida comum, que a cultura individual não pode ser vista isolada da cultura do grupo, que vive segundo toda uma sociedade, num determinado tempo e espaço.

A importância das lembranças de mulheres de uma determinada sociedade ou comunidade traz à tona uma variedade de conhecimentos que os estudos de gênero tentam incorporar para desvendar características próprias de uma determinada cultura e ampliar as áreas de investigação histórica:

Por outro lado, a variedade de novas abordagens historiográficas também renova os olhares sobre o passado, incorpora a diversidade e a multiplicidade de interpretações, abrindo o campo para análise de expressões *culturais*, modos de vida, relações pessoais, redes familiares, étnicas e de amizade entre mulheres e entre mulheres e homens, seus vínculos afetivos, ritos e sistemas simbólicos, construção de laços de solidariedade, modos e formas de comunicação e de perpetuação e transmissão das tradições, formas de resistência e lutas até então marginalizadas nos estudos históricos, propiciando um maior conhecimento sobre a condição social da mulher. (LERNER apud SAMARA et al., 1997, p. 16)

Reconstituir a memória coletiva destas mulheres através da história oral é entender como esta memória é em verdade um fenômeno construído coletivamente, embora submetido a flutuações e mudanças (POLLAK, 1992).

As Irmãs Pastorinhas ao realizarem as reuniões com as mulheres nas comunidades resgatavam a memória do que elas vivenciavam no dia-a-dia, associavam às mulheres bíblicas e assim ajudavam na busca de uma identidade.

As mulheres, ao relacionarem o que viviam com a vida das mulheres do passado, criavam um sentimento de pertencimento. Ou seja, embora não tivessem vivenciado de perto as mulheres da Bíblia, criavam um “dinamismo sócio-histórico” daquele coletivo caminhando em direção a uma sólida identidade com seu grupo social:

Podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do

sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em que sua construção de si. (POLLAK, 1992, p. 204)

Irmã Sueli dá muita importância ao que se vive no cotidiano, pois este é guardado na memória e um trabalho valorizado não se esquece. Ao participar das reuniões com as populações locais a missionária percebeu que o que era dito não era esquecido por muitos.

Invocando a memória dos agentes daqueles movimentos sociais, parece tudo recente. Os tempos da memória não parecem tão distantes, talvez porque os problemas de ontem são os mesmo de hoje, entrelaçando o passado, presente e futuro.

Há em Habermas o entendimento de uma *solidariedade universal* da mesma forma colocada por Pollak, em que a memória histórica possui o sentido de *identidade*, mas coletiva. Ou seja, mesmo que a memória pareça um fenômeno individual é um fenômeno coletivo e social, que emerge das transformações que ocorrem num tempo e espaço:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vivido por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não... Além desses acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, personagens... Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. (POLLAK, 1992, p. 201)

Além do mais, Pollak (1992) considera que a construção da memória e identidade social se dá pelos conflitos sociais e que podem opor-se a vários outros grupos ali existentes, que esta construção passa por construção e rupturas de certezas e verdades até então estabelecidas.

O desafio desta investigação está em (re) descobrir as fantasias nas expressões dos entrevistados ao relembrem do passado. É possível? Para a história *dessa* educação a oralidade se faz fortemente presente. Também sua iconografia. A valorização de detalhes

secundários podia também ser a chave de um quadro mais amplo. Por isso, cada material coletado, fosse uma notícia de jornal ou uma foto, indicava uma nova chance de decifrar algo aparentemente sem importância, mas que poderia levar a certa conclusão.

Lopes (1992) defende o “desviar o olhar” do centro da cena para aquilo que é considerado sem importância e mais ainda, acrescentar o que é marginal à ciência. É uma nova forma de fazer historiografia porque se valoriza novas fontes documentais e abre espaço para novas revelações.

Através das entrevistas e dos relatos que formam a memória destes grupos percebe-se como estes movimentos de educação popular alteram o cotidiano destas mulheres, como se viam e agora como passam a se reconhecer, como suas rotinas mudaram e, principalmente, como organizam estas lembranças individualmente e coletivamente.

Com os ensinamentos que receberam, as atividades no campo e os cuidados com a casa passaram a ser realizadas outra forma, com mais segurança, agilidade e de forma mais cuidadosa, não somente para enfatizar sua condição de gênero, mas sim para que pudessem reconhecer no seu papel e sua importância social.

Portanto, o uso das fontes orais é imprescindível para esta pesquisa, pois resgata as práticas educativas que criaram novos atores sociais. Uma “outra história” não mais oficial, baseada na humanística, “história da gente comum”, que traduzia comportamentos de práticas docentes não menos importantes para a historiografia da educação. Pode-se considerar a história da educação “a partir de dentro, *como é que se fazia a educação*”. (LOPES, 1992, p. 111)

Outro aspecto é o cotidiano vivido por estas pessoas que não pode ser esquecido. E para dizer das memórias do dia-a-dia pode-se afirmar que:

[...] elas retornam sempre, não apenas sub-reptícias e silenciosas, na própria atividade científica, não apenas nas práticas do dia-a-dia que, por não terem mais discurso, nem por isso deixam de ter existência, mas nas histórias também, tagarelas, cotidianas e astuciosas. Basta, para reconhecê-las aí, não se contentar (trabalho, no entanto, necessário) com examinar as suas formas ou estruturas repetitivas. (CERTEAU, 2000, p. 165)

Embora nunca de maneira exata, estas lembranças do cotidiano deixam transparecer os papéis de gênero desempenhados por estas mulheres e de como, a cada dia, poderiam causar pequenas mudanças que afetariam todo o grupo social ali constituído.

Nas memórias e nas entrevistas percebe-se que embora as mulheres desejassem uma libertação, em sentido moral e social, possuíam reservas, e nem todas as mulheres tinham conseguido lutar por suas convicções.

De fato, houve mudanças no pensamento social daquelas pessoas, o que já implicaria em um reconhecimento e troca com o meio onde estavam, porém, algumas destas mulheres resistiram, acreditando ser o melhor o que já estava posto por uma cultura anterior pré-estabelecida.

O estudo do cotidiano destas pessoas paira sobre a questão do grau de humanização alcançada por elas diante das adversidades encontradas. Mas aqui esta mulher não é abstrata, ela é real e luta por sua sobrevivência. Ela participa de alguma forma do processo histórico, demonstra suas paixões, desejos, dificuldades e alegrias.

Nos Encontros Afro-Brasileiros realizados pelas comunidades do Vale do Ribeira juntamente com as Pastorinhas e entidades da região havia a manifestação das religiosidades ali existentes. Porém, os cultos afro e evangélico se misturavam e recriavam uma nova forma de manifestar o pensamento e exercer os ritos.

Para Certeau (2000) uma ordem anteriormente estabelecida, neste caso pelo catolicismo, pode reempregar novas formas de manifestação num certo espaço:

Um uso (“popular”) da religião modifica-lhe o funcionamento. Uma maneira de falar essa linguagem recebida a transforma em um canto de resistência, sem que essa metamorfose interna comprometa a sinceridade com a qual pode ser acreditada, nem a lucidez com a qual, aliás, se vêem as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida. (p. 78)

Na mistura de religiões e ritos realizam que Certeau aponta como “fazer com”. Sem tristeza ou sofrimento, se misturam ao que foi construído ou modificado por outros que vieram, manifestando com alegria o que chamam de “origens de uma cultura”.

Segundo o pensamento de Heller (apud FIORI, 1995, p. 114): “A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. Embora de caráter marxista, a autora atesta que as pessoas se redescobrem (lógica da descoberta) em seu meio conforme se rearticulam.

Quando relembram do passado individual se ancoram em uma memória mais ampla, utilizando o ‘nós’: nós fomos, nós vivíamos, nós sentimos... lembranças saudosas de um

ambiente educacional que remetia à cumplicidade de moças e religiosas que frequentaram aqueles tempos e trocavam confidências.

Recobrando estas memórias, como buscando personagens que preservam um fato, um momento de valor para um passado que vivenciaram, reconstruindo algum momento marcante, a pesquisa procurou separar as lembranças femininas das masculinas. Nesta separação, nota-se a importância de ambas para a construção da formação de um determinado grupo social. Aqui, estas mulheres não estão confinadas a um papel específico, do lar ou da família, por exemplo, e por isso as memórias deste grupo devem ser preservadas.

Sendo assim:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos...A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança do sagrado, a história a liberta, e a torna prosaica. (NORA, 1993, p. 9)

Thompson (1995) ressalta a importância das histórias orais na reconstrução do passado. A partir de testemunhos de pessoas comuns a história passa a ser mais democrática e possibilita novas versões do que foi dito no passado. Avançando por questões metodológicas, relaciona o uso das fontes orais à credibilidade dos fatos.

O que deve interessar ao pesquisador não é o fato de que o entrevistado possa ser evasivo ou omissivo sobre alguma situação que passou porque a subjetividade do que aconteceu realmente sempre carrega um significado. O autor ainda destaca que é preciso preservar a memória dos espaços, dessa forma “descobrir” e “valorizar” a memória do homem. O testemunho de uma pessoa não pode ser desconsiderado, pois ainda assim pode refletir um pensamento coletivo.

Percebe-se com as entrevistas realizadas que a educação popular com aquelas mulheres representou para elas uma forma de distinção diante dos grupos nos quais estavam inseridas. As religiosas lembram e se colocam como parte ativa da construção daquelas consciências. Sentem-se responsáveis pelas experiências vividas naquele meio e da causa de algumas impressões.

Nesse sentido:

(...) acionar a memória para recapturar o passado e selecionar os eventos vividos. (...) Além disso, o ato pessoal de pensar o passado - de contar uma vida - está enganchado na trama coletiva da existência social. E a memória pessoal transforma-se em fonte histórica justamente porque o indivíduo está impregnado de elementos que ultrapassam os limites de seu próprio corpo e que dizem respeito aos conteúdos comuns dos grupos ao qual pertencem ou pertenceu. (MALUF, 1995, p. 82)

Pertencer a qualquer um dos movimentos de educação citados pela pesquisa era como pertencer a uma classe de pessoas incomuns. A noção que estas moças tinham de ‘pertencer’ era de fazer parte de um grupo privilegiado de pessoas, encarregadas pela transmissão de valores, crenças e até regras. Dessa forma, ter pertencido as Caravanas Marianas, A.L.A. ou Pastorinhas significava que havia uma *irmandade*, formada pelos mesmos padrões de pensamento, de ação, que vivenciavam as mesmas experiências e que havia uma troca, de cumplicidade e de segredos que as irmanavam para sempre.

Num trecho de entrevista com a ex-alaísta Ana Cacilda nos tempos da A.L.A., notou-se o jeito enfático de como se enaltecia por ter lido um discurso na inauguração de um prédio que serviria de escola em Santos ocorrido em janeiro de 1953: “O governador estava lá, o nome dele era Lucas Nogueira Garcez. Fiquei tão nervosa e me senti tão importante.” Foi a primeira coisa que ela disse a respeito de seu estágio na A.L.A. Sem dúvida, lembranças felizes estão introjetadas, indicando acolhimento e referenciando (na visão dela) um dos papéis que cabia a mulher: de poder dizer, de propagar e aparecer para as pessoas com quem convivia e que poderia conviver.

Antes de expor o conceito de ética comunitária, é importante destacar que a realidade concreta destas mulheres é *ética* porque busca uma certa realidade, de acordo com certos problemas e modos de viver.

As Pastorinhas, por exemplo, consideram a ética uma forma de vivenciar os problemas e defender as causas justas em meio ao povo. Quanto mais pessoas engajadas num objetivo, num ideal, mais serão os resultados positivos da ação.

Ir. Sueli e Ângela vivenciam seu dia-a-dia na defesa pela gente comum, que resiste as imposições da modernidade. (figs. 84 e 85)



Fig. 84: Ir. Sueli e Ir. Dra. Michael no Rio Ribeira de Iguape, 2005. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

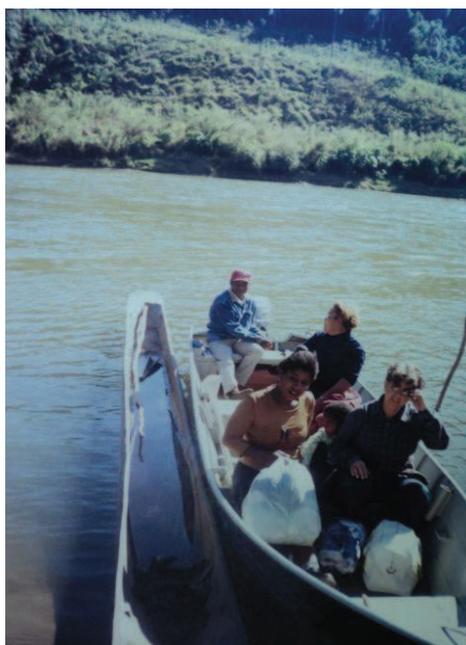


Fig. 85: Ir. Ângela em visita aos moradores dos quilombos no Rio Ribeira de Iguape, 2000. (Fonte: Acervo MOAB, 2011)

As religiosas fazem constantes visitas aos quilombos, lugares em que somente podem chegar através das canoas, Ir. Michael participa destas reuniões porque viabiliza estudos e também defende as comunidades contra as ofensivas de políticos-agricultores da região.

Buscar revelações e traços do pensamento de apenas uma ordem religiosa e de uma educanda de qualquer movimento não responderia as perguntas centrais da pesquisa. O ideal é tomar posição flexível, partindo da premissa que só na aproximação, às vezes lenta, com as ordens religiosas envolvidas ou as moças que estudaram ali é que poderiam compreender as relações sociais existentes na cultura e na sociedade ali conjugadas.

Compreendendo tais relações podem-se chegar às categorias de gênero e de inserção social que estas sociedades congregavam no tempo proposto pelo objetivo da pesquisa.

As religiosas citadas neste trabalho foram em busca de uma ética e criaram uma forma de se conservar diante das resistências impostas pelo meio. Mesmo nos locais mais distantes e

ao mesmo tempo tão perto dos grandes centros urbanos, uma comunidade poderá direcionar um novo modo de viver e de lutar.

Os movimentos sociais tratados aqui correspondem ao que Dussel (1986) chama de *ética comunitária*.

Para este autor toda Ética é anterior à filosofia. Ele ainda argumenta em sua última obra *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000) – Historia, Corrientes, Temas y Filósofos* que a luta pela libertação já existia entre os povos do México e do Peru. A Igreja era participante ativa nestes processos porque ao mesmo tempo em que apoiava os conquistadores criava também tendências mais populares.

Em entrevista concedida a Carmen Aristegui, jornalista da CNN Espanha (2010)⁶³, Dussel afirmou que já no século XVI Bartolomeu de Las Casas havia tido esta preocupação com a América Latina. Havia resistências com a chegada dos espanhóis no México e este processo deve ser entendido filosoficamente:

Hidalgo disse não, o poder não é sequer do rei e sim do povo. Hidalgo iniciou um processo que também estava na filosofia política no século XVI. Bartolomeu de Las Casas representou isso muito claramente. Ele dizia: o poder se funda com o consenso do povo, "Consensus Populi", ele dizia: Bartolomeu de Las Casas, 1546. Se o rei toma alguma medida e encontra o consenso do povo que supõe individualmente cada indígena, a medida do povo é válida. [...] Este é o pensamento filosófico latino americano anterior ao europeu, antes de Hobbes, 1641, ou Descartes, 1637. (DUSSEL, 2010)

Portanto, Dussel argumenta que o que faz a ética é a formação de um pensamento coletivo direcionado que se transforma em ação. De fato, as lutas pela preservação da identidade indígena já existiam no México e na América Latina. Miguel Hidalgo, um padre mexicano que chamou os índios para fazer uma revolução já representava a busca pela por uma libertação: "Quereis empenhar-vos no esforço de recuperar, dos odiados espanhóis as terras roubadas a vossos antepassados há trezentos anos?" (GALEANO, 1981, P. 57).

Também Bento XV em sua Encíclica *Maximun Illud*, escrita em 1919, assinala que Las Casas, pertencente à Ordem de S. Domingos, procurou defender os indígenas "contra a

⁶³ Entrevista concedida a CNN em Español para apresentação de seu livro: *Filosofia Latinoamericana Del Caribe y "Latino"*, 1300-2000, Data: 07 de abril. 2010. Dussel afirma que as resistências do povo oprimido da América Latina já representava o que se tornaria teoria séculos mais tarde a Teoria da Libertação.

tiraniam dos homens e arrancá-los à escravidão implacável dos demônios". (AS MISSÕES CATÓLICAS, 1980, p. 27)

O pressuposto pela libertação acompanha, dessa forma, toda a formação do pensamento latino-americano e não é recente. Movimentos sociais em favor do reconhecimento de um povo, pela sua exteriorização, não podem ser desconsiderados e a educação dos meios populares é uma forma de criar consciências de luta.

Esta filosofia emancipatória encontra aspectos muito mais relevantes de sua aplicação na América Latina, onde se tem uma “historiografia própria”, baseada nos conflitos sociais que fizeram parte da evolução das massas.

Aqui estaria a superação de Levinas, segundo Dussel, pois quando o primeiro iniciou a quebra de uma tradição da filosofia ocidental, não pensou que o “outro” pudesse ser um africano, um asiático ou um índio latino-americano. Para Levinas, a “tarefa de pensar a realidade da América Latina como “outro” pertence aos filósofos e pensadores latino-americanos”. (DUSSEL apud GROLLI, 2004, p. 107)

Portanto, a *filosofia da libertação* que propõe Dussel é uma proposta filosófica que tem como base em lutas anteriores dos povos da América Latina e que se estende por todo o plano da modernidade, tornando-se lutas concretas quando a conscientização das populações carentes tomarem conhecimento de sua condição social.

Partindo da periferia, as bases da Filosofia da Libertação empregada para analisar os processos emancipatórios da mulher existentes nesta pesquisa partem de uma realidade vivida pelo Outro dentro de uma realidade histórica.

A mulher é o Outro da história. Mas quem a considera *diferente*? Dussel aponta que as faces da exploração está presente em vários níveis das relações humanas, por exemplo:

- o Outro é a mulher para o machismo (nível erótico);
- o Outro é o filho ou o aluno (nível pedagógico);
- o Outro é o operário, o camponês, o negro, o índio (nível político);
- o Outro é o chamado Terceiro Mundo pelo capitalismo central.

Quando este Outro se emancipa, dá-se o que Dussel chama de processo de *Alteridade*⁶⁴, o cara-a-cara, o face-a-face, onde a *Totalidade* que até então comandava o pensamento e a ação se reconhece neste Outro e vice-versa, daí ocorre a *Libertação*. Portanto,

⁶⁴ Alteridade aqui entendida como o ‘outro’ livre e com direitos, reconhecido, o além do ser. (GROLLI, 2004, p. 75)

a libertação (entendida aqui como emancipação social, valorização do indivíduo como *Ser*) só ocorre quando os dois lados se reconhecem. A partir daí ocorre a práxis libertadora.

Dentro das categorias propostas por Dussel e na tradição Ocidental, o face-a-face dentro do nível erótico, que trata das relações de gênero é injusta, está baseada na opressão da mulher. Por isso, deve-se buscar à Alteridade feminina.

Para o autor o que está fora dessa totalidade, portanto, é o bárbaro, o escravo, a mulher. Nesse sentido, Aristóteles fazia menção de que o pensamento verdadeiro é a busca do ser, esta busca é o fundamento da realidade, descartando o não-ser.

A dialética se torna um caminho fundamental desta busca, pois segundo Aristóteles, é através dela que se descobre a verdade do ser, e nesta busca da verdade do ser é que pode-se chegar a certeza de que não é possível existir contradição no *ser verdadeiro*.

A libertação da mulher deve pautar-se pela busca do ser, o que é, *ser concreto*. Mas esta busca torna a mulher como um ser com uma nova totalidade? Sim, ontologicamente estruturado. Chegar a uma verdade e legitimá-la num espaço pode definir o pensamento social daí para diante.

Para Leonardo Boff (1989) a mulher está cada vez mais tomando consciência de sua opressão e porque se deixa levar a tal ponto, onde seu espaço é reduzido e sua influência é pequena. A partir daí passam a tomar consciência de que são parte ativa das comunidades da qual pertencem. O autor assegura que a Igreja já mudou muito seu pensamento medieval em troca de uma ética comunitária em que a mulher faz parte do processo da vida e da organização social.

Dussel aponta: “La dialética es el arte de la refutación: refutar todo lo que nos pongan delante o refutar sólo lo falso, lo que no-es”⁶⁵. (DUSSEL, 1974, p. 19)

E como Dussel categoriza a mulher neste contexto? O que é libertação para a mulher na visão deste filósofo?

Quando o autor iniciou seus estudos para desenvolver sua filosofia ele tinha em mente o indígena. Mas quando se envolveu nos projetos da CEHILA (1982) colocou novos personagens em cena, pois que pelos lugares onde vivenciou a pobreza e a exclusão encontrou muitos rostos: “o pobre vai sendo para Dussel o excluído, que tem rostos muito diversos e que na América Latina e o Caribe não se limita somente ao indígena. [...] apareceram novos pobres, como o negro, o mestiço, a mulher, as crianças, os anciãos.” (LAMPE, 1996, p. 50)

⁶⁵ “A dialética é a arte da refutação: refutar diante de tudo o que põe diante o refutar somente o falso, o que não-é”.

Congregações religiosas que buscavam a inserção em meio aos pobres passam a questionar o conservadorismo da igreja e seu assistencialismo. Ficou claro que a igreja não poderia tratar estas pessoas da mesma forma que tratavam as elites, que o entendimento daquela gente sobre sua realidade era bem diferente, mais sofrida:

Ora, tudo isso vai, paulatinamente, suscitando modificações experimentais na Congregação através das Comunidades brasileiras. E posteriormente, de forma mais audaciosa, no final dos anos 60, e na década seguinte quando se busca concretizar a abertura Conciliar do Vaticano II. [...] as Caravanas foram o meio prodigioso para se descobrir não só a riqueza e os valores, mas também as limitações de uma outra forma de ver, sentir, viver, transformar e comunicar com o mundo. Descobrimo também cada um, suas próprias limitações e possibilidades. (ROLIM, 1998, p. 73)

Quanto o nível pedagógico onde estão as relações pai-filho, professor-discípulo, Dussel aponta que a educação se dá dentro do “ethos social” do povo:

“El Pueblo tiene modos propios de viver la casa, de relacionarse a la transcendência, de llevar el vestido, de comer; posee modos de trabajar, de usar el tempo libre; habla y usa su lengua, sua artes, sus fiestas, su deporte” (DUSSEL apud GROLLI, 2004, p. 79)

Dussel afirma que sempre pode surgir o novo, através do Outro que sempre põe em questão o que já está dado. Porém, quando há preservação de uma cultura, por exemplo, há uma extensão do *Mesmo*. Ou seja, nesta mistura – antigo e novo, preservação e recriação – algo novo deve ser criado, não fazer com que o discípulo seja igual ao mestre, que o aluno seja igual ao professor, que o filho seja igual ao pai, e sim se tornar um Ser que possui suas próprias convicções, tome suas próprias decisões: Alteridade.

As religiosas católicas envolvidas nestes movimentos sociais acreditavam que ao se lutar por uma forma de educar, talvez não a mais justa, mas que trouxesse um pouco de dignidade e qualidade de vida para todos os envolvidos diretamente e indiretamente, no caso das famílias, dispunham de meios para relacionar os modos de vidas daquelas comunidades e a autoestima destas, além da valorização da mulher, mesmo que a princípio fosse dentro de suas casas.

Aqui, a emancipação é tratada como libertação, conforme Dussel, o que não está fora das categorias de análise do filósofo quando ele expõe que o pobre, o necessitado e excluído, seja mulher ou negro, só consegue se libertar quando toma consciência de seu estado e parte para modificar sua vida. Além disso, uma pessoa só consegue dizer que está emancipada, não somente pela educação, mas com o que faz dela, a participação política e luta contra a exploração econômica também se torna o resultado desta busca.

A tese de Dussel nesse sentido é que esta filosofia nasce da necessidade de “dar respostas concretas a situações concretas”, por isso que ela está relacionada a um contexto social, a uma realidade concreta. (GROLLI, 2004, p. 46)

Para as religiosas da A.L.A. a libertação faz referência a uma mudança de pensamento que leva à ação. Ir. Liz admite: “pois para quem vivera confinada anos e anos num mosteiro, a ida para a A.L.A. significou uma abertura imensurável face ao mundo”, e isto traria uma revisão e uma mudança no pensamento das religiosas em contato com as comunidades, substituindo antigos hábitos. (ROLIM, 1998, p. 72)

A inserção em uma realidade social diferente do que tinham vivido até aquele momento as fez reverem o que chamariam de “sacralizações ultrapassadas”, que não tinham mais sentido no século XX.

Voltamos ao processo dialético e interessante é fazer uma análise da busca pelo *Ser* de mulheres leigas, missionárias e comuns nos processos em que são feitas as abordagens na pesquisa.

A dialética como analisa Dussel, em primeiro lugar, pode estar relacionada ao mundo real, concreto do que foi encontrado pelas congregações na figura das mulheres, do que elas sentiram, vivenciaram e aprenderam diante do físico e biológico, ou seja, real, a natureza. Num segundo momento, o movimento da histórica, os conceitos que carregavam diante da prática, do que tinham como experiência e do que poderiam empregar ou não naqueles espaços. Muitos aspectos culturais foram debatidos ali. Num terceiro momento, e o que Dussel diria como intervenção humana, seria aplicar uma metodologia de estudo e ensino sobre aqueles processos naturais e históricos, modifica-se e desenvolve-se a natureza humana. O filósofo analisa a dialética em três níveis que podem ser revertidos e aplicados nos processos de educação realizados pelas missionárias religiosas e leigas: o natural, o histórico e o metodológico. De uma maneira mais simples: inserção na realidade, conhecimento da história e cultura daquelas populações e mudança.

Está certo que este método dialético é um começo, uma introdução, pois tem-se a distinção entre a dialética da totalidade (a negação do não-ser) e a dialética analógica da

alteridade (a metafísica, o mais-além). É nesta dialética analógica que se encontra a práxis libertadora, depois do cara-a-cara, do face-a-face. Onde as duas partes de reconhecem e se complementam:

A dialética analógica da alteridade, por sua vez, coloca em crise a dialética do mesmo e do outro, a partir do face-a-face, experiência originária e de inspiração hebraica, e propõe a abertura da totalidade à Alteridade. (DUSSEL apud GROLLI, 2004, p. 115)

Reformulando-se a dialética, o método analético é apontado por Dussel como aquele que parte da palavra do ‘outro’ enquanto livre, sem medo, passa da totalidade ao outro para servi-lo. Na analética se dá novos desdobramentos, onde estaria a dinâmica da exterioridade, segundo Marx, representa o passo seguinte do que foi exteriorizado pela luta do oprimido.

Quando ocorre a negação da negação de um sistema (um pensamento social, um modo e viver) ocorre a exterioridade real que ocorre na práxis cotidiana. Na vivência de negar o que já está negado. Isso é a analética:

O “nada”, desprezado, ignorado e não incluído no sistema, ao afirmar sua exterioridade, nega com sua presença a totalidade. A partir deste nada se estabelece a ana-lética: “o nada como liberdade do outro, e a realidade mais-além do ser é o momento analético do método dialético⁶⁶. (DUSSEL apud GROLLI, 2004, p. 117)

Seguindo a filosofia dusseliana, a ética não pode estar integrada à lei do mais forte. A racionalidade da lei do mais forte dominando o mais fraco não poderia existir dentro de uma ética comunitária, por exemplo: “o único ato realmente ético é a práxis endereçada ao ‘outro’ como ‘outro’, porque é ‘outro’, e não porque preciso dele, porque é meu empregado, porque preciso aliviar minha consciência.” (DUSSEL apud GROLLI, 2004, p. 119)

O que está sendo colocado é complexo e é o ponto de partida para uma *Ética da Libertação*. Está claro que o ‘outro’ citado aqui não é uma abstração, a mulher que pesquisa não é abstrata, é real, possui um rosto, não perdida ou uma a mais no mundo, embora ausente da história, mas que em dado momento se ‘expõe’, olha, e assim nota-se sua presença, isso

⁶⁶ Dussel invoca um texto de Marx para dizer que a dialética não desconsidera a exterioridade, mas dá possibilidade de ascensão do ‘outro’.

pode perturbar, causar espanto em um sistema fechado. Ela já é a Exterioridade, resta saber se conseguirá atingir sua Alteridade.

Embora o autor receba críticas, principalmente de feministas norte-americanas, a respeito do que propõe a relação entre o homem e a mulher, e de que ela não alcança sua Alteridade sozinha, não se pode deixar de considerar que apesar de propor a igualdade de gênero, não nega sua fé católica e segue como membro fervoroso da Igreja o pensamento cristão a respeito do papel da mulher na sociedade.

Dussel afirma que a libertação da mulher não supõe a exclusão do varão, mas valoriza o ‘outro’ agora masculino. A mulher não deve negar o homem após sua exteriorização porque agora se superou. A dimensão masculina e feminina está na pessoa humana e a luta das mulheres não é somente delas, é um problema conjunto, juntos - homem e mulher podem construir uma nova maneira de viver em sociedade.

Ele procura sanar a discussão levando a discussão para um campo mais amplo, em que a libertação da mulher acompanha a libertação de toda uma sociedade oprimida por um pensamento, seja capitalista ou cultural. A mulher passaria a ser sujeito quando houvesse uma mudança de estruturas econômicas opressivas negando o que já está dado. A metafísica é o ir além, do abrir-se para o ‘outro’ e a mulher, neste caso, necessita ser o ‘outro’ em sua condição cultural e política transformando a relação imposta homem-mulher – dominação-submissão, em algo novo.

Farias (2011) argumenta que mesmo no interior dos movimentos sociais, a exemplo do MST, as mulheres continuam a criar resistências de “luta pela terra e na terra”. Insistem em demonstrar o desejo e os esforços para se libertarem das amarras ideológicas de exploração-dominação de gênero. E nem sempre há uma influência visível das perspectivas de gênero nas concepções que orientam a prática cotidiana do MST, principalmente voltadas às mulheres incentivando-as a pensarem o conjunto de significações, referente a um passado não somente seu, mas pertencente a outras gerações, a outros grupos; imagens que as aproximem de outras mulheres e de outros homens.

Portanto, mesmo nas ações do MST há várias mulheres expressam o desejo de participar da vida em suas variadas dimensões:

Decidir sobre os rumos do projeto familiar, que contempla o circuito da produção/trabalho/direitos, assim como o da vida social mais ampla e dos espaços políticos de decisão, também no interior do MST. Portanto, no patriarcado há ações dos dois lados: da mesma forma que

há o poder e a dominação de homens alicerçados no controle sobre as mulheres, há outro poder, que se gesta mediante as formas de resistência, a resistência dessas mulheres. (FARIAS, 2011, p. 8)

Grolli (2004) traz outro exemplo interessante sobre a libertação da mulher e a sua passividade diante das situações de emancipação e trabalho. No Relatório das reuniões das Frentes de Trabalho (1985) realizado em Vila Santo Operário, Canoas, RS, nota-se segundo a autora a realidade em que se colocaram as mulheres em relação a participação social na Associação de Moradores: “Não convém que a mulher *sai* (sic) de casa.” Alguém disse: “Nós não temos tempo para reuniões”. E outra: “Não adianta ir lá, quem mais fala são os homens, as mulheres não falam nada (...) as mulheres ficam quietinhas, escutando, só.” (p. 203).

As mulheres aceitam os papéis pré-estabelecidos e não questionam. Entende-se que a submissão que passa de geração para geração pode ter raízes culturais. A história daquelas mulheres é uma história de exclusão social. Neste caso, a própria Frente de Trabalho questionou a passividade das mulheres dizendo que toda a comunidade perde com isso, mas elas protestaram, argumentando que há pouco material para trabalhar e porque a coordenadora não *manda* trabalhar. (Relatório da Frente de Trabalho, 1ª semana, 1985)

Tais mulheres, segundo Grolli (2004) acabam por perder sua criatividade e dignidade, embora sejam fortes ainda, mas o autoritarismo cultural é o condicionante e as mulheres só se percebem diante das necessidades do consumo e das tarefas domésticas, no sentido mais pobre da palavra ‘deveres de esposa e mãe’:

No nosso caso não se pergunta quem tem que mandar no grupo e quem tem que obedecer, o importante é ganhar o alimento. Outras mulheres disseram que estão satisfeitas e que não têm do que reclamar, pois precisam da “comida”, o resto não interessa. (Relatório da Frente de Trabalho, 1985 apud GROLLI, 2004, p. 204)

Dentro desta perspectiva, pode-se afirmar que, neste caso, a mulher está ausente dos processos de decisão, muitas não tem o interesse e estão acomodadas. São inseguras e deixam que os outros decidam por elas, demonstram medo, além de tudo, e padecem das limitações que lhes impõem o pensamento social.

A autora retrata que tanto nos meios urbanos quanto rurais o pensamento é o mesmo⁶⁷, a mulher pode ser comparada a uma ‘junta de bois’: quem tem boi para arar é sempre favorecido, por isso a mulher que não vai a roça por causa de criança pequena traz perdas para o agricultor. (GROLLI, 2004, p. 205)

Infelizmente as mulheres não podem avançar aqui num processo de libertação e muitas desconhecem o que seja opressão da mulher. Muito demoradamente, talvez, movimentos de mulheres ou outras formas de estudo por reuniões ou mesmo pelo trabalho possam interferir nos processos de dominação impostos.

Associar Ética Comunitária e Educação Comunitária têm suas variações. Nos anos desenvolvimentistas a educação nas comunidades tinha variações pouco políticas. Ajudava na formação e na emancipação social do ser, com autonomia relativa de grupos sociais das comunidades, promovendo mudanças setoriais, ainda assim conduzidas por instâncias locais responsáveis.

Com a abertura política nos anos 1990, há uma tendência da educação comunitária sofrer uma variação. A formação e o fortalecimento de grupos e movimentos de classe que surgem nos núcleos comunitários sugerem o fortalecimento de um poder popular, politizado, que transcende a dimensão local, atingindo esferas sociais mais altas. No pólo comunitário a ideia é de se formar um *saber de classe* que fortalece o poder popular. (BRANDÃO, 1984, p. 116).

No campo desta pesquisa, parece claro que ambos os movimentos de educação de maior proporção, a A.L.A. e as Pastorinhas sugerem estas variações em seus projetos de educação popular comunitária.

A Educação Comunitária tem sentido amplo. Ela pode estar inserida dentro de escolas formais, em regiões mais empobrecidas, o que não deixa de ser considerado ensino formal, mas com variações culturais e sociais comunitárias.

Nesta perspectiva Brandão (1984) enfatiza que de um lado existe uma realidade que precisa ser transformada e de outro a participação das comunidades, que não deixa de ser estratégica, visando uma maior participação política, causando visibilidade diante de outros setores.

Huidoro (apud BRANDÃO, 1984) descreve:

⁶⁷ Relatório de pesquisa de projeto: Colonos da Nova Ronda Alta, Rio Grande do Sul, assentados. Projeto assistido pelo “Misereor” – Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social, do Rio de Janeiro, com objetivo de fornecer elementos de análise e avaliação para execução de projetos de apoio e ajuda aos agricultores (6 de fevereiro de 1984-CERIS). – (GROLLI, 2004, p. 205)

A forma de proceder é normalmente grupal, cooperativa, comunitária, democrática... Assim, ela fomenta a participação e o aproveitamento dos recursos e talentos do próprio grupo e da comunidade. ‘A dimensão de participação’ comunitária ao longo de todo o processo gerado pelo projeto é outro dos fatos determinantes no longo de seus objetivos (p. 115)

Em Gutiérrez (1993) a dimensão comunitária pode ser definida como um conjunto de relações voltadas para o bem comum – mas vai além do local. É como se certa comunidade fosse “uma célula da comunidade nacional”. Para o autor, um projeto educativo não deve somente fundamentar-se em um sistema educativo escolar. Deve atingir toda a comunidade, todos os seus valores, suas potencialidades, suas expectativas, portanto, sua ética:

Trata-se de um projeto educativo que se assenta não apenas na escola e no sistema educativo, mas sim na célula comunitária como estamento social com capacidade para gerar e concretizar um projeto histórico-nacional. (p. 29)

Gutiérrez traça um caminho para que estas comunidades atinjam uma dimensão sócio-política, deixando de serem somente comunidades produtivas: ter a realidade como ponto de partida, sempre. O que ele chama de ‘diagnóstico participativo’ faz-se necessário, é o grupo que levanta as questões e debate sobre seus problemas e necessidades.

Tais problemas devem ser tratados como problemas num determinado espaço e tempo e devem ser apontados os responsáveis. Por último, mudar o nível de conscientização e procurar novas propostas nas relações sociais. Isto pode ocorrer entre comunidades e órgãos públicos, por exemplo.

Neste ponto a educação sócio-participativa é fundamental, pois ao partir das próprias necessidades dos envolvidos, busca intervir sobre um problema, atinge toda a comunidade e possivelmente outros setores envolvidos.

Dentro de uma análise política, pode-se dizer que as congregações pesquisadas realizaram sem dúvida um diagnóstico do sistema vigente. Esta análise que tem como ponto de partida o oprimido, neste caso a mulher e sua condição, dá início a um projeto de reconstituição da Alteridade, “negar o que está sendo negado no sistema, e afirmar que o indivíduo oprimido pode se libertar”:

E a passagem da alienação à liberdade passa sempre pela libertação, por isso, enfatiza esse filósofo (Dussel) que a constituição de um povo como povo acontece em sua libertação. A festa do começo da história da nação é a festa da libertação. (GROLI, 2004, p. 86)

A educação aqui proposta pelas congregações é pautada na reflexão e na organização do grupo. É por meio desta reflexão que as pessoas podem se apropriar de uma “compreensão mais científica” e agir de forma coletiva e efetiva.

Saindo do próprio movimento, o educar na forma de um encontro com o outro é chamado por estas mulheres missionárias religiosas e leigas de *solidariedade promocional*. Ou seja, é realizada a promoção humana do indivíduo e depois do grupo na forma de criação de lideranças trabalhadas e que se ajudam no entendimento das possibilidades de emancipação social num espaço existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ricas são as conclusões que trazem uma reflexão sobre o trabalho educativo de religiosas junto aos menos favorecidos no período de 1950 a 2000. Pode-se dizer que esta emancipação destas mulheres nos grupos pesquisados se deu coletivamente, na formação das consciências e no fortalecimento que obtiveram quando passaram a ser *visíveis* socialmente.

Houve, inevitavelmente, um encorajamento por ações educativas das religiosas, perceberam-se nas relações de gênero e buscaram maneiras mais igualitárias de construir-se coletivamente.

A educação popular de que trata esta pesquisa poderia estar relacionada a movimentos de uma luta social pela emancipação de mulheres. Trabalhadas pelas religiosas, as ações educativas que ali iniciaram acabaram por se transformar em projetos de educação. Há também o exemplo da história resgatada por participantes e outros agentes envolvidos nestes processos: intelectuais, professores, missionários, voluntários, leigos e pessoas que têm o interesse de conhecer estes processos.

Nesta dissertação houve esclarecimentos relevantes que enfatizaram a investigação acerca do *gênero* em suas múltiplas diversidades, em determinadas épocas, importantes para a compreensão sociocultural das comunidades pesquisadas, sobretudo das práticas de educação feminina encontradas.

Fique claro que a identidade é sempre um processo em construção, e durante décadas, a mulher permaneceu distante das dimensões social e política.

De qualquer modo, a mulher do século XX, embora fosse considerada *dominada*, não se pode dizer que era totalmente passiva ou dócil. A mulher possuía seus mitos, interferia no cotidiano da família, pela educação ou pela religião, e mesma quando inserida nos processos do capital, trazia inovações e reflexões, criava suas resistências, portanto, não era totalmente “destituída” de sua capacidade de discernir ou produzir.

Quanto à historiografia da mulher pode-se dizer que há uma grande variedade de estudos de gênero, porém, tais estudos dão pouca atenção a história de movimentos femininos, sobretudo, dos movimentos de mulheres da Igreja católica.

A história das mulheres deve ser vista não como um ser universal ou ausente. A realidade histórica de mulheres que mudaram seu cotidiano e sua visão de mundo, - anteriormente fechada pela totalidade do meio, - deve romper barreiras e trazer os debates necessários para ultrapassar a visão de uma história “discursada” como a “única história”.

Ainda assim, na história da Igreja, percebe-se a hegemonia masculina que vai mais além: a hegemonia masculina branca. A construção social da Igreja, a sua história e seu percurso não deram espaços para a mulher, que, subentendida, parece fazer outro caminho dentro das ordens religiosas, em paralelo, na formação de identidades ainda questionadas pelas hierarquias superiores.

Ao serem reconhecidas pelo seu trabalho nas comunidades, as religiosas implantaram novos valores baseados na troca e estenderam sua participação nestes espaços. As memórias das educadoras é algo que necessitam serem lembradas porque reforçam a conquista cotidiana pela emancipação social e política da mulher, trabalhadora rural não apenas como uma obrigação de estar ali para cumprir um objetivo mecânico.

Observou-se pela pesquisa que as desigualdades entre o trabalhador urbano e o trabalhador rural não afetaram somente o trabalho e seus ganhos, mas também as condições de sobrevivência nestes espaços, como moradia, educação e infraestrutura.

Na Era Vargas o enaltecimento de valores nacionalistas constituiu o alicerce da educação genuinamente brasileira que deveria sobrepor os aspectos sociais e culturais estrangeiros. Tanto no meio rural quanto urbano, tanto para os pobres quanto para os ricos, as escolas sofreram as intervenções governistas necessárias na busca por uma homogeneização didática. Na mesma direção, um dualismo educacional acompanhou o processo, pois a federação, através dos estados, ainda constituía ajuda para as escolas dos ricos, onde o pensamento de uma “elite governante” deveria conduzir as massas.

Pode-se dizer que o Estado nacional não alcançava todas as escolas, ficando a cargo das congregações religiosas católicas ou evangélicas papel de educar e “nacionalizar” a todos. A participação da Igreja nos meios rurais é um ponto importante a destacar.

A educação rural foi um desafio para o Estado e para a Igreja católica e, nesse sentido, a Ação Social participou ativamente das propostas educacionais do governo.

Ao aproximar-se dos menos favorecidos, quando o Estado não tinha condições de fazer, a Igreja e suas congregações, e também através de suas missões, estiveram juntos aos índios, negros, caiçaras, caboclos e migrantes. Conforme afirma Vanilda Paiva, talvez a única das instituições que conseguiu estar presente em todo o território nacional.

As classes populares na sociedade brasileira na era do desenvolvimentismo já idealizavam emancipação social e política. Mesmo desta forma, a aplicação de novas propostas de educação popular seguiam de certa forma um tanto desordenadas, pouco contribuindo com o pensamento social dos mais necessitados.

Alguns educadores nesta época tinham em mente um trabalho criativo e apresentavam propostas que não se pautavam somente no assistencialismo. Por isso a Igreja consegue, através de suas práticas educativas, sustentar sua participação nestes espaços.

Uma influência europeia e também norte-americana sobre a América Latina nas décadas posteriores esteve presente, sobretudo, nos meios escolares. Tratado nos capítulos correspondentes é bastante correta a chamada “domesticação das consciências”, termo utilizado por Roberto Romano em que enfatiza uma interferência da Igreja sobre as forças de um Estado e de como a Europa andava refletida nas ações de uma elite brasileira.

Os movimentos pesquisados revelam histórias e pensamentos que resgatam a dignidade feminina e dão a elas a possibilidade de construção de uma consciência de direitos, frutos destes projetos de educação popular e de ações pedagógicas inseridas na própria cultura daquelas populações.

Para intervir em pré-conceitos já estabelecidos por uma cultura dominante, as religiosas não perderam de vista o compromisso com sua própria identidade: ser mulher, antes de qualquer aprendizado.

O ser mulher para estas educadoras trazia uma consciência de valor e muitos são os relatos desta luta, por vezes subjetiva, pela criação de espaços de liberdade. Mesmo com as resistências, sempre há brechas, e assim puderam discutir corajosamente as questões que secretamente afligiam muitas mulheres das comunidades.

O medo e a falta de conhecimento sobre si mesma e seu papel social delimitavam esta mulher a um quadrado sem opções. Mesmo porque não visualizavam que estas opções pudessem existir. Quando passaram a se identificar coletivamente descobriram que havia oportunidades e o quadrado aumentou, ou seja, o espaço de atuação desta mulher cresceu diante das expectativas que as ordens religiosas ali estabelecidas difundiam. Deixar-se interpelar pelo ‘outro’, deixar que este outro interfira, critique e exija é dar lugar ao outro como igual, como sujeito que têm direitos, aí se encontra toda a dificuldade. (DUSSEL, 1994)

Voltando-se à questão central da pesquisa: houve emancipação das mulheres envolvidas nestes movimentos de educação popular feminina e que fora impulsionada pelas ações educativas da Igreja católica neste período?

Pode-se dizer que diante do que foi pesquisado ocorreram elementos que favoreciam emancipação, que - sob o olhar iluminador de Enrique Dussel - chamamos de *libertação*, proposta anos mais tarde em sua Filosofia da Libertação. Primeiro, porque esta filosofia ocorre dentro de um contexto da vida prática concreta, e porque o ponto de partida é o pobre

ou o oprimido, em que este se *afirma como pessoa*, descobrindo o que o oprime e parte em buscando uma libertação possível.

É imprescindível que exista uma articulação entre teoria e práxis, sobretudo pelos processos educativos, para que haja movimentos de ações humanizantes, preenchendo as sementes da libertação.

Esta libertação, que muitas vezes no decorrer deste estudo o termo foi utilizado como um sinônimo de emancipação, ocorrer de diversas formas, conforme os movimentos de educadores aqui propostos, mas que abre novas perspectivas através de pesquisas, tanto no campo histórico quanto das ciências sociais. Esta libertação pode ocorrer de formas diversas, afinal, são tempos, projetos e agentes diferentes. Dussel fundamenta sua proposta para uma Ética Libertadora na realidade histórica dos menos favorecidos, dos oprimidos. Partindo deles mesmos, do ‘Outro’, no caso das mulheres, sob o olhar de Dussel a questão libertadora passa pela tomada de consciência para agir com segurança, sem medo, que marca a busca de uma libertação concreta.

Ao estabelecer a práxis da libertação como tema, o filósofo argentino-mexicano tem presente a realidade histórica dos oprimidos e de sua luta em busca da Alteridade. Através do olhar iluminador de Dussel e fundamentado pela corrente da Teologia da Libertação, tais projetos propostos, sem dúvida, partem do pobre, do oprimido, na busca pela Alteridade, negando toda e qualquer negação do Outro, de um sistema totalitário que não dá voz aos menos favorecidos, sobretudo à mulher.

Nas comunidades as mulheres que participaram dos processos educativos e que antes se consideravam socialmente marginalizadas passaram a constituir um novo pensamento: que as necessidades são diversas, mas ainda assim muitas causadas pelas desigualdades sociais. Ao conhecerem a razão destas desigualdades começaram a enfrentar mais os elementos de resistência que a educação popular trouxe como um incentivo aos desejos de sobrevivência daquela gente.

Dussel afirma na análise de uma de suas categorias, a pedagógica, que a libertação que ocorre através da educação é aquela que liberta o aprendiz, o aluno, o discípulo. Porque este sujeito torna-se construtor de um novo projeto histórico. É a libertação que liberta aquele que se torna Sujeito, que passa a redescobrir uma realidade e organiza sua práxis, que se reconhece em seus semelhantes. Assim, se reconstrói uma cultura e inventa um novo caminho histórico: “novidade histórica do próprio discípulo”, na interpretação de Grolli (2004, p. 84)

Sem dúvida estes acontecimentos, que envolvem os aspectos sócios históricos e culturais dos grupos pesquisados, devem ser compreendidos no decorrer de suas ações. As mudanças que ocorreram na vida comum constituiu a mudança que ainda segue em curso.

As pequenas mudanças introduzidas por um projeto educativo implantado pela A.L.A. na atuação no litoral sul e Vale do Ribeira determinaram novos hábitos. Cultura como um processo, a pesquisa assim considera.

No caso das Pastorinhas, Vale do Ribeira, há o esforço para a adaptação ao moderno, mas também as bases daquilo que solidificou seu trabalho. O meio ambiente foi por muito tempo a base sustentável daquelas comunidades, e ainda o é para muitos moradores: “todo um modo de vida”.

Notou-se como as mulheres trabalhadoras rurais passaram a se valorizar e a ter autoestima, participando dos espaços sociais em suas comunidades.

O desenvolvimento da região, de Santos a Apiaí, traz questionamentos ainda não conclusivos. As ações políticas e as de cunho religioso realizadas pelas instituições governamentais e civis parecem tímidas diante do que já foi projetado em outras regiões paulistas.

De qualquer modo, a pesquisa evidencia o trabalho de algumas ordens religiosas que prosperam na luta pelo direito dos cidadãos, sobretudo das mulheres, empregando seus esforços pelo ideal libertador de que necessitam.

A diversidade constrói estereótipos e relacionar a mulher a fatos históricos se faz presente em muitos estudos. Um exemplo disso está na relação mulher e trabalho, que afeta a estrutura das famílias, mas que contribuiu para uma mudança na imagem que as mulheres faziam de si mesmas. Muitos dos textos analisados por historiadores sobre a mulher latino-americana sugerem que o problema desta mulher está em sua identidade, de acordo com os conflitos existentes entre o que elas pensam de si mesmas e de seu papel social, o que realmente são e o que significam para a sociedade.

Não se pode deixar de considerar o fazer-se mulher ou homem dentro de um meio social. As análises das práticas sociais feminilizantes ou masculinizantes devem estar de acordo com as convenções sociais e em um processo de formação do ser social e não como um dado resolvido no nascimento (LOURO, 1992, p. 57).

Em uma sociedade desigual, a educação não formal é associada não somente a uma forma de luta pela democratização, mas também pela busca de um conhecimento próprio e distinto de uma “educação escolar”. As pessoas aprendem pela vivência. Neste despertar e neste encontro consigo mesma, a mulher que consegue encontrar o caminho desta tomada de

consciência poderá recriar seus caminhos. Surgem novos valores que se inserem na crítica a uma sociedade androcêntrica. As dúvidas, os percalços, os questionamentos também fazem parte de um processo libertador.

Movimentos de mulheres rurais continuam tendo um papel importante na garantia de acesso e de direitos conquistados. A valorização da sua cultura deve ser palco de mudança para que elas se tornem sujeitos sociais e políticos.

As propostas dos movimentos das trabalhadoras rurais que a pesquisa evidenciou são concretas, viáveis, organizadas de forma efetiva. A continuidade de tais movimentos é parte de uma construção social que sugere que a igualdade de gênero é uma forma de buscar melhores condições de vida e respeito pelo próximo.

A importância da educação popular está aí, na valorização dos processos de formação cidadã, que surgem através de movimentos e que reconhecem o sentido da educação nos meios populares. Esta educação é uma educação política.

As religiosas são parte imprescindível neste processo de conscientização. Os modos como percebem a realidade e como trabalham em prol dos menos favorecidos conduzem de forma evidente um caminho para a emancipação social e política.

Sem dúvida, pensar na mulher latino-americana neste contexto é pensar em um projeto popular de libertação. Ao recuperar a memória histórica destas mulheres, conclui-se que não há mais uma história literária, mas sim uma história concebida por experiências vividas no núcleo de comunidades ou de instituições, a exemplo da Igreja católica, que buscava um sentido de ser e estar no mundo.

A presença feminina, como já foi referida em linhas atrás, tem sido constante em todos os movimentos de luta, quer sejam eles sociais e/ou políticos. Esta mulher nunca esteve ausente em seus propósitos e opiniões. Se antes pareceu omissa, aprendeu a interpretar os códigos que lhes eram oferecidos e que a manipulavam para uma vida de recato.

As religiosas trabalharam, através de seus projetos educativos, na construção de uma maior autonomia na formação de sujeitos com dignidade. O que começou timidamente, sem quantificar, passou a ser considerado um projeto educativo e social. Como agentes desta mudança, elas trouxeram a ideia de uma libertação como “um caminho” a ser feito, ou redescoberto, não parada final, mas sim, uma forma de seguir tomando consciência das opressões do meio. Portanto, a libertação é vista como um caminho, um processo.

O envolvimento das educadoras nas comunidades foi fundamental para que se criasse um debate das experiências dos educandos diante de sua realidade. Ao estimularem o estudo nos grupos e o trabalho exerceram uma autoridade responsável e organizada. Promoveram a

reflexão crítica dos fatores que levavam àquelas experiências. Sem dúvida, os projetos educativos ali propostos criaram novos hábitos de participação na vida coletiva e comprometeram aquelas mulheres na construção da vida coletiva, ou seja, agora elas fariam parte da condução daquelas comunidades.

A relação entre os educadores e o grupo social que necessita do aprendizado está no construir e reconstruir os valores e os processos que direcionam a sociedade. É o escutar a palavra do outro:

Saber escuchar la palabra del outro es tener consciência ética, no poder interpretar adecuadamente dicha palabra, porque irrumpe desde mas allá del fundamento, es aceptarla simplemente por respeto a sua persona. Saber jugar hasta la vida a fin de cumplir los requerimientos de dicha protesta, y lanzarse a la práxis por el oprimido, esparte del processo del momento analéctico. (DUSSEL, 1985, p. 181)

Cabe ao pesquisador explicitar os fatores que intervêm nestes processos, como eles se relacionam entre si e porque as coisas são feitas deste modo. Nem todas as pessoas conseguem alcançar sua Alteridade. Quando Ir. Liz diz que nem todas as moças conseguiam atingir um nível de libertação, ela estava falando em medo, em acomodação. A ética nesse sentido, argumentada por Dussel, exige que se retire a “capa do medo”, o que é apontado por ele como um mal social.

As ações exemplificadas no decorrer deste trabalho podem comprovar que as mulheres que adquiriram maior consciência de seu papel de gênero, participaram mais ativamente do mundo e do trabalho, conquistaram aos poucos seus direitos civis e de acesso à cultura, ou seja, ampliaram seu espaço social, passaram a confiar mais em si mesmas e nas suas ações perante a família e a comunidade.

Ao atuar dentro da própria cultura dos grupos envolvidos, com ela e através dela, a educação popular proposta por estas ações educativas traz condições de vincular os saberes a um projeto maior transformador daquelas populações carentes, em especial com o grupo feminino.

FONTES DOCUMENTAIS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

I. FONTES

1) ACERVOS

Acervo da Congregação das Cônegas de Santo Agostinho.

Assistência ao Litoral de Anchieta (A.L.A.)

Rua Bartira, 1004, Perdizes, São Paulo-SP.

Cx 1-3: Apiaí-SP, em São Paulo-SP. 2010.

Acervo da Congregação Bom Jesus Pastor.

Irmãs Pastorinhas

Rua Leôncio Marques de Freitas, 63, sala 2 – Eldorado-SP.

(biblioteca do acervo consultada)

Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB)

Rua Leôncio Marques de Freitas, 63, sala 1 – Eldorado-SP.

(biblioteca do acervo consultada)

2) IMPRESSOS

A Formação e o processo organizativo. Movimento dos Atingidos por barragens. **Escola Nacional de Formação do Movimento do Ameaçados por Barragens (MAB)**. São Paulo, 2008.

Água, fonte de vida. Fraternidade e água. Campanha da Fraternidade. **Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)**. São Paulo, 2004.

AS MISSÕES CATÓLICAS. Pronunciamentos dos Papas, desde Leão XIII até João Paulo II, e documentos do Vaticano II. Procuradoria das Missões: Missionários do Verbo Divino. Petrópolis: Vozes, 1980.

Cidadania Quilombola. **Instituto Socioambiental (ISO)**. São Paulo, 2008.

CIRCULAR DAS EX-ALUNAS DO COLÉGIO STELLA MARIS. Santos: Colégio Stella Maris, v. 8, fev. 1956.

Nenhuma Trabalhadora Rural sem Documentos. **Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR)**. Passo Fundo, 1997.

O Desencanto e a Exploração de Luanda. Tráfico de Pessoas: Caminhos de perigo e traição. **Fundação Instituto de Terras (Itesp)**. São Paulo, 1998.

O VALE DO RIBEIRA. **A gazeta**, São Paulo, 25 de junho de 1975.

OLHARES CRUZADOS, O Vale do Ribeira segundo seus habitantes. **Instituto Socioambiental (ISO)**. São Paulo, 1999.

SOMOS IGUAIS E DIFERENTES. **Associação Difusora de Treinamento e Projetos Pedagógicos (Aditepp)**. Curitiba, 1995.

3) RELATÓRIOS

FEDERAÇÃO MARIANA FEMININA. Secção das Caravanas, 1936 a 1961. Santos, SP (encadernado).

II. BIBLIOGRAFIA

ALENCASTRO, Luís F. **O tráfico dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Jane S. et al. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino?** A Feminização do Magistério ao Longo do Século XX. In: O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José Eustáquio D. A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>> Acesso em: 18 de fev. 2011.

BEOZZO, José Oscar. **Cristãos na Universidade e na Política**. Petrópolis: Vozes, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

BRUNEAU, Thomas. **O Catolicismo em Época de Transição**. São Paulo: Loyola, 1974.

- BURKE, Peter (org.): **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALVO, Carlos. **Educación informal y procesos educativos informales**. México: CREFAL, 1982.
- CARRIL, L.F. **Terras de negros no Vale do Ribeira: territorialidade e resistência**. 1995. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH/USP, São Paulo.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CEHILA. **História da Igreja no Brasil – Primeiro Período**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHABARIBERY, D. et al. Desenvolvimento sustentável na Bacia do Ribeira de Iguape - diagnóstico das condições sócio-econômicas e tipificação dos municípios. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 34, n. 9, set. 2004.
- CHANEY, E. M. **Women in politics in Latin America**. Austin: Institute of Latin America Studies, 1979.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. Fundamentos e Grandes Temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DEMARTINI, Z.B., CRUZ, Noêmia Saraiva M., FÁVERO, M.L.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC/Inep, p.854-9, 2002.
- DUSSEL, Enrique. **Ética Comunitária Liberta o Pobre!** Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **Filosofia da Libertação: Crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- _____. **História da Igreja Latino-Americana (1930-1985)**. São Paulo: Paulus, 1989.
- _____. **Para uma Ética da Libertação Latino-Americana, I**. São Paulo: Loyola, 1987.
- DUSSEL, E.; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen. **El Pensamiento Filosófico, del Caribe y “Latino” (1300-2000)**. México: CREFAL/Siglo XXI Editores, 2009.

GONZÁLEZ, Ondina E.; GONZÁLES, JUSTO L. **Cristianismo na América Latina, Uma História**. Trad. de Valdemar Kloker. São Paulo: Vida Nova, 2010.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 12, v.1, p. 47-71, jan/abr. 2004.

FATOS DA TERRA. **Quilombos: Onde a história do povo se casa com a história da terra**. São Paulo: Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo José Gomes da Silva (Itesp), ano III, v. 8, mar/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/publicacoes/arquivos/FatosTerra8.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Revista Educação E Sociedade**. v. 28, n.99. Campinas, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200017>> Acesso em 15 dez. 2001.

_____. **Uma Pedagogia da Participação Popular**. Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

FERNANDES, E. O Associativismo no tempo da globalização: voluntariado e cidadania democrática. **Intervenção Social**. n. 25/26, nov. 2002.

FARIAS, Marisa de Fátima L. **Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: ANPUH. XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, 2011. Disponível em : <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308085912_ARQUIVO_MARISA_LOMBA_DE_FARIAS_14.06.2011.pdf> Acesso em 07 maio 2012.

FIORI, Neide A. Cooperação Brasil-Estados Unidos no Campo do Ensino Elementar segundo as Memórias de Aluna do PABAE (Década 1960). **Caderno de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Educação. V. 17, n. 33 (dez. 1995). Vitória: PPGE, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana M. S. **Assistência ao Litoral de Anchieta**. Um esforço em prol da recuperação do Litoral Paulista, 1950. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Escola de Serviço Social de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIBELLINI, Marie-Thérèse van L.R. **Mulher e Teologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

GOHN, Maria da Glória., **Educação Não Formal e Cultura Política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Questões da Nossa Época. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Ângela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Alcindo. **Desenvolvimento Econômico da Baixada Santista**. Santos: Edit. Universitária Leopoldianum, 2006.

GOUVÊIA, Leda Ap. V.N; NOMA, Amélia K. **Educação Feminina e Trabalho a Agenda Política de Redução da pobreza do Banco Mundial e Cepal**. Disponível em : <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ledanabucogouveaeameliakimikonoma.pdf>>. Acesso em 06 dez. 2010.

GREIMAS, A. Le beau geste. Recherches sémiotiques. **Semiotic Inquiry**, Montreal, n.13, p.21-35, 1993.

GROLLI, Dorilda. **Alteridade Feminino**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GUTIÉRREZ, F. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEREDIA, Beatriz Alásia. **A morada da vida** – Trabalho familiar de pequenos produtores no nordeste do Brasil. v.7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Série Estudos sobre o Nordeste.

HEREDIA, Beatriz Alásia; CINTRÃO, Rosângela P. Gênero e Acesso a Políticas Públicas no Meio Rural Brasileiro. **Revista NERA**, ano 9, n. 8. Presidente Prudente. Jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/08/Heredia.PDF>> Acesso em 23 de jan. 2012.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil.** Educação Moral e Cívica. A educação a serviço do Estado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JERÔNIMO, Alexandre C. José. **Deslocamentos de populações ribeirinhas e passivos sociais e econômicos decorrentes de projeto de aproveitamento hidrelétrico: a UHE de Tijuco Alto SP/PR.** (Dissertação de Mestrado). Programa Interunidades de Pós-Graduação em Energia/USP, 2007).

JESUS, Osvaldo F. de e PEREIRA, Luiza H. M. Jovens e adultos: os esquecidos da política educacional. Políticas Públicas em EJA. **Revista da Alfabetização Solidária**, v.8, n.8/9, p. 11-32. São Paulo, 2008/2009.

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

KRETER, Ana C.; BACHA, Carlos José C. Avaliação da equidade da Previdência no meio rural do Brasil. **Revista Economia e Sociologia Rural**, v. 44, n. 3, Brasília, jul/set. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032006000300006>> Acesso em: 22 jan. 2012.

LAMPE, Armando (Org.). **História e Libertação.** Homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel. Edição Bilingue. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LERNER, Gerda. **The creation of feminist consciousness. From the Middle Ages to Eighteen-seventy.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro Homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LOBO, Elizabeth Souza. **A Classe Operária tem Dois Sexos.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. O Gênero da Representação: Movimento de Mulheres e Representação Política no Brasil (1980-1990). In: **Colloque International “Mouvements sociaux et représentation politique - Brésil/Quebec”**, 7 de fev. 1991. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_17/rbcs17_01.htm> Acesso em 06 de maio de 2012.

LOPES, Eliane Marta T. Fontes Documentais e Categorias de Análise para uma História da Educação da Mulher. **Revista Teoria & Educação**, Dossiê: História da Educação, n. 6, p. 105-114. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

LOURO, Guacira L. Uma Leitura Histórica da Educação sob a Perspectiva de Gênero. In: **Revista Teoria & Educação**, Dossiê: História da Educação, n. 6, p. 53-67. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

LUNEN-CHENU, Marie-Thérèse van, GIBELLINI, Rosino. **Mulher e Teologia**, trad. Maria Stela Gonçalves e Luiz João Gaio, Col. Eva 2, Loyola, São Paulo, 1992.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MANANZAN, Mary John. **Socialização Feminina: mulheres como vítimas e colaboradoras**. In: FIORENZA, E. Schüssler (Org.). *Violência contra a mulher*. São Paulo: Vozes, 1994. (Concilium/252 – 1994/2: Teologia Feminista).

MANFREDI, Silvia M. **Política: Educação Popular**. São Paulo: Símbolo, 1978. (Coleção Ensaio e Memória)

MATOS, Maria Izilda. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP. n. 11, p. 67-75, 1998.

MATOS, Maria Izilda; SOLER, Maria Angélica (Orgs.). **Gênero em Debate: Trajetória e Perspectivas na Historiografia Contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.

MISSIONÁRIAS DE JESUS CRUCIFICADO. O Instituto das Missionárias de Jesus Crucificado. **Revista da Conferência dos Religiosos do Brasil**. v. 9, Ano II, março. Rio de Janeiro: Pan América Indústrias Gráficas, 1956.

MONTEIRO, Beatriz Moreira. Da prisão cor-de-rosa aos arquivos: fontes documentais sobre a mulher no Arquivo Nacional. **Acervo**. Rio de Janeiro: v. 9, n. 01/02, jan/dez, p. 203-224, 1996.

MOURA, S. A. L. **Problemas do Litoral de Anchieta**. Tese apresentada na Jornada da Economia Rural – IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho). Santos/SP, 1942.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, dez, 1993.

PAIVA, Vanilda P. (Org.) *Catolicismo Educação e Ciência*. **Seminários Especiais**. Centro João Paulo XXIII. v. 5. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Educação Popular e Educação de Adultos, Contribuição à História da Educação Brasileira*. **Temas Brasileiros II**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. (Org) *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. **Seminários Especiais**. Centro João Paulo XXIII. v. 4. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Assistência ao Litoral de Anchieta e a experiência de educação de líderes femininas (1939-1942). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. **A Igreja e a Pobreza em Santos (1924-1941)**. 1991. Tese (doutorado em História Social). FFLCH/USP, São Paulo.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. A Mulher e o Espaço Público, In: **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 18, p. 9-28. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1989.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. **Projeto de Pesquisa, O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

PETITAT, André. **Produção da Escola, Produção da Sociedade**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIRES, V.L. **O ensino de história nas escolas primárias 1940-1950**. 1996. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5 n.10, p. 200, 1992.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, 1196, n.2, p. 59-72. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/29613_3613.PDF> Acesso em 04 abr. 2012

PRIORE, Mary Del e BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1997.

PROBST, Elisiana R. **A Evolução da Mulher no Mercado de Trabalho**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG), 2011. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>. Acesso em 12 de dez. 2011.

QUEIROZ, Renato. **Caipiras Negros do Vale do Ribeira**. 1980. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH/USP, São Paulo.

RAMBO, A. B. **A Escola Comunitária Teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

RAMOS, Rosamaria S.L. **A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, São Paulo, 2009.

REIS, Maria Cândida D. (Org). *Tessitura de Destinos, Mulher e Educação*, São Paulo 1910/20/30. **Hipótese**. São Paulo: EDUC, 1993.

Revista **ATUALIZAÇÃO**. v. 19, n. 213, maio/jun. Belo Horizonte: O Lutador, 1988.

RICOEUR, Paul. **O Si-Mesmo como um Outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RODRIGUES, Elisa. **O que é Teologia?** Rio de Janeiro: MK, 2005.

ROLIM, Liz C. **Semeadoras da Esperança – “A.L.A. – Uma Forma de Educar”**. São Paulo: Loyola, 1998.

ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 9, p. 515-540, 2001.
Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 11 dez. 2011.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel & MATOS, Maria Izilda S. **Gênero em Debate – trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCOTT, Joan. “Prefácio a Gender and Politics of History”. **Cadernos Pagu**. Campinas-SP, n. 3, 1994, p.11-27.

_____. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Avila. Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do Fim do Século**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

SOUZA, Claudia M. **Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto**. 03 jul. 2005. Arquivo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>> Acesso em 08 de mar. 2011.

SOUZA, Maria Cecília C. C. A escola exacerba a identidade nacional. O Brasil que Getúlio Sonhou. **Revista História Viva**. São Paulo, n.4, p-38-41, 2004.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do Serviço Social: Contribuição para a construção de sua teoria**. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

VIEIRA, Maria do Pilar de A., PEIXOTO, Maria do Rosário da C. & KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade, 1780-1950**. São Paulo: Nacional, 1969.

ZOTTI, Solange Ap. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil** – dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

III. SITES CONSULTADOS

BLOG DAS PASTORINHAS: <http://www.irmaspastorinhas.com.br/>

IRMÃ DOLORES: <http://www.jornalvicentino.com.br/home/2006/06/28/irma-dolores/>

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME:
<http://www.mds.gov.br/noticias/irma-dolores-a-esperanca-que-faz-da-inclusao-social-uma-realidade-em-sao-vicente-sp/view>

HISTÓRIA DE IGUAPE (BLOG): <http://my.opera.com/perfeito/albuns>

HISTÓRIAS E LENDAS DE SANTOS: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0102.htm>

O VALE DO RIBEIRA: <http://valedoribeirapetar2010.blogspot.com/2010/11/quilombo.html>

IV. ENTREVISTAS

Ana Cacilda – Ex-alaísta da Assistência ao Litoral de Anchieta

Data 19/03/2011 – 14h30

Rua XV de Novembro, 370, Apiaí, Vale do Ribeira, SP.

Tema: Assistência ao Litoral de Anchieta.

André Luiz Pereira de Moraes, conselheiro na Federação das Associações dos Quilombolas do Vale do Ribeira

Data 30/11/2011 – 16h

MOAB - Rua Leôncio Marques de Freitas, 63, sl. 1, Eldorado, SP.

Tema: Mulheres quilombolas no Vale do Ribeira.

Enrique Dussel - Filosofia Latinoamericana del Caribe y "Latino". Entrevista concedida a Carmen Aristegui em 07 de abr. de 2010. CNN em Español. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=MQeAEOBhhaU>>. Acesso em: 02 de out. 2011.

Irmã Liz Cintra Rolim – Assistência ao Litoral de Anchieta (A.L.A.)

Data: 17/03/2011 - 17h

Colégio Stella Maris

Rua Conselheiro Nébias, 771, Santos, SP.

Tema: Assistência ao Litoral de Anchieta.

Irmã Sueli Berlanga

Data 30/11/2011 – 14h

Congregação Jesus Bom Pastor Data 30/11/2011 – 14h

Rua Leôncio Marques de Freitas, 63, sl. 2, Eldorado, SP.

Tema: Mulheres quilombolas no Vale do Ribeira.

Monsenhor Oscar dos Santos

Data 19/03/2011 – 16h

Rua XV de Novembro, 370, Apiaí, Vale do Ribeira, SP.

Tema: Assistência ao Litoral de Anchieta.

V. CREDITOS DAS ILUSTRAÇÕES

1. ACERVO DAS CÔNEGAS DE SANTO AGOSTINHO: FOTOS 17, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37.
2. ACERVO DAS IRMÃS PASTORINHAS: FOTOS 51-85.
3. LIVRO: ROLIM, Liz C. **Semeadoras da Esperança – “A.L.A. – Uma Forma de Educar”**. São Paulo: Loyola, 1998: FOTOS: 18, 19, 20, 21, 22, 24, 35, 38, 39, 43, 44.

4. PAULA S. BUSKO (autoria própria): FOTOS: 29, 40, 41, 42, 45, 46.

5. SITES:

- BLOG DAS PASTORINHAS: FOTOS: 47, 48.

- HISTÓRIAS E LENDAS DE SANTOS: FOTOS: 2

- HISTÓRIA DE IGUAPE: FOTOS: 3

- IRMÃ DOLORES: FOTOS: 16

- O VALE DO RIBEIRA: FOTOS: 4-13.

6. PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **A Igreja e a Pobreza em Santos (1924-1941).**

1995. Tese (doutorado em História Social). FFLCH/USP, São Paulo. FOTOS: 14, 15.

ANEXOS

1. Assistência ao Litoral de Anchieta: Jornal A TRIBUNA – 10.04.1940.
2. Assistência ao Litoral de Anchieta: Jornal DIÁRIO POPULAR - 27.09.1940.
3. Assistência ao Litoral de Anchieta – Carta de Ir. Maria Ferreira Leme à Divisão Regional de Promoção Social, Maria Nogueira Soares. Recesso da A.L.A. em 1972.
4. Assistência ao Litoral de Anchieta: Carta de Ir. M^a Ap. Leme a Mons. Oscar em 4.01.72.

ASSISTENCIA AO LITORAL DE ANCHIETA

D. Paulo de Tarsó Campos, bisp o diocesano, presidiu á cerimonia, iniciada com a benção da s éde da benemerita instituiçã



Grupo formado após a cerimonia da instalação da A. L. A., vendo-se o sr. bispo diocesano ladeado de autoridades, membros do clero e pessoas de destaque social

Às 17 horas de hontem, teve lugar, á avenida Conselheiro Nestor n. 795, a instalação official da Assistencia ao Litoral de Anchieta, instituição fundada sob o patrocínio da Nossa Senhora da Conceição de Anchieta, tão venerada em toda a zona marítima do Estado, por onde o seu culto foi espalhado e pregado pelo sublime evangelizador jesuita.

Como já hontem noticiámos, essa iniciativa tem por objectivo desenvolver uma activa campanha educativa, no sentido religioso, sanitario e domestico, espalhando a instrução em geral, disseminando por todas essas povoações perdidas pelas baixas das pastilhas da beira-mar os benefícios da cultura e da civilização. Como primeiro passo para essa grande campanha, serão realizados cursos de seis semanas para moças pobres, de bons costumes e de reconhecida dignidade, as quaes virão para Santos e aqui ficarão hospedadas em regime de internato, recebendo durante esse estagio ensinamentos diversos, destinados aos seus lares e a desenvolver uma actividade altamente benéfica para os seus conterraneos.

Presentes as autoridades locais, entre ellas os sr. prof. Delphino Stockler de Lima, director da Directoria de Educação da Prefeitura, representando o dr. Cyro Carneiro, prefeito municipal; capitão de mar e guerra Theobaldo Gonçalves, capitão dos Portos; Oscar Sampaio, prefeito do Gua-

rujá; Helladio Martins, representando o sr. delegado regional; dr. Mario Graccho, médico-chefe do Centro de Saúde "Martins Fontes"; dr. Euclýdes de Campos, júri de direito, da 2.ª vara da comarca, além dos sr. dr. Fibr Horacio Cyrillo, Provedor, e dr. Clovis de Lacerda, director clinico da Santa Casa; dr. Manoel Hyppolito do Rego, presidente da "Gôta de Leite"; Jayme H. de Moura, da Congregação Mariana de Santos; dr. Leão de Moura, professor Pedro Crescenti, director do Instituto "D.ª Escolastica Rosa", e outras personalidades de destaque, o sr. bispo diocesano, D. Paulo de Tarsó Campos, que se achava acompanhado dos revdos. Monsenhor Luis Gonzaga Rizzo, vigário geral da diocese, do padre Alfredo Ferreira Sampaio, secretario do bispado, e de muitos outros membros do clero secular e regular, lançou a benção da s éde da A. L. A., pronunciando as preces litúrgicas.

Á srs. sr.ª Anna Maria Sampaio Freire, secretaria geral da A. L. A., pronunciou um discurso, no qual, depois de dizer das fins e objectivos da instituição, agradeceu a cooperação e auxilio obtidos das autoridades locais, da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia, do Instituto "D.ª Escolastica Rosa", dos sr. Leão de Moura, Moreira Gomes, Grimaldo Dutra e Ricardo Vaz Guimarães, pelos serviços prestados ás suas clinicas e seções de prophylaxia, bem como ao commercio, á imprensa

e ao povo de Santos em geral. Terminou a oradora com as seguintes palavras: "Finalização, queremos externar nossa profunda gratidão a S. Excia. Rvdma. D. Paulo de Tarsó Campos, nosso bispo diocesano e director fundador da Assistencia ao Litoral de Anchieta. Dos trabalhos e cuidados inextinguíveis que S. Excia. Rvdma. tem dispensado para a realização desta Assistencia, nada diremos — ahí está, aos vossos olhos a A. L. A., a obra nascida do seu coração".

O dr. Leão de Moura agradeceu as palavras da oradora relativa á sua pessoa e pôs em destaque a obra que se propõe realizar a instituição ora installada officialmente, particularmente no que diz respeito á assistencia sanitaria no litoral.

Encerrando os trabalhos, o sr. bispo diocesano pronunciou expressivas e entusiasticas palavras de satisfação pelo que já tinha sido realizado e de incentivo e estímulo ao que se objectiva realizar, obra de solidariedade humana de mais expressiva significação, esforços que Deus abençoará por encerrarem um elevado e dignificante apostolado de caridade.

O edificio onde se seba installada a A. L. A. é amplo e confortável, offerecendo toda a commodidade, não só ás estagiarias como ás suas mestras e demais senhoras que por força de suas funções terão de frequentar a s éde de tão útil e benemerita instituição.

Encerramento do 1.º estagio da Assistencia ao Litoral de Anchieta

Realizou-se no dia 19, no Collegio Stella Maria, o encerramento do 1.º estagio da Assistencia ao Litoral de Anchieta.

A cerimonia foi presidida por D. Paulo de Tarsó Campos, bispo diocesano, tendo á mesma comparcido os sr. prefetos de Santos e do Guarujá, médicos colaboradores da obra, representantes do clero e de associações religiosas, e grande numero de familias.

O programma litero-musical foi desempenhado a contento pelas alaietas e estagiarias. Usou da palavra o dr. Leão de Moura, medico da "A. L. A."

Continuando os seus trabalhos, as alaietas partiram para o litoral affim de preparar a 2.ª turma. Ante-hontem chegaram as novas estagiarias á s éde da A. L. A., vindas de Pedro Barros, Prainha e de São Lourençinho. Foram já iniciados todos os trabalhos de assistencia medica, preparação domestica e formação religiosa, moral, civica e physica das novas estagiarias.

Irradiando os beneficios da civilização christã entre as populações do litoral paulista

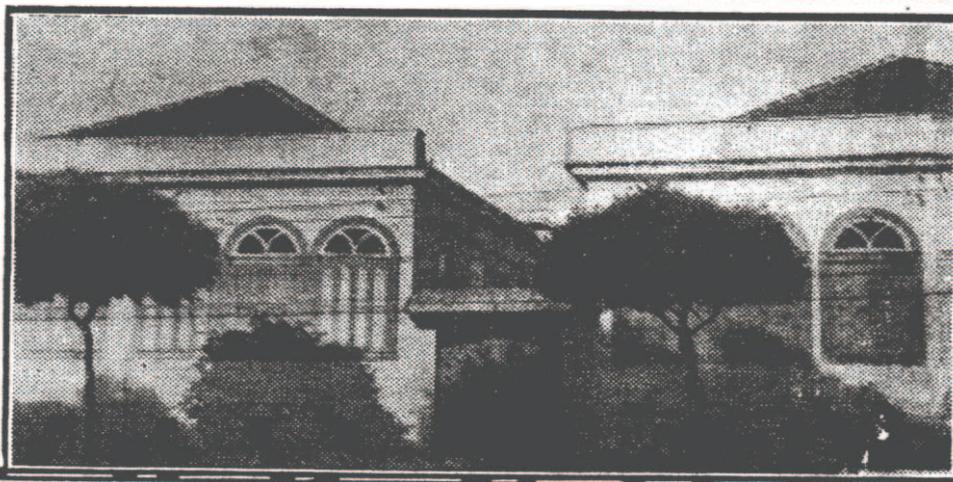
Programma da "Assistencia ao Littoral de Anchieta" --- Uma casa para hospedar as moças do littoral e ministrar-lhes noções de puericultura e hygiene

A contribuição dos santistas ao aparelhamento de assistencia social do Estado, vem sendo das mais decisivas. Santos é, na verdade, o berço da assistencia social paulista e a cidade brasileira, relativamente, em que mais se cuida de combater os males da civilização hodierna. Naquella cidade florescem creches, orphanatos, hospitaes, asylos, dispensarios, os quaes, graças á generosidade e senso solidarista do povo de Santos, dia a dia se am-

causa da "A. L. A.". Além de assistencia medica, as "estagiarias", denominação dada ás moças do littoral, contam tambem com assistencia dentaria. Dessa forma, o programma da Assistencia ao Littoral de Anchieta se valoriza extraordinariamente e se torna, portanto, completo sob todos os pontos de vista, pois as moças voltam para os seus lares com saude e com noções para disseminar os valores da civilização christã.

INSTALLAÇÃO ADEQUADA

Ao nos despedirmos da nossa interlocutora, depois de presenciar uma aula de puericultura ministrada ás moças estagiarias, colhemos ainda a informação de que a fundação da Assistencia ao Littoral é fructo da clarividencia do sr. Bispo de Santos, que conhece a fundo a realidade social da zona littoreana e a quem se deve o estudo de um plano mais completo de estagios successivos, os quaes



- A sede da Assistencia ao Littoral de Anchieta, ac alto, ve-se, em baixo, um grupo de moças do littoral, numa das aulas de puericultura

pliam, se fortalecem, ganhando novo alento para a grande cruzada contra o pauperismo e outros problemas graves.

Ainda agora, em Santos foi fundada nova e util entidade. Trata-se da Assistencia ao Littoral de Anchieta, organização de caracter catholico que se propõe levantar o nivel de vida das populações pobres da faixa littorea-na, flagelladas pela malaria e pelo pauperismo.

PROGRAMMA CHRISTAO

Na sede da Assistencia ao Littoral de Anchieta, á Avenida Conselheiro Nebias, tivemos oportunidade de palestrar com a srta. Anna Maria de Sampaio Freire, secretaria geral, sobre as finalidades da entidade.

Após se referir á situação social da zona do littoral, região sem meios de transportes, sem fontes organizadas de riqueza e sem instituições para soccorrer espirital ou materialmente os innumerados desajustados, a secretaria da "A. L. A." informou-nos que a nova organização visa irradiar e intensificar os beneficios da civilização christã em todas as localidades onde se fez sentir a obra evangelica de Anchieta. Para levar a cabo essa empreza, a "A. L. A." conta com os seguintes meios, já delineados: levantamento do nivel espirital da população littoreana, diffusão da instrucção, além da educação physica e da melhoria das condições sanitarias e do padrão de vida.

ASSISTENCIA INTEGRAL

Taes objectivos serão visados de forma pratica e racional. "Caravanistas", que são moças da Secção de Caravanas da Federação Marianna Feminina e que já percorreram, utilizando-se das mais diversas maneiras de transporte. 26.934 kilometros da zona do littoral, levam 20 moças de determinada povoação para Santos, aonde ficam na qualidade de pensionistas da "A. L. A.". A's pensionistas é ministrado então o ensino de diversos misteres praticos e das primeiras letras, num programma educativo completo. Para obter essa finalidade, a Assistencia conta com as seguintes secções: clinica e prophylactica, formação domestica e acção catholica.

Durante as seis semanas, aproveitadas intensamente, ás moças do littoral são ministradas noções rapidas de linguagem e de arithmetica, no sentido de tornarem mais efficiente o plano assistencial.

CURSOS DE PUERICULTURA, HYGIENE E ENFERMAGEM

Soubemos ainda que a Secção de Assistencia Medica, a cargo do dr. Leão de Moura, presidente da Sociedade Medica de Santos, vem prestando excellentes serviços á

Não contente com essas modalidades de assistencia, a "A. L. A." mantem ainda tres cursos de transcendente importancia no caso. São os de puericultura, hygiene e enfermagem, com instrucções especiaes da prophylaxia de molestias endemicas do littoral, principalmente a verminoso e o impaludismo. Esse desdortamento do nobre e utilissimo programma da "A. L. A." mostranos o realismo de que se acham possuidoras as dirigentes, e a lucida comprehensão que têm das condições sociaes do littoral, cujo indice de civilização, como se sabe, é um dos mais pobres de São Paulo e constitue quadro desolador na paysagem social paulista.

abrangerão todas as localidades do littoral paulista.

Dotada de installações adequadas, junto ao Collegio Stella Maris, cujas religiosas vêm auxiliando bastante os diversos trabalhos, a Assistencia ao Littoral de Anchieta preenche uma lacuna do nosso aparelhamento assistencial e constitue reaffirmação vigorosa da alta consciencia solidarista do povo de Santos.

Apiaí, 27 de dezembro de 1971

Senhora Diretora,

Apresentando-lhe o nosso relatório de 1971, temos, neste ano que termina, a incumbência de solicitar para 1972 a cisão do convênio que nos vem auxiliando no desempenho de nossos trabalhos sociais junto à população de Apiaí. Por falta de Irmãs a ALA de Apiaí entrará em recesso em Janeiro de 1972, cessando suas atividades até que novas circunstâncias permitam reiniciá-las, se assim a Deus aprouver.

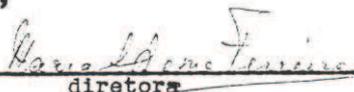
Felizmente uma nova instituição, o SERVIÇO DE OBRAS SOCIAIS substituirá a ALA e já vem se esforçando nisso, conforme consta em nosso relatório.

Apresentando, pois, o nosso pedido de cisão do convênio, solicitamos de V.S. seja aceito o pedido de convênio que faz o S.O.S. de Apiaí e passe para êle a nossa verba, pois, sem êsse auxílio financeiro não poderá trabalhar e é grande o nosso interesse em deixar na cidade um outro serviço social. Prova dêsse empenho é o fato de cedermos nossas instalações e equipamento ao S.O.S. em comodato, apesar do prejuizo financeiro que isso representa para a mantenedora.

A seu tempo enviaremos o restante de nossas prestações de contas e o balancete.

Aproveitamos o ensejo de apresentar-lhe nossos votos de feliz ano novo e pedimos transmitir a senhor Secretário de Promoção Social nossos sinceros agradecimentos pela eficiente colaboração que representou para nós o auxílio financeiro que temos recebido nestes últimos 3 anos.

Atenciosamente,



diretora
da
Assistência ao Litoral de Anchieta
de
Apiaí

Exma Snra.
D. Maria Nogueira Soares
Divisão Reg. Promoção Social
Rua 7 de Setembro, 37
Sorocaba

3. Assistência ao Litoral de Anchieta – Carta de Ir. Maria Ferreira Leme à Divisão Regional de Promoção Social, Maria Nogueira Soares. Recesso da A.L.A. em 1972.

Campinas, 4 de janeiro de 1972

Monsenhor,

Não deixei para os seus arquivos uma cópia da carta geral que escrevi às Irmãs da Congregação, porque era dirigida a elas e seu arquivo merece uma carta direta. Ainda mais que "o rei Assuero pelo querer saber o fim da história de Mardoqueu" que o senhor nos contou na ALA! Então fique bem em seus arquivos que, fechando-se a ALA, a casa não se fechou, nem ficou a cidade sem um serviço social. É que a ALA de Apiaf tem um rebento, um herdeiro de suas instalações, de seu equipamento: o S.O.S. (Serviço de Obras Sociais) que nasceu porque Deus faz sempre mais do que a gente espera. Ir. Bernadete quis dar personalidade jurídica ao Auxílio Fraternal Paroquial, através do qual nós fazíamos nosso trabalho junto aos pobres, e os cursilhistas que se interessaram nisso fizeram muito mais, ampliaram seus objetivos: querem promover atividades de formação familiar e religiosa, coordenar os recursos humanos e financeiros da comunidade em favor das outras instituições, etc. Nasceu assim o Serviço de Obras Sociais do qual o Auxílio Fraternal passou a ser um departamento, o S.O.S. de Apiaf, liderado pelo dr. Rubens Calazans. Uma assistente social, professora primária que leciona no município, foi contratada pela ALA desde agosto para dar orientação técnica ao S.O.S. A diretoria tem se reunido frequentemente na ALA, dontou dom os serviços de nossos funcionários, ocupou nossas locais. Cedemos até nosso escritório da frente. Desde outubro o S.O.S. assumiu o atendimento assistencial na sede da ALA e no Auxílio Fraternal. As nossas Irmãs coordenadoras aceitaram generosamente ceder-lhes, em comodato, o andar superior de nosso prédio, exceto os quartos que ficaram reservados com o corredor fechado. São cursilhistas que pensam nos encontros de caráter religioso, para os quais a ALA teve sempre suas portas abertas. A Prefeitura municipal que já alugava o andar de baixo, pretendia ocupar todo o prédio quando saíssemos, mas compreendeu a necessidade de um serviço social e cedeu seus direitos de primeiro interessado e nós, os de uma legítima renda que poderíamos ter se alugássemos. Não só este sacrifício de bens pediu-nos o Senhor, zeloso talvez, de nosso espírito de pobreza e desprendimento. A grande área que pretendiam a lotear foi requisitada para nela ser construído o novo Ginásio estadual e o novo Centro de saúde. São sacrifícios e alegrias arrebatando todo um passado tecido por muitas de nossas Irmãs com fios de amor e abnegação, através de viagens, reuniões, acolhidas e missões.

Neste ano ainda tivemos um curso de carpinteiro e 4 de artes femininas. Os bazares deram lucro às alunas, vendendo seus trabalhos e uma exposição final valorizou seus esforços. O MOBRAL animado e coordenado pela ALA criou 11 postos e alfabetizou 98 adultos. As reuniões de pais das crianças da Primeira Comunhão e do Batismo, com a colaboração de Alice e Iza, procurou conscientizá-los de suas responsabilidades perante a família e a sociedade. A orientação pedagógica e educacional dada às 11

catequistas levou ao aproveitamento dos recursos humanos da comunidade para a comunidade e beneficiou as 110 crianças do catecismo. Esses recursos humanos existem, os leigos estão despertados, sabem que têm na Igreja uma parte de responsabilidade tanto quanto o sacerdote e as Irmãs. São adultos, devem assumir, continuar o trabalho da Igreja.

Embora fechando a instituição ALA, gostaríamos que ficassem Irmãs residindo em Apiaí ou Iporanga. Ir. Estella deixa, por motivo de saúde o seu ginásio. Lélia e Marina é que estão em situação interrogativa. Ir. Nancy e Elina desejam voltar mas ainda estão atuando... O certo é que deixamos af guardião, na parte reservada, o que possa servir numa residência de Irmãs e falamos na casinha imaginada e prevista. Queira Deus se concretize em um dia!

Agradecendo em nome da ALA o espaço e dedicação que o senhor nos dispensou, durante esses 15 ou 16 anos, como pároco de Apiaí, e recomendando a Deus essa porção de sua Igreja que nos ficou tão cara ao coração, desejamos a todos um feliz ano novo.

atenciosamente,

Fr. M. Aparecida

A meu prezado irmão Fr. Aparecida
 agradeço a gentileza de sua carta.
 Porque toda ela foi transcrita no livro
 de memórias da paróquia e a posterioridade saberá
 fazer justiça e cantará a gratidão e o
 de nossos sentimentos presentes.
 Recebo meus agradecimentos pessoais,
 Deus pagará toda a generosidade
 que senti, experimentadamente, durante
 tantos anos. "Mas temos aqui morada
 permanente" (Heb. 13, 14) Deus premiará justos
 e futuros - Apiaí - 12 - Jan. 1972. Mon. Oscar