

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA  
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DE MATEMÁTICA

MARIA GABRIELA PIRES DE SOUZA

**UM DIÁRIO DE CLASSE:  
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA**

Porto Alegre  
2022

MARIA GABRIELA PIRES DE SOUZA

**UM DIÁRIO DE CLASSE:  
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA**

Monografia apresentada à Comissão de Graduação de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática como requisito parcial à obtenção do grau de graduação em Licenciatura em Matemática. Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabete Zardo Búrigo

PORTO ALEGRE  
2022

## SEMPRE FOI SOBRE NÓS

Há alguns anos, fiz vestibular para Licenciatura em Matemática com minha filha no ventre. Grávida, solteira e sozinha fiz a avaliação naquele calor de janeiro. Dias depois, a notícia boa foi divulgada: fui aprovada! No dia da minha matrícula na Universidade, cheguei no Instituto de Matemática e Estatística com a minha pequena nos braços acompanhada da minha irmã Cássia. Lembro, até hoje, do primeiro encontro com o professor Marcus Basso. Foi numa espécie de aula inaugural. Ele ainda disse com um sorriso largo: “temos, aqui na turma, a mais jovem caloura de todas(s)”. Eu abri um sorriso de orelha a orelha. Muitos anos se passaram depois da minha estreia como licencianda e nesses dias eu estava contente, pois findava a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Mas uma notícia me atrapalhou na digitação. As redes sociais me mandaram uma notificação que aparecia no canto inferior direito da tela do notebook dizendo assim: “Sempre foi sobre nós”. Depois desta informação aparecer várias vezes na minha tela, decidi ver do que se tratava. O anúncio era sobre o lançamento de um livro que trazia as vozes de mulheres e trajetórias de lutas políticas. Me perguntei, então, o porquê dessa mensagem insistente aparecer para mim. Um dia depois, no aniversário da minha guria, a Bete, minha orientadora, lembrou-me sobre fazer um agradecimento para o TCC. Nesse mesmo instante, novamente, a notificação surgiu na tela. Mas, pronto! Deve ser isso, pensei eu. Sempre foi sobre nós!

Eu ainda não li esse livro, mas penso e sinto que exista nele algo que alcança muitas de nós mulheres/mães/professoras/estudantes. E tem coisas que estão além do campo material que não sabemos explicar, não é mesmo? Bom, eu entendi que essa mensagem vinha até mim por algum motivo. Percebi que essa mensagem atravessava em mim a imensa gratidão pelas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada. Por isso, de maneira especial, gostaria de agradecer à Evangelina por me presentear com sua história de vida que possibilitou a efetivação do meu compromisso acadêmico como licencianda em Matemática. Preciso expressar, também, agradecimento de imenso afeto à Bete pela paciência, apoio e acolhimento nessa trajetória de pesquisa e escrita para o TCC. Sobretudo, singularmente, preciso reconhecer e dizer a vocês:

Mãe, Jussara, e pai, Ilois, sempre foi sobre nós quando decidiram não me deixar sozinha, me apoiaram e ajudaram a criar a minha filha para que eu pudesse trabalhar e estudar;

Cássia, minha irmã querida, sempre foi sobre nós quando precisei desabafar e pedir tua ajuda para as minhas dificuldades com organização dos trabalhos acadêmicos;

Everton, meu amor, meu companheiro, sempre foi sobre nós quando decidi adotar minha filha, quando cuidou dela como um pai, quando me acolheu, apoiou e amou incondicionalmente;

Joana, tu foste a potência da minha trajetória. Esteve comigo desde o começo. Acreditou em mim mais que todos e todas. Tu és a minha sorte, a minha vida! Meu coração pulsa força de amor por ti “24 horas por segundo” e esse amor vive no “infinito dentro do infinito”. Sempre foi sobre ser tua mãe, sobre ser tua professora, sobre ser tua inspiração.

Filha, sempre foi sobre nós.

Gratidão!

## RESUMO

A história de vida de uma mulher carrega em si muitas vozes. Vozes que se tentou apagar. Mas, uma voz, um testemunho de vida, pode recuperar os acontecimentos de uma época. Estudar e escutar as vozes que foram silenciadas e marginalizadas é um movimento que a Educação Matemática vem fazendo por meio das metodologias da História Oral e da História de vida. Isso oportuniza a valorização da historicidade das/dos professoras/es que ainda não têm sua narrativa na literatura. Fazer o caminho de volta, mergulhar no passado e trazer à superfície as trajetórias das professoras primárias é uma forma de recuperar a história de vida dessas mulheres e fazer retinir em muitas direções. Resgatar a história da Evangelina Veiga é tornar visível a narrativa de uma professora primária engajada na aprendizagem matemática e na formação das(os) estudantes. Nessa direção, houve o interesse em saber que elementos teóricos, culturais e políticos constituíram a formação docente dessa professora. Foram investigadas práticas matemáticas que ela, como professora primária, produziu e quais narrativas de aprendizagem matemática estavam presentes em seu itinerário. O testemunho dessa professora trouxe à superfície ensino de frações, que era um dos objetivos de aprendizagem do quinto ano primário. Evangelina era inventiva e, talvez, com a influência dos movimentos da Escola Nova e da matemática moderna, criou um material pedagógico, para que as(os) estudantes enxergassem de maneira concreta a noção de parte e todo. A intencionalidade, ao trazer a história da professora Evangelina, ampara-se na exigência de homenagear uma mulher inspiradora, produtora de discursos discordantes, os quais conspiravam para além do seu tempo, sobretudo, assentada na vontade de trazer a público a narrativa de uma professora primária que é fonte histórica e de estudos para a Educação Matemática.

**Palavras-chave:** professora primária; educação matemática; exame de admissão; frações; história de vida; narrativa.

## ABSTRACT

A woman's life story carries many voices. Voices that you tried to erase. But a voice, a testimony of life, can recover the events of an era. Studying and listening to the voices that have been silenced and marginalized is a movement that Mathematics Education has been doing through the methodologies of Oral History and Life History. This makes it possible to value the historicity of teachers who still do not have their narrative in literature. Going back, diving into the past and bringing to the surface the trajectories of primary school teachers is a way of recovering the life history of these women and making it clank in many directions. The rescue of Evangelina Veiga's story is to make visible the narrative of a primary teacher engaged in mathematical learning and in the forming of students. In this direction, there was an interest in knowing what theoretical, cultural and political elements constituted the teacher's forming. Mathematical practices that her, as a primary teacher, produced and which mathematical learning narratives were present in her itinerary were investigated. This teacher's testimony brought to the surface teaching fractions, which was one of the learning objectives of the fifth grade. Evangelina was inventive and, perhaps with the influence of the New School movements and modern mathematics, she created pedagogical material so that students could see the notion of part and whole in a concrete way. The intentionality, when bringing the story of teacher Evangelina, is supported by the demand to honor an inspiring woman, producer of discordant speeches, which conspired beyond her time, above all, based on the desire to bring to the public the narrative of a teacher primary school that is a historical and study source for Mathematics Education.

**Keywords:** primary teacher; mathematics education; entrance exam; fractions; life's history; narrative.

## SUMÁRIO

<b>O CAMINHO DE VOLTA</b>	<b>8</b>
<b>1 O DIÁRIO DE CLASSE</b>	<b>15</b>
<b>2 HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA</b>	<b>18</b>
2.1 “APRENDI A LER EM CASA”	22
2.2 “MEU PAI, UM COLOSSO NA MATEMÁTICA”	23
2.3 “ELA ENSINAVA A DIVIDIR: MINHA MÃE ERA SOCIALISTA SEM SABER”	24
2.4 “TINHA PSICOLOGIA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA DA FILOSOFIA: TINHA TUDO ISSO NA ESCOLA NORMAL”	25
2.5 “EU SEMPRE LECIONEI NA QUINTA SÉRIE PRIMÁRIA, DE ADMISSÃO”	30
2.6 “AQUI TEM DUAS PARTES, TEM TRÊS PARTES E É NISSO QUE CONSISTE A FRAÇÃO”	34
2.7 “A PROFESSORA, NAQUELE TEMPO, ERA UMA HEROÍNA, E ELES DESVALORIZAVAM A PROFESSORA”	36
2.8 “ERA BACANA, SABE? A GENTE LUTAR POR UMA COISA QUE NÃO SEJA A PRÓPRIA, INDIVIDUAL E EGOÍSTA”	40
<b>3 FORÇA DE IDEIAS E CONSCIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>47</b>

## O CAMINHO DE VOLTA

*Ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo.*

*Graça Graúna<sup>1</sup>*

Na construção da nossa história de vida, muitas são as participantes: mães, avós, tias, filhas, amigas, irmãs, colegas e professoras. Mulheres que trazem em suas bagagens uma trajetória de vida, de luta. As mulheres sempre estiveram na vanguarda na luta por direitos essenciais: alimentação, moradia, cultura, lazer, saúde e educação. Essas mulheres que nos antecederam enfrentaram os espaços de poder predominantemente masculinos abrindo caminhos, rompendo estereótipos, para que nós pudéssemos existir, reconhecer nossas identidades e ocupar esses lugares. Neste tempo que vivemos, fazemos o caminho de volta, buscamos nas fontes históricas os itinerários das histórias de vida dessas mulheres. Voltamos no tempo e resgatamos os percursos que elas atravessaram para que possamos compreender o presente.

Quando ingressamos na máquina do tempo e viajamos de volta ao passado, recuperamos as trajetórias e contribuições das mulheres que marcaram a história. Para mim, retomar as memórias do engajamento das mulheres à luta de classes, luta pela igualdade distributiva de bens, direitos e oportunidades, está para além de um movimento histórico: é um conteúdo pedagógico presente no currículo das nossas vidas contemporâneas. Em todos os tempos, a desigualdade de gênero, com a distribuição desigual das prerrogativas necessárias à sobrevivência, direcionou a luta das mulheres também à luta de classes. O projeto capitalista, que nos coloca à margem de situações de desigualdade, é tracejado por uma relação individualizada e voltada para a constituição e o acúmulo de capital. A manutenção do capitalismo exige a necessidade de avanços nas tecnologias para a obtenção de lucros imediatos imperando sobre a exploração de mão de obra humana. Grandes empresas nacionais e multinacionais enriquecem rapidamente explorando a força de trabalho dos homens e das mulheres. É desse jeito horrendo que alguns poucos na sociedade capitalista possuem grande parte da riqueza do planeta enquanto trabalhadoras(es) resistem a todas as adversidades da privação de direitos básicos comuns. Nessa direção, as diferenças biológicas entre homens e

---

<sup>1</sup> Graça Graúna é escritora indígena do povo Potiguara. Doutora em letras, pós-doutora em Literatura, Educação e Direitos Indígenas. É professora na Universidade Federal de Pernambuco. O poema “Ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo.” acompanha a trajetória da escritora nas suas apresentações e está disponível no blog “Tecido de vozes”, acesso por meio do link: [gracagrauna.com](http://gracagrauna.com).

mulheres foram convertidas em uma das diretrizes capitalistas: a divisão entre o trabalho produtivo, remunerado e realizado pelos homens, e do trabalho reprodutivo, não remunerado e realizado pelas mulheres. O movimento das mulheres, além de centralizar-se na luta contra a construção cultural da dominação masculina, denunciava “as contradições e os mecanismos de poder que legitimavam no interior da própria classe operária a desigualdade entre os sexos” (GURGEL, 2010, p. 10). Na dianteira deste cenário, segundo Silva (2018), o feminismo surge na Revolução Francesa, em sua primeira expressão política, no ano 1789, (re)afirmando-se como um movimento social que atua para descontinuidade estrutural e simbólica dos mecanismos que perpetuam as desigualdades sociais e se expressam de diversas formas na tríade patriarcado, racismo e capitalismo. As mulheres, além de lutarem pela consolidação do poder popular como contraponto ao poder burguês, iniciaram uma batalha histórica pelo direito de participar ativamente da vida pública, no campo do trabalho, da educação e da representatividade política (GURGEL, 2010).

No Brasil, o movimento das mulheres tem uma performance muito intensa e essa potência pode ser ilustrada nos encaminhamentos da Constituição de 1988 que mudou a condição jurídica das mulheres no país (CARNEIRO, 2003). No ano de 2002, a Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras (re)afirmou que a luta dos movimentos das mulheres e das feministas pretende contribuir para a justiça social compreendendo que não existirá a igualdade sem a distribuição das riquezas. “E não há distribuição das riquezas sem o reconhecimento das desigualdades entre os homens e mulheres, sem o reconhecimento das desigualdades entre brancos e negros, entre urbanos e rurais, contradições que hoje estruturam a pobreza no Brasil”<sup>2</sup>. O sancionamento da Lei Maria da Penha, no ano de 2006, também provocou o aumento do debate no âmbito do pensamento crítico jurídico centrado a partir da experiência histórica, cultural, dos pontos de vista e dos fazeres das mulheres (BUENO, 2020). A verdade é que as mulheres, em diferentes tempos e espaços sociais, foram desqualificadas, silenciadas e apedrejadas. Mas, também, estiveram na cabeceira do enfrentamento às opressões e da luta de classes. Elas produziram discursos discordantes, construíram resistência e subverteram comportamentos (LOURO, 2004). O movimento das mulheres na sociedade é não homogeneizante. A natureza do movimento das mulheres é ancestral. Transita em nossos corpos/espíritos femininos a herança de mulheres combativas e plurais.

---

<sup>2</sup> Fala da Guacira César de Oliveira, na Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras 2002, citada por Sueli Carneiro, no artigo “Mulheres em Movimento”, publicado no ano de 2003, p. 127, disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>. Acesso em: 13/08/2021. Guacira é integrante da Articulação de Mulheres Brasileiras e umas das fundadoras do Centro Feminista de Estudos e Assessoria.

Posso dizer, com felicidade e nostalgia, que muitas mulheres acompanharam minha trajetória de vida: minha avó, Dejanira, que com sua pouca escolaridade sabia muito dos números e me ajudava com as tarefas de matemática da escola; minha mãe, Jussara, professora de português dedicada, incansável no cuidado e na educação das filhas e dos filhos, que me incentivou no caminho da escrita; a professora do jardim de infância, Rosana, que tinha um olhar afetivo encantador; a professora de ciências, Eleonora, me mostrou a importância da pesquisa científica; minha irmã Cássia, uma professora/pesquisadora de uma inteligência incomum, inspiração para as práticas que envolvem o método científico e para o compromisso ético e estético com a aprendizagem das(os) alunas(os); a Daniela, amiga e colega da Universidade, que em todos os momentos adversos me incentivou a permanecer na Universidade; a Micheli, minha colega e amiga há vinte anos, desde os tempos da escola normal, juntas criamos muitas propostas pedagógicas como estudantes normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha; a Karen, aquela amiga linda, colega de trabalho, uma das melhores professoras de matemática que conheço, que sonhou e concretizou comigo a Festa da Matemática; a Vitória, uma aluna/amiga, mediadora de leitura e devoradora de livros; a Jaciara, professora dos anos iniciais, um exemplo de dedicação, ética e de compromisso com as aprendizagens; Denise, uma amiga única, minha defensora incansável, que me ensinou o papel de uma mediadora de leitura; a Cinara, minha amiga divertida, que me encanta com suas ideias e criatividade; a Deise, uma amiga fiel, de alma doce e leve, que me acolhe com afeto sempre; a Daniela Leal, professora de espanhol, minha colega de trabalho, amiga querida das minhas confidências e do apoio incondicional; a Renata, amiga nova, uma sonhadora como eu, que busca na projeção do futuro um novo caminho; Marcia Ry, colega de trabalho e amiga querida, uma professora inspiradora que tem compromisso profundo com as aprendizagens; as meninas mediadoras de leitura, minha alunas, Grazi, Emilie, Isabella, Thamires, Naiara e Giovana que usam sua força de voz para combater o abuso sexual contra crianças, adolescentes e mulheres na comunidade; Joana, minha filha, um ser doce que transborda amor inexplicável para mim e para as pessoas que se aproximam dela; a Miriam, minha professora na disciplina de Geometria na Universidade, que semeou em mim o sonho da “Festa da Matemática” a partir do Festival de Matemática do Rio Grande do Sul”; a Débora, professora da disciplina de Laboratório de Ensino e Aprendizagem I, querida e afetuosa, me acolheu em um dos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica; as professoras Helena e Simone, mulheres de uma empatia única, que me oportunizaram aprendizado singular e motivação para atuar para a formação das(os) professoras(es) das(os) anos iniciais em relação ao ensino e à aprendizagem da Matemática

por meio do projeto de extensão “A organização do ensino de matemática no primeiros anos de escolarização”; Professora Cecília, uma educadora acolhedora e comprometida, que me apoiou no sonho da construção do projeto para a realização do trabalho de conclusão do curso; Bete, professora orientadora deste trabalho, que me ensinou a (re)conhecer a História da Educação Matemática para compreender o presente e projetar o futuro; a professora Evangelina Veiga que me mostrou a importância da luta de classes. Todas essas mulheres com histórias que ainda não foram contadas, mas que estão inscritas na alma da minha formação.

Concordo com a professora Beatriz Fischer que “recordar significa voltar ao coração” (FISCHER, 2005, p. 9). Muitas vezes, perco um grande tempo nos “becos das minhas memórias”<sup>3</sup> quando sinto a intensidade afetiva dos aprendizados que tive com mulheres que atravessaram o meu caminho. Por isso, essa escrita está para além de um vínculo acadêmico para a finalização do curso de Licenciatura em Matemática. É, como a professora Beatriz Fischer (2005) afirma, um “compromisso político”<sup>4</sup> de uma estudante universitária. É um movimento de regressar, recuperar as trajetórias de luta das que nos antecederam e fazer ecoar em diferentes extensões. E é neste movimento que gostaria de me inscrever: usar a força do discurso escrito para recuperar a história de vida das minhas precedentes e fazer retinir em muitas direções.

No encerramento da “Festa da Matemática: mulheres na ciência”<sup>5</sup>, a professora Elisabete Búrigo nos apresentou a história de suas professoras, suas contribuições para a Educação Matemática e como elas marcaram sua trajetória estudantil. Esse encontro despertou em mim a vontade de fazer um caminho de volta, de recuperar as vozes de mulheres que foram importantes na minha formação. Eu me dei conta que “nós não estamos acostumadas a falar sobre nós mesmas”<sup>6</sup>. Por essa rota, a experiência de escrever esse trabalho tornou concreto o desejo de fazer desse exercício de escrita acadêmica o caminho para tracejar a interlocução sobre nós mesmas. Surgiu em mim a necessidade de colocar no papel as vozes de mulheres que me acompanharam nos diferentes momentos da vida. Esse sentimento que me abraça está (com)partilhado na epígrafe deste texto, no poema da

---

<sup>3</sup> Expressão inspirada na leitura do livro “Becos da memória”, da escritora Conceição Evaristo, no qual ela recupera a voz de sua mãe, sua avó e, por meio da escrita, narra as lembranças de suas vivências de menina.

<sup>4</sup> A Professora Beatriz Fischer afirma que a “pesquisa é mais do que um exercício acadêmico é um compromisso político”(FISCHER, 2005, p. 10).

<sup>5</sup> Evento virtual realizado no mês de outubro do ano de 2020. A “Festa da Matemática” é inspirada no “Festival da Matemática” da UFRGS. Essa atividade foi idealizada e organizada pelas professoras de Matemática da Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire, na Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A proposta deste evento é um movimento para reflexão do ensino e aprendizagem matemática nos anos iniciais e finais de formação.

<sup>6</sup> O encontro com a professora Elisabete Búrigo falava sobre a “História das Mulheres na Educação Matemática” e está disponível por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=BPE8ckvdTT8>.

professora Graça Graúna, que diz: “ao escrever, dou conta da ancestralidade, do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (GRAÚNA, 2019). Usar as palavras para registrar as trajetórias dessas mulheres é mostrar um itinerário que me fez chegar até aqui. Sim, eu gostaria de escrever sobre todas elas. Acredito que a escrita sobre cada uma irá surgir nessa estrada em que percorro a vida. No futuro, espero encontrá-las nos registros do meu diário.

Partindo desse panorama de querenças e compromissos, neste texto, gostaria de recuperar no meu coração os aprendizados que tive com a professora Evangelina Veiga para totalizar a promessa do meu contrato político/acadêmico de que dou conta ao escrever este trabalho de conclusão de curso. Evangelina principia a escrita do meu diário de classe, pois, além de ser jovem há mais tempo, foi, para mim, a primeira referência política que atuava no fronte da luta de classes. Evangelina lecionou em várias instituições de ensino, desde o ensino primário até o ensino superior. Uma delas foi o Grupo Escolar Ceará, no bairro Teresópolis, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Por coincidência, eu estudaria mais tarde nessa mesma escola, que passou a ser chamada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Ceará. No entanto, não fui aluna da professora Evangelina, pois, quando ela lecionou nesta escola, eu ainda não era nascida. Entretanto, aprendi com ela, décadas mais tarde, aos meus seis anos de idade, o conceito matemático da proporcionalidade por meio da concepção da “mais-valia”. Isso aconteceu quando eu acompanhava meu pai, um grande companheiro e militante, nas reuniões que ocorriam na Associação Cultural José Martí.

Guardo em minha memória os momentos de militância dessa professora engajada na luta concreta da história dos trabalhadores e da Educação. Quando eu era criança, a Professora Evangelina me fascinava, pois, como afirmou Ilois Oliveira de Souza, meu pai e amigo de Evangelina há décadas, ela tinha uma postura revolucionária, uma humildade em saber ouvir e um gosto por estar entre os jovens (SOUZA, 2011). Aliás, ao falar aqui do meu pai, abro um hiato no texto, pois preciso destacar a profunda importância dele para este trabalho e para minha vida. Um professor de matemática incansável atuante na vanguarda para o acesso universal a uma educação pública de qualidade. Um homem que se esmera nos cuidados com as filhas, os filhos, as netas e os netos. Meu pai, certamente, é uma das minhas inspirações. Ele me ensinou sobre justiça social, sobre o acesso comum aos direitos essenciais, e foi por meio dele que tive a feliz oportunidade de conhecer a Evangelina, uma educadora extraordinária que enfrentava os espaços de fala hegemônicos do patriarcalismo. Eu, criança, estudante, me sentia querida, acolhida e enxergada. As crianças precisam não apenas ser “ensinadas”, mas também olhadas, atendidas e queridas (NAVARRO, 2007). Ao citar Mari Carmen Díez Navarro, não quero dizer que ser professora é uma profissão

missionária. Vale lembrar que associar a professora a uma profissão de sacerdócio e/ou como extensão da maternidade era uma visão equivocada que existia quando Evangelina dava aula e, infelizmente, perdura até hoje. “Afirmavam que as mulheres tinham ‘por natureza’ uma inclinação para o trato com as crianças e que elas eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2004, p. 450). Mas, longe de mim enveredar por esse caminho. De minha parte, a intenção é evidenciar que na nossa formação precisamos ser enxergadas(os) e encontrar o espaço que possibilite os meios para que possamos nos expressar e aprender de forma crítica. O olhar atento e antiautoritário às especificidades discentes faz parte da característica profissional docente tanto das mulheres quanto dos homens. E essa particularidade eu pude observar na manifestação de conduta da professora Evangelina. Aprendi com ela sobre os números da desigualdade social, as formas, as letras, os significados do meu nome, as visões de mundo e os sonhos de uma humanidade justa.

Fico imaginando: se eu fui contemplada por esses momentos únicos de aprendizagem informal, o quão foram privilegiadas as(os) alunas(os) da Evangelina que tiveram a oportunidade de a terem como professora na sua formação primária? Outra questão a se pensar é como a Evangelina, atuando com os poucos recursos pedagógicos disponíveis nas salas de aula de ensino primário de sua época, deve ter contribuído para o desenvolvimento das(os) estudantes?

“O magistério, encarado sempre como uma sublime missão, tem nas mestras as pessoas responsáveis não só pelo preparo de futuros cidadãos para a pátria, mas também de futuros herdeiros para o céu” (FISCHER, 2005, p. 229). Essa ideia, por muito tempo, foi reproduzida como destaque à valorização das professoras primárias. No entanto, a baixa e remuneração e os salários atrasados já faziam parte da história de desvalorização docente. “Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitiria que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período” (LOURO, 2005, p. 455). Essa diferenciação de gênero era mais um argumento que assegurava o salário exíguo das professoras. Além de tudo isso, muitas vezes, em determinadas localidades, as professoras enfrentavam imensas dificuldades: “escolas precárias, número elevado de alunos, dialetos nem sempre compreensíveis, além de moradias carentes de uma infraestrutura mínima para uma pessoa viver dignamente” (FISCHER, 2005, p. 229). Ainda assim, como o magistério era uma profissão aceita socialmente por meio da ideia de que ser professora se aproximava do cuidado com o lar, muitas mulheres viam a

possibilidade relativa<sup>7</sup> de independência financeira nessa profissão. Para muitas mulheres, o magistério não foi uma profissão escolhida por terem predisposição a ensinar, mas sim por um contexto opressor que impunha a elas essa opção. Para algumas mulheres, ser professora era uma realização vocacional, para outras nem tanto. Talvez esse tenha sido o caminho que a Evangelina e muitas outras professoras primárias precisaram trilhar para buscar a sua emancipação social.

A história da professora Evangelina precisa estar presente na literatura. Eu escolhi pesquisar sobre ela, pois “acredito, profundamente, na importância e força dessa mulher na ordem das coisas, na vida e na escola” (FISCHER, 2005, p. 9). Eu tenho convicção que essa força assume maior intensidade na medida em que esta mulher/professora “enxerga-se reconhecida e legitimada em seus múltiplos papéis na sociedade” (FISCHER, 2005, p. 9). Por esse motivo, neste trabalho, procuro responder a questão de pesquisa: “quais foram as contribuições, práticas pedagógicas e os saberes matemáticos produzidos pela Evangelina no período em que ela atuava na escola primária?”. Nessa direção, acredito que eu possa contribuir para o registro da história de vida da professora Evangelina.

Convido a todas(os) à leitura do “Um diário de classe: memórias de uma professora primária”, para que conheçam a história docente da professora Evangelina, suas contribuições para a aprendizagem da Matemática e formação das/os alunas/os.

---

<sup>7</sup> Relativa, pois os registros históricos apontam que o salário das professoras primárias não atendia as necessidades básicas. Muitas mulheres precisavam buscar outras formas de complementarem suas finanças para sustentar suas famílias e outras dependiam da renda de seus maridos para isso. É bem verdade que, hoje, isso ainda se repete. Professoras trabalham, às vezes, 60 horas semanais em sala de aula e/ou precisam completar suas rendas buscando outras formas de trabalho. Lamentavelmente, a desvalorização salarial docente é registro no passado/presente da história do magistério.

## 1 O DIÁRIO DE CLASSE

*Se olho para uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve. Leia a palavra janela, tentando encontrar as outras palavras que nela estão debruçadas. Ai, você compreenderá como foi fácil escrever este Diário de Classe.*

*Bartolomeu Campos de Queirós<sup>8</sup>*

Quando criança me encantava ver a professora Evangelina escrever seus discursos para as atividades da Associação Cultural José Martí. Isso se intensificava em casa, com a minha mãe. Professora de português, ela ficava horas na correção das avaliações. Eu ajudava a corrigir. Nesses momentos, minha mãe me ensinava a escrever textos. Depois, na minha trajetória estudantil secundarista (normalista) e docente, sempre estive comprometida com a aprendizagem da leitura, da escrita, das linguagens e suas formas de expressão e comunicação. Tenho para mim que o livro é uma janela aberta para o mundo e a leitura deve estar ligada a nós por uma espécie de contrato de aprendizagem. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, esse comprometimento fortaleceu-se à medida que percebia que a Matemática estava ligada ao ato da leitura e do letramento. Se olharmos atentamente para a etimologia da palavra Matemática, vemos o quão ela é próxima de uma visão holística de aprendizagem. “Matema” está associado ao modo de entender, saber e “ticas” às artes. Garnica (2009) reforça essa perspectiva quando afirma que a Educação Matemática é um campo de conhecimento interdisciplinar que percorre tempos, espaços e as situações em que a

---

<sup>8</sup> O epítáfio deste capítulo me emociona, pois se entrelaça com a minha formação como professora dos anos iniciais e a minha história com a Evangelina. A relação com a minha profissão também é umas das motivações que me mobilizou ao realizar esse trabalho. Afinal, hoje, eu enxergo em minha atuação docente as marcas dos aprendizados que tive com a Evangelina. Eu confesso que escutar a Evangelina dizer que lia 70 livros por ano me causava um encantador espanto. Ideias diferentes sobre a leitura sempre surgiam na minha cabeça ao lembrar disso. Eu cresci pensando que eu poderia ser professora e ensinar essas formas de ler o mundo para as crianças. Certo dia, já professora dos anos iniciais de formação, visitei a biblioteca da escola em que trabalhava e encontrei o livro “Diário de Classe” do Bartolomeu Campo de Queiroz. O Bartolomeu faz com as palavras a mesma brincadeira que eu fazia quando criança e ainda criava poemas com as palavras que ele achava dentro das palavras. Por tudo isso, a leitura desse livro é uma inspiração literária poética que direciona a minha escrita afetiva neste trabalho acadêmico.

aprendizagem matemática está envolvida. Eu me empenhei em contar brevemente a minha história com a leitura e a escrita para amparar a minha forma de escrever este trabalho.

O “Um diário de classe: memórias de uma professora primária” tem a trajetória da narrativa da história de vida da professora Evangelina Veiga. Esse registro é composto por palavras que se encontram dentro umas das outras e oferecem o registro da história de vida da professora Evangelina. Ou seja, “É pelo verbo que se passa a conhecer a professora de outros tempos. Atribuindo ao vocábulo verbo toda a complexidade possível de seu significado, o que se pretende é analisar histórias enquanto discursos enquanto palavras que fazem” (FISCHER, 2005, p. 17). E como diz Bartolomeu Campos de Queiroz: “Se olho para uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos.” (QUEIRÓS, 1992, p. 3). Desta maneira, o discurso escrito deste diário surge “a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo” (QUEIRÓS, 1992, p.3).

O diário é um gênero textual que apresenta narrativas pessoais das experiências de vida. Nas escolas, os diários de classe são registros oficiais que carregam as narrativas docentes acerca dos direcionamentos pedagógicos de sala de aula. Seja o diário um dos territórios de escrita íntima ou espaço de registro escolar institucionalizado, ambos têm em comum tramas narrativas que compõem tecidos históricos. Para mim, as narrativas têm papel social: elas nos mostram o mundo, organizam nossas ideias e provocam o estabelecimento das relações na sociedade. Diariamente são contadas, criadas e recriadas histórias de vidas. As narrativas ativam nossas capacidades sensoriais: ouvimos, lemos, sentimos e nos alimentamos de enredos ficcionais e/ou factuais que representam realidades. Por diversas ocasiões, estamos na presença de narrações. Constantemente, estamos diante dos livros, das novelas, dos filmes, da poesia, dos romances, da dança, dos desenhos, dos contos, das crônicas, dos diários e de outros gêneros literários no nosso cotidiano. No terreno acadêmico, as narrativas nos mobilizam como um meio de dar ‘voz’ às minorias, permitindo que essas vozes sejam efetivamente ouvidas, a grupos excluídos ou relegados, e foi sob esta ótica que se deu a propulsão do ‘contar sobre si e sua formação’ na área educacional (BARBISAN e MEGID, 2018). Seguindo esse rumo teórico, tenho dito que as narrativas movimentam nosso interior e exterior. Por meio delas compreendemos nosso contexto, nossa existência e conhecemos diferentes saberes.

Bem, é sabido que “a escrita narrativa é um gênero de escrita que transgride a forma academicamente tradicional” (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 992). Mesmo assim, para

defender a minha forma de escrever, recorro às professoras Carla Barbisan e Maria Megid (2018) quando afirmam que a escrita narrativa quebra a regra da impessoalidade e do esforço de isenção do olhar da(o) pesquisador(a). A minha intenção neste registro foi a de oportunizar a(o) leitor(a) a narrativa da memória histórica e afetiva da Evangelina. Eu comungo com a ideia da professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão de que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p. 16). Aqui, rompo com os atributos de escrita do gênero textual diário de classe escolar e me aproximo de elementos que compõem a redação de um diário pessoal, pois externo meus sentimentos e minhas percepções sob o bojo do baluarte teórico e, sobretudo, transcrevendo a narrativa da força de voz da Evangelina. A minha opção escrita ressignifica o Diário de Classe por expressão narrativa para desenhar os caminhos de colocar no papel a força do discurso, dos “depoimentos que produzem uma história e não a história que se passou” (FISCHER, 2005, p. 265).

## 2 A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA

*Assim a história de cada professora como uma “história de resíduos” contribui para novas formas de análise e compreensão da realidade atual.*

*Beatriz Fischer<sup>9</sup>*

A história de vida de uma mulher carrega em si muitas vozes. Vozes que se tentou apagar. Para mim, Evangelina sempre usou a sua força de voz para fazer ecoar muitas vozes. Por essa razão, sempre tive interesse em conhecer as práticas matemáticas que ela, como professora primária, produziu e as narrativas de aprendizagem matemática que estavam presentes em seu itinerário. Esse propósito cardinal desencadeou o desejo de saber os elementos teóricos, culturais e políticos que constituíram a formação docente da Evangelina, as vozes femininas que eram suas referências e as circunstâncias que oportunizaram o seu envolvimento com a luta de classes. Essa coleção de curiosidades em relação à trajetória docente da Evangelina surgiu pois, na medida em que propus estudar sobre a história dela, como sujeito político professora primária, compartilhei da mesma intenção da professora Beatriz Fischer de investigar quais “condições de possibilidades históricas contribuíram para constituí-la desse modo” (FISCHER, 2005, p. 245).

Eu precisava escutar a Evangelina para compreender essas interrogações. Nesse rumo, o professor Alessandro Portelli trouxe uma inquietação ao afirmar que “a narração de uma história oral só toma forma em um encontro pessoal” (PORTELLI, 2010, p. 19). A pandemia Covid-19, reconhecida em março de 2020, impedia um encontro com a Evangelina. Mesmo ela estando vacinada, mesmo que tivéssemos todos os cuidados recomendados pelos protocolos sanitários, fiquei insegura em arriscar comprometer a saúde dela. Por essa razão, ponderei em deixar de lado o encontro presencial e preferi optar por um encontro por meio de dispositivos comunicacionais. E foi desse modo que pude encontrar na voz de Evangelina retorno para os meus questionamentos.

Uma voz, um testemunho de vida, pode recuperar os acontecimentos de uma época. A voz possui uma carga emocional e um poder de evocação incomparáveis (VOLDMAN, 1996). Estudar e escutar as vozes das populações invisíveis é um movimento que o campo da Educação Matemática vem fazendo por meio da História Oral. Garnica (2009) afirma que a utilização da História Oral como base teórica e metodológica para as pesquisas

---

<sup>9</sup> Presenteio esse capítulo com uma epígrafe da fala da professora Beatriz Daudt Fischer, doutora em Educação pela UFRGS, para evidenciar que em diversos momentos deste registro ela será citada, pois a leitura do livro “Professora: histórias e discursos de um passado presente” foi inspiração e ânimo teórico para a realização deste trabalho acadêmico.

historiográficas possibilita o registro plural das diferentes versões da história. No âmbito acadêmico, existem muitos saberes que não são canonizados e que estão presentes nas manifestações das práticas pedagógicas e culturais de diferentes povos e grupos sociais. O olhar descolonizado às práticas matemáticas da formação dos anos iniciais permite enxergar a existência de professoras/es que possuem um repertório surpreendente de conhecimentos matemáticos.

O mapa das narrativas e das práticas pedagógicas das/dos professoras de matemática é uma proposta abrangente que demanda a busca, o encontro e também um convite a outras realidades (GARNICA, 2009). A mobilização da História Oral como precursora teórico-metodológica oportuniza a valorização da historicidade das/dos professoras/es que ainda não têm sua narrativa na literatura. Desta maneira, resgatar a história da professora Evangelina Veiga é tornar visível a história desta mulher que produziu para a aprendizagem matemática e para a formação das(os) estudantes, seguindo o caminho traçado por Beatriz Fischer: “Assim, a história de cada professora, como uma ‘história de resíduos’ pode contribuir para novas formas de análise e compreensão da realidade atual” (FISCHER, 2005, p. 23).

Na narrativa da história de vida da Evangelina estão presentes personagens que marcaram sua trajetória. A sua aluna Maria Olívia, sua cuidadora Maria e o seu grande amigo Ilois acompanharam a Evangelina em muitas caminhadas. E foi assim, em um desses caminhos, que eu cruzei com a Evangelina. Nessa direção, a professora Beatriz Fischer (2005) sinaliza que a narração de uma vida precisa ser conectada com a narração de outras vidas, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica. A História de vida é uma metodologia de escuta de vozes que não estão registradas oficialmente e que sequer ainda foram contadas (FISCHER, 2005).

Realizei duas videoconferências com a professora Evangelina. Nesses encontros, busquei problematizar as questões de modo que ela sentisse vontade de falar. As professoras Eliane Moro, Lizandra Estabel e Eliane Tarouco (2003) definem a videoconferência por uma “tecnologia que permite a comunicação entre pessoas, geograficamente separadas, permitindo com que se comuniquem no tempo real e compartilhem recursos de áudio, vídeo, além de poderem transferir arquivos e compartilhar programas” (ESTABEL, MORO e TAROUCO, 2003, p. 12). No início da primeira entrevista, a Evangelina estranhou essa forma de contato. Mas, quando iniciamos o diálogo, ela me reconheceu, ficou mais à vontade para falar e foi desse modo que nos aproximamos e interagimos a partir da proposta do que seria uma entrevista presencial.

Na História Oral, o relato não é um fim em si mesmo (PORTELLI, 2010). Por isso,

no início da entrevista, expliquei à Evangelina minha intenção de produção de outro texto, uma narrativa biográfica que resgatasse memórias sobre a sua história de vida, suas práticas relacionadas à aprendizagem matemática, e mostrasse as contribuições que oportunizou na formação das(os) estudantes. Meu propósito estava para além de “recolher memórias e performances verbais” (PORTELLI, 2010, p. 20.). Como entrevistadora, eu queria provocá-la para escutá-la e estar atenta para perceber as reações dela. Foi por meio de questões provocadoras que a Evangelina contou suas histórias de infância, falou sobre a admiração que tinha pela mãe, trouxe as memórias sobre seu pai. Ela rememorou sua formação no curso normal, sua trajetória docente no ensino primário e na Universidade e sua atuação na Associação Cultural José Martí.

Fischer (2005) explica que, em se tratando de história de vida, é preciso valorizar a extensão e a qualidade do testemunho. “Trabalhar com a memória supõe também uma responsabilidade criteriosa” (FISCHER, 2005, p. 23). Bourdieu (2006) reitera essa lisura no compromisso com a narrativa do testemunho de vida quando diz que:

A narrativa, seja ela biográfica ou autobiográfica, assim como aquela do entrevistado que se dirige ao entrevistador, propõe acontecimentos que, por não se desenrolarem em uma estrita sucessão cronológica (qualquer um que coletou histórias de vida sabe que os entrevistados perdem constantemente o fio da sucessão cronológica), tendem ou pretendem se organizar de acordo com sequências ordenadas por relações inteligíveis (BOURDIEU, 2006, p. 183).

Mas “como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada?” (EVARISTO, 2017, p. 11). Por se tratar de história de vida, e não uma ficção, é impossível criar um invento “para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas”<sup>10</sup>. Nesse caminho, é importante realizar ações investigativas complementares aos depoimentos para ampliar o universo pesquisado (FISCHER, 2005). Por esse motivo, procurei em artigos acadêmicos, livros e em conversas com pessoas próximas à Evangelina (como a cuidadora Maria, a aluna Maria Olivia e o amigo Ilois) aspectos históricos, elementos e indícios que contribuíssem para o registro da sua História de vida. Ademais, durante as entrevistas, a voz, os tons, as palavras, os gestos faciais e corporais da Evangelina foram interesse atento do meu olhar, pois no itinerário dessas expressões poderia encontrar rastros que fizessem conexões aos depoimentos dela.

Nosso primeiro encontro, realizado em 16 de março do ano de 2021, durou aproximadamente uma hora. Um tempo compatível para a qualidade do relato, pois a Evangelina era então uma senhora de 89 anos de idade e essa interação exigiu dela uma dedicação e esforço para conduzir suas memórias à superfície do diálogo. Além disso, essa

---

<sup>10</sup> Em “Becos da memória” Conceição Evaristo, ao recuperar lembranças percebe os espaços de profundidade que elas estabelecem, por essa razão cria uma narrativa para cobrir os vazios das recordações para que as memórias apareçam inteiras.

primeira conversa possibilitou o exercício de evocar as lembranças do passado que poderiam ser manifestadas no segundo encontro. É possível que, no fim da primeira conversa e depois de certo tempo, a testemunha possa constatar esquecimentos e perceber aspectos capazes de completar o que foi dito (BONAZZI, 1991). O segundo encontro aconteceu na semana seguinte, no dia 23 de março. Nesse dia, Evangelina estava mais familiarizada com a ideia da entrevista e animada para a conversa. Depois desses encontros virtuais, encontrei ela pessoalmente, em janeiro de 2022. Nessas visitas, a oportunidade da conversa possibilitou a recuperação de algumas memórias da Evangelina acerca de algumas informações sobre onde realizou sua formação estudantil, primária e secundária. Nos encontros virtuais, esses dados ficaram imprecisos. Por isso, decidi encontrá-la presencialmente mais duas vezes e registrei as conversas por meio de um software que faz a gravação de áudio, disponível no aparelho celular.

Após os encontros, destinei um avultado tempo para a transcrição das entrevistas, pois queria estar atenta aos detalhes das falas de Evangelina. A textualização do testemunho resultou em registro com extensão de quarenta e cinco páginas. A Evangelina revisou o texto e autorizou, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, que as transcrições das entrevistas fossem utilizadas como referência bibliográfica em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, e seminários e neste Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, busquei nos aportes teóricos da História Oral e da História de Vida elementos metodológicos para valorizar, fidelizar o discurso, o processo e o tratamento dos depoimentos. Pierre Bourdieu (2006) aponta que ao falarmos de história de vida o senso comum nos leva à presunção de que a vida é uma história e que “uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato desta história” (BOURDIEU, 2006, p. 183). Vendo por esse lado, é importante destacar que esta escrita da experiência da vida da Evangelina não pretende “seguir um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção” (BOURDIEU, 2006, p. 185). Pulsam neste registro de vida diferentes deslocamentos de tempo, entremeando os espaços, acontecimentos e territórios. Por isso, no processo de escrita, procurei mapear a trajetória da Evangelina a partir de “frases geradoras” presentes no itinerário do depoimento dela. Assim, “A história passa a ser considerada sob um ângulo diverso daquele tradicionalmente adotado em pesquisas voltadas ao passado” (FISCHER, 2005, p. 23). Dessa maneira, cada “frase geradora” principia um capítulo deste trabalho e o testemunho da Evangelina aparece, intencionalmente, no corpo do texto com letra itálica para destacar sua força de voz como fonte histórica para a bibliografia. Esses trechos foram pinçados na constelação das memórias que tecem a narrativa da Evangelina para “sacudir a

quietude que nos faz aceitar continuidades desde sempre dadas” (FISCHER, 2005, p. 24).

## 2.1 “APRENDI A LER EM CASA”

*Há coisas que a gente não esquece: a primeira namorada, a primeira professora, a primeira cartilha. Minha introdução às letras foi feita através de um livrinho chamado *Queres ler?* (assim mesmo, com ponto de interrogação).*

*Moacyr Scliar<sup>11</sup>*

Evangelina nasceu no município de Pelotas no dia três de julho de 1932. Ela era uma criança que tinha um interesse muito grande pela leitura. Aos sete anos de idade, Evangelina ingressou na escola primária São Francisco de Assis, situada no município de Pelotas. Quando iniciou sua formação, no antigo ensino primário, já sabia ler. Aprendeu a ler em casa. Ela conta que mobilizou seus familiares para ajudá-la na leitura do livro “Queres ler?”. Essa cartilha foi a primeira leitura de muitas crianças nas décadas de 1920 e 1930.

O “¿Quieres Leer?” foi escrito pelo uruguaio José Henriques Figueira. No Rio Grande do Sul, foi publicado pela Editora Selbach. As professoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira fizeram a tradução e adaptação do livro para Língua Portuguesa. No período em que Evangelina ingressou na escola primária, existia o entendimento de que era por meio da Educação “que os sujeitos poderiam sair da “ignorância” e serem educados de forma a ter aptidão para governar-se e adquirir o gosto pelo exercício da liberdade e da consciência nacional” (MICHEL; PERES; ARRIADA, 2015, p. 154). Nessa direção, o mercado editorial começou a se movimentar. Aqui no Rio Grande do Sul, as editoras Rodolfo José Machado, Selbach e Globo passaram a ser referências na publicação das cartilhas, dos livros de leitura e das cartas de ABC. Esses livros eram voltados para a escolarização e atendiam aos discursos de modernidade do Estado brasileiro. Na época, a ideia do método intuitivo era a bandeira da educação moderna brasileira. O “Queres ler?” era um livro que “apresentava um “novo método para o ensino da leitura e escrita”, o método intuitivo analítico sintético de leitura e escrita corrente de palavras e frases básicas ou normais” (MICHEL; PERES; ARRIADA, 2015, p. 158). Nessa direção, “Queres ler?” torna-se referência para a formação das crianças e é “indicado pelas autoridades gaúchas a partir da década de 1920, para ser usado no ensino público primário gaúcho” (MICHEL; PERES; ARRIADA, 2015, p. 157).

---

<sup>11</sup> O escritor Moacyr Scliar recupera suas memórias em relação a sua primeira leitura na crônica “A primeira Cartilha”. O texto está no livro “Melhores Crônicas Moacyr Scliar” publicado em 2004 pela editora Global.

É neste cenário que a Evangelina aprende a ler suas primeiras palavras. Moacyr Scliar, ao recuperar memórias de infância, escreve a crônica “A primeira cartilha”, e fala sobre o convite à leitura que o “Queres ler?” suscitava. Scliar descreve o livro como

[...] um clássico, embora clássico, embora tivesse alguns problemas, em primeiro lugar, tratava-se de um livro uruguaio, traduzido (o que era, e é um vexame, cartilhas, pelo menos, deveriam ser nacionais). Em segundo lugar, era uma obra aberta e indiscreta, trazia introduções pormenorizadas sobre a maneira pela qual os professores deveriam usar o livro com os alunos. Quer dizer: era, também, para os professores, uma cartilha, o que, se não chegava a solapar a imagem dos mestres, pelo menos os colocava em relativo pé de igualdade com os alunos (pé de igualdade, não; menos. Pé de página, e em letras bem pequenas). Isto talvez fosse benéfico, porque um estímulo tínhamos para aprender a ler: ansiávamos pra descobrir os segredos dos mestres. (SCLIAR, apud FISCHER, 2004, p.12).

Evangelina nos conta um pouco sobre a trajetória que percorreu para aprender a ler:

*(..) eu tinha tanto interesse em aprender a ler que eu aprendi a ler em casa. Cada pessoa que chegava, eu pedia para me passar. O livro era “Queres ler”. Então, era um texto para cada um. Então dizia a letra, depois a sílaba e depois a palavra. Então, aí eu aprendi em casa, dessa maneira, com várias pessoas (Evangelina Veiga, 2021a, p. 1).*

Scliar tem razão. Algumas lembranças guardam intensidade de afeto imensa. As cartilhas foram manuais didáticos que introduziram muitas crianças à leitura durante muito tempo. Eu, aos seis anos de idade, no ano de 1992, conheci a cartilha e a Evangelina. Coincidências do destino que recuperamos em nossa memória e lembramos com nostalgia.

## 2.2 “MEU PAI: UM COLOSSO NA MATEMÁTICA!”

Além da leitura, também foi no ambiente familiar que a Evangelina aprendeu a adicionar e subtrair. O pai da Evangelina, Hugo Martinez Veiga, ensinou à filha as primeiras noções matemáticas. Hugo era formado em Engenharia pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, uma das instituições de ensino mais antigas do município de Pelotas. Evangelina considerava o pai um prodígio na Matemática:

*Meu pai era um colosso da matemática. Ele era engenheiro, então, as primeiras noções de matemática foi com ele [que aprendi]. Ele me ensinou a somar e diminuir. Depois, no decorrer da vida, quando eu fiz vestibular, era ele que resolvia. Qualquer problema, qualquer coisa. Era impressionante! (Evangelina Veiga, 2021a, p. 1).*

Evangelina lembra que o pai a ajudava na resolução dos problemas matemáticos e que ele tinha muito apreço pela Matemática. Certa vez, já idoso, ele foi convidado para fazer a resolução de uma prova de Matemática do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (UFRGS). Evangelina relata que o pai acertou todas as questões. Hugo dedicou parte de sua vida laborativa para a Prefeitura de Pelotas na qual atuou como Diretor de obras. Em agradecimento à força de trabalho prestada ao município, a rua Engenheiro Hugo Veiga recebeu o nome do pai da Evangelina como forma de homenagem.

### 2.3 “ELA ENSINAVA A DIVIDIR: MINHA MÃE ERA SOCIALISTA SEM SABER.”

Dinah de Azevedo Veiga, mãe da Evangelina, nasceu em 1896. Apesar dos discursos das últimas décadas do século XIX já apontarem para a necessidade de educação para as mulheres, Dinah não teve oportunidade de estudar. Na época, o acesso e o direito à Educação não alcançavam as(os) filhas(os) das(os) operárias(os). Apenas as filhas de grupos sociais mais abastados tinham o privilégio de aulas particulares de escrita e leitura e algumas noções de Matemática. Por isso, na virada do século, grupos políticos socialistas e anarquistas constituíram movimentos que reuniam trabalhadoras(es) para reivindicar educação para as crianças, para a criação de escolas e também para a educação feminina (LOURO, 2004).

Dinah era uma menina que mostrava muito interesse em aprender a ler e sua família, por ser de classe média, vendo o entusiasmo dela pela leitura, pagava aulas particulares de Português. Evangelina relata que a mãe era muito inteligente e tinha manifestações de ideias e condutas socialistas sem saber o que era o socialismo. Dinah mostrava indignação com as desigualdades e diferenças sociais e ensinou as filhas e os filhos a dividirem o que tinham com quem precisava. Evangelina lembra que a ideia de divisão fazia parte de sua mãe. Se eles tivessem alguma roupa ou algum material que não usassem mais, a mãe sempre alertava as(os) filhas(os) que doassem e que fossem solidárias(os) com outras pessoas. Dinah ensinou a Evangelina o valor do trabalho e dizia que “Trabalho é trabalho, seja ele qual for, ele tem que ser valorizado”. Saudosa, Evangelina descreve sua mãe:

*Ela era de uma inteligência. Ela era socialista sem saber que existia o socialismo. Ela dividia o que tinha. Ela ficava indignada com as diferenças, sabe? (Evangelina Veiga, 2021a, p. 2).*

Segundo Passos (2009), o socialismo entra na história, a partir do século XVII, como um apelo do povo por direitos e pela dignidade humana. Sobre o socialismo, Daniela Oliveira Passos afirma que:

*Seu contexto histórico é marcado pela Revolução Industrial, que traz consigo, além do progresso capitalista, uma jornada de trabalho de 14 horas, as consequências do cercamento (enclosures), os salários baixos, o trabalho explorador de mulheres e crianças e a inexistência das mínimas condições de sobrevivência (PASSOS, 2009, p. 115).*

No Brasil, entre os anos de 1890 e 1914, os partidos socialistas e comunistas surgiram e o cenário político era favorável para que as(os) trabalhadoras(es) lutassem por seus direitos. “A grande esperança da classe trabalhadora surgiu com o advento da República (em 1889) que, segundo o operariado organizado, trazia a igualdade dos direitos políticos e sociais” (PASSOS, 2009, p. 116). É neste contexto que, mesmo sem ter relação com organizações e movimentos das(os) trabalhadoras socialistas, Dinah educa suas filhas e seus filhos. Evangelina tem em sua memória a vibrante imagem de sua mãe como uma mulher solidária e inconformada com as injustiças sociais.

A noção matemática da solidariedade foi um dos aprendizados que Dinah transmitiu para sua família e Evangelina expressa essa experiência com muita emoção: “*É isso: ela ensinava a dividir!*”

#### 2.4 “TINHA PSICOLOGIA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, HISTÓRIA DA FILOSOFIA: TINHA TUDO ISSO NA ESCOLA NORMAL.”

Na década de 1940, Evangelina fez o exame de admissão ao Ginásio da Escola Normal Assis Brasil, também em Pelotas. Aprovada nessa avaliação, ela fez toda a formação ginásial nessa instituição. Após quatro anos de estudos, no fim do ginásio, ela precisou deliberar pelo clássico ou científico para arrematar a sua formação secundária. No início da década de 1940, o ensino secundário estava arranjado em duas etapas: o ginásio e, após essa fase, a(o) estudante poderia optar pelo curso colegial clássico ou científico. O curso colegial tinha duração de três anos. Quando a Evangelina concluiu o ginásio, o curso normal também era um caminho para a formação pós-ginásial, profissionalizante, existente no Assis Brasil.

*Aí, eu tirei normal, que não precisava..., que era na própria escola. Não foi porque eu queria, não. Foi porque era mais fácil para mim. Diziam: “mas faz a prova do clássico que é fácil, fácil, não é difícil”. Mas não houve jeito. Não queria sair do colégio. Aí, tirei a escola normal e tive que trabalhar, né (Evangelina Veiga, 2021a, p. 15).*

No seu depoimento, Evangelina conta sobre a sua insegurança em sair da Escola Normal Assis Brasil. Esse receio desencadeou a sua predileção pelo ensino normal. “O Assis Brasil tem a origem da sua história com a criação da Escola Complementar de Pelotas, em 1929” (LOUZADA, 2018, p. 93). Essa “instituição se destaca por ter sido a primeira escola pública do município a oferecer curso de formação para professores do ensino primário” (DYNNIKOV; HEIDT, 2019, p. 215). A Escola Complementar era voltada para a formação profissional e para o exercício do magistério no ensino primário.

Em relação à constituição das escolas normais no nosso país, vale recorrer à história e lembrar que elas surgiram ainda no período imperial, na terceira década do século XIX, e “integraram um processo de descentralização do governo imperial, e constituição da autonomia das províncias, para organizar seus sistemas de ensino” (DALCIN; BÚRIGO, 2019, p. 162). Nos primeiros anos da República, as escolas normais foram potencializadas como lugar de formação de docente e

(...) tornaram-se espaços de experimentação de ideias, materiais e práticas pedagógicas que se materializam nos modos de ensinar os saberes escolares. Nesse cenário, os saberes matemáticos – inicialmente componentes da tríade “ler, escrever e contar” – são reconfigurados, em um contexto de expansão do ensino elementar, de atribuição de novas finalidades à escola e sob a inspiração de movimentos pedagógicos de variadas vertentes (DALCIN; BÚRIGO, 2019, p. 162).

No período em que Evangelina estudou na Escola Normal Assis Brasil, a educação brasileira ainda carregava consigo as diretrizes da reestruturação no ensino instituída no governo de Getúlio Vargas. “Em relação à Educação, a principal mudança foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, o qual teve como primeiro Ministro Francisco Campos, que implantou algumas reformas para estruturar a educação em nível nacional” (RAMOS *et al.*, 2016, p. 3). No Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, Campos organizou o ensino secundário em dois segmentos:

O primeiro deles, com a duração de cinco anos, corresponde ao ensino ginasial, ao qual se segue o curso complementar com a duração de dois anos, com caráter de especialização, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Essa organização, na prática contrariava o que fora dito na exposição de motivos, anteriormente transcrita, pois continuava percebendo o ensino secundário como preparatório para o curso superior (PALMA FILHO, 2005, p. 87).

Durante a gestão de Campos, em 1932, Cecília Meireles, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira entre outros(as) intelectuais foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O manifesto apontava a necessidade de um movimento de renovação educacional que ficou conhecido por Escola Nova. “O movimento respondia também a um clamor de renovação no espírito republicano, com sentimento de criação de uma identidade nacional na qual educação possui a papel Central” (BÚRIGO *et al.*, 2017, p. 119). Cunha e Souza (2011) destacam que as formulações escolanovistas estavam voltadas à

[...] formação da personalidade integral do educando, tendo em vista não apenas o desenvolvimento de atributos individuais, mas especialmente a reordenação da sociedade, o que caracteriza uma educação socializadora/civilizadora; aproveitamento das experiências cotidianas dos alunos sem desprezar os conteúdos das matérias escolares, o que se materializa por meio da renovação dos métodos de ensino; redirecionamento da mentalidade dos professores, envolvendo novas concepções morais e sintonia com os avanços da modernidade, em que se incluem as contribuições das ciências à educação e a universalização do acesso à escola (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 852).

Depois, em 1942, com Gustavo Capanema como ministro, uma nova reforma na Educação aconteceu. Essas alterações foram regulamentadas na Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Calebe Campelo (2017) ressalta que Capanema trazia nos seus discursos a marca da influência da Igreja Católica na elaboração da política educacional:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL, 1942, p. 1).

O ensino normal e o primário também passaram por modificações no período em que Capanema esteve no Ministério da Educação.

De acordo com o Decreto-lei n. 8.259, promulgado a 2 de janeiro de 1946, o ensino primário ficava dividido em duas categorias: 1) o ensino primário fundamental e 2) o ensino primário supletivo. O ensino primário fundamental subdividia-se em: a) primário elementar com a duração de quatro anos e primário complementar com a duração de um ano. Ambos destinavam-se a crianças de 7 a 12 anos (PALMA FILHO, 2005, p. 98).

No Rio Grande do Sul, o cenário político não era diferente do resto do país e na educação, as escolas normais já estavam sendo regulamentadas no ano de 1943, antes do Decreto n. 8.259 de 1946. Maria Cristina dos Santos Louzada (2018) traz informações de documentos oficiais que regulamentaram as escolas normais no município de Pelotas:

O ofício n. 2646 informava que, pelo Decreto n. 775-A, de 15 de maio de 1943, artigos 9º e 180º, inciso I, do Regulamento do Ensino Normal, as denominações adequadas para o curso seriam “Curso de Formação de Professores Primários” ou “Curso Técnico-Pedagógico”. (LOUZADA, 2018, p. 3).

O Decreto n. 775-A, de 15 de maio de 1943, no seu artigo 1, define que “o curso normal tem por fim formar a personalidade do professor primário, organizando-lhe a disciplina mental e moral, em função da cultura que lhe proporciona” (RIO GRANDE DO SUL, 1943).

Assim, no ano de 1942 não existiam mais as escolas complementares no Rio Grande do Sul. No ano de 1945, aconteceu a saída de Getúlio Vargas da Presidência da República e no ano seguinte a nova Constituição, inspirada no ideário liberal e democrático, restabeleceu a liberdade dos estados organizarem seus sistemas de ensino. No ano de 1947, a Escola Normal Assis Brasil passou a oferecer um Curso de Formação de Professores Primários (LOUZADA, 2018).

*Tinha psicologia, História da Educação, Filosofia, História da Filosofia. Tinha tudo isso na escola normal. E as tradicionais: Português e Matemática. Agora, português e matemática era dado só no primeiro ano da escola normal. Depois, no segundo e no terceiro, matemática e português, não tinha mais. Eram substituídas pela Pedagogia, História da Educação, Psicologia, História da Psicologia, Filosofia e História da Filosofia (Evangelina Veiga, 2021a, p.7).*

Evangelina lembra que na Escola Normal Assis Brasil eram oferecidas as disciplinas voltadas para a educação: Pedagogia, História da Educação, Psicologia, História da Psicologia, Filosofia e História da Filosofia. O artigo 8, do Decreto n. 775-A, traz no plano de estudos das(os) professoras(es) as disciplinas citadas pela Evangelina com o acréscimo de mais algumas disciplinas: Biologia Educacional e Higiene escolar; Didática e Prática de Educação Primária; Administração escolar, Legislação Escolar e Estatística Aplicada à Educação Escolar; Desenho e Artes aplicadas; Música. No artigo nono do mesmo decreto, consta que o curso normal teria duração de dois anos, sem especificar as disciplinas de Português e Matemática como integrantes da formação das(os) professoras(es).

Nessa transição política de governo e das reformas na educação, o testemunho da Evangelina mostra os indícios de como estava a organização curricular das escolas normais. Evangelina afirma que realizou três anos de formação no Curso Normal. Um campo de conhecimento que a Evangelina destaca na sua formação normalista é o da Filosofia.

*O que eu sei de filosofia é pela escola normal, não pela faculdade. Na verdade, a Filosofia era voltada para a educação. Filosofia, os grandes filósofos, mas os que se dedicavam mais à educação. Agora, não me lembro para te dizer os nomes... Agora, o primeiro ano era história da filosofia geral. Depois, no segundo ano, tinha mais a filosofia da educação, onde apareceram os grandes educadores, que tinha que ter o curso de Filosofia antes (Evangelina Veiga, 2021a, p.6).*

A Filosofia e as demais disciplinas que eram voltadas para a formação das(os) professoras(es) iniciavam no curso a partir do segundo ano. Evangelina relata que as aulas eram tradicionais, expositivas e não existiam muitos recursos pedagógicos para a apresentação das aulas.

*É aula expositiva! Não... Eles não tinham o que levar... Uma professora uma vez levou, levou uma tela, sabe? Onde ela filmou alguma coisa que estava dizendo. Era uma coisa excepcional! Não era comum porque era difícil. Inclusive, o colégio*

*tinha, mas a gente tinha que pedir; com antecedência se inscrever; para poder usar esse audiovisual que tinha* (Evangelina Veiga, 2021a, p.5)

A narrativa da Evangelina indica que, nos primeiros anos de formação no curso normal, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estavam relacionadas à agregação de saberes desses campos de conhecimento. Ainda assim, nesse período, em relação ao ensino da matemática, professoras(es) já imprimiam preocupação acerca dos “saberes para ensinar”. Búrigo e Pereira (2020) afirmam que os “saberes a ensinar” estão relacionados aos conhecimentos das disciplinas que o(a) professor(a) deverá ensinar, no caso do ensino da Matemática nas escolas primárias, oriundos da Aritmética e da Geometria. Os “saberes para ensinar” seriam “os saberes para a profissão da docência, emanados das ciências da educação” (BÚRIGO; PEREIRA, 2020, p. 19). A professora pelotense Cecy da Nova Cruz Sacco foi um exemplo dentre essas(os) docentes que se mostravam interessados(as) em uma formação continuada acerca do ensino da matemática.

É possível que Evangelina fosse estudante normalista contemporânea à atuação docente da professora Cecy na Escola Normal Assis Brasil. Dynnikov e Heidt (2019) apontam que registros documentais do acervo da Escola “mostram que Cecy Sacco ingressou como professora primária interina no IEAB em julho de 1938. Passou a catedrática em 1948, assumindo o cargo de professora de matemática do ensino secundário” (DYNNIKOV; HEIDT, 2019, p. 215).

A Evangelina estudou em um momento histórico no qual o cenário político e, por consequência, a educação passava por constantes transformações. Apesar de estar longe dos grandes centros urbanos, no interior, existiam intermediários que acompanhavam os movimentos e multiplicavam as ideias de “modernização” da Educação. Na História da Educação Matemática, em relação à Matemática Moderna, a professora Cecy “destaca-se por seu protagonismo, como uma agente que se apropriou das ideias do movimento e as colocou em prática no curso de formação de professores primários entre os anos de 1960-1970” (DALCIN; BÚRIGO, 2019, p.163). Essas evidências históricas sugerem a hipótese de que alguns apontamentos sobre outros métodos de ensino e saberes matemáticos já poderiam se ensaiar na experimentação prática da professora Cecy e essas ideias poderiam, em alguma medida, ter influenciado a formação das estudantes durante o período em que a Evangelina era normalista no Instituto de Educação Assis Brasil. Na década de 1950, os traços da Matemática Moderna emergiam no horizonte, mas o ideário inovador escolanovista, de voltar o olhar para a realidade das(os) estudantes, ainda era muito presente. Nessa direção, é possível

que o entrelaçamento desses movimentos possa ter inspirado a formação docente das normalistas e sua atuação como professoras primárias.

## 2.5 “EU SEMPRE LECIONEI NA QUINTA SÉRIE PRIMÁRIA, DE ADMISSÃO”

*“Parece que foi ontem. Durou 40 anos. De 1931 a 1971, todas as crianças que chegavam ao quinto ano primário ficavam obrigadas a se preocupar – e a se desesperar – com o terrível exame de admissão ao ginásio.”*  
(Carlos Urbim)

Após a conclusão do ensino normal, na década de 1950, Evangelina iniciou sua carreira docente no Grupo Escolar Simões Lopes, em Pelotas. O nome da primeira instituição de ensino na qual Evangelina principiou sua atuação docente nos remete historicamente ao envolvimento de Augusto Simões Lopes na implantação dos grupos escolares. Os grupos escolares surgiram na década de 1920, impulsionados nos governos dos intendentes ligados ao Partido Republicano Riograndense (PRR), a partir da “expansão das escolas públicas municipais e estaduais, sendo que essa organização se intensificou devido ao processo de nacionalização do ensino” (VICENTE; AMARAL, 2008, p. 898). No período de 1920 a 1924, Pedro Luís Osório foi intendente no município de Pelotas, seguido por Augusto Simões Lopes. Lopes atuou como intendente dentre os anos de 1924 e 1928. Ambos atuaram na oficialização das escolas municipais primárias e, preocupados com o índice de analfabetos no município, promoveram a abertura e institucionalização das escolas primárias isoladas e dos grupos escolares (VICENTE, AMARAL, 2008). A gestão de Simões Lopes foi marcada por sua aliança aos interesses da elite pelotense e pela propaganda das ações de seu governo na busca de reconhecimento e visibilidade política. Nessa direção, o investimento em educação foi um dos grandes motes do governo de Simões Lopes.

No seu primeiro contato como professora no Grupo Escolar Simões Lopes, Evangelina lembra que estava aflita no encontro com as(os) estudantes.

*Eu fui lecionar nessa escola. Eu ficava num estado de nervos horrível. Não tanto com as crianças... Eu me lembro de ter ficado tão nervosa, como quando entrei na faculdade. Quando dei a primeira aula eu nem sei como é que saiu (Evangelina Veiga, 2021a, p.9)*

Logo no início de sua trajetória como professora primária, Evangelina recebeu o desafio de atuar na quinta etapa do ensino primário. E como disse Carlos Urbim, no livro “Admissão ao Ginásio”, “os que chegam ao 5º ano primário passam pela admissão ao

*ginásio*” (URBIM, 2008, p. 21). Nesse ano de formação estudantil, as(os) estudantes eram capacitadas(os) para a realização do exame de admissão ao Ginásio. A preparação para essa avaliação exigia o empenho docente e muita dedicação das(os) alunas(os). Vemos isso quando recorremos às memórias de aluno de Urbim:

Os alunos morriam de medo das provas e, na sequência, sentiam o pânico provocado pelo livro Admissão ao Ginásio. De tanto pavor, onde já se viu não passar nos exames?, eram muitíssimas as noites de adormecer com alguma página do livro grudada na cara. (URBIM, 2007, p. 8)

O livro “Admissão ao Ginásio” era um recurso metodológico adotado em todo o Brasil para o “treinamento” das(os) estudantes que iriam realizar o exame de admissão. Urbim (2007) nos dá alguns indícios dos conteúdos trazidos no livro e de como era assustador a(o) estudante, ao folhear o manual, imaginar como seria o exame de admissão:

Nas páginas iniciais há o índice com as matérias. De arrepiar. Em Português, por exemplo, classificação dos fonemas, acento tônico, partes do discurso, notações léxicas, flexão dos substantivos, graus dos adjetivos, hiatos, ditongos e outras regras. Em Matemática? Potência, divisibilidade, números primos, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, conversão de fração ordinária em número decimal. Cruz credo! Já pensou perguntarem uma coisa dessas em prova o-r-a-l? (URBIM, 2007, p. 19)

Evangelina aponta que o exame de admissão e outras avaliações promovidas pelos governos faziam parte de uma política avaliativa desconectada dos planejamentos e práticas docentes e do contexto da comunidade escolar.

*Tem uma coisa: as provas vinham da Secretaria de Educação e eles não entravam em contato com as professoras para saber qual era o programa de cada uma. Tinha um programa geral, mas nem todos os professores faziam igual, eles não davam a mínima bola. Faziam essa tal prova que às vezes era muito difícil. Eu quase morri com isso. Tinha um aluno, um aluno bom, rodou! Teve que repetir a quinta série para fazer o exame de admissão. Era assim, era tudo impensado, sabe? (Evangelina Veiga, 2021a, p. 10).*

As professoras não tinham acesso a essas provas antes da aplicação. No exame de admissão, muitas questões da prova apresentavam realidades, elementos culturais e lugares que as(os) alunas(os) desconheciam. O Grupo Escolar Simões Lopes estava situado no bairro Fragata, região oeste de Pelotas. Na década de 1950, aconteceu um expressivo crescimento populacional e urbano do município de Pelotas e “as elites locais e o poder público tinham um projeto de cidade em comum, manifesto na elitização e valorização da área central, em paralelo à formação da periferia operária” (FERRETTO, 2021, p. 7). Diogo Ferretto (2021) aponta que o bairro Fragata estava incluído nesse plano de segregação socioespacial para a

periferização da população de baixa renda constituída por trabalhadoras(es). No seu depoimento, Evangelina disse que o poder aquisitivo da maioria dos (as) alunos(as) era muito baixo. Muitas(os) delas(es) abandonavam a escola para trabalhar e ajudar no sustento da família. Evangelina aponta que, ao chegarem no quinto ano, as(os) estudantes não viam perspectiva em continuar estudando e as famílias não tinham condições de manter seus filhos e filhas na escola.

*Tinham muitos que diziam “não vou estudar mais, eu vou trabalhar com meu pai não sei onde”. Eu fui muito em casa de pais de alunos. Esse aluno, [...], eu fui na casa da mãe dele. Eu disse: “mas nós não podemos tirar esse menino do colégio. É um crime porque eles são superinteligentes e estudiosos”. Então, ele fez o exame de admissão. Claro, o exame de admissão para escola particular era para os ricos. Ele foi para escola pública e passou de antemão. Então, eu paguei matrícula, era escola pública. Então ficou acertado que quando requerido algum dinheiro eu disse para a mãe dele: “Tu falas comigo, mas fala mesmo para valer”. Eu ajudei ele. Ele se formou, depois ele estudou na Escola Técnica. Eu sei que não chegou à faculdade, mas essa era uma escola muito boa lá em Pelotas (Evangelina Veiga, 2021a, p.10).*

Essa forma de avaliar preocupava a Evangelina. Em seu testemunho, ela sinaliza a angústia de ver suas alunas e seus alunos realizarem o exame de admissão e serem reprovadas(os). Por isso, ela buscava sempre contribuir para aprendizagem das(os) alunos. A prática docente da Evangelina era impregnada do legado da solidariedade que herdou da sua mãe. Ela tinha um pacto solidário e pedagógico com ela mesma de oferecer outros espaços de aprender. Ela levava os seus livros de casa para oferecer acesso à literatura para as(os) estudantes.

*Só tinha o quadro negro. Eles tinham uma pequena biblioteca. Muito pequena. Então, eu fazia muito de levar os meus livros que eu tinha e distribuía para eles lerem, eles trocavam. Era uma coisa muito pobre a biblioteca de lá, não dava para ler (Evangelina Veiga, 2021a, p. 9).*

Após o término das atividades, Evangelina costumava contar histórias para as(os) alunas(os) e incentivar a leitura literária.

*Eu fazia assim: se não tinha na biblioteca, eu levava os livros. E aqueles livros circulavam. Como eles não tinham, eles mostravam interesse. Na biblioteca, era muito pouco livro. Mas esses dois eu sempre estava [usando]: “Viriato Corrêa, a história do Brasil para crianças” e esse “Meu Torrão”, que contava a história de um índio que tinha durado 400 anos e contava a história do Brasil. Muito interessante. Então, esse eu não deixava escapar e alguns livros que surgiam da história eu lia para eles ou eles iam à biblioteca. Quando tinha algum. Era difícil. Então, esses eu não deixava escapar. Eu costumava fazer assim: se se comportassem bem, nos últimos 10 minutos, eu lia uma história. Então a história ficava interrompida para o dia seguinte. Eles se comportavam que era uma beleza porque eles queriam ver o final. Eu sempre tinha um livro que eu lia para eles porque os que eles levavam eram poucos. A biblioteca era muito pobre. A gente via aquelas*

*carinhas, eram inteligentes, interessados... e a gente sofre* (Evangelina Veiga, 2021a, p. 10).

Esse sofrimento mobilizava a Evangelina para pensar formas efetivas de garantir, na sala de aula primária, a democratização da leitura. O depoimento dela mostra que, mesmo reconhecendo a precariedade do acervo da Biblioteca, ela não deixava de oferecer o acesso a esse espaço e oportunizava encontros com o patrimônio literário acumulado pela humanidade. No ensino da Matemática, ela confessou suas dificuldades. Sempre que possível recorria ao seu pai. Ele tinha grande facilidade com os cálculos e ajudava Evangelina na resolução de alguns problemas matemáticos.

*As aulas de matemática eram dadas como eu aprendi. O meu pai era engenheiro e tinha paixão pela matemática. Eu tinha muita dificuldade com os problemas de matemática. Os outros, das operações, eu não tinha tanto problema. O problema era o raciocínio matemático. Meu pai me ajudou muito. Tinha certos problemas que eu não resolvia mesmo, ele fazia. Agora, o resto da matemática dava para aprender, mas matemática, raciocínio, tinha muito problema que eu não resolvi. O meu pai resolvia. Para os meus alunos eu tinha que dar os problemas. Tinha o livro, exame de admissão. Lá tinha todos os problemas. Então, o que eu fazia: eu primeiro estudava, eu em casa, como é que ia ensinar aquele problema. E, feito isso, eu consegui ensinar* (Evangelina Veiga, 2021a, p. 11).

O planejamento das aulas era outra postura pedagógica constante na prática docente da Evangelina. No seu relato, ela enfatiza que estudava para dar aulas e que achava imprescindível planejar as aulas.

*As professoras sempre têm que levar em consideração, [o professor sempre tem que levar em consideração] não as horas que ele dá, mas as horas que ele tem que ter para preparar. Porque todo professor tem que ter algum horário para preparar. Mesmo que ele prepare pouco, mas tem que preparar. Ele não pode dar aula de improviso, assim. Mesmo na faculdade, nunca deixei de preparar aula. Fora que tu lecionas e tens que estar atenta, ligada para as coisas que acontecem no mundo. Eles perguntavam: “Professora, a senhora viu?”, não sei que guerra era* (Evangelina Veiga, 2021a, p. 13).

Evangelina ajudava as(os) estudantes sempre que podia. Algumas vezes ela oferecia parte do seu parco salário para pagar a taxa do exame de admissão das(os) estudantes que não tinham condições financeiras de pagar. O depoimento da Evangelina marca o quanto ela era solidária às famílias na direção de garantir a permanência das(os) alunas(os) na escola e a continuidade dos estudos.

*E a mãe, quando ele estava no exame de admissão, queria tirar o filho porque não tinha como manter... Ai, que eu ia na casa dos alunos. Eu dizia: “se é falta de dinheiro total, a senhora me diz quanto eu posso contribuir. Porque o menino não pode deixar de estudar”. Ela não me pediu muito, não. Era só quando tinha uma coisa extra que ela pedia. Era gente muito direita. Muito 100%. Sei que o guri, então, acabou estudando e tirando técnico. Tempos depois, eu soube que ele tinha um serviço muito bom* (Evangelina Veiga, 2021a, p. 12).

Além de contribuir financeiramente, Evangelina atuava, solidariamente, doando o seu tempo e a sua força de trabalho para auxiliar os discentes com as questões que envolviam a avaliação para o ingresso no ginásio.

*Eu tinha por norma ajudar os alunos porque eles eram pobres. Então, eu dava aulas extras. Houve um tempo em que as minhas aulas eram das 8 às 11 da manhã. Então, eu já falava com as mães: “ele vai chegar depois do meio-dia que eu vou dar aula extra”. Eu dava aula para todas as crianças fracas, sabe. E, às vezes, eu ia de tarde (quando eu lecionava um de tarde). Eu ficava até às 19 horas dando aula. Eu era bem dedicada. Não é que eu gostasse, mas a gente lidando com criança pobre, né... porque fazer um exame de admissão e rodar... E alguns rodaram mesmo, mas a maior parte passou. (...) Então eu dava muita aula particular para eles. Muitas vezes. Eu trabalhava das 8h às 11h e ficava até meio-dia, principalmente, para aqueles que iam fazer o exame de admissão, senão não passariam. Era difícil (Evangelina Veiga, 2021a, p.9).*

No Brasil, os exames de admissão foram regulamentados por meio do Decreto n. 19.890, no ano de 1931, no cenário da reforma educacional de Francisco Campos, e eram obrigatórios para o ingresso no ensino secundário ginásial. O livro “Admissão ao Ginásio” e outros manuais preparatórios para os exames de admissão ao ginásio “surgiram em resposta a uma demanda colocada pela obrigatoriedade de realização dos exames para ingresso no Ensino Secundário” (NEVES, 2019, p. 3). Essa forma de avaliar e selecionar os alunos para ingresso no secundário esteve presente na política educacional por quatro décadas, marcando a trajetória estudantil de muitas pessoas.

## 2.6 “AQUI TEM 2 PARTES, TEM 3 PARTES E É NISSO QUE CONSISTE A FRAÇÃO”

Para Evangelina, a Matemática era um campo de conhecimento desafiador e demandava muita dedicação para ser ensinado.

*A matemática era brincadeira de ensinar. Porque eu acho que quando vai ensinar matemática para as crianças você faz assim. Eu tenho um lápis, tenho dois... Tu vais ensinar; menos, subtração, tu botas dez, eu tiro dois, fica tanto... Tu podes concretizar; mas já na quinta-série não tem como concretizar isso, pois o aluno já passou disso (Evangelina Veiga, 2021a, p.12).*

Na década de 1950, no quinto ano de formação do ensino primário, a vida estudantil da(o) aluna(o) estava prometida ao esforço de acumular de conhecimentos necessários para a realização do exame de admissão. Os programas de ensino para o exame de admissão traziam uma relação extensa de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Evangelina conta que o único livro disponível era o “Admissão ao Ginásio”. Ela explica que não tinha acesso aos livros como, por exemplo, de “Didática da Matemática” à disposição das professoras primárias para que estudassem metodologias de ensino da Matemática.

*Olha, eu dei aula como podia. Eu explicava à minha maneira. Eu explicava, mas não podia me valer de nada porque não tinha. Por exemplo, um livro de Didática da Matemática, não tinha [disponível]. Tinham livros de didática geral, mas não específicos para cada matéria. Então, eu lia alguns e fazia o possível para ensinar. O negócio com criança é a gente ter paciência de repetir. Quando a criança pede e não sabe, nunca desvaloriza aquilo. Eu sempre tinha os que não entendiam alguma coisa, eu dava aula extra ou depois da aula ou chamava os pais e dizia para eles irem de tarde. Quando era aula de tarde, eles vinham de manhã. Então sempre procurei ajudar nesse sentido aqueles que tinham dificuldade em certas matérias (Evangelina Veiga, 2021a, p.12).*

Em 1952, o programa de matemática para o exame de admissão adunava uma quantidade expressiva de conteúdos para serem estudados:

Números inteiros. Algarismos arábicos e romanos. Numeração decimal. Operações fundamentais sobre números inteiros. Divisibilidade por 10, 2, 5, 9 e 3. Prova real e dos nove. Números primos. Decomposição de um número em fatores primos. Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de dois ou mais números. Frações ordinárias; simplificação e comparação. Operações sobre frações ordinárias e números mistos. Números decimais fracionários; operações. Conversão das frações ordinárias em números decimais e vice-versa; Números decimais periódicos. Noções sobre o sistema legal de unidade de medir. Metro, metro quadrado e metro cúbico; múltiplos e sub-múltiplos usuais. Litro, múltiplos e submúltiplos usuais. Quilograma, múltiplo e sub -múltiplos usuais. Sistema monetário brasileiro. Problemas simples, inclusive sobre o sistema legal de unidades de medir (BRASIL, 1952, apud AKSENEN; MIGUEL, 2013, p. 11).

As frações ordinárias eram um dos objetivos de aprendizagem desta etapa do ensino primário que constava no programa de Matemática do exame de admissão. As(os) professoras(es) buscavam utilizar estratégias e métodos para ensinar esse conteúdo. Uma prática docente comum, ancorada no ideário escolanovista, era a de “utilizar desenhos para exemplificar aos alunos os conteúdos apresentados, usando objetos já conhecidos pelas crianças para que essas entendessem o todo e as partes” (CAMPOS, 2021, p. 10). A Evangelina apostava na ideia de que as(os) alunas(os) visualizassem as frações. Usando uma folha de papel, ela fazia dobradura mostrando e explicando as partes que formavam a partir do todo.

*Sim, frações decimais e frações ordinárias. Eu começava assim, que nem para criança mesmo, pegava um papel e tirava a metade e dizia “eu parti aqui, ficou uma parte, aqui outra parte ali. Isso aqui é uma fração da outra”. Ia dobrando o papel e dividindo. Isso adiantou muito porque eles enxergavam e faziam assim: “aqui tem 2 partes, tem 3 partes e é nisso que consiste a fração” (Evangelina Veiga, 2021a, p.13).*

Para provocar nos estudantes o interesse pelo estudo das frações, a Evangelina explorava instrumentos concretos, aproveitando materiais que seriam descartados, para que as(os) estudantes conseguissem estabelecer relações matemáticas. Ela conta que utilizava o papelão das caixas de sapato para explicar da forma mais lúdica a noção de parte e todo.

*Eu levava sempre papel. Eu tinha bastante papelão das caixas de sapatos. Porque, às vezes, requeriam um pedaço pequeno. Então eu desmanchava a caixa de papelão. Eu tinha ali partes grandes, maiores... As frações, muitas vezes, eu dava por ali. Motivava para a aula com esse material porque não tinha material, não tinha audiovisual, não tinha (Evangelina Veiga, 2021a, p. 13).*

É inevitável retomar que, durante o período no qual realizou sua formação na Escola Normal Assis Brasil e iniciou sua atuação docente no Grupo Escolar Simões Lopes, a Evangelina vivenciou transições relevantes no cenário político que transformaram os programas da educação. No depoimento da Evangelina, não surgem apontamentos que fazem referências diretas aos ideários desses movimentos. A afirmação de que o escolanovismo influenciou a sua atuação docente não surgiu. Entretanto, percorrendo as memórias das estratégias que ela realizou para o ensino das frações, quando ela mostra a preocupação com os “saberes para ensinar” matemática, vemos vestígios de que os princípios escolanovistas faziam investidas na sua prática. Outro apontamento que o testemunho da Evangelina evidencia, e substancia a proximidade com o ideário escolanovista, é que o livro “Admissão ao Ginásio” não era suficiente para acolher a demanda do ensino de frações. Ela buscava atuar para além do livro, no propósito de descortinar dificuldades de entendimento sobre o conteúdo que aparecia no livro de forma mais abstrata. A Escola Nova carregava concepções que provocavam reflexão acerca da postura das(os) professoras(es) em sala de aula. Nesse movimento, as diretrizes para o ensino de Matemática recomendavam que os materiais concretos fossem utilizados para facilitar a abstração, apontavam a necessidade de relacionar as problematizações à realidade discente e, paralelamente, indicavam que as alunas e os alunos deveriam “aprender a calcular a resolver problemas com presteza e exatidão” (BÚRIGO; FISCHER; PEIXOTO, *apud* BÚRIGO; PEREIRA, 2020, p. 38).

## 2.7 “A PROFESSORA, NAQUELE TEMPO, ERA UMA HEROÍNA E ELES DESVALORIZAVAM A PROFESSORA”

*“A história única cria estereótipos, e o problema dos estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. [...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.*

*(Chimamanda Ngozi Adichie)*

Na constituição das escolas normais, o objetivo principal era a formação das professoras e dos professores para atender ao possível aumento da demanda de estudantes nas instituições de ensino. Mas, na metade do século XIX, o processo de urbanização e

industrialização ampliou as oportunidades de trabalho para os homens (LOURO, 2004). Esse movimento desviou o interesse masculino pela docência. Assim, o magistério passou a ser uma opção para a formação profissional das mulheres.

Inicialmente, para a Evangelina, a opção pelo magistério estava atravessada pelas suas inseguranças em relação aos conhecimentos necessários para ingressar no curso clássico ou científico. Talvez, e é bem possível, que essas incertezas acerca de sua competência intelectual fossem amplificadas por meio dos discursos estereotipados que eram reproduzidos em relação às mulheres. Hoje, parece muito comum associar a figura feminina à atividade docente. Mas, nem sempre foi assim. “Para alguns, parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente “despreparadas”, portadoras de “cérebros poucos desenvolvidos” pelo seu “desuso”, a educação das crianças (LOURO, 2004, p. 450). Esse pensamento esdrúxulo se multiplicava de forma imprudente. É muito provável que esse tipo de generalização influenciasse o modo como a mulher se via no que concerne às suas capacidades. Por outro lado, uma ideiação romântica surgia em oposição a esses pensamentos opressores: afirmavam que as mulheres tinham predisposição a ensinar, pois eram “as primeiras naturais educadoras” (LOURO, 2004, p. 450). Essa era outra concepção tirânica que associava o magistério a uma extensão da maternidade. Guacira Louro (2004) afirma que o magistério foi se constituindo como uma atividade vocacional, de amor, entrega e doação. Essas generalizações de gênero justificaram a saída dos homens da sala de aula e o magistério transformou-se em um trabalho de mulher (LOURO, 2004).

Ainda hoje, reverberam os “discursos que ficaram” sobre as “professorinhas” (FISCHER, 2005). São estereótipos em relação às professoras que ainda são reforçados. Algumas vezes, as professoras que não são mães têm suas metodologias de ensino questionadas. Por isso, o cuidado com “o perigo da história única”<sup>12</sup>. Na epígrafe deste capítulo, Chimamanda Ngozi Adichie previne que “a história única cria estereótipos, e o problema dos estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2019, p.30). Ao longo da trajetória das mulheres no magistério, a escarradura machista ditou os modos de ser mulher/professora. São acumulados de estereótipos e “imagens de controle”<sup>13</sup> que marcaram e ainda regulam as mulheres. A Evangelina desconstruiu esses estereótipos no seu testemunho.

---

<sup>12</sup> Título do livro da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, o qual nos coloca a reflexão acerca das histórias únicas que são reproduzidas.

<sup>13</sup> Expressão utilizada por Winnie Bueno, quando traz o pensamento de Patricia Hill Collins, no livro “Imagens de Controle”, sobre como as “imagens de controle massacram as relações sociais, afetando tanto as mulheres negras como também as brancas” (BUENO, 2020, p. 73).

*Nunca gostei de ser professora. Mas fui professora a vida inteira. É que, na verdade, a mulher não tinha muita opção. Eu tirei o Ginásio. Bom, aí eu podia tirar o científico, o clássico e a escola normal. Acontece que eu sempre era muito temerosa para enfrentar situações novas. Então, resolvi tirar a escola normal porque tinha escola normal nesse colégio em que eu estava. Tinha um vestibular para fazer, mas não era da mesma escola. Eu queria, eu gostaria de ter tirado clássico, mas acontece que eu tinha que ir para outra escola. Daí, eu fiquei e tirei a escola normal. Não foi por vocação, não. Foi por falta de opção. Tinham pessoas que trabalhavam em escritórios. Tinham enfermeiras, não com faculdade, mas eram poucas profissões. Professoras, era o que dava mais. Aí, eu me habituei. Era professora e estava acabado (Evangelina Veiga, 2021a, p. 15).*

Evangelina rompe com essa “história única” e conta que ser professora não era uma opção: era o trabalho aceitável e possível para a mulher do seu tempo. No seu testemunho, ela revela a motivação da escolha para exercer a docência. Nesse ponto, oportunamente, cabe recorrer a Beatriz Fischer (2005) e memorar que existiam discursos e práticas sociais em torno da professora primária. Apesar dessas narrativas dominantes “despedaçarem a dignidade” de muitas educadoras, o testemunho da Evangelina ilustra que “nem todas essas mulheres podem ser identificadas com a imagem de professorinhas” (FISCHER, 2005, p. 33). Existiram professoras que manifestaram suas discordâncias e reivindicavam a dignidade profissional. Quando atuava no ensino primário, a Evangelina ainda não era mãe. Ela era uma jovem professora que empregava sua força de trabalho com afinco e doava parte do seu tempo, para além do horário laborativo, pois tinha um compromisso com as aprendizagens. Para a Evangelina, essa forma de agir não era por vocação. Era um ato solidário. Evangelina afirma que, apesar de todo o esforço pedagógico das professoras, elas não eram reconhecidas e valorizadas.

*A professora primária era bem desvalorizada. A começar pelo salário que era quase salário-mínimo. No colégio que lecionei, eu tinha que ir até o centro. Eu ia a pé até a estação porque esse colégio ficava no Fragata. Ficava longe e tinha que tomar condução. Então, eu ia até o local em que se tomava o ônibus e ia. A gente até estava habituada. Para o centro de Pelotas eu ia a pé, mas, agora, para ir até o Fragata, não dava para ir a pé. Não tinha condições, eu tinha que ir de ônibus. Tinha que sair cedo de casa (Evangelina Veiga, 2021a, p.13).*

O Departamento Sindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) aponta que, na década de 1950, o salário mínimo era de trezentos e oitenta cruzeiros. Evangelina expressa sentimento de indignação em relação a esse contexto econômico desfavorável à emancipação feminina. Ela afirma, no seu testemunho, que esse valor era pouco para quem precisava garantir o seu sustento. Na época em que era professora primária, ela morava com seu pai, sua mãe e seu irmão. O pai da Evangelina era engenheiro da prefeitura de Pelotas e, com seu salário, conseguia garantir o sustento da família.

*Pois é, era um horror porque, na verdade, tirava todo estímulo do professor. Eu me lembro que eu nunca me sustentei, quando estava na escola, do dinheiro da escola normal. Quem me sustentava era meu pai. Aquele dinheiro que eu recebia, era para coisinhas, comprar livros que eu queria, doces e ir ao cinema. E assim mesmo meu pai tinha que dar o que não dava para isso. Depois, começaram a valorizar a professora primária. Depois que tivesse curso superior, já ganhava um pouco mais. Era tão ruim. Só podiam lecionar pessoas como eu, que tinha os pais para sustentar, pois eu não precisava pagar nada: casa, comida ou tudo. Sustentar era quase impossível. Agora, já aquelas que tivessem que pagar suas contas não conseguiam (Evangelina Veiga, 2021a, p. 13).*

Para Evangelina, essa desvalorização salarial desmotivava as professoras e ampliava a desigualdade de gênero na medida em que as mulheres não conseguiam sustentar-se e dependiam financeiramente da família e/ou dos maridos para pagar as contas. Além disso, ela lembra que as professoras sofriam com a falta de recursos pedagógicos e equipamentos na sala de aula.

*Era praticamente um salário-mínimo. Eu me lembro que era uma coisinha de nada. E material, a professora que tinha que ter o seu material. Agora, tinha o quadro negro e giz. Isso tinha. Ainda era quadro negro, depois, passou a ser a quadro verde. Isso tinha, mas mais nada. Ah, tinha um mapa do Brasil e o mapa da América do Sul. Numa das escolas tinha. Na outra não tinha, mas já adiantava. Já tinha um mapa (Evangelina Veiga, 2021a, p. 13).*

Esse cenário, de falta de investimento e descaso com a escola pública, conduzia as professoras a concederem parte da sua minguada remuneração para investir na obtenção de materiais e recursos pedagógicos destinados à prática docente. Dessa maneira, as imagens imputadas às professoras primárias estavam associadas à dependência financeira dessas mulheres aos seus maridos e, além disso, ao quanto “gastavam parte do seu escasso salário comprando material didático ou até mesmo merenda para os seus alunos” (FISCHER, 2005, p. 135). É muito possível que elas doassem parte do seu salário não por caridade, mas sim por um compromisso com as aprendizagens. É nesta direção que o testemunho da Evangelina aponta e, provavelmente, essa era uma resolução de comprometimento profissional de muitas outras professoras primárias. A Evangelina não era a “professorinha missionária” conformada com o estado de coisas de seu tempo. No seu depoimento, está evidente uma compreensão política das especificidades da sua profissão e um compromisso ético em romper com o contrato da “história única” porque “as histórias importam, todas as histórias importam” e elas “podem reparar a dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 30).

## 2.8 “ERA BACANA, SABE? A GENTE LUTAR POR UMA COISA QUE NÃO SEJA A PRÓPRIA, INDIVIDUAL E EGOÍSTA”

*"A cada dia que passa, mais eu me convenço de que a gente tá aqui pra fazer o que puder pelos outros. Nem sempre a gente consegue fazer alguma coisa por alguém, eu sei. Mas a vida, ainda assim, serve é pra isso. Uma vida de egoísmo é uma vida desperdiçada."*

*(José Falero)*

O mergulho no cosmo narrativo da Evangelina encanta as(os) apreciadores(as) literários(as), pois ela, desde muito pequena, demonstrava entusiasmo pela literatura. Quando menina, ainda pequena, o apetite pela leitura a desassossega. Isso fez ela mobilizar a família para aprender a ler. É oportuno sublinhar que uma relação genuína com a leitura ativa nossas capacidades sensoriais: ouvimos, vemos, sentimos e alimentamo-nos de enredos ficcionais e/ou factuais que representam realidades. Esse encontro com o universo literário pode acontecer em qualquer idade; entretanto, quando isso acontece na infância, como aconteceu com a Evangelina, “possibilita à criança a fruição do prazer, que favorece o enriquecimento do seu repertório imaginário” (BULAMARQU; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 75).

Talvez a relação de apreço da Evangelina pelos livros tenha sido intensificada a partir do exemplo da sua mãe e do seu pai. Na infância, a iniciação literária pode acontecer em casa e “o papel da família nos primeiros contatos entre a criança e as narrativas são fundamentais. Pode-se dizer que estes são os primeiros mediadores de leitura” (ESTABEL; MORO, 2005, p. 3).

Apesar de Dinah, mãe de Evangelina, não ter tido a oportunidade de frequentar a escola, ela teve aulas particulares em casa.

*Ela não chegou a se formar. Naquele tempo, as mulheres não estudavam, quase. Ela estudou, teve aulas particulares de português porque ela é interessada e ela lia bastante. Ela lia bastante. Então, ela era inteligente e meu pai também. Apesar de não ter dinheiro, ele lia que nem sei. Do Eça de Queiroz, o papai sabia todos os livros do Eça de Queiroz. Não tinha escapado nenhum. Era muito legal meu pai também (Evangelina Veiga, 2021a, p. 3).*

Evangelina afirma que sua mãe manifestava vontade de aprender e adorava ler. Hugo, pai de Evangelina, também era um ávido leitor. Dessa maneira, a Evangelina carregava consigo um repertório literário significativo. Ela não tinha presunção individualista de guardar esses conhecimentos para si. Por isso, na sua prática docente, tratou de espriar as possibilidades da leitura na sala de aula primária. Quando pequena, Evangelina teve experiências literárias e “na leitura, as crianças e os adolescentes se deslumbram e viajam para

o mundo da magia e do encantamento a que as histórias conduzem” (ESTABEL; MORO, 2005, p. 3). Talvez, no tempo em que Evangelina era professora primária, para grande parte das(os) estudantes das escolas da periferia de Pelotas, não fosse possível acessar os livros na infância. O testemunho da Evangelina indica que ela apresentava essa preocupação pedagógica e é possível que esse contexto tenha servido como um incentivo para que ela realizasse contações de histórias em sala de aula. Nessa direção, Eliane Moro e Lizandra Estabel afirmam:

A leitura viabiliza a descoberta de um novo mundo, navegar por lugares nunca imaginados; a interação do eu com o texto lido é única, pois o texto é percebido por cada pessoa de uma forma. É um encontro único entre o leitor e o autor, mediado pelo outro, que é um instrumento (MORO; ESTABEL, 2011, p. 80).

Assim, ao trazer a leitura para a sala de aula, Evangelina assumia o papel de professora mediadora de leitura. Na verdade, todos esses indícios levam a presumir que essa conexão com a literatura despertou nela o desejo de aprender mais sobre o patrimônio literário da humanidade.

No ano de 1957, Evangelina decidiu realizar o Curso Básico de Biblioteconomia para Professoras oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

*O Estado oferecia curso de biblioteconomia para professores do Estado. E eu era professora do estado. E aí eu tinha direito a vir para Porto Alegre, fazer o cursinho esse e continuar lecionando em outra escola. Fui para a Escola Daltró Filho, primeiro, depois Primeiro de Maio e Paula Soares. O Grupo Escolar Ceará foi depois. Eu fui para a biblioteca porque já tinha tirado o cursinho para biblioteconomia (Evangelina Veiga, 2021a, p. 16).*

A década de 1950 marca o nascimento das Bibliotecas Escolares (BE). A “Secretaria de Educação e Cultura do Estado (SEC) criou o Setor de Bibliotecas Escolares no Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE) coordenado pela professora Alda Cardozo Kramer” (MORO e ESTABEL, 2011, p. 30). A professora Elvira Barcelos Sobral, aluna do primeiro Curso de Biblioteconomia da UFRGS e atuante na organização das bibliotecas nos grêmios esportivos de três escolas em Porto Alegre, foi responsável pela implantação do programa das bibliotecas das escolas públicas do Rio Grande do Sul e trabalhou na formação do Curso Básico de Biblioteconomia para Professores (MORO; ESTABEL, 2011).

*A Dona Elvira presidia um cursinho de biblioteconomia para professores. Ela era professora do Estado. Dona Elvira Sobral. E foi ela quem organizou o curso de biblioteconomia para as escolas. Ela tinha prestígio (Evangelina Veiga, 2021a, p. 16).*

Evangelina lembra da forte atuação da professora Elvira na formação das(os) professoras(es) para atuarem nas bibliotecas escolares. Eliane Moro e Lizandra Estabel (2011) confirmam esse apontamento que a Evangelina traz no seu depoimento. Vale lembrar que a atuação e o compromisso da professora Elvira Sobral no processo de implementação das Bibliotecas Escolares (BE) nas escolas do Estado foi um marco histórico e, além da capacitação das(os) educadoras(es) acerca da estrutura e funcionamento das BE,

os cursos funcionaram como estímulo para os professores bibliotecários buscarem a formação no Curso de Biblioteconomia da FABICO/UFRGS. Alguns deles se formaram bacharéis em Biblioteconomia e se dedicaram às bibliotecas escolares e outros atuaram como professores do Curso de Biblioteconomia na FABICO/UFRGS (MORO; ESTABEL, 2011, p. 32).

E esse foi o caminho que a Evangelina seguiu: após o término do Curso Básico de Biblioteconomia para Professoras, decidiu fazer vestibular para Biblioteconomia.

*É, eu tirei a faculdade. Eu era professora e ficava na biblioteca porque eu tinha tirado aquele cursinho de biblioteconomia para bibliotecas escolares. O estado promovia esse curso. Pois, então, eu fui tirar biblioteconomia na faculdade. Eu me formei e fui chamada para dar aula na faculdade. Depois, tive que fazer concurso. Fiquei 25 anos até me aposentar (Evangelina Veiga, 2021b, p.1).*

Depois de concluir a graduação, no dia primeiro de abril do ano de 1968, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para o quadro de professoras(es) do Curso de Biblioteconomia Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO). No período em que Evangelina iniciou a docência na UFRGS, o Brasil era comandado pelos militares.

O golpe militar aconteceu em abril de 1964 e implantou um governo ditatorial que durou cerca de vinte anos.

*Naquele tempo, a tortura corria larga. Quando deram o golpe de 64, foi um terror. Eu conheço os que sofreram, professores foram denunciados. Tanta sorte eu tive que lá na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação não houve delação. Tinha pessoas que sabiam que eu era comunista e não denunciaram. Em outras faculdades foi um horror quando houve na época do golpe. Naquela época, na época do golpe de 64, não tem descrição do que houve: foi uma época de fascismo mesmo. Os alunos sofreram. Muitos tiveram que fugir. Foi muito horrível. Agora outros tiveram sorte e eu também. Eu nunca fui chamada e eu abertamente me manifestava nas aulas (Evangelina Veiga, 2021b, p. 2).*

Todas as pessoas que discordavam das injustiças sociais e que lutavam pelos direitos comuns eram perseguidas por serem consideradas comunistas. A Evangelina lembra, com muita angústia, do horror que as pessoas viveram na ditadura.

*Nunca me inscrevi no Partido Comunista porque desde criança eu tinha o meu irmão. O meu pai não era inscrito em partido, mas ele era um homem de esquerda. Porque naquela época ele era stalinista. Agora, stalinista é uma coisa horrível, mas naquela época não. Agora, meu irmão era do partido socialista. E tu sabes que eu*

*não me inscrevi porque tinha o socialismo e o comunismo. O partido socialista era mais fundamentado nas ideias do Marx do que o próprio comunismo. Então, eu não precisei me inscrever, mas atuava igual. Eu atuava nos dois partidos. Inclusive, com o Ilois. O Ilois era inscrito lá. (Evangelina Veiga, 2021b, p. 3).*

Evangelina era uma professora primária na Faculdade de Biblioteconomia. Por isso, trazia na sua bagagem um acúmulo de elementos pedagógicos da prática de sala de aula e tinha dimensão de como as injustiças sociais acometiam a aprendizagem das(os) alunas(os) das periferias. Mesmo não estando filiada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), ela se considerava uma comunista, pois acreditava numa sociedade na qual todas e todos tivessem acesso comum à educação, à moradia, ao lazer, à alimentação, à saúde e à vida.

No ano de 1992, findando a sua carreira como professora acadêmica da UFRGS, Evangelina aproximou-se da militância do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A solidariedade, a consciência de classe e a inconformidade com as injustiças sociais foram elementos de afinidade que impulsionaram a estima entre ela e seu grande amigo Ilois Oliveira de Souza. Ambos atuaram juntos na Associação Cultural José Martí. Evangelina afirma que o amigo Ilois era um autêntico lutador que mostrava inconformidade com a ordem estabelecida, que favorece os detentores da riqueza em detrimento dos trabalhadores(as) (VEIGA *in* SOUZA, 2011). Ela compactuava das ideias do Ilois e juntos prestavam apoio e solidariedade a todos povos em luta, principalmente, a Cuba, à Venezuela, Bolívia e ao Equador. Esses países que, naquele tempo, tinham governantes destinados a buscar o socialismo, “içaram suas bandeiras contra a submissão ao Império e conseqüente dependência socioeconômica, contra a globalização da miséria, contra a hegemonia dos meios de comunicação em sua defesa veemente às elites do poder capitalista” (VEIGA *in* SOUZA, 2011, p. 16).

*Qualquer movimento político que tivesse, a Associação José Martí se envolvia, mas junto com outras entidades: partidos comunistas, partidos socialistas, tinham trabalhistas. Então, ficavam todos reunidos. Eu fui a Cuba na época do embargo americano. A associação defendia Cuba. Era a Associação Cultural José Martí. José Martí foi um grande líder cubano que implantou praticamente o socialismo lá e que lutou durante anos. Então, quando tomamos conhecimento da José Martí, nós nos inscrevemos na José Martí, inclusive, o Ilois. Era meia dúzia de gatos pingados, mas a gente atuava. [...] Era bacana, sabe? A gente lutar por uma coisa que não seja a própria, individual e egoísta. É uma luta pelo social todo (Evangelina Veiga, 2021b, p. 6).*

A Evangelina não era uma mulher de atributos soberbos e presunções egoístas. No coração dela pulsava a luta pela dignidade do povo e seu alimento era solidariedade. Ilois, no seu livro “Obra Inacabada”, dedicou um capítulo inteiro para destacar as qualidades e virtudes da Evangelina. Para ele, além de ser uma grande amiga, ela é um “vetor de ideias de justiça e

solidariedade” (SOUZA, 2011, p. 62). Ilois enfatiza que a amiga é uma defensora da autodeterminação dos povos e do socialismo. Ela carrega consigo “a convicção de que deve haver uma sociedade igualitária, sem as mazelas da opressão, egoísmo, individualismo e exploração do homem pelo homem” (SOUZA, 2011, p. 62). Esses preceitos constituem o caráter da Evangelina e eram os compromissos dela com a humanidade.

A imersão no oceano da narrativa da Evangelina oferece a certeza, compartilhada nas palavras do escritor José Falero, de que “a gente tá aqui pra fazer o que puder pelos outros” porque “uma vida de egoísmo é uma vida desperdiçada”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Reflexão do escritor José Falero postada em uma das suas redes sociais no mês de março de 2022.

### 3 FORÇA DE IDEIAS E CONSCIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA

*É na veracidade das ideias e não na complexidade dos conhecimentos ou no dom de exprimi-los que mede a qualidade individual.*

*(Barbuse)*

Eu era muito criança quando conheci a Evangelina. Ficava encantada com a forma como ela se colocava em situações nas quais o poder de fala masculino era hegemônico. Nas rodas de debate e/ou numa conversa de bar, as(os) militantes mais jovens escutavam atentamente a voz da Evangelina sobre as temáticas que envolviam questões políticas. A força de ideias dela é a particularidade que destaca a sua consciência revolucionária.

“É na veracidade das ideias e não na complexidade dos conhecimentos ou no dom de exprimi-los que se mede a qualidade individual”<sup>15</sup>. Quando Evangelina prefaciou a obra do amigo Ilois, acrescentou a esse pensamento de Barbuse o “posicionamento político” (VEIGA *in* SOUZA; 2001). Ela foi uma professora primária que elaborou posicionamentos políticos sobre a educação, a desigualdade de gênero, as injustiças sociais e a luta de classe. A Evangelina é fonte histórica que transitou nos diferentes momentos políticos e presenciou as dificuldades que as(os) estudantes das escolas primárias da periferia interiorana enfrentavam para poder estudar. As (in)consequências dessas políticas nefastas dos governos acometiam a classe trabalhadora que precisava empregar esforço extraordinário para que seus filhos e suas filhas permanecessem estudando. A consciência revolucionária da Evangelina, diante das desigualdades sociais, manifestava-se no seu compromisso pedagógico para garantir que todas e todos estivessem na escola e conseguirem alcançar a aprovação no exame de admissão ao ginásio. Mesmo não concordando com essa proposta avaliativa, ela tinha a compreensão de que a educação é um dos mecanismos de luta de ascensão da classe trabalhadora. Para isso, ela estudava muito e empregava a criatividade para ensinar conhecimentos que seriam necessários para a aprovação nessa avaliação.

Aprender frações era um dos objetivos de aprendizagem do quinto ano primário, pois o exame de admissão trazia muitas questões acerca deste conteúdo. Evangelina era inventiva e, talvez com a influência dos movimentos escolanovista e da matemática moderna, elaborou uma estratégia para o ensino das frações. Com pedaços de papelão das caixas de sapato, ela criou um material pedagógico para que as(os) estudantes enxergassem de maneira concreta a noção de parte e todo. Os recursos eram poucos, o salário era diminuto, a professora primária era desvalorizada, mas, ainda assim, o compromisso com as aprendizagens era grande,

---

<sup>15</sup> De acordo com o amigo Ilois Oliveira de Souza, essa citação de Barbuse era uma das muitas referências da estima da Evangelina. Essa citação introduz o texto de prefácio escrito por ela no livro “Obra Inacabada”.

imenso. Era essa “norma” profissional que mobilizava a Evangelina. Vasculhando o percurso dela, podemos perceber que há semelhanças com as histórias de muitas outras mulheres e, em especial, das professoras primárias, que produziram elementos para a aprendizagem da Matemática. Compartilho do pensamento do Wagner Rodrigues Valente de que “salta aos olhos na leitura, nas diferentes trajetórias, o papel das educadoras matemáticas na conformação do próprio campo da Educação Matemática no Brasil” (VALENTE, 2013, p. 7). Fazer esse caminho de volta para conhecer histórias das professoras primárias leva a perceber que essas mulheres, no seu tempo, conceberam muitas práticas matemáticas relevantes para a formação estudantil.

A Evangelina, certamente, realizou muitas propostas relacionadas ao ensino da Matemática. O testemunho dela trouxe à superfície essa memória em relação ao ensino de frações, possivelmente, porque tenha frutificado nela e nas(os) alunas(os) o sentimento de aprazimento. Por parte dela, ao ensinar esse conteúdo, por parte das(os) estudantes, em aprender frações. Para Evangelina, ensinar Matemática era laborioso. Ela precisava estudar muito e, muitas vezes, pedia amparo ao seu pai porque ele tinha grande afinidade com a resolução de questões matemáticas. Vale destacar que a Matemática era um campo de conhecimento em que a Evangelina tinha referências pessoais importantes: o seu pai e a sua mãe. Hugo Martinez Veiga, como bem afirma sua filha, era um “colosso na Matemática”. Ele tinha uma habilidade incomum para a resolução de questões matemáticas. A Dinah de Azevedo Veiga, mãe da Evangelina, ensinou a noção de divisão e outros aspectos da Matemática, de uma forma crítica, relacionados à justiça social. A Evangelina revela que dar uma aula de Matemática requeria estudo e planejamento anterior. Ela não considerava a dedicação que tinha para a docência como uma vocação. Empregar sua força de trabalho com responsabilidade era um comprometimento profissional. Ela pensava diferente das generalizações elaboradas acerca das professoras primárias “como missionárias, abnegadas e vocacionadas para o ensino” (VALENTE, 2013, p. 8). A trajetória da Evangelina expõe a sua capacitação profissional e o profundo desejo de transformação social por meio da educação.

A intencionalidade, ao trazer a história da professora Evangelina, ampara-se na exigência de homenagear uma mulher inspiradora, produtora de discursos discordantes, os quais conspiravam para além do seu tempo. Sobretudo, assentada na vontade de trazer a público a narrativa de uma professora primária que é fonte histórica e de estudos “para a produção de novos conhecimentos para o campo da Educação Matemática” (VALENTE, 2013, p. 8).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: Narrativas na Primeira Pessoa (...e em Muitas outras). Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- ADICHIE, C. N. **O perigo da única história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AKSENEN, E. Z.; MIGUEL, M. E. B. A matemática presente nos exames de admissão ao ginásio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: SBEM, 2013. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2570\\_844\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2570_844_ID.pdf). Acesso em: 05 mai 2022.
- BARBISAN, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogos. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 979–996, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.
- BRAGA MICHEL, C.; PERES, E.; AMARAL DA SILVEIRA, A. As cartilhas ¿Quieres Leer? e Queres Ler?: recorrências e diferenças nas notas de orientações aos professores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 32, p. 145–165, 2020.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 - lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mai. 2022.
- BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Zouk, 2020.
- BÚRIGO, Elisabete Z. *et al.* Os manuais pedagógicos e a formação de professores que ensinavam matemática no curso primário. *In*: MENDES, I. A.; VALENTE, W. R. (orgs.) **A matemática dos manuais escolares - Curso Primário, 1890- 1970**. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 109-150.
- BÚRIGO, E. Z.; PEREIRA, L. H. F. Saberes para Ensinar Matemática na Escola Primária: traços de sua institucionalização nas escolas normais riograndenses. *In*: BÚRIGO, E. Z.; DALCIN, A.; SILVA, C. M.; RIOS, D. F.; PEREIRA, L. H. F.; FISCHER, M. C. B. (Orgs.). **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 17-68. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1044>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011.
- CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, VIII, São Luiz, 2017. **Anais [...]**. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 22 – 25 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/reformacapanemaereformamendoncafilhoprimeirasaproximacoes.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2022.

- CAMPOS, A. M. A. de. Para ensinar frações: algumas considerações a partir da perspectiva de José Ribeiro Escobar. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 7, p. 1-16, 1 jun. 2021.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.
- CUNHA, M. V.; SOUZA, A. V. Cecília Meireles e o temário da escola nova. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 850-865, dezembro de 2011.
- DALCIN, Andréia; BÚRIGO, Elisabete Zardo. Saberes matemáticos nas escolas normais: Brasil, França e Portugal (séculos XIX e XX). **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 162-164, 2019.
- DYNNIKOV, C. M. S. S.; HEIDT, M. V. Inserção da Matemática Moderna na formação de normalistas do Instituto de Educação Assis Brasil. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 213-224, 6 nov. 2019.
- ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. da S. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 67-81, 2011.
- EVARISTO, Conceição. **Becos Da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FERRETTO, Diego. Pelotas: produção do espaço intra urbano e segregação socioespacial. **Revista Projectare**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Projectare/article/view/21729>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- FISCHER, B. T. D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.
- FISCHER, L. A. **As melhores crônicas de Moacyr Scliar**. São Paulo: Global, 2004.
- GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto: Metodologia, história oral e educação matemática**. São Paulo: Unesp, 2009.
- GRAÚNA, Graça. Escrivência indígena. In: **Cadernos Negros - poemas afro-brasileiros**. Ed. 29 Quilombhoje, 2007.
- GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: FAZENDO GÊNERO 9 - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 2010, Santa Catarina. **Anais [...]**. p.1-7. Disponível em: <http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/FEMINISMO%20E%20LUTA%20DE%20CLASSE.pdf>. Acesso em: 01/05/2022.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mari del (org), BASSANESI, Carla (coord. textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LOUZADA, Maria C. S. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4402>. Acesso em: 01/05/2022.
- MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B.; TAROUÇO, L. M. R. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar em Revista**, UFPR, n. 21, p. 29-44, 2003.

MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B.; TAROUCO, L. M. R. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. *In*: MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B.; TAROUCO, L. M. R.; SERAFINI, L. T.; KAUP, U. (organizadoras). **Biblioteca Escolar: Presente!** Porto Alegre, 2011.

NAVARRO, M. C. D.. Vamos brincar de professor? **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano XI, n. 43, p. 36-39, ago/out. 2007.

NEVES, C. R. N. Saberes propostos em manuais de preparação aos exames de admissão: o caso do Admissão ao Ginásio. **RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. e019031, 2019.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *In*: PALMA FILHO, J. C. (organizador). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PASSOS, D. O. O início das idéias socialistas no Brasil. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 5, p. 115–127, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUEIROZ, B. C. **Diário de Classe**. São Paulo: Moderna, 2003.

RAMOS, Izamara Refaela *et al.* Aspectos da educação brasileira nas décadas de 1930 e 1940 e suas relações com o ensino da matemática. *In*: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, Campina Grande, 2016. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26404>. Acesso em: 01/05/2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 775A, de 15 de maio de 1943**. Aprova os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e manda aplicá-los, respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, p. 1-13, 14 jun. 1943. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200248>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SILVA, Telma G. Marxismo, feminismo e luta de classe. **POEIÉSIS**: Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 12, n. 22, 2018.

SOUZA, I. O. **Obra inacabada: textos escolhidos**. Porto Alegre: Errejota, 2011.

URBIM, Carlos. **Admissão ao Ginásio**. Porto Alegre: Escritos, 2008.

VALENTE, W. R. (Coord.). **Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969**. São Paulo: PUC/SP, 2001. CD-ROM. v. 1-3. Arquivos da Escola Estadual de São Paulo.

VALENTE, W. R. **Educadoras matemáticas: memórias, docência e profissão**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

VEIGA, Evangelina. Entrevista concedida a Maria Gabriela Pires de Souza em 16 de março de 2021. Porto Alegre: 2021a. Não publicada

VEIGA, Evangelina. Entrevista concedida a Maria Gabriela Pires de Souza em 23 de março de 2021. Porto Alegre: 2021b. Não publicada.

VICENTE, M.; AMARAL, G. Grupos Escolares e Escolas Isoladas em Pelotas-RS: o Decreto n.78, de 4 de novembro de 1944. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 897-917, set./dez. 2018.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 247-265.