



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANNY MARIA ARAÚJO TEIXEIRA RAMOS

PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO:
PROTAGONISMO NA ESCOLA RURAL DE TRAPIÁ, ITAPIPOCA-CEARÁ (1965-
1975)

FORTALEZA

2026

SANNY MARIA ARAÚJO TEIXEIRA RAMOS

PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO: PROTAGONISMO NA ESCOLA
RURAL DE TRAPIÁ, ITAPIPOCA-CEARÁ (1965-1975)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: História e memória da educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.

FORTALEZA

2026

SANNY MARIA ARAÚJO TEIXEIRA RAMOS

PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO: PROTAGONISMO NA ESCOLA
RURAL DE TRAPIÁ, ITAPIPOCA-CEARÁ (1965-1975)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: História e memória da educação.

Aprovada em 07/07/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luis Tavora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa.Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, autor da minha história.

À minha avó, inspiração desta pesquisa.

Aos meus pais, Sandra e Benedito.

À minha irmã, Lívia.

Ao meu esposo, Rodrigo.

Aos meus filhos, Anna Lys e Pedro Henrique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pelo sopro de vida que me impulsiona a seguir com fé, coragem e propósito. Pela força concedida nos dias difíceis, pela esperança renovada nos momentos de incerteza e pela possibilidade de transformar sonhos em caminhos concretos.

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus familiares, que participaram direta e indiretamente desta pesquisa, apoiando-me, incentivando-me e contribuindo com lembranças, narrativas e fragmentos de suas trajetórias de vida. Cada memória compartilhada também compõe as páginas deste trabalho.

Ao meu esposo, Rodrigo Ramos, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio constante ao longo desta caminhada. Agradeço, especialmente, por tantas vezes me acompanhar nas aulas e nos deslocamentos nada fáceis entre o interior e a capital, tornando mais leve uma trajetória exigente e, por vezes, cansativa.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Anna Lys, que, mesmo sentindo minha ausência em muitos momentos, sempre me incentivaram a continuar fazendo aquilo que amo. A vocês, minha gratidão mais profunda, pois também foram força, inspiração e motivo para que eu não desistisse.

À professora Judite Pacheco de Araújo, sujeito central desta pesquisa, por aceitar compartilhar sua trajetória de vida, suas dores, angústias, alegrias, memórias e experiências em favor do fazer ciência na educação. Sua história, tecida com compromisso, coragem e dedicação, tornou possível a construção deste trabalho e reafirmou a importância de reconhecer as mulheres que fizeram da docência uma forma de presença, resistência e transformação em suas comunidades.

Ao meu orientador, professor Dr. Francisco Ari de Andrade, minha sincera gratidão pela orientação generosa e comprometida. Sua presença foi um verdadeiro baluarte na trajetória desta pesquisadora, sendo fonte de inspiração, sabedoria e exemplo de profissionalismo. Agradeço pelas leituras, pelas provocações, pela confiança e por me conduzir com sensibilidade ao longo deste percurso formativo.

Aos colaboradores desta pesquisa, que aceitaram compartilhar suas memórias, experiências e histórias de vida, permitindo que este estudo fosse construído de forma coletiva e sensível. Agradeço, de modo especial, a Sandra Araújo, Sanoelma Araújo, Marcos Muniz, Francisca Muniz (Kika), Lucinete Freitas e Luís Lima, pelas contribuições fundamentais para a compreensão da trajetória da professora Judite e da

história da educação na comunidade de Trapiá.

À Universidade Federal do Ceará, instituição pública, gratuita e socialmente referenciada, por possibilitar que trajetórias como a minha encontrem espaço para produzir conhecimento, memória e ciência. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará- PPGE/UFC, pela oportunidade de formação, pesquisa e amadurecimento acadêmico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

Aos professores que compõem a banca examinadora, professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro e professora Dra. Fátima Maria Leitão Araújo, pelas valiosas contribuições, leituras atentas e considerações que fortaleceram a qualidade desta pesquisa. Suas observações foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Ao amigo Silvestre, pela disponibilidade, escuta e generosidade em ler e reler trechos desta escrita, contribuindo com sugestões, apoio e incentivo em diferentes momentos da construção deste texto.

À Prefeitura Municipal de Itapipoca, pelo apoio institucional e pela redução parcial da jornada de trabalho, medida que viabilizou melhores condições para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse incentivo representa um importante reconhecimento do fazer ciência realizado por professores da Rede Municipal de Itapipoca-CE, que, mesmo entre tantos desafios, seguem produzindo conhecimento a partir de suas práticas, territórios e experiências.

A todos e todas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, seja por meio de palavras de incentivo, gestos de cuidado, escuta, presença ou colaboração, deixo minha sincera gratidão. Esta dissertação também carrega um pouco de cada pessoa que me ajudou a permanecer, a acreditar e a concluir este percurso.

Das muitas coisas do meu tempo de criança guardo vivo na lembrança o aconchego de meu lar. No fim da tarde quando tudo se aquietava a família se ajuntava lá no alpendre a conversar. Meus pais não tinham, nem escola, nem dinheiro, todo dia, o ano inteiro trabalhavam sem parar. Faltava tudo, mas a gente nem ligava, o importante não faltava seu sorriso e seu olhar. (Utopia, Pe. Zezinho).

RESUMO

Esta dissertação investiga as narrativas de memória, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Judite Pacheco de Araújo no processo de criação e consolidação da escola rural da comunidade de Trapiá, no município de Itapipoca, Ceará, entre os anos de 1965 e 1975. Inserida no campo da História da Educação, a pesquisa parte da compreensão de que a história da escolarização no sertão cearense não se constitui apenas por decretos, reformas ou documentos oficiais, mas também pelas experiências de sujeitos que, em seus territórios, deram concretude ao direito de aprender. Nesse sentido, a trajetória da professora Judite constitui-se como via de acesso para compreender aspectos mais amplos da escolarização nesses territórios. O estudo tem como questão norteadora compreender como a trajetória da professora Judite contribuiu para a constituição da escola rural de Trapiá, a partir de seus saberes e práticas docentes. De abordagem qualitativa, histórico-educacional e biográfico-narrativa, a investigação articula entrevistas semiestruturadas, narrativas de memória, análise documental e diário de campo, tomando a memória, a territorialidade e a experiência como categorias centrais de análise. O referencial teórico dialoga com autores da História da Educação, da memória, da narrativa e dos saberes docentes, como Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Ecléa Bosi, António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Plácido Aderaldo Castelo, J. Moreira de Sousa, Djacir Menezes e Maria Luiza Marcílio, entre outros. A análise evidencia que a escola rural de Trapiá emergiu em um contexto de precariedade material, presença tardia do Estado e forte mobilização comunitária. Nesse cenário, a atuação de Judite revela uma docência construída entre a casa-escola, as turmas multisseriadas, o cuidado, a disciplina, a religiosidade, os vínculos comunitários e as estratégias cotidianas de permanência da escola. Conclui-se que sua trajetória expressa formas de protagonismo docente feminino no meio rural cearense, fazendo pulsar uma história que permanece viva nas memórias de seus ex-alunos, familiares e comunidade. Ao reconhecer essa experiência, a pesquisa contribui para ampliar a historiografia da educação cearense, deslocando o olhar das grandes instituições para os sujeitos, territórios e práticas historicamente invisibilizados.

Palavras-chave: história da educação; escola rural; narrativas de memória; saberes docentes; Judite Pacheco de Araújo.

ABSTRACT

This dissertation investigates the memory narratives, knowledge, and pedagogical practices developed by teacher Judite Pacheco de Araújo in the process of creating and consolidating the rural school in the community of Trapiá, located in the municipality of Itapipoca, Ceará, between 1965 and 1975. Situated within the field of History of Education, this research is based on the understanding that the history of schooling in the backlands of Ceará is not constituted only by decrees, reforms, or official documents, but also by the experiences of subjects who, in their territories, gave concreteness to the right to learn. In this sense, teacher Judite's trajectory constitutes a pathway to understanding broader aspects of schooling in these territories. The guiding question of this study is to understand how teacher Judite's trajectory contributed to the constitution of the rural school in Trapiá through her teaching knowledge and practices. With a qualitative, historical-educational, and biographical-narrative approach, the investigation articulates semi-structured interviews, memory narratives, documentary analysis, and field diary, taking memory, territoriality, and experience as central categories of analysis. The theoretical framework dialogues with authors from the fields of History of Education, memory, narrative, and teaching knowledge, such as Michel de Certeau, Paul Ricoeur, Ecléa Bosi, António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Plácido Aderaldo Castelo, J. Moreira de Sousa, Djacir Menezes, and Maria Luiza Marcílio, among others. The analysis shows that the rural school in Trapiá emerged in a context of material precariousness, delayed presence of the State, and strong community mobilization. In this scenario, Judite's work reveals a form of teaching built between the home-school, multigrade classes, care, discipline, religiosity, community bonds, and everyday strategies for maintaining the school. It is concluded that her trajectory expresses forms of female teaching protagonism in the rural areas of Ceará, making a history that remains alive in the memories of her former students, family members, and community continue to resonate. By recognizing this experience, the research contributes to broadening the historiography of education in Ceará, shifting the focus from large institutions to historically invisibilized subjects, territories, and practices.

Keywords: history of education; rural school; memory narratives; teaching knowledge; Judite Pacheco de Araújo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Formação Rochosa conhecida como "Pedra lascada", associada à origem do nome de Itapipoca-CE	46
Figura 2 - Mapa do estado do Ceará com localização de Itapipoca-CE.....	47
Figura 3 - Formação de dunas e lagoas na Praia da Baleia na zona litorânea de Itapipoca-CE	47
Figura 4 - Paisagem da caatinga com presença de caprinos na Zona de sertão do município de Itapipoca-CE	48
Figura 5 - Paisagem da região serrana, vista da comunidade Quilombola de Nazaré, município de Itapipoca-CE	48
Figura 6 - Avenida Anastácio Alves Braga na década de 1970	49
Figura 7 - Mercado de cereais na década de 1970.....	49
Figura 8 - Praça Perilo Teixeira (segunda metade do século XX, aproximadamente).....	50
Figura 9 – Dinâmica urbana e circulação de veículos em Itapipoca (década de 1970, aproximadamente)	50
Figura 10 - Grupo Escolar Anastácio Braga, Itapipoca (Instituição fundada em 1938; imagem do século XX)	51
Figura 11 - Igreja matriz de Itapipoca e Praça Perilo Teixeira (década de 1960)	51
Figura 12 - Estação ferroviária de Itapipoca (inaugurada em 4 de julho de 1940; imagem no século XX)	52
Figura 13 - Maternidade Martagão Gesteira, Itapipoca (século XX, aproximadamente)	52
Figura 14 - Agência do Banco do Brasil em Itapipoca CE), década de 1950.	53
Figura 15 – Escola Normal Rural de Itapipoca-CE (Atual Colégio Estadual Joaquim Magalhães), Imagem da década de 1950.	54
Figura 16 - Colégio Patronato Nossa Senhora das Mercês, Itapipoca-CE. Imagem da década de 1950.	56
Figura 17 - Mapa escolar de Itapipoca-CE.....	57
Figura 18 - Prédio da antiga E.E.B. Inocêncio Gonçalves Muniz, atualmente paralisada, comunidade de Trapiá, Itapipoca-CE	61
Figura 19 – Carteira de estudante da professora Judite Pacheco de Araújo na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães (capa e interior).....	72
Figura 20 - Certificado de conclusão do curso de corte e costura emitido pelo Círculo Operário Monsenhor Tabosa, Itapipoca, 1961.	74

Figura 21 - Carteira de Trabalho e Previdência Social da professora Judite Pacheco de Araújo, com registro de admissão como professora em 1963.....	75
Figura 22 - Modelo de “televisão” pedagógica confeccionada com caixa de papelão.....	80
Figura 22 - Termo de nomeação de Judite Pacheco de Araújo como professora primária (1968)	81
Figura 23 - Certificado de participação em treinamento para alfabetização promovido pela Prefeitura Municipal de Itapipoca e ANCAR- Ceará (1970)	82
Figura 24 - Certificado de conclusão do ensino médio de 1º grau da professora Judite Pacheco de Araújo, emitido pelo Departamento de Educação de Adultos do Estado do Ceará (1988).	83
Figura 25 – Certificado e diploma de conclusão do Ensino Médio e de Formação para o Magistério da professora Judite Pacheco de Araújo, emitidos pelo Centro de Estudo de Jovens e Adultos Pe. Abelardo Ferreira Lima (2001).	84
Figura 26 – Documento de concessão de progressão funcional da professora Judite Pacheco de Araújo, do nível PNH para o nível PEB-I (2002).	85
Figura 27 - Linha do tempo da trajetória de Judite Pacheco de Araújo (1941–2002)	96
Figura 28 - Professora Judite Pacheco de Araújo em sua residência, com o filho Francisco Antônio no colo, ao lado do esposo, do Padre Ataíde e da filha Sanoelma, década de 1990	119
Figura 29 - Professora Judite Pacheco de Araújo e familiares no alpendre de sua residência, ao lado do esposo Antônio Rego, do Padre Ataíde com o filho Francisco Antônio no colo, seu Genro Benedito Teixeira e da filha Sandra, década de 1990.	119
Figura 30 - Professora Judite Pacheco de Araújo na conclusão do curso de bordado ofertado pelo Círculo Operário de Itapipoca, durante o período em que estudava em regime de internato, em 1961.	120
Figura 31 - Professora Judite Pacheco de Araújo em sua formatura de conclusão do Ensino Médio, ao lado das coordenadoras do curso, 2001.	120
Figura 32 - Professora Judite Pacheco de Araújo ao lado de seu esposo, em sua residência (s.d)	121
Figura 33 - Professora Judite Pacheco de Araújo no alpendre da sua residência, durante realização da entrevista para a pesquisa.	121
Figura 34 - Professora Judite Pacheco de Araújo com as filhas Sandra Araújo e Sanoelma Araújo, interlocutoras da pesquisa, durante encontro em sua residência.	122

Figura 35 - Registros atuais da residência da professora Judite Pacheco de Araújo: entorno da casa e fachada com alpendre.	122
Figura 36 - Certificado de Honra ao Mérito concedido à professora Judite Pacheco de Araújo pela participação na ampliação da Biblioteca Pública Municipal Professor Perboyre e Silva, em Itapipoca, 1972.....	123
Figura 37 - Registros manuscritos da professora Judite Pacheco de Araújo, com histórias, adivinhas e anotações produzidas para o trabalho pedagógico com as crianças.....	124
Figura 38 - Páginas do caderno de planejamento da professora Judite Pacheco de Araújo, com registros manuscritos de atividades, orientações didáticas e organização do trabalho pedagógico.	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEB	Movimento de Educação de Base
CNBB	Conferência nacional dos Bispos do Brasil
ANCAR	Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural
EMATERCE	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
INL	Instituto Nacional do Livro
CEAA	Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
SISAR	Sistema Integrado de Abastecimento Rural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: “VIAJANDO NUM PAU DE ARARA”	15
1.1	<i>Caminhos trilhados: aspectos metodológicos</i>	20
1.2	<i>Narrativas de memória: o lugar de fala dos professores na pesquisa científica</i>	25
2	“QUANDO EU VIM DO SERTÃO SEU MOÇO”: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1965-1975	29
2.1	<i>Escola pública primária no sertão cearense, uma breve viagem histórica</i>	38
2.2	<i>Itapipoca, a cidade dos três climas</i>	45
2.3	<i>Seja bem-vindo a Trapiá: Onde tudo começou</i>	56
3	“TUDO ISSO EU TROUXE NO MEU MATULÃO”: HISTÓRIA E MEMÓRIA, A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO	63
3.1	<i>Artesã de um outro ofício</i>	68
3.2	<i>“O sertão vai virar mar”: A experiência na docência (1965-1975)</i>	76
3.3	<i>“Sentido e sentimento da docência”: Entre saberes e práticas, o protagonismo de uma professora sertaneja</i>	85
4	“EU PENEI, MAS AQUI CHEGUEI”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA BIOGRAFADA	105
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EX- ALUNOS DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO.	107
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MORADOR ANTIGO DA COMUNIDADE	109
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA	111
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DEMAIS PARTICIPANTES	113
	APÊNDICE F – LINHA DO TEMPO DA TRAJETÓRIA DE VIDA, ESCOLARIZAÇÃO E DOCÊNCIA DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO (1941–2002)	114
	ANEXO A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA RESIDÊNCIA DA PROFESSORA JUDITTE PACHECO DE ARAUJO	119

1 INTRODUÇÃO: “VIAJANDO NUM PAU DE ARARA”

O presente trabalho investiga as narrativas de memória, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Judite Pacheco de Araújo no processo de criação e consolidação da escola rural da comunidade de Trapiá, no município de Itapipoca–CE, entre os anos de 1965 e 1975. A história que se entrelaça neste recorte integra a tessitura da história da educação no interior do estado do Ceará, revelando um movimento coletivo de luta e esperança por escolarização em meio à escassez e à ausência do Estado.

A atuação da professora é compreendida como expressão de protagonismo docente no contexto da escola rural do sertão cearense, constituída entre limitações estruturais, ausência do Estado e forte mobilização comunitária. Diante deste cenário, a pesquisa partiu do seguinte questionamento: *Como a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo contribuiu para a constituição da escola rural de Trapiá, a partir de seus saberes e práticas, no período de 1965 a 1975?*

Ao responder a essa questão, busca-se contextualizar o processo de escolarização no Brasil, com ênfase nas políticas públicas e nas iniciativas locais voltadas à criação de escolas primárias no meio rural cearense; reconstruir a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, evidenciando sua atuação na fundação e funcionamento da escola; e analisar os sentidos atribuídos aos saberes e práticas pedagógicas que mobilizou na escola de Trapiá, relacionando-os às condições socioculturais do sertão e ao seu protagonismo na experiência educativa local.

A relevância desta investigação está ancorada na necessidade de valorização das memórias docentes que emergem fora dos centros urbanos e das narrativas de sujeitos historicamente hegemônicos. Contribuindo para o acervo de estudos sobre a atuação de professoras rurais na educação, no interior do Ceará, cenário, onde as práticas pedagógicas protagonizadas por mulheres no meio rural permanecem, em grande medida, à margem dos discursos institucionais e das produções acadêmicas.

A pesquisa traz como plano de fundo o processo de alfabetização no Brasil, permitindo compreender o atraso histórico da democratização do acesso à escola, marcado pela descontinuidade das reformas, pela insuficiência da ação estatal e pela ausência de políticas voltadas à universalização do ensino (Marcílio, 2023). Nesse cenário, experiências como a da professora Judite Pacheco de Araújo revelam o papel das educadoras rurais como agentes de transformação frente a uma realidade de carência estrutural.

Compreender os sentidos atribuídos à escolarização no meio rural a partir de uma perspectiva histórico-biográfica constitui também um ato social e político (Freire, 1991), que nasce do desejo de reconhecimento às trajetórias invisibilizadas de professoras rurais que, como Judite, teceram histórias que reverberam na formação de novas gerações de educadores, inclusive desta pesquisadora, ex-aluna da escola cuja história está profundamente vinculada à sua atuação docente.

A pesquisa se sustenta em três dimensões: científica, porque oferece novas interpretações sobre o processo de escolarização no Ceará e contribui para a valorização da docência em contextos rurais; política e social, ao reconhecer o papel das professoras rurais como protagonistas da história da educação, rompendo com a invisibilidade a que foram submetidas; e epistemológica, ao assumir a condição da pesquisadora como oriunda da própria comunidade investigada, equilibrando envolvimento e distanciamento crítico.

O estudo insere-se na historiografia da educação cearense, em diálogo com obras de Plácido Castelo (1970), J. Moreira de Sousa (s.d) e Djacir Menezes (1966), que analisaram o processo de escolarização no estado, ainda que sem dedicar atenção específica ao protagonismo de mulheres professoras rurais. Ao valorizar a memória de Judite Pacheco de Araújo, a pesquisa contribui para preencher uma lacuna historiográfica: a escassez de trabalhos que evidenciem a contribuição das professoras do sertão cearense na institucionalização da educação, especialmente no âmbito da escola rural. Nesse sentido, insere-se também no campo da história da educação que busca deslocar o olhar das grandes instituições urbanas para os sujeitos anônimos e periféricos que deram concretude ao direito de aprender.

A construção deste objeto de pesquisa não se deu de forma imediata ou linear. Ela foi sendo tecida aos poucos, no entrelaçamento entre vivências pessoais, inquietações acadêmicas e o retorno constante às memórias da escolarização no meio rural. A professora Judite Pacheco de Araújo sempre esteve presente como referência afetiva e formativa na trajetória desta pesquisadora, inicialmente como lembrança de infância e, mais tarde, como personagem recorrente nas reflexões sobre a escola rural e sobre os modos de ensinar e aprender no sertão. Contudo, foi somente no exercício do “pensar e fazer pesquisa” que essa memória deixou de ocupar apenas o campo do vivido para se constituir como problema histórico e objeto de investigação científica.

Esse deslocamento da memória pessoal para a problematização acadêmica exigiu um movimento de distanciamento reflexivo, no qual a trajetória de Judite passou a ser interrogada não apenas como história individual, mas como experiência histórica

representativa de um contexto mais amplo de luta pela escolarização no interior do Ceará. Nesse percurso, tornou-se evidente que a história da escola de Trapiá não poderia ser compreendida apenas a partir de políticas públicas ou documentos oficiais, mas demandava a escuta atenta das experiências docentes e comunitárias que sustentaram, na prática, a existência da escola onde o Estado se fez ausente ou tardio. Assim, o objeto desta pesquisa foi se delineando a partir da percepção de que a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo condensava, em sua singularidade, processos coletivos de resistência, criação e permanência da escola rural.

Realizar uma pesquisa histórica ancorada na própria comunidade de origem impôs desafios específicos ao processo de escrita desta dissertação. Investigar a escola em que se foi aluna, retornar ao território onde se construiu a própria formação e revisitar memórias que ainda mobilizam afetos exigiu da pesquisadora um constante exercício de equilíbrio entre envolvimento e reflexão crítica. O “fazer dissertação”, nesse contexto, ultrapassou o domínio técnico da pesquisa acadêmica e se constituiu também como experiência de escuta, revisitação e ressignificação do vivido.

O percurso investigativo foi atravessado por dilemas próprios das pesquisas situadas: como transformar lembranças em fontes históricas? Como escrever sobre sujeitos próximos sem reduzir a análise à celebração ou ao memorialismo? Como dar visibilidade a trajetórias invisibilizadas sem perder o rigor exigido pela escrita científica? Essas questões acompanharam todo o processo de construção do trabalho, orientando escolhas, delimitando caminhos e impondo pausas reflexivas necessárias à maturação da pesquisa. Nesse sentido, a introdução desta dissertação assume-se como espaço de explicitação dessas trilhas e desafios, reconhecendo que o conhecimento produzido não emerge de um lugar neutro, mas de um percurso intelectual e humano que envolve deslocamentos, retornos e negociações constantes entre memória, escrita e análise histórica.

A opção por investigar a trajetória de uma professora rural insere-se em um movimento mais amplo de questionamento das narrativas hegemônicas da história da educação, tradicionalmente centradas nas instituições urbanas, nas reformas educacionais e nas políticas de Estado. Ao privilegiar a experiência docente como eixo de análise, esta pesquisa propõe deslocar o olhar para os sujeitos que, no cotidiano, deram materialidade ao direito à educação em contextos marcados pela exclusão histórica.

As trajetórias de professoras rurais revelam dimensões da escolarização que dificilmente aparecem nos registros oficiais: os improvisos, os saberes construídos na prática, as estratégias de permanência da escola e as articulações entre trabalho, vida comunitária e

ensino. Nesse sentido, investigar a experiência de Judite Pacheco de Araújo significa reconhecer que a história da educação no sertão cearense não se fez apenas a partir de decretos ou campanhas, mas sobretudo a partir da ação concreta de educadoras que assumiram a escola como projeto coletivo.

Ao valorizar essas trajetórias, a pesquisa contribui para ampliar o campo da história da educação, incorporando sujeitos historicamente silenciados e reconhecendo a docência rural como prática intelectual, política e formadora de saberes. É nesse horizonte que se constrói como convite à leitura de uma história que emerge do chão da escola e da vida, preparando o leitor para as discussões metodológicas e analíticas que serão desenvolvidas nas seções seguintes.

A protagonista desta pesquisa é a professora Judite Pacheco de Araújo, figura central no processo de institucionalização da escolarização na comunidade rural de Trapiá. Uma das primeiras professoras da comunidade e uma das primeiras a dedicar atenção sistemática à educação primária da localidade, Judite construiu sua atuação docente em um contexto de visível ausência do Estado, de precariedade das condições materiais e de forte mobilização comunitária em torno do direito à educação.

Sua trajetória, profundamente entrelaçada à história da comunidade, evidencia a escola como espaço de luta, pertencimento e esperança, revelando o protagonismo de uma professora que, a partir de saberes construídos na experiência e no cotidiano rural, tornou possível a existência da escola. É a partir dessa experiência singular, que este estudo busca compreender os sentidos da docência, da escolarização e da memória na construção da educação rural.

Neste trabalho, valorizamos o desenvolvimento profissional do professor como um processo de transformação que se dá ao longo dos anos e que envolve uma aprendizagem contínua, prolongada por toda a vida. Para compreendê-lo em sua complexidade, é necessário lançar um olhar atento sobre as experiências vividas pelos docentes, considerando tanto sua trajetória pessoal quanto profissional.

A organização desta dissertação acompanha o movimento narrativo e simbólico que atravessa a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo. Os títulos das seções primárias foram inspirados em versos da canção “Pau de Arara¹”, composta por Luiz Gonzaga e Guio de Moraes, em 1952. A escolha busca ancorar a escrita no território cultural

¹ GONZAGA, Luiz; MORAIS, Guio de. **Pau de Arara**. Intérprete: Luiz Gonzaga. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1952. 1 disco sonoro.

e afetivo do sertão nordestino, espaço que atravessa a vida, a formação e a prática docente da protagonista desta pesquisa. Mais do que recursos estilísticos, os títulos constituem fios condutores da narrativa histórica, evocando deslocamentos, resistências, esperanças e experiências que marcaram a escolarização no meio rural.

A primeira seção, intitulada Introdução: “Viajando num pau de arara”, apresenta o objeto, o problema, os objetivos e a relevância da investigação, além do percurso de construção da pesquisa, das escolhas metodológicas e das narrativas de memória como categoria analítica. A imagem da viagem traduz o próprio movimento investigativo realizado nesta dissertação, retornos à comunidade, revisitações da memória e deslocamentos entre a experiência vivida, as fontes históricas e a escrita acadêmica.

A segunda seção, “‘Quando eu vim do sertão, seu moço’: o cenário da educação no Brasil entre 1965 e 1975”, contextualiza historicamente a experiência da professora Judite. Nela, são analisados o processo de escolarização no Brasil e no Ceará, as políticas públicas voltadas ao ensino primário rural e as condições sociais, políticas e educacionais do município de Itapipoca e da comunidade de Trapiá. A escolha por iniciar a análise a partir desse cenário decorre da compreensão de que a trajetória individual da professora somente pode ser interpretada quando situada nas condições históricas e territoriais em que sua prática foi construída.

A terceira seção, “‘Tudo isso eu trouxe no meu matulão’: história e memória, a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo”, reconstrói sua trajetória de vida, formação e atuação profissional. O “matulão” assume, simbolicamente, o lugar das experiências, dos saberes, das lembranças e das práticas que Judite acumulou ao longo de seu percurso e mobilizou na constituição da escola rural de Trapiá.

A subseção “Artesã de um outro ofício²” dialoga com a obra de Jacques Therrien e com a compreensão de que a identidade docente é tecida ao longo do tempo, atravessada por aprendizagens, tensões, resistências e inventividades. A expressão também remete à atuação de Judite como bordadeira e artesã, atividade que contribuiu para viabilizar seu ingresso na vida escolar e antecedeu sua formação para o magistério.

A subseção “‘O sertão vai virar mar³’: a experiência na docência (1965–1975)” inspira-se na expressão atribuída a Antônio Conselheiro e eternizada em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. O título evoca a esperança e a possibilidade de transformação de uma

² THERRIEN, Jacques. *Artesão de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. Fortaleza: UFC, 2006.

³ CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1902.

realidade marcada pela escassez e pela ausência do Estado, anunciando a atuação de Judite como sujeito histórico e agente de mudança na comunidade de Trapiá.

A subseção “‘Sentido e sentimento da docência’⁴: entre saberes e práticas, o protagonismo de uma professora sertaneja” dialoga com a obra de Ari de Andrade, cuja leitura esteve presente desde a elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa. Nessa parte, são analisados os saberes e as práticas pedagógicas da professora, bem como os sentidos e sentimentos atribuídos à sua atuação por familiares, ex-alunos e moradores da comunidade, evidenciando seu protagonismo na criação e consolidação da escola rural.

Por fim, a seção “‘Eu penei, mas aqui cheguei’: considerações finais” retoma os principais achados da investigação e os relaciona ao percurso histórico, formativo e humano reconstruído ao longo da dissertação. O verso traduz as dificuldades enfrentadas pela professora, pela comunidade e também pela própria pesquisa, sem reduzir a chegada a um ponto final, mas compreendendo-a como reconhecimento de uma história que continua reverberando na memória e na educação da comunidade.

Desse modo, a escolha dos títulos não constitui apenas uma forma de organizar o conteúdo, mas um gesto poético, histórico e político. Cada expressão mobilizada evoca uma experiência, uma memória coletiva ou uma forma de resistência, elementos indissociáveis da história da escolarização rural que esta pesquisa se propõe a narrar.

1.1 Caminhos trilhados: aspectos metodológicos

A investigação histórica proposta neste trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, ancorada na perspectiva histórico-educacional e situada no campo da pesquisa histórico-biográfica. Essa escolha metodológica decorre da compreensão de que a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, figura central desta pesquisa, constitui uma via legítima para a produção de conhecimento sobre a docência e sobre o surgimento da educação institucionalizada na comunidade rural de Trapiá.

A opção pela abordagem histórico-biográfica parte do entendimento de que as trajetórias de vida não revelam apenas experiências individuais, mas também permitem acessar dimensões sociais, históricas, culturais e educativas que atravessam os sujeitos. Nesse sentido, a biografia não é tomada como relato isolado de uma vida, mas como possibilidade de interpretação da história da educação, especialmente quando se trata de sujeitos populares,

⁴ ANDRADE, Ari de. **Sentido e sentimento da docência**. Fortaleza: Edições UFC, 2021.

mulheres professoras e experiências escolares desenvolvidas em contextos rurais.

A escolha da professora Judite Pacheco de Araújo como sujeito central da pesquisa justifica-se por sua relevância na constituição da experiência escolar da comunidade de Trapiá. Sua trajetória e sua atuação docente permitem compreender os modos pelos quais a escola foi sendo construída, significada e sustentada no cotidiano de uma comunidade rural cearense. Essa compreensão dialoga com Perrenoud (2001), ao considerar que a docência precisa ser analisada para além da sala de aula, em articulação com a coletividade local e com o espaço político-pedagógico da escola.

Inserir a trajetória de uma professora sertaneja nesse horizonte de pesquisa significa reconhecer que o sentido da história não é universal nem abstrato, mas se constrói a partir de práticas e experiências situadas. Como lembra Pegoraro (2011), toda leitura da história é atravessada por uma determinada concepção de mundo, o que implica diferentes formas de compreender o tempo, a experiência e os sentidos atribuídos à existência humana.

A escolha do campo de pesquisa também é atravessada pela história pessoal da pesquisadora, que pertence à comunidade de Trapiá e teve sua trajetória de formação impactada pela atuação da professora Judite. Essa inserção territorial não é compreendida como impedimento à análise, mas como elemento que exige rigor, reflexividade e posicionamento crítico. Tomando como referência a noção de “deixar-se afetar”, discutida por Favret-Saada (2005), reconhece-se que a relação entre pesquisadora e campo não é neutra, pois envolve pertencimento, escuta, memória e abertura às experiências dos sujeitos que constituem o território investigado.

Nesse sentido, a pertença da pesquisadora ao território não compromete a análise histórica, mas contribui para a compreensão mais densa dos tempos, dos sentidos e das experiências que atravessam a docência rural, reforçando a opção metodológica desta pesquisa de valorizar a narrativa de Judite Pacheco de Araújo como inscrição singular de tempo e história, atravessada por elementos da cultura sertaneja e por sua experiência docente.

Essa compreensão dialoga com Michel de Certeau (1982, p. 66), para quem “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção, político e cultural.” Para o autor, não existem considerações, por mais gerais que sejam, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde se fala. Assim, a escolha por esse recorte de pesquisa está intimamente relacionada à trajetória desta pesquisadora na escola pública, iniciada no meio rural, onde os direitos sociais (Carvalho, 2002), que incluem o acesso à educação, foram historicamente negados à maioria da população.

Neste estudo, a história da escolarização em Trapiá é compreendida como uma

construção interpretativa, na qual documentos, narrativas e registros de campo são mobilizados para produzir sentidos históricos sobre a experiência educativa vivida, transformando-a em acontecimento historicamente significativo. Nessa perspectiva, o passado não é tomado como um “dado bruto” a ser simplesmente restituído, mas como uma realidade que se torna inteligível por meio de operações discursivas que articulam vestígios, métodos e linguagem (Certeau, 1982).

Assim, este estudo buscou registrar e dar visibilidade à história de pessoas, costumes e tradições que compõem a comunidade de Trapiá, reconhecendo que suas experiências educativas, culturais e sociais também constituem fontes legítimas para a compreensão da história da educação. Tal escolha se sustenta na concepção de Paulo Freire (2018, p. 42), ao afirmar que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

O referencial historiográfico deste trabalho fundamenta-se em uma crítica ao historicismo clássico, centrado em grandes personagens, eventos políticos e narrativas oficiais, que por muito tempo desconsiderou as experiências dos sujeitos historicamente silenciados. Nesse sentido, a pesquisa aproxima-se de concepções historiográficas que, especialmente a partir da consolidação da Escola dos Annales, ampliaram o olhar da história para as estruturas sociais, as mentalidades, as práticas cotidianas, a memória e os sujeitos comuns (Luca, 2020).

Em diálogo com essa perspectiva, autores como Michel de Certeau (1982), Jacques Le Goff (2003), Ecléa Bosi (1994) e Paul Ricoeur (2007) contribuem para compreender a história como construção interpretativa, atravessada pela memória, pela linguagem, pelos vestígios e pelo lugar social de produção do conhecimento. No campo da História da Educação e dos estudos sobre docência, a pesquisa também se ancora em contribuições de Ari Andrade (2021), António Nóvoa (1992), Maurice Tardif (2012) e Paulo Freire (2017), cujas reflexões permitem compreender a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo como experiência histórica, formativa e pedagógica situada.

A perspectiva metodológica aqui adotada recusa tanto a pretensa neutralidade absoluta exigida do pesquisador no século XIX, quanto a subjetividade radical que aprisiona o historiador em seu próprio ponto de vista (Luca, 2020). Buscou-se, assim, o difícil equilíbrio entre envolvimento e distanciamento crítico, necessário à elaboração de uma narrativa historicamente situada e eticamente comprometida.

Como procedimento analítico, privilegia-se a articulação entre três categorias

centrais: narrativas de memória, territorialidade e experiência. Tais categorias são compreendidas como eixos de problematização que permitem refletir sobre a constituição de espaços educativos no meio rural e sobre a atuação das professoras rurais como intelectuais orgânicas, articuladoras de saberes e produtoras de conhecimento situado.

Em diálogo com Paul Ricoeur (2007), a memória, nesta pesquisa, é tomada como uma operação narrativa que refigura o tempo vivido e permite ao sujeito reinscrever-se na história. Ao narrar suas experiências, a professora Judite rememora acontecimentos, mas também atribui sentidos ao vivido, reorganizando temporalidades e significados. Nesse processo, a narrativa transforma a experiência em linguagem e conhecimento histórico, constituindo-se como um dos principais eixos analíticos deste estudo.

A categoria territorialidade é mobilizada para compreender a escola e a docência como práticas profundamente enraizadas no espaço vivido da comunidade de Trapiá. Assim, o território não é tomado apenas como delimitação geográfica, mas como espaço social, cultural e simbólico, produzido pelas relações, pelos modos de vida e pelas experiências educativas ali construídas. Analisar a trajetória da professora Judite a partir da territorialidade implica reconhecer que sua prática docente se constitui em diálogo direto com o contexto rural, com as condições materiais da comunidade e com os saberes locais, que atravessam e ressignificam o fazer pedagógico.

A experiência é entendida como dimensão formadora e produtora de saberes, construída no exercício cotidiano da docência e nas interações estabelecidas entre professora, estudantes e comunidade. Longe de ser apenas vivência individual, a experiência docente é concebida como um saber situado, que articula prática, reflexão e contexto histórico. Ao narrar suas experiências, a professora explicita modos de ensinar, aprender e organizar a escola rural, revelando conhecimentos produzidos na prática e fundamentais para a compreensão da educação em contextos socialmente marginalizados.

A abordagem biográfico-narrativa aprofunda essa compreensão ao reconhecer que os sujeitos elaboram sentidos sobre si, sobre sua formação e sobre o mundo a partir das narrativas que constroem de suas experiências. Como defende Delory-Momberger (2008), a biografia é um espaço epistemológico em que o sujeito se constitui como produtor de saberes sobre si e sobre o mundo.

Os indivíduos biografam suas experiências e a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação. (Delory-Momberger, 2008, apud Carvalho, 2002, p. 5).

Neste mesmo horizonte, Nóvoa (1992) afirma que as histórias de vida dos professores não podem ser dissociadas dos contextos formativos que os moldam, sendo constitutivas da identidade profissional docente, o que justifica a adoção de procedimentos metodológicos que favoreçam a escuta sensível e a reconstrução narrativa das experiências vividas.

A pesquisa mobilizou, como técnicas de produção de dados, entrevistas semiestruturadas, com apoio de recursos audiovisuais, gravações orais, registros fotográficos e diário de campo. O roteiro de entrevista semiestruturada aplicado à professora Judite foi organizado em seis eixos temáticos: (1) trajetória de vida e formação; (2) contexto da comunidade antes da escola; (3) surgimento da escola; (4) experiências e práticas docentes; (5) sentidos da escola para a comunidade; e (6) memória, reconhecimento e legado. Cada eixo orientou perguntas abertas, de caráter narrativo, buscando favorecer o encadeamento da memória, respeitando os tempos, os silêncios, os afetos e as formas próprias de rememoração da entrevistada.

Durante o trabalho de campo, o roteiro foi adaptado conforme as dinâmicas emergentes da entrevista, sem perder de vista os objetivos da investigação. Paralelamente, foram realizadas entrevistas com participantes coadjuvantes, como familiares, ex-alunos e pais de estudantes da época, com o objetivo de compor o cenário sociocultural da experiência docente da professora Judite. O roteiro aplicado a esses participantes também seguiu o modelo semiestruturado, com perguntas abertas, voltadas à reconstrução da memória coletiva sobre o surgimento da escola, os significados da prática educativa e os impactos da escolarização na comunidade. A seleção dos entrevistados foi orientada pelo critério de participação direta ou indireta nas atividades escolares do período delimitado pela pesquisa, entre 1965 e 1975.

O diário de campo foi utilizado como instrumento de registro das observações, impressões e interações ocorridas durante a vivência da pesquisadora no campo, constituindo-se também como recurso analítico e reflexivo. Além das observações sistemáticas, o diário de campo incorporou registros produzidos a partir de conversas informais com moradores da comunidade, especialmente aqueles que vivenciaram o período anterior à institucionalização da escola para crianças.

Esses registros contribuíram para a compreensão do contexto educativo existente antes da chegada da professora Judite, incluindo práticas voltadas à alfabetização de jovens e adultos e outras formas de transmissão de saberes no cotidiano da comunidade. A análise do

material produzido foi realizada de forma articulada entre fontes documentais, memoriais e registros de campo, buscando compreender os sentidos atribuídos à escola, à docência e à trajetória da professora Judite na constituição do espaço educativo da comunidade.

A construção analítica deste estudo não obedece a uma linearidade cronológica rígida, mas a um movimento narrativo intencional, próprio das pesquisas histórico-biográficas. Parte-se da contextualização histórica e sociocultural da comunidade de Trapiá e do cenário educacional rural, para, em seguida, adentrar a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, retornando posteriormente ao contexto à luz das narrativas produzidas. Esse movimento entre cenário e sujeito constitui uma opção metodológica consciente, orientada pela compreensão de que a experiência individual só se torna inteligível quando situada em suas condições históricas, sociais e territoriais.

Ainda inspirada nas reflexões de Michel de Certeau (1982) e Paul Ricoeur (2007), a escrita histórica aqui adotada articula diferentes camadas temporais: o tempo histórico, o tempo vivido e o tempo da escrita. Essa articulação permite que o contexto investigado seja progressivamente adensado pelas memórias narradas, sem perder de vista o diálogo com as fontes documentais e os registros produzidos no campo. Assim, a análise constrói-se de forma relacional e interpretativa, na medida em que as narrativas da professora Judite, os depoimentos dos participantes coadjuvantes, os registros documentais e o diário de campo dialogam entre si, produzindo uma leitura histórica situada, crítica e sensível às singularidades do vivido.

A investigação observou os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, garantindo o respeito à autonomia, à voluntariedade das contribuições e ao direito de identificação ou anonimato, conforme autorização concedida pelos sujeitos da pesquisa.

As escolhas metodológicas aqui delineadas não se restringem a um conjunto de procedimentos técnicos, mas expressam um modo de compreender a história como produção narrativa situada e a docência como experiência social, formativa e memorial. É nessa direção que se desenvolve a próxima seção, dedicada à discussão das narrativas de memória como categoria de análise e como lugar de enunciação dos sujeitos docentes na pesquisa histórico-educacional.

1.2 Narrativas de memória: o lugar de fala dos professores na pesquisa científica

A memória constitui, neste trabalho, uma das principais categorias analíticas, compreendida como muito mais que um repositório de informações passadas: é dimensão viva, sensível e constitutiva da identidade e da experiência humana. Em suas ‘Confissões’, Agostinho (2007, p. 100) descreve a memória como um “palácio vastíssimo” que abriga sensações, afetos, imagens e ideias. Ao fazê-lo, convida-nos a reconhecê-la não como mero reflexo do passado, mas como criação ativa, que reorganiza o vivido em permanente diálogo com o presente.

Inspirada nessa imagem, esta pesquisa acessa o “palácio da memória”, expressão de Agostinho (2007), que remete à vastidão simbólica e sensorial da lembrança, como um caminho para compreender o percurso da docência no interior do Ceará, a partir dos saberes e práticas que expressam o protagonismo da professora Judite Pacheco de Araújo. Suas memórias são atravessadas por processos históricos, políticos e culturais que constituem não apenas sua identidade individual, mas também a identidade coletiva da comunidade.

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor.[...] Faz cultura.[...] E, à medida que cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 2017, p. 60).

Nesta seção, a memória é aprofundada como categoria analítica central da pesquisa, compreendida como elemento ativo da história, da cultura e da constituição dos sujeitos. Essa compreensão articula-se à pedagogia crítica de Paulo Freire (2017, 2018), que afirma o papel ativo dos sujeitos na criação de cultura e na construção de suas épocas históricas. Freire destaca que a experiência social e educativa nunca é neutra, estando sempre atravessada por disputas simbólicas entre forças opressoras e forças emancipadoras.

Ao dialogar com essas compreensões de memória, é importante lembrar que, como afirma Pegoraro (2011), não há como dissociar a memória das concepções históricas que a sustentam. Se a modernidade escolarizou o tempo sob a forma de progresso linear, as memórias docentes, sobretudo em contextos populares, revelam temporalidades híbridas, onde o vivido se articula ao comunitário e ao simbólico. Nesse sentido, as recordações da professora Judite não são apenas lembranças pessoais, mas expressão de uma visão de mundo em que o tempo da vida, da luta e da comunidade se entrelaça ao tempo histórico.

Essas múltiplas temporalidades que emergem da memória também configuram os modos de viver e narrar a docência, revelando a inseparabilidade entre lembrança e prática

educativa. A docência, nesse contexto, pode ser compreendida como prática política e histórica, uma vez que o professor atua em meio a condições concretas, disputas sociais e exigências institucionais que atravessam o trabalho educativo (Saviani, 2008).

A análise dos dados foi orientada por uma articulação interpretativa entre narrativas de memória, registros documentais e observações de campo, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola, à docência e à própria experiência educativa. O objetivo não é buscar comprovações lineares, mas compreender os significados emergentes das falas, dos gestos e dos silêncios que atravessam as memórias narradas (Luca, 2020, p. 136).

Para além de sua dimensão filosófica e política, a memória também se apresenta como desafio metodológico no trabalho do historiador da educação. Como destaca Ecléa Bosi (1994, p. 58), as pausas, hesitações e esquecimentos fazem parte da própria estrutura da memória, sendo reveladores de zonas sensíveis, afetivas e sociais do sujeito narrador. Sua fala, atravessada por silêncios, pausas e lembranças, revela o quanto a experiência vivida carrega conhecimento. Conforme Bosi (1994, p. 15), “a memória [...] é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano”.

Em diálogo com Paul Ricoeur (2007), compreende-se que toda lembrança é uma construção narrativa mediada pela linguagem e, portanto, um campo de disputa entre lembrança, esquecimento e imaginação. Essa tensão entre o que se recorda e o que se cala não é uma fragilidade da memória, mas sua força hermenêutica: ela nos permite compreender o passado não como algo fixo, mas como possibilidade interpretativa, sempre em reconfiguração.

Vale ressaltar a importância da memória escolar, por meio das narrativas docentes. A memória e a história da experiência escolar de um povo passam pela representação que os docentes fazem do ambiente escolar. Trazer à baila narrativas docentes, pelas quais se conta a história da profissão, é uma ação oportuna para refletir a representação educacional, no universo coletivo e individual dos sujeitos escolares. (Andrade, 2021, p.131)

A memória acessada por meio de suas narrativas ilumina processos históricos mais amplos da educação rural cearense e permite compreender como se formaram, em territórios rurais, educadoras que fizeram chegar à escolarização onde o Estado pouco chegava.

Como toda pesquisa situada em territórios vivos, esta também se depara com desafios: a instabilidade do tempo dos sujeitos, a imprevisibilidade das memórias e a delicadeza das relações afetivas estabelecidas entre a pesquisadora e os participantes. Tais

desafios, longe de fragilizar a investigação, são compreendidos como parte constitutiva do processo, exigindo da pesquisadora sensibilidade, ética e escuta ativa diante das múltiplas camadas que compõem a experiência docente da professora Judite e o processo de escolarização da comunidade.

Assim, ao reconhecer nas narrativas de memória um modo legítimo de produção do conhecimento histórico, esta pesquisa reafirma a docência como lugar de fala, criação e interpretação da experiência educativa. Na seção seguinte, amplia-se o olhar para o cenário educacional brasileiro e cearense entre 1965 e 1975, contexto histórico no qual se inscreve a experienciada escola de Trapiá.

2 “QUANDO EU VIM DO SERTÃO SEU MOÇO”: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1965-1975

A história da educação no Brasil revela um percurso lento e desigual, marcado por continuidades que atravessam os séculos e alcançam o período estudado nesta dissertação. Embora profundamente desigual no acesso à escolarização, o período que antecede o recorte desta pesquisa já era atravessado por movimentos que tencionavam o modelo elitista de educação historicamente consolidado no país.

Modelo esse que, em muitos aspectos, se aproximava da matriz platônica, na qual a educação era concebida como instrumento de formação do “homem culto”, destinada a poucos, legitimando a divisão social e restringindo o acesso ao saber às elites, como analisa Fernando de Azevedo (1971) ao discutir as origens históricas das instituições escolares no Brasil.

Sobretudo, a partir das décadas de 1920 e 1930, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930–1945; 1951–1954), observa-se a emergência de um projeto de renovação educacional influenciado pelas ideias da Escola Nova⁵, conduzido por intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros reformadores do período. Segundo Marçal Ribeiro (1993), esse movimento defendia a ampliação do acesso à escola, a centralidade do Estado na educação e a valorização de uma formação assentada no humanismo científico-tecnológico, buscando conciliar educação, ciência e desenvolvimento.

Inspirado em concepções pedagógicas oriundas de pensadores como John Dewey, Jean Piaget e Maria Montessori, o movimento escolanovista passou a defender o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, bem como a reorganização do sistema escolar. A influência dos reformadores trouxe para a realidade educacional brasileira o ideário dos princípios formulados por Dewey (1979), deslocando o sentido social da educação para a construção de uma sociedade na qual é atribuído à escola o papel de criar condições para efetivação da democracia.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como direito social, ainda que, no contexto brasileiro, a materialização desses princípios tenha ocorrido de forma lenta e profundamente desigual. Ribeiro (1993, p. 23) destaca que, durante o Estado Novo (1937–1945), “aumentaram-se as verbas destinadas à educação e houve uma tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional”, com a criação de órgãos voltados à

⁵O movimento da Escola Nova constituiu-se como uma corrente de renovação pedagógica que ganhou força no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930. Para uma análise crítica desse processo no contexto brasileiro, ver Educação e desenvolvimento social no Brasil, de Luiz Antônio Cunha (1975).

organização administrativa do ensino.

Contudo, tais medidas privilegiaram a formação mínima e rápida da mão de obra, não sendo suficientes para romper com as desigualdades estruturais de acesso e permanência na escola. Essa inflexão representou uma ruptura importante com a concepção tradicional de educação que predominara até então, fortemente marcada por uma lógica hierárquica e seletiva.

Embora esse movimento de renovação tenha inaugurado no país um processo de democratização da escola, seus efeitos se deram de maneira gradual, segregada e incompleta, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Persistiram, assim, profundas lacunas regionais e estruturais, evidenciando os limites de um modelo pedagógico pensado a partir de realidades urbanas e institucionais, pouco sensível às condições históricas, sociais e materiais que caracterizavam esses territórios.

A ausência de escolas, de professores formados e de condições materiais básicas manteve grande parte da população infantil à margem do acesso. Segundo Cunha (1975), esse descompasso refletia-se em elevados índices de evasão, repetência e distorção idade-série, além de uma profunda desigualdade entre as zonas urbana e rural, esta última concentrando os piores indicadores de acesso e permanência.

Nesse cenário, a historiografia regional tem evidenciado diagnósticos sobre a precariedade da docência no meio rural no período e as respostas institucionais tardias. Desde a década de 1930, a preocupação com o ensino rural esteve associada à percepção, difundida entre intelectuais e formuladores de políticas, de que o elevado índice de analfabetismo comprometia o projeto de desenvolvimento nacional (Araújo, 2007).

Nas zonas rurais, a presença de professoras com formação regular era mínima, e o exercício docente recaía majoritariamente sobre mulheres com baixa escolaridade, frequentemente submetidas a cursos emergenciais, treinamentos rápidos e vínculos de trabalho precários. Assim, a preocupação com o ensino rural passou a ocupar lugar central nas propostas das políticas educacionais, tornando-se, uma “questão de fulcro” no debate educacional brasileiro (Araújo, 2007, p. 53).

Nessa perspectiva, o ruralismo pedagógico⁶ materializou-se, entre outras iniciativas, na criação das Escolas Normais Rurais, concebidas como parte de um esforço de

⁶O ruralismo constituiu-se, nas primeiras décadas do século XX, como uma ideologia de matriz nacionalista que valorizava o meio rural como espaço privilegiado para a formação moral e social do “homem nacional”. No campo educacional, esse ideário fundamentou o chamado ruralismo pedagógico, atribuindo à escola a função de fixar a população no campo e combater o êxodo rural, articulando educação, nacionalismo e desenvolvimento, ainda que sob uma perspectiva moralizante e autoritária (Araújo, 2007).

formação de professoras para atuar no campo, orientado pela ideia de que a educação deveria responder às especificidades do meio rural e contribuir para a elevação cultural das populações. Contudo, tais iniciativas revelaram limites significativos quanto ao seu alcance e produziram efeitos profundamente desiguais no acesso à formação docente.

Apesar dessas iniciativas os limites estruturais do ruralismo pedagógico e das Escolas Normais Rurais tornaram-se evidentes ao longo das décadas seguintes, especialmente diante da persistência das desigualdades regionais e da ampliação das demandas por escolarização. Ao chegar à década de 1960, o sistema educacional brasileiro encontrava-se tencionado por um cenário de profundas transformações econômicas, sociais e políticas, exigindo novas formas de organização e expansão do ensino.

José Roberto Moreira (1957), membro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao investigar as condições de escolarização das crianças do campo, evidenciava os limites da escola fixa e urbana frente às realidades rurais, defendendo a necessidade de que a oferta escolar se adaptasse às condições de vida das populações rurais, no sentido de levar a escola até onde a criança se encontrava.

Diante desse cenário, em 1962 o Congresso Nacional aprovou um programa emergencial para a educação, orientado pela necessidade de rápida expansão da rede escolar. No entanto, a urgência da universalização não foi acompanhada pela garantia de formação docente regular, favorecendo a adoção de cursos rápidos e programas emergenciais de formação de professoras leigas, especialmente no meio rural.

A partir de 1964, o Estado passa a redefinir suas estratégias educacionais, deslocando o foco das iniciativas pontuais de formação para um projeto de expansão acelerada da rede escolar, marcado por reformas estruturais e por uma concepção tecnicista da educação, que orientará as políticas públicas no período entre 1965 e 1975, período no qual nos debruçamos nesta pesquisa.

Sob a ditadura civil-militar instaurada nesse período, o país vivenciou intensas transformações sociais e políticas que impactaram diretamente a educação brasileira, um processo de expansão acelerada da rede escolar, frequentemente denominada “massificação do ensino”. Tal processo, contudo, também não correspondeu a uma democratização efetiva do acesso, mas a um crescimento quantitativo das matrículas orientado pela lógica do mercado e pelo ideário tecnicista que passou a nortear as políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, a escola foi mobilizada como instrumento de adaptação da

população ao projeto desenvolvimentista do regime, conhecido como “milagre econômico⁷” (1968–1973). As reformas educacionais implementadas, como a Lei nº 5.540/1968, que promoveu a reforma universitária, e a Lei nº 5.692/1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, expressaram a tentativa de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho e à manutenção da ordem social.

Tais reformas, têm sido amplamente analisadas por autores que se dedicam à interpretação crítica da educação brasileira. A partir de diferentes perspectivas, Romanelli (1986), Cunha (1975), Germano (1994) e Saviani (2008) contribuem para compreender como essas reformas, embora apresentadas como modernizadoras, estiveram associadas a um projeto de expansão escolar que não rompeu com as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

Romanelli (1986) interpreta as reformas educacionais do período como expressão da teoria do capital humano, segundo a qual a educação passou a ser concebida como investimento econômico destinado à formação de mão de obra para o desenvolvimento nacional. Nessa perspectiva, a ampliação da escolarização não tinha como objetivo central a emancipação dos sujeitos, mas a adequação da população às exigências do crescimento econômico, subordinando a educação às demandas do mercado e do Estado desenvolvimentista.

Germano (1994) aprofunda essa análise ao evidenciar a consolidação da pedagogia tecnicista como tendência dominante no período. Para o autor, a escola passou a operar sob os princípios da racionalização, da eficiência e da mensuração de resultados, deslocando o foco do processo educativo para técnicas, métodos e controles, em consonância com o projeto autoritário do regime civil-militar.

Dermeval Saviani (2008), por sua vez, chama atenção para a contradição fundamental desse processo: ao mesmo tempo em que se ampliava quantitativamente a rede escolar, mantinham-se e, em muitos casos, aprofundavam-se os mecanismos de seletividade social. A expansão do ensino não significou igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar, sobretudo para as camadas populares e para a população rural.

Em diálogo, as leituras permitem compreender que a chamada “massificação do

⁷O termo “*milagre econômico*” refere-se ao período de acelerado crescimento econômico vivido pelo Brasil entre aproximadamente 1968 e 1973, durante o regime civil-militar, caracterizado por altas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto, expansão industrial e aumento do investimento estatal. Tal crescimento, contudo, esteve associado à intensificação da concentração de renda, ao arrocho salarial e à ampliação das desigualdades sociais, o que limitou seus efeitos positivos sobre as condições de vida da maioria da população (Germano, 1994; Romanelli, 1986).

ensino” não representou um projeto de democratização educacional, mas a incorporação subordinada da educação ao desenvolvimento econômico e à racionalidade tecnicista do regime. Tal contradição expressou-se de forma concreta nas políticas e programas educacionais implementados, que, embora anunciados como iniciativas de ampliação do acesso à escolarização, mantiveram limites significativos quanto à efetiva transformação das condições educacionais das camadas populares.

Nesse contexto de precariedade educacional e de limitações da ação estatal, a Igreja Católica exerceu papel relevante na organização de iniciativas voltadas à alfabetização e à educação de base, especialmente nas regiões rurais. Conforme analisa Paiva (1973), por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Igreja inaugurou, em 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB), em articulação com o governo federal, utilizando sua rede de emissoras e estruturas paroquiais para alcançar populações do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sobretudo em regiões com altos índices de subdesenvolvimento e exclusão escolar.

Essas iniciativas, voltadas principalmente à alfabetização de adultos e à educação popular, integraram o cenário educacional e contribuíram para consolidar a presença da Igreja como agente mediador entre o Estado e as populações do campo. Programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 sob o discurso da erradicação do analfabetismo, exemplificam esse paradoxo: amplamente difundidos como propaganda política, produziram impactos limitados nas condições concretas de acesso escolar, reafirmando a distância entre expansão normativa, crescimento estatístico e transformação social efetiva.

Esse cenário também se refletiu na esfera cultural. Órgãos como o Instituto Nacional do Livro (INL) e campanhas de incentivo à leitura reforçaram a dimensão centralizadora do regime, ampliando bibliotecas e programas de difusão, mas de forma seletiva, atingindo sobretudo os centros urbanos. O campo e as periferias urbanas permaneceram à margem, reproduzindo desigualdades históricas de acesso à leitura e à escolarização.

Mesmo após sucessivas reformas, a população rural continuava distante das metas definidas pelo Estado. No Nordeste, essa exclusão era ainda mais intensa, revelando taxas desproporcionais de crianças fora da escola em comparação às regiões Sul e Sudeste. Segundo Cunha (1975) no início da década de 1970, apenas uma parcela das crianças de 7 a 14 anos frequentava regularmente a escola rural, e as matrículas concentravam-se quase inteiramente nas áreas urbanas.

Nesse período a população urbana passou a superar numericamente a população rural no Brasil, o que levou o ensino a se consolidar como uma grande preocupação nacional. Tal inflexão, contudo, ocorreu quando as desigualdades regionais e educacionais já estavam profundamente cristalizadas. Conforme analisa Marcílio (2023), as desigualdades econômicas regionais sempre produziram reflexos profundos nas desigualdades educacionais no Brasil.

Em 1970, apenas 56% das crianças brasileiras encontravam-se matriculadas na escola, índice que se agravava de maneira significativa nas regiões historicamente mais pobres. No Ceará, por exemplo, a taxa de matrícula alcançava apenas 37,9%, situando o estado entre aqueles com os piores indicadores educacionais do país (Marcílio, 2023).

No entanto, embora marcadas por profundas discrepâncias, as políticas voltadas à educação no meio rural passaram a integrar as agendas estatais como parte de um projeto mais amplo de enfrentamento dos dilemas do desenvolvimento nacional. Paiva (1973), analisa que tais políticas foram concebidas, sobretudo, como estratégias de contenção dos fluxos migratórios e de ordenamento social, buscando fixar a população no campo e mitigar os efeitos do êxodo rural sobre os centros urbanos, mais do que assegurar o direito pleno à educação.

Esse movimento dialogava com a percepção, difundida entre intelectuais e formuladores de políticas desde as décadas anteriores, de que o elevado índice de analfabetismo representava um obstáculo simbólico e material ao progresso do país, tornando a educação um eixo central das preocupações nacionais (Araújo, 2007). Essas políticas, contudo, não se constituíram como iniciativas neutras ou desinteressadas.

Ao serem formuladas sob a lógica do desenvolvimento e da modernização, assumiram caráter predominantemente adaptativo e funcional, priorizando a manutenção da ordem social e econômica vigente. A escola pública primária no meio rural passou a ocupar um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que se apresentava como instrumento de elevação cultural e integração nacional, operava sob limites estruturais que restringiam o acesso pleno à escolarização.

A universalização do acesso, tomada como horizonte prioritário, não foi acompanhada por investimentos equivalentes na qualidade e nas condições materiais das escolas e na permanência dos alunos. Desse modo, o enfrentamento das defasagens estatísticas revelou-se insuficiente para alterar, de forma estrutural, as desigualdades educacionais historicamente produzidas, evidenciando que a expansão do sistema escolar, por si só, não garantia a efetivação do direito à educação.

A persistência dessas limitações não passou despercebida pelos organismos

internacionais e pelos próprios formuladores de políticas educacionais no país. Em 1962, a UNESCO, ao preparar a Conferência Regional Latino-Americana de Educação, propôs a universalização do ensino primário até 1970 como meta prioritária para os países da região. Tal diretriz dialogava com diagnósticos anteriores, como a análise estatística realizada por Freitas (1947), que evidenciou, pela primeira vez de forma sistematizada, a profunda defasagem nas matrículas iniciais e os elevados índices de repetência no ensino primário brasileiro.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no censo escolar de 1964, em dez unidades da federação mais de 50% do professorado primário era composto por docentes leigos, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, percentual que ultrapassava 70% em quatro delas. Nas áreas rurais, a situação mostrava-se ainda mais grave: em 19 unidades federadas, cerca de 70% do professorado primário não possuía formação específica, sendo que, em 13 delas, esse índice superava 90% (INEP, 1969).

Esse quadro de precarização da docência no meio rural não pode ser compreendido de forma isolada, pois se articulava a um conjunto mais amplo de desigualdades sociais que atravessavam a vida das populações camponesas. As limitações relativas à formação das professoras, às condições materiais das escolas e à permanência dos alunos estavam profundamente imbricadas às condições concretas de existência das famílias rurais, marcadas pela pobreza, pela instabilidade econômica e pela ausência de políticas sociais efetivas.

Assim, os problemas educacionais evidenciados pelos levantamentos oficiais do período expressavam não apenas fragilidades do sistema de ensino, mas também os efeitos de um contexto social adverso, no qual a escolarização se realizava sob severas restrições materiais, os elevados índices de evasão, repetência e irregularidade no fluxo escolar, evidenciados pelos levantamentos do INEP na década de 1964, apontam para a fragilidade das condições de vida das famílias rurais.

A década de 1970 constitui, nesse sentido, um marco de inflexão na história da alfabetização e da formação docente no Brasil. Sob o regime civil-militar, as reformas educacionais implementadas no período alteraram de modo significativo os fundamentos da escolarização e do magistério primário, redefinindo os sentidos atribuídos à alfabetização e ao papel da escola pública. Tais mudanças inscrevem-se no interior de um projeto de modernização conservadora, no qual a educação passou a ser concebida de forma mais instrumental, subordinada às demandas de racionalização administrativa, produtividade e controle social.

Nesse contexto, ainda durante o regime civil-militar, especialmente após a Lei nº 5.692, de 1971, ocorre a reformulação da formação docente para o ensino de 1º grau, com a transformação do magistério em habilitação profissional de nível médio. Ao instituir a habilitação específica de magistério, a legislação deslocou progressivamente a centralidade das Escolas Normais enquanto espaços tradicionais e específicos de formação docente, o que gerou um processo de descaracterização e esvaziamento de sua função formativa, agora subordinada à lógica tecnicista e profissionalizante que passou a orientar as políticas educacionais do período.

A partir dessa ruptura, o combate ao analfabetismo, amplamente difundido nos discursos oficiais do período, assumiu contornos pragmáticos, orientados mais pela necessidade de integração mínima da população à ordem social e ao mercado de trabalho do que pela garantia de uma formação crítica e emancipatória. Como assinala Saviani, a educação brasileira historicamente se constituiu sob a marca de uma precariedade estrutural, na qual a escolarização popular foi pensada como resposta funcional a demandas externas ao próprio processo educativo, limitando o alcance formativo da alfabetização (Saviani, 2012).

Essa concepção repercutiu diretamente nos métodos de alfabetização adotados no período. Observa-se a permanência e, em muitos contextos, o reforço de práticas centradas em métodos sintéticos, especialmente o silábico, amplamente difundido por meio de cartilhas padronizadas (Marcílio, 2023). Produzidos em larga escala e distribuídos de forma homogênea, tais materiais respondiam à lógica de racionalização e controle do ensino, característica das políticas educacionais do período, ao mesmo tempo em que restringiam a autonomia docente e reduziam as possibilidades de adaptação pedagógica às realidades locais.

No contexto das escolas rurais, essa padronização revelava-se ainda mais problemática. As cartilhas e orientações metodológicas eram concebidas a partir de uma lógica predominantemente urbana, pouco sensível ao cotidiano das crianças do campo, às suas formas de vida, trabalho e sociabilidade. O vocabulário, as imagens e as situações apresentadas nos materiais didáticos frequentemente não dialogavam com a experiência vivida pelos alunos, produzindo distanciamentos entre o conteúdo escolar e a realidade concreta. Nesses termos, o processo de alfabetização tendia a assumir um caráter mecânico e repetitivo, esvaziado de sentidos mais amplos de aprendizagem.

Paralelamente às questões metodológicas, as condições materiais das escolas constituíam um elemento central na configuração das práticas alfabetizadoras do período. A precariedade da infraestrutura escolar no meio rural era recorrente: prédios improvisados, ausência de mobiliário adequado, escassez de livros e de materiais pedagógicos básicos

compunham o cotidiano de muitas escolas primárias. Conforme destaca Saviani (2012), os diagnósticos educacionais reiteradamente evidenciam a omissão histórica do Estado na garantia de condições mínimas para o funcionamento da escola pública, o que se expressa de forma ainda mais aguda nos territórios rurais.

Essas limitações materiais impactavam diretamente o trabalho docente, exigindo das professoras e dos professores um permanente exercício de improvisação e adaptação. Nas escolas rurais, o corpo docente tornava-se, muitas vezes, o principal, senão o único, recurso pedagógico disponível, assumindo múltiplas funções que extrapolavam o ensino formal. Ensinar a ler e escrever, nesse contexto, implicava criar estratégias a partir do pouco ou do quase nada, reorganizando práticas, tempos e espaços conforme as possibilidades concretas existentes.

Além disso, a organização de turmas multisseriadas constituía uma realidade predominante no meio rural durante esse período. A presença de alunos de diferentes idades e níveis de escolarização em uma mesma sala exigia do professor um domínio pedagógico complexo, raramente contemplado pelos modelos de formação docente vigentes, já fragilizados pela descaracterização das Escolas Normais. Essa complexidade, no entanto, não era reconhecida institucionalmente; ao contrário, a docência no campo permanecia invisibilizada e desvalorizada, reforçando a ideia de uma escola rural secundária, provisória e destinada a cumprir apenas funções mínimas de escolarização.

Dessa forma, ao analisar os métodos de alfabetização e as materialidades escolares entre 1965 e 1975, evidencia-se que a alfabetização no Brasil, especialmente no meio rural, foi atravessada por contradições profundas. Se, por um lado, o período foi marcado pela ampliação do discurso em torno da escolarização e do combate ao analfabetismo, por outro, as condições concretas de ensino revelavam um projeto educacional limitado, que reproduzia desigualdades históricas e impunha restrições significativas ao trabalho docente, como amplamente problematizado por Saviani (2012).

É nesse contexto de reformas, precariedades e silenciamentos que se insere a experiência das professoras rurais, cujas práticas pedagógicas se construíram nas brechas deixadas pelas políticas oficiais. Compreender esse cenário é fundamental para analisar, na seção seguinte, a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, cuja atuação docente se desenvolveu em meio a essas tensões, revelando formas singulares de protagonismo, adaptação e resistência no interior da escola rural.

2.1 Escola pública primária no sertão cearense, uma breve viagem histórica

Antes de abordar diretamente as condições da escolarização no sertão cearense entre 1965 e 1975, faz-se necessário compreender o contexto mais amplo no qual essas experiências educativas se inscrevem. Conforme analisa J. Moreira de Sousa (s.d), o sistema educacional cearense desenvolveu-se em estreita relação com as condições climáticas, geográficas, econômicas e demográficas do Estado, especialmente nas regiões sertanejas, caracterizadas pela irregularidade das chuvas, pela economia agrária de subsistência e pela dispersão populacional.

Esses elementos não interferiram apenas nas formas de trabalho e de sobrevivência das populações sertanejas, mas incidiram diretamente sobre as possibilidades concretas de acesso, permanência e regularidade da escolarização no meio rural. O clima, a dispersão das moradias, a instabilidade do trabalho agrícola e a precariedade das condições de vida constituíam fatores estruturantes de um cotidiano no qual a frequência escolar se tornava irregular, fragmentada e, muitas vezes, secundarizada frente às exigências imediatas da sobrevivência.

A distância entre o projeto educativo formulado nos documentos oficiais e a realidade concreta do sertão cearense torna-se ainda mais evidente quando se observa o lugar destinado à infância no sistema educacional do período. Conforme registra J. Moreira de Sousa (s.d), na década de 1950 o Ceará contava com menos de meia dúzia de Jardins de Infância considerados “dignos desse nome”, concentrados majoritariamente na capital e apenas dois localizados em municípios do interior do estado. Tal dado revela que a atenção institucional à primeira infância permanecia restrita a experiências urbanas e excepcionalizadas, mesmo quando se tratava de cidades interioranas de maior porte.

É fundamental destacar, contudo, que a existência desses dois Jardins de Infância no interior não se estendia às zonas rurais propriamente ditas. Nas comunidades sertanejas mais afastadas dos centros urbanos, a infância permanecia completamente à margem de qualquer política educacional voltada à educação pré-escolar. Nessas áreas, inexístiam não apenas instituições específicas para a infância, mas, muitas vezes, os próprios prédios escolares destinados ao ensino primário.

Para a maioria das crianças sertanejas, o ingresso na escola ocorria de forma tardia, sem a mediação de instituições voltadas à primeira infância, frequentemente em classes multisseriadas, improvisadas e sob condições materiais precárias. A experiência escolar respondia às urgências locais e às limitações concretas do cotidiano sertanejo, a ausência de

espaços específicos para a infância, aliada à instabilidade das condições de vida das famílias, fazia com que a escolarização assumisse um caráter descontínuo, interrupções frequentes e trajetórias escolares fragmentadas.

Assim, a alfabetização no Ceará constituiu-se, em sua origem, menos como política de garantia do direito à educação da criança e mais como estratégia funcional de intervenção sobre populações consideradas estratégicas para o projeto desenvolvimentista. Segundo Sousa (1961):

Ao considerarmos tal realidade, na terra cearense, sentimos que os horrores da estiagem se aliam a completa ausência de estímulos por parte das autoridades responsáveis pelo Estado, cujo pensamento anda longe da criança – “a entidade que deu ensejo ao nascimento da Escola Primária”.

Diante da inexistência de políticas voltadas à educação da primeira infância nas zonas rurais, a escolarização no sertão cearense não se estruturou, inicialmente, a partir da criança como sujeito central do processo educativo. A infância rural permaneceu à margem das ações estatais, sem instituições específicas, sem espaços próprios e sem reconhecimento como etapa legítima da escolarização. Isso porque o processo de alfabetização no Ceará não se constituiu, inicialmente, a partir de uma política voltada à escolarização sistemática das crianças, mas emergiu, sobretudo, como resposta ao elevado índice de analfabetismo entre jovens e adultos, especialmente no meio rural.

A centralidade conferida à alfabetização de adolescentes e adultos, por sua vez, não pode ser compreendida apenas como resposta técnica ao analfabetismo, mas como expressão de um projeto educacional orientado por interesses mais amplos de desenvolvimento, integração social e ordenamento do território. Ao priorizar jovens e adultos das áreas rurais, o estado buscava responder a demandas imediatas de produtividade, controle social e contenção dos fluxos migratórios, relegando a escolarização infantil a um plano secundário.

Nesse cenário, ganham relevo as campanhas educacionais, especialmente aquelas voltadas à educação de adolescentes e adultos. Conforme analisa Paiva (1973), as primeiras Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) surgem em 1945, quando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) formula seu primeiro apelo sistemático em favor da ampliação das redes estaduais de ensino supletivo, já contando com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Tratou-se de uma iniciativa que, desde sua origem, apresentava orientações nitidamente rurais, configurando-se como a primeira campanha educacional dirigida predominantemente ao meio rural brasileiro.

Essas ações passaram a ser frequentemente denominadas “atividades de campanha”, evidenciando seu caráter provisório, expansivo e fortemente vinculado à lógica da urgência. Mais do que respostas imediatas às demandas por escolarização, tais iniciativas integravam um projeto mais amplo de intervenção estatal, voltado à contenção da migração rural-urbana e à manutenção das populações no campo, preocupação que extrapolava o âmbito regional e se afirmava como questão de interesse nacional.

Nesse sentido, as campanhas educacionais articulavam-se às estratégias de desenvolvimento e integração territorial, funcionando como instrumentos de ordenamento social em regiões historicamente marginalizadas pela presença efetiva do Estado. Ainda assim, foi por meio dessas ações que a escola pública conseguiu penetrar em áreas do sertão onde, até então, a atuação estatal se fazia de forma precária ou intermitente.

As campanhas educacionais assumiram papel decisivo na interiorização do ensino, lançando mão de soluções improvisadas, como o uso de casas particulares, espaços comunitários e a atuação de docentes com formação precária ou incompleta. Fazendo emergir a figura da professora de campanha, cuja atuação se dava em condições adversas, com vínculo institucional instáveis, acumulação de funções e principalmente, a centralidade de seu compromisso com a comunidade. Para muitas mulheres do sertão, essa experiência constituiu o primeiro contato com a docência formal, funcionando como porta de entrada para o exercício do magistério em contextos rurais.

Conforme analisa Paiva (1973), após o período de euforia inicial das campanhas de educação de adolescentes e adultos, especialmente da CEAA, tornou-se evidente a frustração com os resultados alcançados pelas ações de massa. Diante desse cenário, emergem novos programas educacionais que buscavam responder às demandas qualitativas dos profissionais da educação. Assim, surgem as chamadas missões educativas, estabelecidas no interior do país a partir do poder local, marcando um deslocamento das políticas centralizadas para ações mais enraizadas nas comunidades.

A criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) concentrada entre os anos de 1952 e 1963, expressa esse novo direcionamento, ao propor uma intervenção educativa que não se restringia à aprendizagem escolar formal, mas se articulava a um projeto mais amplo de desenvolvimento rural, voltado à modernização das práticas produtivas e da vida comunitária. Dessa forma, a educação passa a ser concebida como instrumento estratégico de transformação social no meio rural, atribuindo às professoras um papel que envolvia a mediação com a comunidade, a organização do espaço escolar e a difusão de valores associados ao progresso e à modernização.

A definição das comunidades atendidas pelas campanhas de educação rural estava diretamente vinculada às articulações do poder político local, o que conferia às campanhas um caráter instável e fortemente condicionado às dinâmicas políticas regionais. Segundo Paiva:

As missões rurais de educação, principal instrumento da CNER, utilizavam como método a “organização social das comunidades” e seu trabalho se iniciava com a pesquisa das áreas de maior receptividade dos programas de campanha. Eram consultadas as autoridades locais, os fazendeiros e o clero em busca de apoio local para o programa; em seguida, buscava-se fazer emergir a liderança comunitária que, treinada, auxiliava no desenvolvimento das atividades de campanha (Paiva, 1973, p. 201).

A descrição apresentada por Paiva evidencia que a expansão da educação rural se dava por relações de poder, interesses locais e alianças políticas que delimitavam tanto o alcance quanto a permanência das ações educativas. As campanhas, ao mesmo tempo em que ampliavam o acesso à escolarização, reforçavam mecanismos seletivos de atuação estatal, subordinando a oferta educacional à lógica da governabilidade local.

Compreender a escola pública primária no sertão cearense implica reconhecer as campanhas educacionais não apenas como estratégias de expansão do ensino, mas como expressão das contradições entre o discurso da democratização educacional e as práticas efetivamente adotadas pelo Estado.

No início da década de 1960, no contexto das reorientações das políticas educacionais voltadas ao meio rural, ganha destaque o Movimento de Educação de Base (MEB), concebido a partir de uma articulação entre o governo federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB emerge como estratégia de educação popular voltada às regiões subdesenvolvidas, especialmente o Nordeste, lançando mão do ensino radiofônico como principal meio de difusão das ações educativas (Paiva, 1973).

Nesse sentido, o ensino radiofônico constituiu-se como instrumento central do MEB, permitindo a expansão das ações educativas em áreas de difícil acesso e favorecendo a formação continuada de educadores que já atuavam no meio rural. Tal estratégia contribuiu para a consolidação de práticas docentes que extrapolavam o espaço escolar, integrando educação, trabalho comunitário e compromisso social. Ainda que muitas dessas iniciativas estivessem voltadas à educação de jovens e adultos, seus efeitos repercutiram diretamente sobre a organização da escola primária no meio rural, seja pela ocupação dos mesmos espaços físicos, seja pela atuação das mesmas professoras nas diferentes frentes educativas.

Diferentemente das campanhas anteriores, o MEB não se restringia à alfabetização ou à escolarização formal, propondo uma intervenção educativa mais ampla, voltada à organização social das comunidades, à formação de lideranças locais e ao

desenvolvimento comunitário. No Ceará, essas iniciativas coexistiram com a fragilidade da rede regular de ensino primário, mantendo a escolarização dependente de soluções provisórias, do improviso dos espaços escolares e da atuação de professores leigos, como evidenciam os estudos de Sousa (1961).

No Ceará, a retórica desenvolvimentista exaltada em documentos oficiais, como o Anuário do Estado do Ceará (1972), contrastava de forma evidente com as condições concretas de vida da população rural. Embora os discursos institucionais anunciassem avanços no campo educacional, a escolarização primária no sertão manteve-se fortemente dependente de iniciativas comunitárias, do improviso de espaços escolares e da atuação de professores leigos, revelando os limites da ação estatal na garantia do direito à educação.

Essas limitações não podem ser compreendidas como falhas pontuais ou circunstanciais do sistema educacional, mas como expressão de um processo histórico mais amplo, marcado por descontinuidades, rupturas e permanências. Tal processo ajuda a explicar por que, mesmo diante da ampliação normativa e discursiva da escolarização, a escola pública no sertão cearense continuou operando sob condições precárias, reproduzindo desigualdades historicamente constituídas.

Se olharmos para a taxa de progressão no sistema educacional no período de 1960 a 1971, veremos que o Ceará figurava como um dos estados com menor taxa de promoção. De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, um aluno matriculado na primeira série no Ceará tinha menos de 10% de chance de alcançar a quarta série após quatro anos de escolarização (MEC, 1972, p. 34; p. 64).

Esses indicadores revelam que o acesso formal à escola não se traduzia, necessariamente, em permanência ou progressão escolar. A elevada evasão e a baixa taxa de promoção indicam que a experiência educativa no sertão cearense era marcada por trajetórias escolares interrompidas, entradas tardias, repetências sucessivas e abandono precoce. Como aponta Marcílio (2023), tais trajetórias descontínuas não constituem exceção, mas expressão de um modelo escolar historicamente incapaz de garantir permanência e sucesso escolar às camadas populares.

As reformas educacionais, em geral concebidas de cima para baixo, nem sempre consideraram as condições humanas, materiais e sociais existentes, especialmente nas áreas rurais. Essa distância entre o projeto normativo do Estado e a realidade concreta das comunidades ajuda a compreender por que a escolarização nesses territórios se consolidou de forma precária.

Nessas áreas, a escola pública não se apresentou como uma instituição plenamente estruturada, dotada de edifício próprio, quadro docente estável e recursos materiais adequados, mas como uma prática social construída a partir das possibilidades locais. Antes de ser um prédio, a escola foi experiência: funcionou em casas particulares, salas improvisadas, espaços comunitários e, em muitos casos, na própria residência da professora.

Essa forma de organização evidencia uma distinção fundamental entre a existência formal da escola nos documentos oficiais e a experiência concreta vivida pelas populações rurais, onde o acesso esteve condicionado às redes de sociabilidade, às relações de vizinhança e ao engajamento comunitário, o que produziu uma escola profundamente enraizada no território, mas, ao mesmo tempo, fragilizada pela ausência de políticas públicas contínuas e de investimentos estruturais.

Assim, a escola assumia um caráter híbrido, situado entre o público e o privado, entre o institucional e o comunitário. Embora vinculada formalmente ao Estado, sua manutenção cotidiana dependia, em grande medida, da mobilização local, do trabalho das professoras, da colaboração das famílias em um processo de adaptação constante às condições sociais, econômicas e climáticas do sertão.

Para além das políticas e campanhas educacionais que marcaram a interiorização do ensino, a compreensão da escola pública primária no sertão cearense exige considerar também as representações históricas que orientaram a ação do Estado e das elites sobre o sertão e sua população. Nesse sentido, Castelo (1970) constitui uma fonte privilegiada para apreender as concepções que sustentaram a organização da escola pública no interior do estado, ao registrar, de forma minuciosa, tanto a materialidade das instituições escolares quanto o discurso que as legitimava.

Ao descrever as condições de vida das populações sertanejas, o autor evidencia um cenário caracterizado pela instabilidade do trabalho, pela pobreza material e pela naturalização da precariedade. O trabalhador rural aparece como sujeito submetido a longas jornadas, baixos rendimentos e moradias improvisadas, sendo frequentemente representado como resistente às inovações e apegado à rotina. Tal representação não é neutra: ela sustenta a ideia de que a educação deveria cumprir uma função essencialmente adaptativa, voltada mais à disciplina social do que à ampliação efetiva do acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, a instrução escolar é concebida de forma restrita, reduzida à alfabetização elementar, considerada suficiente para atender às necessidades do sertão. Castelo (1970), explicita que a instrução “pouco disseminada” servia, muitas vezes, para agravar as circunstâncias sociais ou para preparar eleitores submissos às lideranças locais,

evidenciando a íntima relação entre escolarização, controle político e coronelismo. A escola, assim, não se afirmava como espaço de formação crítica, mas como instrumento funcional de manutenção da ordem social vigente.

Essa concepção repercutiu diretamente na organização material da escola pública primária. Os registros apresentados por Castelo (1970) descrevem detalhadamente os prédios escolares, suas localizações, valores e destinações, revelando uma preocupação administrativa e patrimonial com a escola, mais do que pedagógica. A separação por sexo, a padronização arquitetônica e a avaliação monetária dos edifícios indicam que a escola era tratada como bem público contabilizável, inserido na lógica do Estado patrimonial, sem que isso implicasse, necessariamente, a garantia de condições adequadas de funcionamento ou de permanência dos alunos.

No caso de municípios do interior, como Itapipoca, as descrições evidenciam a existência de prédios escolares desde o final do século XIX, o que poderia sugerir, à primeira vista, a consolidação da escolarização. No entanto, a mera presença do edifício não assegurava o acesso efetivo à educação. A distância entre a existência formal da escola e a experiência concreta de escolarização das populações rurais revela uma das contradições centrais do ensino no sertão cearense: a escola existia no papel, nos registros oficiais e nos relatórios administrativos, mas permanecia frágil em sua capacidade de garantir o direito à educação para todos.

Assim, ao mobilizar a obra de Castelo (1970) como fonte histórica, torna-se possível evidenciar que a precariedade da escola pública primária no sertão cearense é a expressão de uma estrutura educacional caracterizada pela desigualdade, pela seletividade social e pela compreensão da escolarização como prática mínima e funcional, parte de um processo mais amplo, no qual mudanças normativas convivem com profundas permanências nas condições materiais e simbólicas da educação camponesa.

Nesse contexto de fragilidade institucional, a manutenção cotidiana da escola no meio rural não se apoiou prioritariamente na ação do Estado, mas no trabalho de sujeitos concretos que sustentaram, na prática, o funcionamento das experiências escolares. Entre esses sujeitos, destaca-se a presença feminina, fundamental para a expansão e continuidade das iniciativas educativas, sobretudo nas situações mais precárias.

Ainda assim, as mulheres raramente figuraram como sujeitos de protagonismo nas narrativas oficiais da educação. Sua atuação foi, com frequência, atravessada por processos de desqualificação simbólica, seja pela associação ao improviso, ao cuidado doméstico ou à ausência de formação considerada legítima, seja pela compreensão da docência feminina

como extensão natural das funções maternas.

No caso da história da educação cearense, essa atuação foi historicamente silenciada na narrativa institucional. Quando registrada, a presença feminina aparece de forma pontual e desprovida de informações sobre sua prática pedagógica, trajetória profissional ou inserção social, o que reforça a marginalização das mulheres no relato histórico da educação (Menezes, 2011).

À luz das análises mobilizadas, torna-se evidente que a escola pública primária no sertão cearense constituiu-se sob condições profundamente desiguais, caracterizada pela distância entre os projetos educacionais formulados pelo Estado e as experiências concretas vividas pelas populações rurais. A escolarização não se estruturou como direito universal plenamente garantido, mas como prática mínima, frequentemente improvisada e atravessada por limitações materiais, políticas e simbólicas.

As campanhas educacionais, as missões rurais e as iniciativas de educação popular ampliaram o alcance da escola, muitas vezes mediadas pela atuação da Igreja Católica e pelas articulações das lideranças políticas e comunitárias locais; contudo, tais experiências não foram suficientes para romper com a precariedade estrutural que marcou a oferta educacional no campo.

É nesse contexto de precariedade institucional, silenciamentos históricos e protagonismos invisibilizados que se inscrevem as trajetórias das professoras rurais. Compreender a escola pública primária no sertão cearense, portanto, exige deslocar o olhar das normas e estatísticas para as experiências concretas daqueles sujeitos que, nas lacunas das políticas oficiais, tornaram possível a existência da escola. Essa compreensão é fundamental para, na seção seguinte, analisar a trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, cuja atuação docente se desenvolveu no interior dessas contradições, revelando formas singulares de protagonismo, adaptação e resistência na construção da escola rural.

2.2 Itapipoca, a cidade dos três climas

A contextualização de Itapipoca neste capítulo apresenta o cenário do município, destacando suas características singulares no contexto cearense, a fim de evidenciar as condições históricas, políticas e educativas que conformaram um território fértil para a emergência de redes formativas que possibilitaram trajetórias de escolarização e profissionalização docente, especialmente entre jovens oriundas do meio rural. Compreender Itapipoca, portanto, implica reconhecer o papel que o município desempenhou na

interiorização do ensino e na constituição de experiências educativas que ultrapassavam os limites da escola formal.

A origem do nome Itapipoca carrega significados ligados à ancestralidade indígena e à geografia do território. Segundo Maciel e Pires (2013):

Itapipoca é um vocábulo indígena do dialeto Tupinambá, sistematizado pelos padres jesuítas com a finalidade de catequizar os nativos da grande Nação Tupi. Este termo significa “cascalho”, ou, “pedra de pele estalada”, ou ainda “Pedra Lascada”, ou “pedra de pele arreventada” (Maciel; Pires, 2013, p.10)

Figura 1 - Formação Rochosa conhecida como "Pedra lascada", associada à origem do nome de Itapipoca-CE



Fonte: Guia de Trilhas Otávio Santos, cedido à autora (2026).

Localizado a aproximadamente 130 km da capital Fortaleza, o município de Itapipoca integra a mesorregião Norte Cearense e é reconhecido como a “cidade dos três climas”, em razão de sua diversidade geográfica, que abrange zona litorânea, região serrana e área de sertão e Caatinga.

A sede do município está debruçada por uma planície exuberante que se estende no rumo norte até o litoral e tem como espelho d’água irretocável suas praias cristalinas[...]. Com clima sempre ameno no rumo leste em direção a Fortaleza até a parte ocidental do Rio Mundaú no município de Tururu, oeste ao encontro com a região sertaneja e no rumo sul [...] Uruburetama. Um terço do seu território é montanhoso, coberto de bananeiras, canavial e o que restou de mata atlântica. Além do cenário natural impecável entre riachos, bicas de cachoeiras, penhascos que são

lugares de tradição e história [...]. Dois terços restantes são constituídos de sertão e Caatinga, com exceção da pequena faixa litorânea. No sertão a vegetação é de gramíneas que só florescerem no inverno e que servem de pastagem [...] para animais de pequeno porte. A temperatura é escaldante nos períodos de estiagens e ventos fortes e secos costumam varrer a superfície ressequida durante a época árida. (Maciel; Pires, 2013, p.07)

Figura 2 - Mapa do estado do Ceará com localização de Itapipoca-CE



<https://guianet.com.br/links/externos/mapa/95-ceara-ce>. Acesso em: 22 de abril de 2026.

A diversidade geográfica do município pode ser observada nas imagens a seguir, que ilustram as diferentes configurações territoriais que caracterizam Itapipoca.

Figura 3 - Formação de dunas e lagoas na Praia da Baleia na zona litorânea de Itapipoca-CE



Fonte: Acervo da autora (2026)

Figura 4 - Paisagem da caatinga com presença de caprinos na Zona de sertão do município de Itapipoca-CE



Fonte: Acervo da professora Andréia de Sousa, cedido à autora (2026).

Figura 5 - Paisagem da região serrana, vista da comunidade Quilombola de Nazaré, município de Itapipoca-CE



Fonte: Acervo do professor Gilmar Magalhães, cedido à autora (2026)

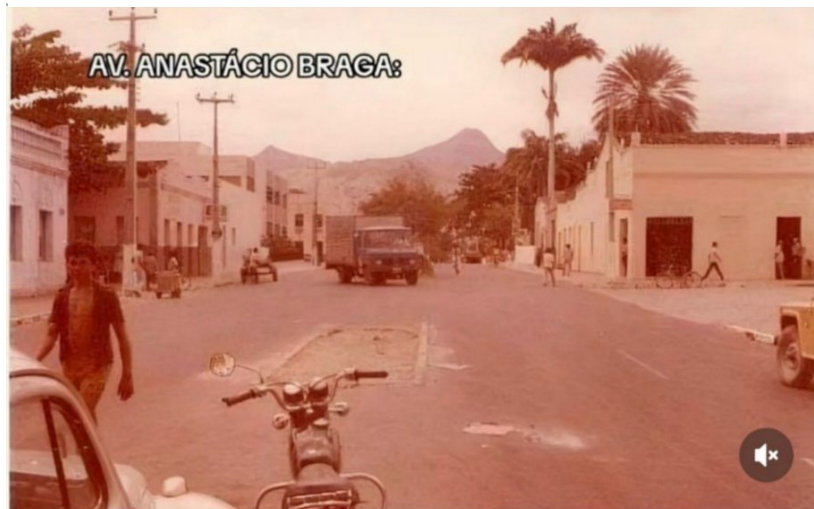
A caracterização de Itapipoca como “cidade dos três climas” não se limita a uma descrição geográfica, mas evidencia a coexistência de diferentes realidades sociais no interior do município. A presença simultânea de zonas litorâneas, serranas e sertanejas configura um território que contrasta formas de ocupação, circulação e acesso a serviços públicos. Essas diferenças territoriais impactam diretamente as condições de escolarização, sobretudo nas áreas rurais mais afastadas dos centros urbanos, onde o acesso à escola dependia, muitas vezes, de iniciativas locais e de redes de apoio comunitário.

Dados do Anuário do Estado do Ceará de 1972 indicam que o município possuía uma área de 3.124 km², com população de 94.793 habitantes e densidade demográfica de 30,34 hab/km², evidenciando uma ocupação territorial significativa para o período (Sampaio; Costa, 1972). A configuração física do município, caracterizada pela presença de rios, lagoas e diferentes formações naturais, associada à sua divisão em distritos com características

distintas, contribuiu para a constituição de dinâmicas sociais e econômicas diversas, que impactaram as formas de acesso à educação e à organização das práticas escolares.

A organização espacial de Itapipoca também evidencia a centralidade da sede urbana como principal eixo de circulação de pessoas, bens e serviços. Ruas, mercados e praças constituíam espaços de encontro e dinamização das formas de sociabilidade, concentrando atividades econômicas e oportunidades que não se distribuíam de forma homogênea pelo território. Tal centralização reforçava a dependência das populações rurais em relação ao deslocamento até a cidade para acessar serviços educacionais e outras formas de formação.

Figura 6 - Avenida Anastácio Alves Braga na década de 1970



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 7 - Mercado de cereais na década de 1970



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 8 - Praça Perilo Teixeira (segunda metade do século XX, aproximadamente)



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 9 - Dinâmica urbana e circulação de veículos em Itapipoca (década de 1970, aproximadamente)



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Para além da dinâmica urbana, as imagens apresentadas evidenciam a concentração de instituições fundamentais como escolas, igrejas, equipamentos de saúde, agências bancárias e infraestrutura de transporte. Tal configuração se insere em um contexto mais amplo de organização e expansão das cidades, no qual a sede urbana se constituía como principal espaço de oferta de serviços e de articulação da vida social, constituindo pontos de

referência para a população das zonas rurais, que dependiam desses espaços para acessar serviços básicos, formação e escolarização.

Figura 10 - Grupo Escolar Anastácio Braga, Itapipoca (Instituição fundada em 1938; imagem do século XX)



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 11 - Igreja matriz de Itapipoca e Praça Perilo Teixeira (década de 1960)



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 12 - Estação ferroviária de Itapipoca (inaugurada em 4 de julho de 1940; imagem no século XX)



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Figura 13 - Maternidade Martagão Gesteira, Itapipoca (século XX, aproximadamente)



Fonte: NETTO, Raymundo, blog, publicação de 22 jul. 2024. Organização da autora.

Figura 14 - Agência do Banco do Brasil em Itapipoca CE), década de 1950.



Fonte: Acervo pessoal da autora, reunido ao longo de sua trajetória docente. Procedência original não identificada.

Nesse cenário, as dinâmicas sociais e os processos formativos no meio rural se organizavam por outras vias, ancoradas em práticas comunitárias e saberes locais: partos realizados por parteiras, cuidados de saúde baseados em conhecimentos tradicionais, como os das mezinheiras⁸, e experiências educativas conduzidas, em sua maioria, por professoras leigas. Essas formas de organização evidenciam que a escolarização e a formação nesses territórios se estruturavam a partir de condições específicas, que incidiam diretamente sobre o acesso ao conhecimento e às oportunidades.

No campo político-administrativo, Itapipoca foi emancipada em 17 de outubro de 1823 e elevada à categoria de cidade em 31 de agosto de 1915 (Itapipoca, 2023; Itapipoca, 2025). Ao longo de sua formação, o município consolidou-se como um importante polo regional, concentrando atividades econômicas, sociais e institucionais. No campo educacional, destaca-se a fundação da Escola Normal Rural Joaquim Magalhães, em 1944, cuja inauguração ocorreu no ano seguinte, em 19 de março de 1945.

Inserida no movimento do ruralismo educacional das décadas de 1930, a Escola Normal Joaquim Magalhães tem sua implantação, em meados da década de 1940, em um momento em que esse projeto já apresentava sinais de esgotamento no cenário nacional. Tal deslocamento temporal suscita questionamentos acerca da efetividade dessa formação no âmbito local, especialmente quando confrontado com trajetórias como a da professora Judite Pacheco de Araújo, cuja inserção na docência não se deu por meio de uma formação

⁸ O termo refere-se a mulheres detentoras de saberes tradicionais de cura, especialmente ligados ao uso de plantas medicinais, rezas e remédios caseiros, transmitidos entre gerações no âmbito das práticas populares de cuidado.

normalista⁹, embora tenha realizado sua escolarização primária na própria instituição.

Figura 15 - Escola Normal Rural de Itapipoca-CE (Atual Colégio Estadual Joaquim Magalhães), Imagem da década de 1950.



Fonte: Anuário do Ceará (1953–1954), apud @marcossousa5562, Instagram. Organização da autora.

A partir da década de 1940, observa-se uma reconfiguração da formação docente no Brasil, inserida em um contexto mais amplo de centralização das políticas educacionais promovido pelo Estado Novo. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) estabeleceu uma nova organização do ensino normal. Nesse sentido, “o ensino normal passou a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro, o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos” (Souza Chaloba, 2022, p. 8).

Esse contexto permite compreender a trajetória de Judite Pacheco de Araújo e sua autodefinição como professora “formada”, não necessariamente ancorada em uma certificação normalista, mas constituída a partir das experiências formativas e do exercício da docência em um período em que a preparação de professores se dava por diferentes vias, incluindo formas de formação mais breves e articuladas ao ensino primário.

Conforme registros oficiais do município, a escola foi articulada por lideranças locais, com apoio de representantes federais, constituindo-se como a primeira instituição de formação docente da região de Itapipoca (Itapipoca, 2023).

Fundado pelo padre Edilson Silva, Geraldo Bairton Barreto, Ducla Barroso Braga e Gersy Barroso Braga, em 6 de dezembro de 1944 e inaugurado no dia 19 de março de 1945, recebeu, primeiramente, o nome de Escola Normal Rural. A escola chegou a Itapipoca com a articulação e o apoio do deputado federal Perilo Teixeira e do

⁹ A formação normalista correspondia, historicamente, ao nível secundário de ensino, destinado à preparação de professores para o ensino primário. No contexto das escolas normais rurais, essa formação articulava conteúdos pedagógicos e a adaptação do ensino às especificidades do meio rural, em consonância com o ideário do ruralismo educacional difundido no Brasil, especialmente a partir da década de 1930 (Araújo, 2007).

presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Murilo Braga. O objetivo inicial da Escola partia do contexto do ruralismo educacional, ou seja, a formação de professores para atuar no meio rural. Esta seria a primeira instituição de professores da região de Itapipoca. (Itapipoca, 2023, p. 62)

A influência de Perilo Teixeira consolidou sua imagem como “ídolo político” na região (Maciel; Pires, 2013), incorporando uma dimensão simbólica de ‘benfeitor’ e articulador local, que se revelava essencial para a inserção de jovens, nos processos formais de escolarização e formação docente. Foi por meio de uma interlocução direta com o deputado que Judite Pacheco de Araújo conquistou sua entrada na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães, na condição de “aspirante”, uma modalidade de estudante que representava, à época, uma espécie de bolsista parcial.

Inserindo-se em um projeto de escolarização que, embora ainda restrito, representava uma possibilidade concreta de formação para jovens mulheres oriundas do meio rural, a entrada de Judite na instituição, em 1960, evidencia os esforços de interiorização do ensino no Ceará e as mediações sociais necessárias para o acesso. Tal prática, embora vinculada a uma instituição pública, revela que o ingresso nesses espaços, em alguns casos, estava condicionado a mediações políticas, custeios parciais, vínculos religiosos ou comunitários, como indicado na narrativa da própria professora.

Para além da escola formal, Itapipoca também se destacou pela presença de iniciativas educativas vinculadas à Igreja Católica, especialmente aquelas inspiradas na doutrina social da Igreja. Nesse cenário, sobressai a atuação do padre Abelardo Ferreira Lima, que assumiu a Paróquia de Nossa Senhora das Mercês em 1949 e permaneceu no município até 1965.

Segundo os autores locais Marciel e Pires (2013, p.74), ele era “o que se podia chamar atualmente, de um Padre com ideias ‘progressistas e socialistas’, que estendia sua atuação às camadas médias e populares”. Entre essas iniciativas, destaca-se a criação do Círculo Operário Monsenhor Tabosa, espaço de articulação entre educação, trabalho e ação social, que oferecia cursos profissionalizantes e promovia ações voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, constituindo-se como uma importante rede formativa para jovens mulheres, ampliando suas possibilidades de escolarização.

Nesse cenário, a atuação do padre, enquanto liderança religiosa e política, tornou-se decisiva para a trajetória de Judite Pacheco de Araújo. Por sua intermediação, a jovem teve acesso a uma vaga no internato das irmãs Franciscanas Bernardinas, em 1961, o que lhe possibilitou estudar no Colégio Patronato e participar de cursos promovidos pelo próprio

Círculo Operário e, posteriormente pelo Movimento de Educação de Base¹⁰(MEB).

Figura 16 - Colégio Patronato Nossa Senhora das Mercês, Itapipoca-CE. Imagem da década de 1950.



Fonte: Colégio Patronato Nossa Senhora das Mercês. Acervo institucional. (Disponível em: <https://colegiopatronato.com.br/>). Acesso em: 22/04/2026.

Foi nesse conjunto de instituições e iniciativas — Escola Normal Rural Joaquim Magalhães, Círculo Operário Monsenhor Tabosa e espaços religiosos de formação feminina — que se conformaram as condições históricas que possibilitaram a trajetória formativa de Judite Pacheco de Araújo. Ao transitar por essas redes educativas, a futura professora construiu uma experiência plural, situada na articulação entre escolarização, trabalho e compromisso social, que antecede e fundamenta sua entrada na docência.

Esse percurso, longe de ser linear ou homogêneo, demonstra que o acesso feminino à formação docente no interior cearense se deu por meio de negociações, mediações institucionais e estratégias construídas no cotidiano.

2.3 Seja bem-vindo a Trapiá: Onde tudo começou

A comunidade de Trapiá localiza-se na zona rural do município de Itapipoca, a aproximadamente 12 km da sede, integrando administrativamente o distrito de Deserto, embora mantenha maior proximidade geográfica e relacional com o centro urbano do

¹⁰ O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado oficialmente em 1961, por meio de um convênio firmado entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante o governo de João Goulart.

município. Trata-se de uma comunidade de pequeno porte, composta por cerca de 138¹¹ famílias, circundada por outras localidades rurais.

Figura 17 - Mapa escolar de Itapipoca-CE



Fonte: Censo 2010/Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Elaboração: Marcos Antônio, técnico de Geografia, 2018. Montagem: Alyson Benevides, técnico pedagógico.

A escassez de registros sistematizados sobre a comunidade de Trapiá exigiu a mobilização de estratégias metodológicas, como o acesso a narrativas de memória, produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas com moradores antigos da comunidade. Tal procedimento possibilitou a reconstrução histórica a partir de vestígios e experiências vividas, considerando as formas pelas quais os sujeitos elaboram e significam suas trajetórias.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas assumem papel fundamental, não como reconstituição linear do passado, mas como produção de sentidos ancorada nas experiências dos sujeitos e nas memórias que atravessam o cotidiano da comunidade, compreendidas aqui como construções narrativas mediadas pelo tempo e pela experiência

¹¹ Informação fornecida por Sandra Maria Araújo Teixeira, agente comunitária de saúde da comunidade de Trapiá, em março de 2026.

(Ricoeur, 2007).

Inserida na porção sertaneja do município, a comunidade de Trapiá apresenta características ambientais que influenciam os modos de vida de seus moradores. A localidade é atravessada por um rio de regime sazonal, conhecido como Saia Verde, cujo volume se intensifica no período chuvoso e se reduz significativamente nos meses de estiagem. Durante o período seco, os moradores recorriam a estratégias como a escavação de cacimbas no leito do rio e a perfuração de cacimbões em diferentes pontos da comunidade, na tentativa de garantir o abastecimento hídrico, frequentemente comprometido pela presença de água salobra, imprópria para o consumo.

Essas dificuldades no acesso à água permaneceram por décadas, sendo apenas recentemente atenuadas com a implantação do sistema de abastecimento por meio do SISAR (Sistema Integrado de Abastecimento Rural), em 2024, o que evidencia a longa duração das limitações no acesso a políticas públicas básicas.

Antes da implantação de sistemas públicos de abastecimento, diversas iniciativas locais buscaram atenuar essa escassez, como a construção de cisternas rurais e a criação de barragens no leito do rio. Em alguns casos, esses barramentos foram iniciados pelos próprios moradores, com o uso de sacos de terra e padiolas, sendo posteriormente ampliados com o uso de máquinas, como ocorreu por iniciativa da professora Judite Pacheco de Araújo.

A água acumulada nesses espaços era compartilhada entre os moradores que dela necessitavam, evidenciando formas coletivas de organização e solidariedade no enfrentamento das dificuldades. Paralelamente, o uso de carros-pipa e a compra de água constituíram estratégias recorrentes de abastecimento até meados dos anos 2000.

As condições ambientais e a limitação de recursos hídricos estruturam também as formas de subsistência da comunidade, baseadas na agricultura familiar e em pequenas criações. A produção agrícola concentra-se no cultivo de milho, feijão, mandioca e derivados como goma e farinha, especialmente no período da farinhada, além do beneficiamento do caju e da venda da castanha. Paralelamente, a criação de animais de pequeno e médio porte — como suínos, aves, caprinos e algumas cabeças de gado — compõe a economia doméstica, garantindo a produção de alimentos como leite, queijo, coalhada e nata, fundamentais para a soberania alimentar das famílias.

O acesso à comunidade de Trapiá é realizado, ainda hoje, por estrada de terra, condição que historicamente impôs limitações à circulação de pessoas e ao acesso a serviços. Durante o período chuvoso, as dificuldades se intensificam, com a formação de atoleiros e a presença de grotas que, em alguns trechos, são atravessadas por pequenas estruturas

improvisadas, conhecidas localmente como “ponteões”, construídas pelos próprios moradores. Atualmente, o deslocamento até a sede do município leva, em média, entre 20 e 30 minutos por meio de transporte motorizado. No entanto, no período correspondente ao recorte desta pesquisa, a mobilidade era significativamente mais restrita, sendo realizada predominantemente a pé, ou, em menor escala, por meio de carroças e animais de montaria, como jumentos e cavalos.

Com o passar do tempo, a bicicleta passou a compor as estratégias de deslocamento da população, seguida pela introdução dos chamados “paus de arara”, veículos utilizados no transporte coletivo entre a zona rural, a sede e os distritos. Esses meios de transporte representaram uma importante ampliação das possibilidades de circulação, especialmente no que se refere ao acesso à escolarização, uma vez que a continuidade dos estudos, para além das etapas iniciais, frequentemente exigia o deslocamento até a sede do município. Nesse sentido, a mobilidade configura-se como elemento central na compreensão das condições de acesso à educação, evidenciando as limitações enfrentadas pelas populações rurais e as estratégias construídas para superá-las.

No campo educacional, a comunidade de Trapiá não dispunha de escola formal até meados da década de 1960, sendo as primeiras práticas educativas realizadas de modo incipiente por sujeitos da própria localidade, em espaços domésticos, muitas vezes restritas ao ensino das primeiras letras e da escrita do próprio nome. Segundo as memórias mobilizadas nesta pesquisa, antes da consolidação da escola primária destinada às crianças, destacaram-se iniciativas voltadas sobretudo à alfabetização de adultos, entre elas a atuação de uma professora leiga da comunidade, conhecida como Maria Rego, cunhada de Judite Pacheco de Araújo.

Conforme rememora o senhor Luíz Lima¹², morador da comunidade e ex-aluno de Maria Rego e de Judite Pacheco de Araújo, a prática educativa de Maria Rego esteve relacionada ao Círculo Operário Cristão de Itapipoca, por meio do qual desenvolveu atividades educativas com turmas da comunidade. Entre os anos de 1967 e 1968, passou a atuar pela Prefeitura Municipal de Itapipoca e, na década de 1970, vinculou-se ao Movimento de Educação de Base (MEB). Somente em 1978, de acordo com as memórias narradas, Maria Rego passou a atuar com turmas multisseriadas de alfabetização e ensino primário, em outra área da comunidade.

A chegada de Judite Pacheco de Araújo à comunidade de Trapiá marca uma

¹² Entrevista concedida por Luiz Alves de Lima à pesquisadora, em Itapipoca-CE, em 2026.

inflexão importante nesse processo. Ao se estabelecer na localidade, após seu casamento com Antônio Vieira de Araújo, em 1967, Judite passou a organizar aulas em sua própria residência, configurando uma experiência de casa-escola que se tornaria central para a escolarização das crianças da comunidade. Sua atuação não inaugura toda e qualquer prática educativa em Trapiá, mas representa um marco na organização do ensino primário infantil e na consolidação da escola rural local.

Segundo os relatos da professora Judite, nesse período, por determinação da Prefeitura, cada escola, ou cada casa onde funcionava uma turma, passou a receber denominação própria para fins de cadastro junto ao Ministério da Educação. A escola organizada por Judite Pacheco de Araújo, em sua residência, recebeu diferentes denominações ao longo do tempo, sendo lembrada como Dom Pedro I, Dom Pedro II, Manoel Oliveira de Lima e, posteriormente, Inocêncio Gonçalves Muniz, quando passou a funcionar em prédio próprio construído na comunidade.

Por volta do final da década de 1980, segundo as memórias mobilizadas nesta pesquisa, a comunidade de Trapiá contava com três turmas/escolas em funcionamento: a de Maria Rego, identificada como Salão Comunitário São Manoel dos Santos; a de Judite Pacheco de Araújo, conhecida como Manoel Oliveira de Lima; e a de Zilda Teixeira, denominada Mamãe Menininha do Cantoá. A existência dessas três experiências evidencia que a escolarização em Trapiá foi sendo tecida por iniciativas familiares, comunitárias e femininas, mantidas em espaços diversos até a construção de uma sede escolar na comunidade.

A construção desse espaço escolar resultou de uma articulação entre família, comunidade e poder público. Judite rememora que, em determinado momento, a Prefeitura passou a não aceitar que as professoras continuassem ministrando aulas em suas casas, o que tornou necessária a construção de um espaço específico para o funcionamento das turmas. Nesse contexto, familiares da professora Judite Pacheco de Araújo e da professora Zilda Teixeira realizaram a doação do terreno destinado à construção da escola.

O processo contou com a participação de Antônio Vieira de Araújo, esposo de Judite, e de João Gonçalves Muniz, esposo de Zilda, além da intermediação do vereador Josias Coelho junto à Prefeitura Municipal de Itapipoca. Conforme rememora Judite, seu esposo possuía uma olaria, de onde saíram parte dos tijolos utilizados na construção do prédio escolar. A edificação contou ainda com a participação direta das professoras, de familiares e de pais de alunos, que ajudaram no transporte dos tijolos e em outras atividades necessárias à construção do chamado grupo escolar.

Desse modo, a inauguração do grupo escolar, em 26 de setembro de 1992, não pode ser compreendida apenas como resultado de uma ação administrativa do poder público, mas como fruto de uma mobilização comunitária, familiar e docente em torno da permanência da escolarização em Trapiá. A longa duração das aulas na residência da professora Judite evidencia a centralidade da casa-escola como espaço de ensino, cuidado e organização comunitária, até que a comunidade conquistasse um prédio próprio para o funcionamento da escola.

Figura 18 - Prédio da antiga E.E.B. Inocência Gonçalves Muniz, atualmente paralisada, comunidade de Trapiá, Itapipoca-CE



Fonte: Acervo da autora, 2026.

Atualmente, a antiga E.E.B. Inocência Gonçalves Muniz encontra-se sem funcionamento escolar. Em consulta à base QEdu, alimentada por dados do Censo Escolar/INEP, a unidade aparece identificada pelo código INEP nº 23038020, localizada em Trapiá/Deserto, Itapipoca-CE, com dependência administrativa municipal, localização rural e situação registrada como “escola paralisada” (QEdu, 2025). Esse dado, articulado à observação de campo da pesquisadora, permite compreender o prédio como vestígio material de uma experiência escolar que permanece inscrita na memória da comunidade.

A atuação de Judite Pacheco de Araújo ultrapassava o espaço escolar, envolvendo dimensões sociais e religiosas, como a organização de práticas catequéticas e de eventos comunitários, a exemplo dos casamentos coletivos. Nesse contexto, a professora assumiu papel central como mediadora entre a comunidade e o poder público, mobilizando-se diretamente junto à gestão municipal em busca de melhorias para o território.

Entre as conquistas associadas à sua atuação, destaca-se a implementação da merenda escolar, em um contexto marcado pela escassez de alimentos, fome e elevados índices de vulnerabilidade social. Segundo narrativas de Sandra Araújo e Sanoelma Araújo, filhas da professora, registradas em diário de campo, Judite deslocava-se regularmente até a sede do município para garantir o acesso aos gêneros alimentícios, que eram posteriormente distribuídos entre as três turmas da comunidade. Essa iniciativa não apenas contribuiu para a permanência das crianças na escola, mas também mobilizou a participação das famílias, especialmente das mulheres, que se organizavam em regime de colaboração para o preparo da merenda, configurando uma rede de apoio que articulava educação, cuidado e subsistência.

As condições aqui apresentadas evidenciam que a emergência da escola na comunidade de Trapiá não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que estruturavam o cotidiano local. A escola rural foi sendo constituída entre casas, famílias, práticas religiosas, iniciativas femininas, mediações políticas e lutas comunitárias. É nesse contexto que se insere a atuação da professora Judite Pacheco de Araújo, cuja trajetória será analisada na seção seguinte.

3 “TUDO ISSO EU TROUXE NO MEU MATULÃO”: HISTÓRIA E MEMÓRIA, A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO

Na antiga educação
Era leiga a professora,
Sem salário ou formação
Na escola sem diretora.
Sem concurso ou carreira
Foi nossa mestra primeira:
Grande alfabetizadora.¹³

Luís Távora Furtado Ribeiro,
Pedagogia do Mundo em Cordel

A trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo, sujeito central desta pesquisa, está profundamente entrelaçada à história da educação na comunidade rural de Trapiá. Judite foi a primeira professora primária da comunidade, tendo atuado inicialmente em sua própria casa, que funcionou como escola por mais de duas décadas. Sua trajetória evidencia a articulação entre trabalho, educação e protagonismo docente no meio rural, constituindo-se como base empírica e simbólica desta investigação. Como aponta Nóvoa (1992), a ação pedagógica, é influenciada pelas características pessoais, e pelos modos de vida de cada professor.

Nascida em 1941, filha de agricultores, Judite teve sua alfabetização iniciada em casa e ingressou mais tarde na escola formal, onde concluiu a formação equivalente ao ensino primário. Através do trabalho como bordadeira, conquistou recursos para ingressar na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães, na sede do município de Itapipoca, onde se ‘formou’¹⁴ como professora.

Sua entrada tardia na escola e as dificuldades evidenciadas nas narrativas de sua trajetória revelam que “a criação de escolas não acompanhou o desenvolvimento da massa local” (Menezes, 1966). Sua atuação como educadora no processo de criação da primeira escola primária da comunidade representa uma luta histórica pela democratização do acesso à educação. Como afirma Andrade (2021, p. 80):

A luta histórica da população por educação é louvável e legítima. A popularização da escola básica, na medida em que a escola pública anula suas fronteiras seletivas e

¹³ Trecho extraído da obra *Pedagogia do Mundo em Cordel*, de Luís Távora Furtado Ribeiro (2020).

¹⁴ A expressão “formou-se como professora” é utilizada aqui em sentido histórico e contextual, não correspondendo necessariamente à conclusão de uma formação normal regular nos moldes posteriormente exigidos para o exercício do magistério. No contexto rural cearense da década de 1960, era comum que pessoas alfabetizadas ou com escolarização primária assumissem funções docentes, sendo posteriormente habilitadas, regularizadas ou reconhecidas por meio de exames, cursos, certificados e atos administrativos.

seus portões se abrem, indiscriminadamente, para todos, representa uma vitória da democracia brasileira.

A formação docente de professoras rurais como Judite não se deu nas universidades, foi gestada no trabalho diário, de forma empírica, afetiva e situada na realidade comunitária. Trata-se daquilo que Freire (2017) denomina uma educação vinculada à vida, e não apenas centrada na palavra. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (Nóvoa, 1992, p. 17). Compreender essa relação entre trajetória pessoal e prática pedagógica é reconhecer que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e vitalício, enraizado nas experiências e saberes que emergem do chão da vida.

Esta seção constitui um convite à reconstrução da trajetória de vida da professora Judite Pacheco de Araújo, articulando memória e documentação como fontes complementares de análise. Ao abrirmos seu “matulão”, expressão que remete ao repertório de saberes, experiências e práticas acumuladas ao longo da vida, mergulhamos em narrativas construídas a partir de lembranças, mas também sustentadas por registros documentais que permitem situar historicamente sua formação, sua inserção profissional e sua atuação no sertão cearense.

O percurso, iniciado na infância, atravessada pelos efeitos da seca, pelo trabalho no campo, pelas responsabilidades precoces e pelas dificuldades enfrentadas no acesso à escola e à aprendizagem da leitura, revelam que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (Tardif, 2012, p. 17).

Judite Pacheco de Araújo viveu sua infância em um Brasil que, embora já houvesse atravessado as reformas educacionais da década de 1920 e a difusão do ideário escolanovista, mantinha profundas desigualdades entre o discurso modernizador e as condições reais de escolarização no meio rural. A educação brasileira, ao longo de sua história, permaneceu voltada majoritariamente às elites, reproduzindo um modelo enciclopédico e seletivo que pouco alcançava as populações pobres e interioranas (Ribeiro, 1993).

Mesmo após sucessivas reformas, da Escola Nova às Leis Orgânicas dos anos 1940, a estrutura educacional brasileira continuou “substancialmente inalterada”, atendendo de forma satisfatória apenas uma pequena parcela da sociedade. Foi nesse cenário de exclusão histórica e de ausência de políticas efetivas de escolarização rural que se constituiu a infância de Judite Pacheco de Araújo, cujas primeiras aprendizagens ocorreram fora da escola.

Nascida em 25 de agosto de 1941, na zona rural de Itapipoca, na comunidade de

Gameleira, limítrofe entre os municípios de Itapipoca e Trairi, Judite cresceu em uma família numerosa, composta por quatorze irmãos. Sua infância foi atravessada por mudanças territoriais significativas, situando-se em um espaço híbrido entre o sertão e o litoral, em meio a deslocamentos comuns entre famílias sertanejas que buscavam alternativas de sobrevivência. Nesse contexto, seu primeiro contato com o mundo letrado, tal como narrado em entrevistas e evidenciado em documentos pessoais, constitui uma fonte singular para compreender os modos pelos quais mulheres sertanejas se tornaram protagonistas da escolarização rural cearense no século XX.

Judite começou a trabalhar ainda criança [por volta dos 7 ou 8 anos], acompanhando o pai na produção e venda de rapadura, batida de cana, quebra-queixo e outros doces comercializados nas antigas “bodegas” da região. Sua rotina, se organizava entre o auxílio no roçado e a participação no “comboio” que distribuía esses produtos, constituindo um conjunto de experiências que evidenciam sua inserção precoce no mundo produtivo e a formação de um ethos permeado pela responsabilidade e pelo esforço coletivo.

Eu nasci na Gameleira. Meu pai vendeu tudo o que tinha aqui na Gameleira: gado, casas, tudo o que nós tínhamos aqui. Meu pai vendeu e comprou esse sitiozinho na praia, no Roldão. [...] Eu era menina e trabalhava com meu pai, porque meu pai só tinha nove mulheres e cinco homens. [...] Eu trabalhava na cana, de fazer viagem, carregar esterco para colocar nas nossas plantas. [...] Nessa época, em que eu era criança e trabalhava com meu pai, comboiando aquele comboio de rapadura, de batida, rapadura de coco, quebra-queixo, esse tipo de coisa doce.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Essas experiências moldaram não apenas sua relação com o mundo, mas também o modo como Judite se aproximou da leitura e da escrita. Aqui, o que emerge é exatamente aquilo que Tardif (2012) denomina de saber oriundo da experiência, produzido e modelado no trabalho. Como afirma o autor, “se admitirmos que o saber do professor não provém de uma fonte única, mas de várias fontes de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (p. 21). No caso de Judite, essa pluralidade de aprendizagens constitui o alicerce de seus saberes futuros como professora.

Em sua narrativa, ela afirma ter “aprendido a ler e escrever sozinha”, acompanhando, à distância, as aulas que uma professora particular ministrava exclusivamente para sua irmã mais velha. O pai havia contratado essa professora com o objetivo de preparar a filha para ensinar os irmãos menores, estratégia comum entre famílias rurais sem condições de pagar a escolarização de todas as crianças. Judite, entretanto, apropriava-se silenciosamente

daquele ensino: enquanto a irmã recebia explicações no quadro improvisado na parede, ela aprendia por conta própria, “sem a ajuda da professora, nem da irmã”.

Eu aprendi a ler sozinha, com a professora que meu pai pagou para educar minha irmã, a mais velha, para ela ser professora, para ensinar os outros irmãos. Eu aprendia escondida, de trás da porta. [...] A professora ensinava lá na parede, no quadro, que era de pé, e tudo que ela ensinava eu ia aprendendo, sem a ajuda da professora nem da minha irmã. [...] Naquela época, era muito difícil, porque a professora não podia descobrir. Se ela descobrisse que a gente estava escondido, ela cortava a aula, porque era contratada só para uma. Ela não aceitava ninguém. Como ela não aceitava, eu me escondia, né, para ver o que ela ensinava, e eu aprendia. Meu pai dizia que não podia mandar educar todo mundo, porque, de cada criança, ela cobrava um total de dinheiro. Aí meu pai não podia pagar para ensinar todos. [...] Não existia muito dinheiro naquela época, era uma situação muito precária, muito pobre. O meio de sobrevivência era vender coco, vender banana, vender laranja, esses tipinhos de frutas. (Araújo, informação pessoal, 2024).

A escolha do pai por escolarizar apenas uma das filhas expressa a precariedade econômica vivida pela família e evidencia como a educação formal era privilégio restrito e negociado. A professora exigia pagamento individual por criança, o que impossibilitava o atendimento aos demais irmãos. As condições materiais eram ainda mais adversas diante de uma realidade de trabalho incessante para garantir a sobrevivência. Judite recorda a escassez de recursos e o esforço constante das mulheres da família para sustentar a casa, elementos que tornaram seu percurso escolar ainda mais difícil e desigual.

Quando Judite narra que “aprendeu escondida, de trás da porta”, observando as aulas que a professora contratada pelo pai oferecia exclusivamente à irmã mais velha e a necessidade de não ser descoberta intensificava a atenção e a concentração, ela nos revela que o aprendizado da leitura e da escrita ocorreu de maneira clandestina e autodidata. Aprender, para ela, era um ato de transgressão silenciosa e por muitos anos, ninguém soube que ela sabia ler.

Assim como ocorreu com as letras, apreendidas às escondidas, Judite também desenvolveu habilidades como bordadeira, rendeira e artesã. Habilidades que surgiram da mesma disposição curiosa e investigativa. Embora a mãe contratasse mulheres para ensinar as filhas mais velhas a bordar, costurar, fazer renda, labirinto, crochê e tricô, Judite não tinha acesso por ser uma das mais novas. Recorda que aprendeu apenas observando os gestos das rendeiras e o manuseio dos birros.

A minha mãe mandava ensinar nós a bordar, costurar, fazer renda, fazer labirinto, fazer crochê, tricô. [...] Eu sou a quinta. As quatro mais velhas aprenderam a fazer varanda com ela, fazer renda com a rendeira, mas eu nunca. Essas coisas assim, que a minha mãe pagava, eu aprendi sozinha, porque, quando eu chegava com o meu pai de alguma parte e via aquelas mulheres ensinando elas a trocar bilros, eu prestava

muita atenção nas coisas, sabe? Eu era muito curiosa e gostava das coisas diferentes, e aprendia tudo rápido.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Essa narrativa mostra o quanto as mulheres da família desempenhavam funções fundamentais na transmissão de saberes tradicionais, além de evidenciar uma característica central na formação de Judite: sua capacidade de aprender por caminhos indiretos. Ao contrário de muitas crianças que iniciavam a alfabetização na escola, sua entrada no mundo letrado ocorreu de modo semelhante ao aprendizado das rendas, labirintos, crochê e bordados: pela observação atenta das mãos das mulheres mais velhas. Sua curiosidade, persistência e disposição para compreender o que via, permitiram apropriar-se do código escrito e decifrar sozinha aquilo que não lhe era destinado, um gesto de autonomia incomum para meninas sertanejas de sua época.

Em um contexto no qual às mulheres cabiam sobretudo o trabalho doméstico, o artesanato e a obediência às decisões paternas, a insistência de Judite em aprender e reivindicar seu espaço, pode ser lida como um indício sutil de autonomia feminina, que ultrapassa silenciosamente fronteiras de gênero e revela formas cotidianas de resistência que antecedem, em nível micro, a emergência mais ampla das mulheres na cena pública brasileira, movimento que só ganhará força organizada no final da década de 1970 (Schwarcz, 2019). Esses gestos de autonomia, ainda que silenciosos, permanecem vivos nas memórias que Judite mobiliza ao narrar sua trajetória.

As lembranças, com sua riqueza de detalhes, silêncios e pausas, confirmam o que Ecléa Bosi (1994) descreve como fragmentos da sobrevivência de um passado. Na tessitura entre experiência e memória, entre a vida no campo e a precariedade das políticas educacionais, sua fala reconstrói, para além da própria trajetória, a história silenciosa de tantas outras mulheres para quem aprender foi, antes de tudo, um gesto de resistência.

Nesse sentido, suas memórias tornam visível aquilo que as estatísticas só registrariam de forma tardia e fragmentada: a distância entre o direito à educação e sua efetivação no cotidiano das famílias rurais. Como revela Marcilio (2016, p.345), “um dos graves entraves para a difusão da educação elementar em nosso país, no período de 1930 a 1971, foi em grande parte de natureza demográfica”.

A autora demonstra que as desigualdades econômicas regionais produziram efeitos profundos e persistentes sobre o acesso à escolarização. Os próprios dados do censo de 1940 evidenciam essa assimetria: no Ceará, apenas 15,5% das crianças de 5 a 11 anos estavam na escola, indicador que revela o atraso educacional no Nordeste e a distância entre as reformas e

sua implementação efetiva.

As narrativas da alfabetização feita de retalhos de aula, observação e coragem evidenciam o caráter restrito e desigual da escolarização no país, especialmente para a população rural. Elas revelam uma realidade vivida à margem do discurso modernizador da educação brasileira, que pouco alcançou as áreas mais pobres e isoladas. Essas marcas históricas, geográficas, econômicas e políticas, ainda repercutem na realidade brasileira e compõem o pano de fundo sobre o qual se inscreve a trajetória de Judite e de tantas outras crianças sertanejas de sua época.

Nesse processo de construção identitária, antes mesmo de ingressar na docência, Judite já carregava em seu “matulão” um conjunto de saberes forjados no trabalho, na sensibilidade artesanal e no profundo senso de responsabilidade que marcava sua vida cotidiana. Esses elementos estruturaram sua relação com o conhecimento e moldaram a professora que viria a se tornar. Assim, sua docência futura não pode ser compreendida sem esse percurso inicial, tecido por aprendizagens que emergiram do cotidiano, das necessidades de sobrevivência e das formas silenciosas de autonomia que ela inventou desde menina.

3.1 Artesã de um outro ofício

Esse percurso, que começa na Gameleira, atravessa o Roldão, chega a Itapipoca e, mais tarde, a leva a escola formal, compõe as camadas iniciais da subjetividade docente de Judite. Desde muito cedo, entre sete e oito anos, ela foi aprendendo ofícios manuais que exigiam atenção, paciência e técnica. Na adolescência, esses saberes se transformaram em trabalho produtivo: a habilidade de fazer rendas refinadas, reconhecida pelas mulheres mais experientes da comunidade, garantiu-lhe os primeiros ganhos financeiros.

Eu, talvez com 12 ou 13 anos, por aí, 14, fazia muita renda. E, naquela época, eu era muito caprichosa e muito atenciosa nas minhas coisas. [...] Eu trabalhava para a finada Nana Barroso, irmã do finado Perilo Teixeira. Ela só queria que fosse eu que fizesse as rendas dela, porque ela só queria coisa grã-fina, coisa bem-feita. Aí, todo trabalho que ela mandava eu fazer, ela mesma era quem escolhia as linhas, entendeu? As amostras das rendas. Eu vinha para casa e fazia em casa. Fazia à noite, fazia de manhã, no dia em que eu tinha tempo de não estar trabalhando com o meu pai.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

A partir desse relato, torna-se evidente que o trabalho de Judite, ainda na adolescência, alcançava círculos sociais de forte projeção no município. Nana Barroso, para quem ela produzia rendas, era irmã de Perilo Teixeira, figura central na história política e

educacional de Itapipoca, deputado estadual e um dos responsáveis pela instalação da Escola Normal na cidade, instituição onde Judite ingressaria anos mais tarde.

Esse relato também evidencia como, mesmo antes de ingressar na vida escolar formal, Judite já circulava, ainda que de modo periférico, em redes sociais que concentravam poder econômico, prestígio simbólico e influência política na Itapipoca das décadas de 1950 e 1960. Produzir rendas para uma família de elite não era apenas uma atividade artesanal: configurava um tipo de inserção social que, embora marcada pela desigualdade, abria lacunas para o reconhecimento e aproximação com grupos cuja presença definia, em grande medida, quem podia ou não acessar determinadas oportunidades educacionais.

Naquele contexto, o acesso à escolarização, sobretudo à Escola Normal, não se dava como direito universal, mas como um processo profundamente negociado, permeado por indicações, favores, apadrinhamentos e relações de confiança. Assim, a posição de Judite como trabalhadora habilidosa, valorizada por uma mulher pertencente à elite local, contribuiu para a sua inclusão em circuitos sociais que, anos depois, ajudariam a viabilizar seu ingresso em um percurso formativo historicamente reservado a poucos.

Embora a aproximação com famílias influentes lhe garantisse certa visibilidade, isso não anulava as barreiras econômicas e sociais impostas às meninas rurais de famílias numerosas. O acesso à educação também exigia uma disposição para negociar, insistir e criar suas próprias condições de possibilidade. É nesse ponto que sua experiência revela outro aspecto central de sua trajetória: a responsabilidade precoce com o próprio sustento e a consciência de que, se quisesse estudar, precisaria reunir recursos por conta própria.

Então, minha mãe nunca extraviou o dinheiro que eu ganhava. Ela gastava uma parte, e a outra era minha. Então, quando eu juntei muito dinheiro — naquela época, talvez uns quatrocentos, né, quatrocentos tostões —, aí eu pedi ao meu pai: ‘Meu pai, eu queria estudar, porque o senhor disse que não pode mandar educar todo mundo.’ (Araújo, informação pessoal, 2024).

Entre os doze e quatorze anos, por volta de 1953 a 1955, Judite começou a vender rendas produzidas nos intervalos entre o trabalho rural e doméstico, o que permitiu que acumulasse dinheiro. Nessa época a moeda corrente no Brasil era o cruzeiro (Cr\$) embora, no vocabulário cotidiano das famílias rurais, ainda fosse comum a expressão “tostão” para se referir a valores pequenos ou “dinheiro miúdo”. Esse pequeno capital, fruto de um trabalho artesanal, tornou-se o impulso que lhe permitiu expressar ao pai o desejo de estudar.

Aí eu usava todo o dinheiro que sobrava do meu vestido, do nosso líquido, que eu ganhava. Era muito dinheiro, né? Naquela época, era pouca moeda, mas tinha valor.

Minha mãe comprava peça de pano e dividia para nós todas, igual. Todo mundo usava roupa da mesma fazenda. Então, o que sobrava, que ela me dava, eu guardava. Nunca mexia. E aí, com muito tempo, fui juntando aquele dinheiro, até que, com um bocado de tempo, eu já tinha quase cem mil cruzeiros. Quando eu tinha aquele dinheirinho, pedi, falei para o meu pai: ‘Meu pai, eu não quero que o senhor me dê nada. Eu quero só a sua bênção e a bênção da minha mãe, para eu ir estudar, porque eu quero aprender. O senhor não pode me educar, mas não precisa me dar nada. Eu trabalho e me sustento’.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Foi nesse período que Judite expressou pela primeira vez ao pai o desejo de estudar. Daí em diante continuou trabalhando, guardando parte do que ganhava e aprendendo a administrar seus próprios “tostões”. Ao longo dos anos, conseguiu juntar cerca de quatrocentos cruzeiros, uma quantia significativa para uma adolescente da zona rural, e somente aos dezenove anos em 1960, pôde finalmente ingressar pela primeira vez na Escola.

O salário-mínimo no período girava em torno de Cr\$ 3.300 a 4.000, o que significa que o montante acumulado por Judite equivalia a aproximadamente 10% de um salário mensal, algo expressivo para alguém da sua idade e condição social. Ela própria reconhece o sentido de responsabilidade e autonomia desse processo ao afirmar que sua mãe jamais extraviou o dinheiro: parte era usada em casa e parte era guardada para ela. Assim, o que ela juntou não simbolizava apenas economia, mas a materialização de um projeto pessoal de escolarização em meio às limitações da vida rural.

E aí ele disse: ‘É, minha filha, você quer porque quer. Você é meu braço, minhas pernas, é quem me ajuda mais, mas eu aceito você ir, se é o que você quer, né? Então, por mim, você está abençoada. Pode ir com Deus. E a sua mãe diz a mesma coisa’. Então, eu vim com a bênção dos dois, né, estudar. Ele sempre dizia: ‘Se é o que você quer... Por mim, eu não ia mandar educar nenhuma, porque estudo em mulher é como estrada em besta’. Naquela época, eu não entendia nada, mas ele queria dizer que o saber que a mulher aprendia só ia servir para o marido. Não ia servir mais com o pai, com a mãe, nem para ninguém; só ia servir para o marido, porque elas iam casar.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

A fala do pai de Judite Além de evidenciar as dificuldades enfrentadas por mulheres que desejavam estudar naquele período, sintetiza também uma lógica patriarcal, segundo a qual o investimento na escolarização feminina não retornaria à família de origem, pois a mulher, ao casar, passaria a “servir” ao marido. Esse pensamento, amplamente disseminado nas décadas de 1940 e 1950, limitava as possibilidades de autonomia das jovens e reforçava a divisão sexual do trabalho, destinando-as ao espaço doméstico e às tarefas de cuidado.

As narrativas mostram que Judite insistiu, e sustentou o próprio projeto de vida. O gesto de partir, com a bênção dos pais, marca o momento em que sua trajetória rompe com as expectativas de gênero, trabalho e destino reservadas às meninas sertanejas do período.

Aprender, para ela sempre foi um direito conquistado, uma escolha afetiva e existencial que conduziria, anos depois, ao magistério.

É na ausência de escola que surge a potência de aprender por conta própria; é na impossibilidade de pagar por educação que se forma uma educadora movida por desejo, atenção e resistência. A memória desse início precário ilumina transformações posteriores em sua trajetória e ajuda a compreender os sentidos profundos que ela atribuiu à docência e ao acesso ao conhecimento.

Esses saberes, muitas vezes invisibilizados pelas narrativas oficiais da história da educação, constituem o que Certeau (1982) chamaria de “artes do fazer”: modos de agir que se insurgem nas brechas da estrutura, sustentando práticas inventivas e criativas. Ao compreender Judite como “artesã de um outro ofício”, reconhece-se que sua pedagogia nasce da intersecção entre esses conhecimentos prévios e as necessidades emergentes da escola rural. Assim, sua atuação docente revela um tipo de profissionalidade ancorada na experiência, na sensibilidade e na capacidade de transformar desafios materiais e simbólicos em práticas educativas possíveis, num contexto em que ser professora significava, antes de tudo, criar caminhos onde não havia.

A leitura dessa trajetória permite compreender que Judite não apenas acumulou saberes práticos, mas começou a construir, ainda antes da escola formal, uma identidade profissional em gestação. Suas habilidades manuais, sua autonomia econômica e sua capacidade de observar e aprender em contextos informais configuram o que Gonçalves (1992) identifica como dimensões essenciais da docência: o capital de saberes, o saber-fazer e o saber-ser que fundamentam a prática.

Esses elementos, produzidos no cotidiano e reinterpretados ao longo da vida, evidenciam que, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 17). Nesse sentido, a formação de uma professora não começa na sala de aula, mas na vida, nos gestos, responsabilidades e experiências que antecedem a institucionalização do saber escolar.

Eu queria estudar. Aí fiquei naquela condição, até que um dia ele disse: ‘É, minha filha, então, como você quer estudar, eu já lhe disse que não posso lhe dar nada’. Eu disse: ‘Não, eu não quero, meu pai. Eu quero só a sua bênção e a bênção da minha mãe’. ‘Mas você vai ficar onde?’ Minha mãe foi e disse: ‘Não, se ela resolver ir mesmo, como ela está decidida a estudar, ela vai para a casa do meu irmão, o Martinho’. Como, de fato, eu fui para a casa deles, na época de 1960. Ah, naquele tempo, eu era de menor ¹⁵ainda, porque fui para a casa do meu tio, irmão da minha mãe, né? E aí fiquei lá.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

¹⁵ Em 1960, a maioridade civil no Brasil era alcançada aos 21 anos, conforme estabelecia o art. 9º do Código Civil de 1916. Assim, embora tivesse 19 anos, Judite ainda podia ser social e juridicamente compreendida como “menor”, o que ajuda a explicar a referência feita em sua narrativa.

O deslocamento de Judite para Itapipoca, em 1960, inscreve-se em um movimento mais amplo vivido por jovens rurais no Ceará, que, diante da histórica concentração das escolas nas sedes municipais e da quase inexistência de oferta regular de ensino no campo, precisavam migrar para as áreas urbanas para prosseguir os estudos. Como mostram Castelo (1970) e Sousa (s.d.), a estrutura educacional cearense manteve, durante décadas, fortes desigualdades territoriais, tornando a migração estudantil uma via quase obrigatória para quem desejava avançar na escolarização.

É nesse contexto de deslocamento, negociação familiar e esforço individual que Judite ingressa na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães. A carteirinha de estudante, preservada em seu acervo pessoal, constitui um documento fundamental para compreender esse momento de passagem entre a aprendizagem construída nos espaços informais e a inserção no sistema oficial de formação docente. Mais do que um registro burocrático, esse documento materializa a conquista de um lugar historicamente restrito às elites urbanas, especialmente quando se trata de mulheres oriundas do meio rural, conforme se observa na Figura 19.

Figura 19 - Carteira de estudante da professora Judite Pacheco de Araújo na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães (capa e interior)



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo.

Naquela escola, das crianças ‘tudinha’ que tinha lá, a maiorzinha era eu. As crianças eram tudo pequenininhas e me chamavam era de ‘mamãe da classe’, né? Mas, em um ano, eu fiz três cursos: fiz a alfabetização, fiz a primeira série e a segunda. E a minha carteirinha é assinada no primeiro lugar.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

A narrativa de Judite permite compreender dois aspectos centrais de sua trajetória escolar. O primeiro refere-se à distorção entre idade e série, evidenciada quando a professora relata ser a “mamãe da classe”, por ser a mais velha entre as crianças. Esse dado indica que seu ingresso na escolarização formal ocorreu de forma tardia, aos 19 anos, revelando as limitações de acesso à educação no meio rural naquele período.

O segundo aspecto diz respeito ao ritmo acelerado de sua formação, quando afirma ter realizado, em um único ano, três etapas da escolarização. Essa experiência sugere a possibilidade de percursos formativos condensados, comuns em contextos nos quais a necessidade de inserção no sistema escolar se sobrepunha à organização seriada tradicional. Nesse sentido, a trajetória de Judite evidencia formas específicas de escolarização, nas quais o avanço não seguia, necessariamente, a progressão regular estabelecida pelo ensino primário.

Nas décadas de 1950 e 1960, trajetórias como a de Judite não constituíam casos isolados, mas integravam um movimento mais amplo de deslocamento de jovens sertanejos em busca de escolarização. Esse processo se intensificou especialmente entre filhos e filhas de agricultores, como analisam Djacir Menezes (1966) e Maria Luiza Marcílio (2016), para quem a educação média, sobretudo o Curso Normal, tornava-se praticamente inacessível sem o afastamento do lar e da dinâmica produtiva familiar.

No caso das mulheres, essas barreiras assumiam contornos ainda mais restritivos. As normas sociais vigentes, associadas às expectativas de casamento e à permanência no espaço doméstico, limitavam sua circulação e suas possibilidades de continuidade dos estudos, tornando o acesso à formação docente um percurso marcado por negociações familiares e rupturas significativas.

Ir para a cidade, portanto, implicava romper com o cotidiano rural, reorganizar laços de pertencimento e depender do acolhimento de parentes, como ocorreu com Judite, que se instalou na casa do tio. Sua decisão deve ser compreendida, assim, como parte de um processo histórico em que o acesso feminino à escolarização formal exigia não apenas deslocamento físico, mas coragem e enfrentamento de estruturas patriarcais que subordinavam o destino educacional das mulheres.

Em 1961, Judite ingressa no convento das irmãs Franciscanas Bernardinas, em Itapipoca, como uma possibilidade concreta de continuidade formativa e de inserção em novos circuitos de aprendizagem. O convento constituiu, para Judite, um espaço disciplinador e educativo, no qual se ampliaram suas experiências de aprendizagem e de convivência coletiva.

Paralelamente à vida em regime de internato, Judite teve acesso aos cursos promovidos pelo Círculo Operário Monsenhor Tabosa, entre eles o curso de corte e costura, que fortaleceu saberes manuais construídos desde a infância e os ressignificou como formação profissional. Essa experiência evidencia a continuidade entre os conhecimentos artesanais aprendidos no meio rural e as oportunidades educativas oferecidas por instituições urbanas de inspiração religiosa e social, reafirmando o trabalho qualificado como condição de autonomia

e permanência nos espaços de escolarização, conforme se observa no certificado de conclusão emitido em 1961.

Figura 20 - Certificado de conclusão do curso de corte e costura emitido pelo Círculo Operário Monsenhor Tabosa, Itapipoca, 1961.



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo.

Ao transitar entre a Escola Normal, o convento e os cursos do Círculo Operário, Judite ampliou seu repertório formativo e consolidou uma experiência educativa plural, situada na articulação entre estudo, trabalho e disciplina religiosa. Longe de representar um intervalo ou desvio em sua trajetória, a vivência no convento reforçou disposições fundamentais para sua futura atuação docente.

Segundo os relatos da própria professora, foi nesse espaço que Judite teve sua primeira experiência docente, atuando no apoio às alunas mais novas e auxiliando nos processos de aprendizagem cotidiana, revelando tanto o reconhecimento de sua maturidade quanto a atribuição de responsabilidades pedagógicas antes mesmo de sua inserção formal no magistério.

A condição de aluna interna intensificou essa experiência educativa, levando Judite a desempenhar funções de cuidado, orientação e ensino, configurando um exercício prático da docência em um espaço não escolar, mas profundamente educativo. A partir dessa experiência, e por meio das mediações políticas e institucionais articuladas pela atuação do padre Abelardo Ferreira Lima, Judite foi indicada para sua primeira experiência formal na docência, como “professora de campanha”, termo utilizado por ela para se referir às campanhas de alfabetização de adultos desenvolvidas no período.

Antes de eu sair de lá [do internato], fui chamada para ser professora da campanha. Era uma professora pelo Estado, que era da campanha organizada pela Dulce

Camelo. Ela me colocou porque era minha conhecida, porque eu era interna, né, e ela já sabia que eu era professora, uma boa professora. Aí me colocou na campanha, que era do Estado. Quem primeiro me indicou para ser professora foi o Padre Abelardo, porque eu dava aula no Patronato, onde eu era interna. Aí ele me indicou para ser professora de campanha, lá por 1961 ou 1962. Depois, a Dulce Camelo, que trabalhava na gestão do prefeito Geraldo Gomes de Azevedo e já dirigia as campanhas do MEB, me indicou. Aí, depois, o prefeito mandou uma carta de convocação, chamando para fazer a seleção de professor em 1963. Eu fiz, passei, e o prefeito assinou a minha carteira no ano de 1963 como professora da comunidade de Gameleira. O nome da minha primeira escola foi Dom Pedro Primeiro.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

A narrativa de Judite revela que sua inserção na docência ocorreu inicialmente por meio das chamadas “campanhas”, vinculadas a iniciativas estatais de alfabetização desenvolvidas no período. Longe de constituir uma experiência isolada, esse tipo de atuação se insere em um movimento mais amplo de expansão de ações educativas voltadas ao meio rural, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947. Conforme analisa Vanilda Paiva (1987), tais campanhas configuravam estratégias de intervenção estatal que buscavam ampliar o acesso à educação, sobretudo em áreas rurais, ao mesmo tempo em que respondiam a interesses políticos e sociais mais amplos.

Figura 21 - Carteira de Trabalho e Previdência Social da professora Judite Pacheco de Araújo, com registro de admissão como professora em 1963.

Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo.

A experiência como professora de campanha marcou a passagem entre o exercício docente reconhecido no âmbito comunitário e a progressiva institucionalização do magistério em sua trajetória. Essa atuação inicial estabeleceu as bases para sua inserção formal no sistema educacional. Esse processo se consolidou poucos anos depois, em 1963, quando

Judite teve sua Carteira de Trabalho assinada como professora primária, vinculada à Prefeitura de Itapipoca, formalizando juridicamente uma prática docente que já vinha sendo construída no cotidiano.

Em 1967, Judite casou-se com Antônio Vieira de Araújo, morador da comunidade de Trapiá, passando a residir nessa localidade. Esse movimento implicou também sua transferência profissional, ao solicitar mudança da escola Dom Pedro I para o território onde passou a viver. Tal deslocamento evidencia a estreita relação entre vida pessoal e exercício docente, no qual a atuação das professoras estava diretamente vinculada ao espaço comunitário e às dinâmicas familiares.

Ao rememorar esse processo, a professora destaca que “mudaram a escola pra cá, e passou a se chamar Dom Pedro Segundo. Depois de um tempo, botaram Manoel de Oliveira Lima, e, quando passou a funcionar como grupo escolar, passou a se chamar Inocência Gonçalves Muniz” (Araújo, informação pessoal, 2024). As sucessivas mudanças na denominação da escola indicam transformações institucionais e administrativas no processo de consolidação da escolarização na comunidade, acompanhando a ampliação e reorganização do ensino local.

Desse modo, Judite se constitui como “artesã de um outro ofício” não apenas porque aprendeu a costurar, negociar e sustentar seus estudos, mas porque levou para a docência uma experiência formada pela criação de possibilidades em contextos adversos. Com o casamento e a mudança para Trapiá, sua trajetória passa a se vincular diretamente a outro território de vida e trabalho, no qual sua atuação se tornaria parte do próprio processo de escolarização da comunidade. A partir desse deslocamento, abre-se o caminho para compreender sua experiência na docência entre 1965 e 1975, período em que sua prática pedagógica se consolidou no cotidiano da escola rural.

3.2 “O sertão vai virar mar”: A experiência na docência (1965-1975)

Ao chegar à comunidade de Trapiá, em 1967, após seu casamento com Antônio Vieira de Araújo, Judite Pacheco de Araújo passou a exercer sua atuação docente nesse novo território. Diante da ausência de oferta escolar destinada às crianças da localidade, a professora anunciou aos moradores — em sua maioria trabalhadores dos roçados — a abertura de uma turma de alfabetização, iniciando o processo de matrícula dos alunos, condição necessária para a formação da turma.

A resposta da comunidade foi imediata. Em pouco tempo, cerca de 60 crianças,

com idades entre cinco e oito anos, foram matriculadas, configurando uma demanda significativa. A heterogeneidade etária e a inexistência de uma estrutura escolar formal exigiram a adoção de uma organização multisseriada, na qual Judite agrupava os alunos por níveis de aprendizagem, distribuindo-os no próprio alpendre de sua residência, adaptado para funcionar como espaço educativo.

Como relata a professora, “era aqui desse lado, ali na frente, e lá, do outro lado [...] eu que separava assim [...] os pequenos eu deixava desse lado [...] ali era o nível 1, e nível 2 [...]” (Araújo, informação pessoal, 2024). Sem dispor de mobiliário escolar adequado, a professora construiu, com os recursos ao seu alcance, a própria estrutura da sala de aula, utilizando tijolos, tábuas e bancos para organizar os espaços de aprendizagem.

Conforme recorda sua filha, Sanoelma Pacheco:

Era assim, ó: a mãe botava uns tijolos. Aqui tinha umas tabuazonas muito grandes. Ela botava quatro tijolos aqui, quatro tijolos ali, e botava a tabuazona. Era uma, duas, três, quatro. Daqui para lá, pegava quatro tabuazonas. Para a meninada se sentar, ela botava banco e botava outra tábua. Então, ficava aquela mais baixa para sentar e a mais alta era a mesa, entendeu? Ai se sentava bem aqui. Eu me lembro como se fosse hoje. Bem ali era alfabetização; bem aqui, primeiro ano; bem aqui, segundo; bem aqui, terceiro; bem aqui, quarto. Então, ia da alfabetização até o quarto ano. Era o que a mãe fazia. A mãe explicava aqui para uns, deixava eles fazendo o dever, vinha aqui para o outro, depois passava para o outro, depois ia alfabetizar. Separado, os pequenos eram separados. Ela fazia os cartazinhos, fazia com o jeito da boca. Ai: vamos aprender as vogais. A letrinha A, como é que a boquinha faz? Ainda me lembro, tem isso no meu subconsciente. Ai, ó, ela fazia a boca e dizia: olha para cá, para o cartazinho. E, no cartaz, tinha a letra A em cima e tinha a boca desenhada. Era desenhada, porque, na época, não tinha impressora, não tinha nada. Quadro, era quadro preto, quadro negro, pregado na parede.” (Sanoelma Araújo, entrevista concedida à autora, 2026).

A descrição evidencia não apenas a precariedade das condições físicas, mas, sobretudo, a capacidade de organização pedagógica mobilizada pela professora. A divisão do espaço em níveis de aprendizagem — da alfabetização ao quarto ano — revela uma prática docente estruturada, na qual Judite articulava simultaneamente diferentes etapas do ensino primário, administrando o tempo e a atenção de forma dinâmica entre os grupos. Esse movimento de circulação entre os alunos, alternando momentos de explicação e realização de atividades, indica a adoção de estratégias próprias para lidar com a multisseriação, configurando um saber-fazer docente construído na prática e orientado pelas necessidades concretas da sala de aula.

Nesse sentido, a compreensão de sua trajetória dialoga com a perspectiva de Pimenta (1996), ao afirmar que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, [...] emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta à

necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.” (Pimenta, 1996, p. 75). Assim, a docência de Judite se configura como uma construção histórica, produzida na intersecção entre experiências de vida, demandas sociais e condições concretas de trabalho, e não como resultado exclusivo de uma formação institucional.

Nos momentos iniciais de funcionamento da turma, inclusive, os materiais utilizados, como o próprio quadro negro e outros recursos utilizados em sala, eram adquiridos pela professora com o salário que recebia, evidenciando a responsabilidade individual assumida na sustentação das condições mínimas de ensino. Diante da limitação de recursos escolares, a produção dos materiais didáticos também integrava o cotidiano da prática docente, como recorda:

Antigamente tinha aquelas folhonas de papel de embrulho, eram aqueles maços de papel de embrulho. Eu dobrava em quatro partes e fazia caderno para as crianças. Quando eu tinha um dinheirinho maiorzinho, eu comprava as folhas de resma e fazia os cadernos. Vixe, que os meninos ficavam mortos de alegres! Comprava lápis; quando era menino demais, eu partia o lápis no meio e dava para cada um.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Nesse sentido, o exercício docente exigia também a construção de estratégias pedagógicas que viabilizassem o ensino, reafirmando um fazer que articulava criação, mediação e responsabilidade formativa. A memória dos ex-alunos também permite acessar a singularidade das práticas pedagógicas desenvolvidas por Judite, destacando a forma como elaborava estratégias próprias para o ensino da leitura e da escrita.

Segundo relato de uma de sua ex-aluna, Lucinete Freitas, a professora utilizava cartazes confeccionados manualmente, nos quais associava letras a elementos visuais, como olhos e representações da boca, de modo a auxiliar a compreensão da pronúncia: “A tia Judite naquela época já tinha uma metodologia inovada, ela fazia os cartazinhos [...] o alfabeto [...] ela desenhava” (Lucinete, informação pessoal, 2024).

A descrição revela a construção de estratégias didáticas que articulavam elementos visuais e sonoros no processo de alfabetização, evidenciando uma prática pedagógica que buscava aproximar o ensino da linguagem das formas concretas de percepção das crianças. A caracterização de sua metodologia como “inovada” pela ex-aluna indica, ainda, o reconhecimento, no âmbito da memória, de uma prática diferenciada em relação ao contexto em que se inseria, onde, mesmo em condições de escassez de recursos, o ensino envolvia a criação de estratégias próprias, construídas na experiência e orientadas pelas

necessidades dos alunos.

Os registros do diário de campo evidenciam que a prática docente de Judite também se estruturava a partir de uma forte dimensão narrativa, lúdica e cultural. A professora relatou que escrevia histórias para serem contadas às crianças, muitas delas inspiradas nas chamadas “histórias de trancoso”, tradição oral presente no contexto local. Em uma comunidade sem acesso à energia elétrica, esses momentos de contação ultrapassavam o espaço escolar, reunindo também moradores no período noturno para a escuta das narrativas.

No contexto das aulas, essas histórias eram adaptadas, resumidas e, em muitos casos, ilustradas pela própria professora, constituindo-se como recurso pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. A prática era frequentemente associada à dramatização, com a participação ativa dos alunos na representação de personagens, utilizando máscaras confeccionadas pela professora, vestimentas improvisadas com tecidos e lençóis, mobilizando estratégias que articulavam linguagem, expressão corporal e imaginação no processo de aprendizagem.

A dimensão lúdica também se fazia presente na organização do cotidiano escolar. Segundo os relatos da professora, o currículo não era previamente estruturado por instâncias externas, sendo organizado pela própria professora, que definia os momentos dedicados a cada atividade. As aulas de educação física, realizadas geralmente às sextas-feiras, eram especialmente valorizadas pelas crianças, envolvendo tanto exercícios corporais, como alongamentos e movimentos coordenados, quanto brincadeiras tradicionais da cultura local, como “bandeira”, “coelho na toca” e “pega-pega”, realizadas nos intervalos sob a sombra das árvores próximas a casa da professora onde funcionava a escola.

A participação da família também se inseria nesse processo, como no caso do esposo da professora, que confeccionava brinquedos de madeira para as crianças, utilizados nos momentos de recreação. Esses elementos rememorados nas falas das filhas e ex-alunos, apresentam dimensões culturais, corporais e coletivas, incorporadas a construção de uma experiência escolar que articulava aprendizagem, ludicidade e pertencimento comunitário.

Registros do diário de campo também indicam a presença de práticas festivas e culturais que contribuíam para a construção da vida escolar na comunidade. Datas comemorativas, como Natal, Páscoa e Dia das Mães, eram organizadas pela professora como momentos de encontro entre escola e famílias, nos quais as crianças se apresentavam por meio de dramatizações e outras atividades, fortalecendo os vínculos entre o espaço escolar e a comunidade.

A organização dessas atividades envolvia a produção de materiais pedagógicos lúdicos, e dispositivos criados pela própria professora, a exemplo de uma “televisão” confeccionada com caixa de papelão, utilizada para apresentação de histórias às crianças. Estratégias que ampliavam as formas de mediação do conhecimento.

Figura 22- Modelo de “televisão” pedagógica confeccionada com caixa de papelão



Fonte: Acervo pessoal da autora. Registro de recurso pedagógico semelhante ao descrito pela professora Judite, realizado em formação municipal de Educação Infantil, Itapipoca, 2026.

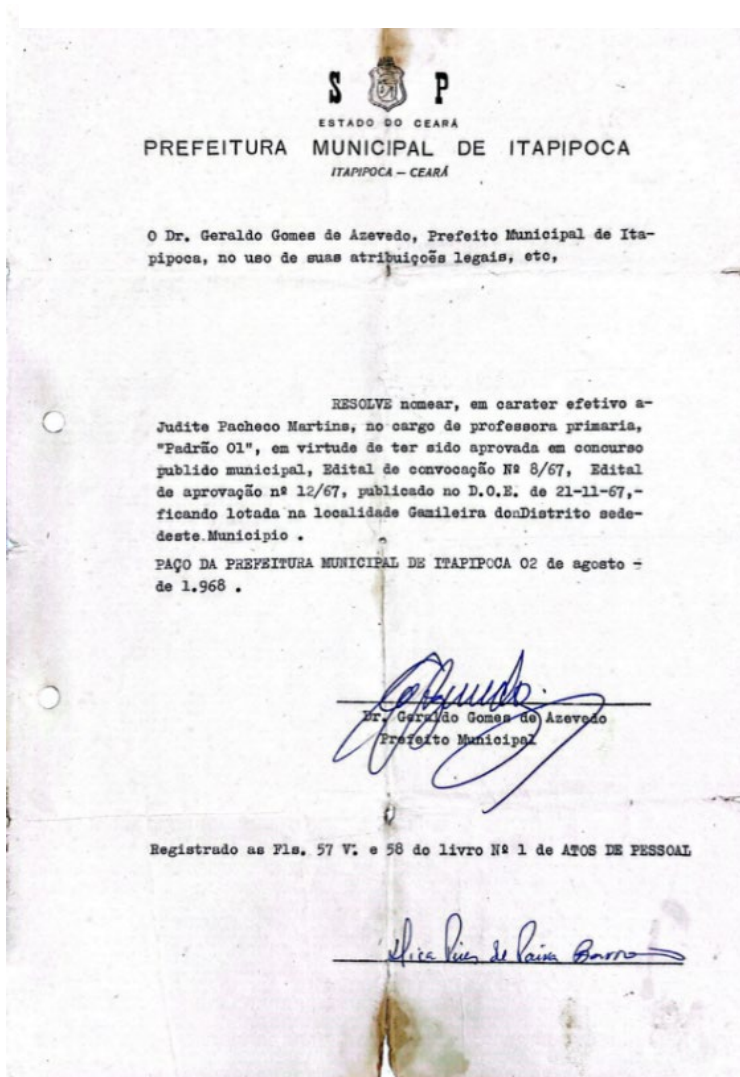
Paralelamente a essa dimensão lúdica e afetiva, a prática docente de Judite também se caracterizava por certo rigor pedagógico no acompanhamento da aprendizagem. A professora relata que realizava avaliações, atribuía notas aos alunos e mantinha critérios de acompanhamento do desempenho escolar. Sua atuação combinava autoridade e responsabilidade, recorrendo, quando necessário, ao diálogo com as famílias, por meio da convocação dos pais para tratar de questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos estudantes.

Em sua narrativa, Judite menciona ainda que, naquele contexto, as famílias autorizavam a professora a aplicar castigos disciplinares, como colocar as crianças de joelhos, prática então compreendida como parte das formas de correção escolar. Contudo, a professora afirma que raramente recorria a esse procedimento, pois sentia pena dos alunos, utilizando a possibilidade do castigo mais como advertência do que como punição efetiva.

Além das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, a trajetória de Judite também revela a continuidade de seu processo formativo ao longo do exercício da docência.

Documentos pessoais, como certificados de participação em cursos e registros funcionais, evidenciam que, ao longo da década de 1960, a professora participou de diferentes iniciativas de formação e regulamentação do magistério, destacando-se, em 1967, sua participação em teste de habilitação para o exercício da função docente. No mesmo período, prestou concurso para professora efetiva do município, sendo aprovada e, em 1968, oficialmente nomeada no cargo de professora primária, padrão 1.

Figura 22 - Termo de nomeação de Judite Pacheco de Araújo como professora primária (1968)



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1968).

Na década de 1970, a professora participou de iniciativas de formação promovidas pelo setor de Educação, Cultura e Assistência Social da Prefeitura de Itapipoca, em parceria

com a ANCAR¹⁶– Ceará. Esse dado permite compreender que, no contexto da época, a educação nas zonas rurais não se organizava de forma autônoma em relação às políticas públicas, mas se articulava diretamente às ações de assistência e extensão rural.

Figura 23 - Certificado de participação em treinamento para alfabetização promovido pela Prefeitura Municipal de Itapipoca e ANCAR- Ceará (1970)



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1970).

Nesse sentido, a atuação docente se vinculava a uma rede institucional mais ampla, na qual agentes extensionistas desempenhavam papel relevante na mediação entre o Estado e as comunidades rurais. Essa articulação ajuda a compreender, inclusive, o próprio ingresso de Judite na docência como professora de campanha, modalidade em que a seleção e o convite às professoras frequentemente passavam por esses agentes, mostrando que a constituição do magistério rural se dava em estreita relação com políticas de intervenção no campo.

Nos anos seguintes, essa dinâmica de formação se amplia com a participação em cursos promovidos pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizados por meio de programas radiofônicos, muitos deles com atividades presenciais em Fortaleza. Tais experiências indicam a incorporação de propostas formativas que articulavam educação, comunicação e ação

¹⁶ A Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), criada na década de 1950, integrou as políticas de extensão rural no Nordeste brasileiro, sendo posteriormente incorporada à Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (EMATERCE), instituída pela Lei n.º 10.029, de 6 de julho de 1976. No contexto da ditadura civil-militar (1964–1985), a ANCAR atuou na implementação de programas voltados ao desenvolvimento rural, articulando ações de assistência técnica, alfabetização e formação de trabalhadores e professoras rurais, frequentemente orientadas por princípios de modernização produtiva e integração social.

comunitária, ampliando o repertório pedagógico mobilizado pela professora em sua prática.

Esse movimento de continuidade formativa se estende ao longo das décadas, evidenciando uma docência em permanente construção. Destaca-se, nesse percurso, o fato de que, somente após 23 anos de exercício no magistério, Judite concluiu o ensino de 1º grau por meio de curso de qualificação destinado a professores em exercício na zona rural, com certificação emitida pelo Departamento de Educação de Adultos do Estado do Ceará, em 1988. Tal dado revela as condições históricas da formação docente no meio rural, em que, frequentemente, o exercício da docência antecedia a escolarização formal exigida para o magistério.

Figura 24 - Certificado de conclusão do ensino médio de 1º grau da professora Judite Pacheco de Araújo, emitido pelo Departamento de Educação de Adultos do Estado do Ceará (1988).



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1970).

Embora o recorte temporal desta pesquisa se concentre entre 1965 e 1975, a trajetória formativa da professora Judite Pacheco de Araújo não se encerra nesse período. Ao longo das décadas seguintes, a professora permaneceu vinculada a diferentes processos de formação continuada, evidenciando uma docência construída em permanente movimento. Esse percurso culminou, em 2001, com a conclusão do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e da formação em Modalidade Normal – 3º Pedagógico, ambas realizadas por meio do CEJA Pe. Abelardo Ferreira Lima.

Figura 25 - Certificado e diploma de conclusão do Ensino Médio e de Formação para o Magistério da professora Judite Pacheco de Araújo, emitidos pelo Centro de Estudo de Jovens e Adultos Pe. Abelardo Ferreira Lima (2001).

(A) Certificado de conclusão do Ensino Médio – EJA;



(B) Diploma de Formação para o Magistério, na modalidade Normal.

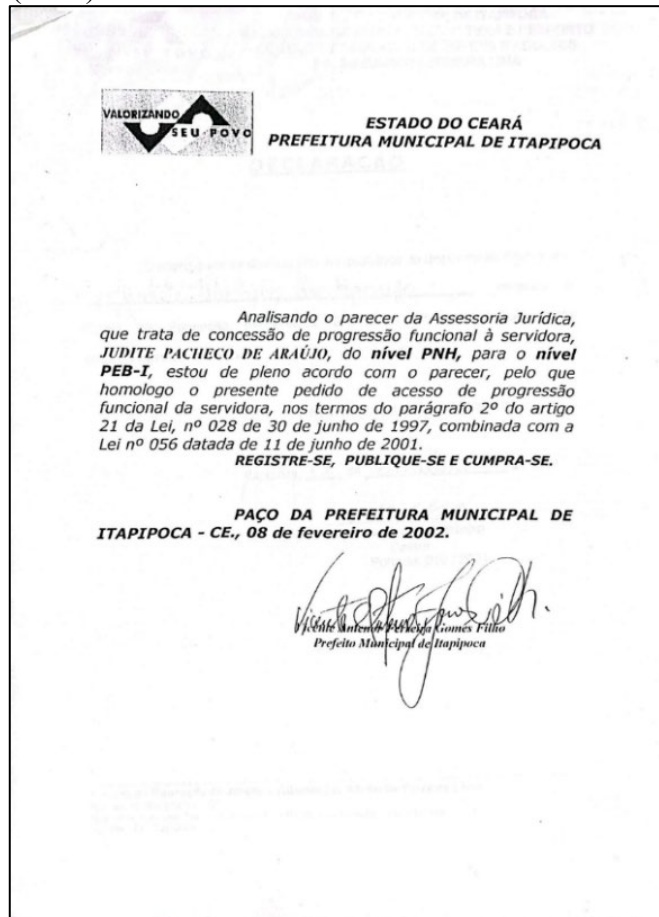


Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (2001).

A continuidade desses processos formativos mostra as próprias condições históricas da formação docente no contexto rural cearense, marcadas por trajetórias descontínuas, pela necessidade de conciliar trabalho e estudo e pela permanência de professores em exercício que buscavam, ao longo dos anos, ampliar e regularizar sua escolarização. Nesse contexto, destaca-se ainda que, em 2002, após a conclusão dessas etapas formativas, Judite obteve progressão funcional para o nível PNH — Professora PEB-I —, reconhecimento institucional que simboliza além de uma conquista profissional, o resultado

de uma longa trajetória de permanência, formação e atuação no magistério rural.

Figura 26 - Documento de concessão de progressão funcional da professora Judite Pacheco de Araújo, do nível PNH para o nível PEB-I (2002).



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo.

Ao reunir esses vestígios documentais, é possível compreender como a trajetória da professora se inscreve em um processo mais amplo de constituição do magistério rural no interior cearense. Os documentos analisados nesta seção permitem situá-la não apenas como sujeito de uma experiência singular, mas como professora cuja história expressa formas concretas de construção, legitimação e reconhecimento da docência rural no cotidiano das comunidades e nas estruturas institucionais do poder público municipal.

3.3 “Sentido e sentimento da docência”: Entre saberes e práticas, o protagonismo de uma professora sertaneja

Ao rememorar o cotidiano das aulas, Judite destaca que a experiência docente no Trapiá não se limitava aos desafios pedagógicos, sendo atravessada por condições sociais

extremamente adversas, entre elas a fome vivenciada pelas crianças da comunidade. Em seu relato, a professora evidencia que muitos alunos chegavam à escola após longos períodos sem alimentação, o que comprometia diretamente sua participação nas atividades escolares e revelava a profundidade das desigualdades presentes naquele contexto.

A narrativa, marcada por forte carga emocional, remete a episódios de extrema vulnerabilidade social, incluindo situações de desnutrição e morte infantil, que, segundo a professora, constituíram algumas das experiências mais difíceis de sua trajetória. Como afirma:

Naquela época era muita dificuldade. E olha... bota dificuldade nisso. Era a fome, era a fome. A maior necessidade que eu enfrentei na minha vida foi a fome. Era a fome das crianças, era fome. Sabe o que é fome? Das crianças passarem o dia inteiro sem comer, até o outro dia, quando o pai ganhava uma coisinha para comprar alguma coisinha para comer. Era 100g, 50g... era assim, essas gramas que comprava: de café, de açúcar, essas coisas, sabe? Era uma coisa tirana, era cruel, cruel, cruel. Só sabe mesmo quem viu aquilo, que eu não gosto de me lembrar daquilo de jeito nenhum... [emoção, pausa, silêncio]. Mas eles vinham. Tinha criança que chegava aqui morta de cansada, chegava de boca aberta, os pobres. Chegavam e só faziam se sentar ali no chão.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Judite e suas filhas também rememoram um episódio de morte infantil associado à fome, ocorrido em uma família da comunidade. A criança falecida era irmã de alunos da escola, razão pela qual o acontecimento foi lembrado como uma experiência que abalou a comunidade e interrompeu o cotidiano escolar.

Eu não gosto de me lembrar daquilo de jeito nenhum... [emoção, pausa, silêncio]. Esse [...] foi o último que morreu. Ele [o pai] comprou meio litro de farinha [...] chegou em casa e, em cada chirquinha, repartiu o meio litro de farinha, que era para um monte de meninozinho. Aí os maiores comeram rápido, e o bichinho era pequeno. Quando o maior veio e tirou uma mocheinha, o pobre estava com a boquinha cheia de farinha. Aí, quando se assustou, chorando nos gritos, a farinha tampou tudo, e o bichinho morreu sem fôlego, morreu engasgado. Lembrar daquilo era uma coisa terrível. Não gosto nem de me lembrar daquilo. Aquilo é muito cruel. Foi a coisa mais dura que eu já vi nos dias da minha vida. (Araújo, informação pessoal, 2024).

A referência a esse episódio é mantida nesta pesquisa embora se tratando de uma memória sensível e dolorosa, por evidenciar a intensidade da insegurança alimentar vivida

naquele contexto e os modos pelos quais a escola era atravessada por dramas sociais que ultrapassavam o espaço da sala de aula.

A experiência narrada por Judite, ao evidenciar a fome como elemento presente no cotidiano escolar, não constitui um caso isolado, mas se insere em um quadro mais amplo das condições sociais que historicamente atravessam a educação brasileira. Sobre esse aspecto, Cunha (1975) aponta que a fome não pode ser compreendida como um fenômeno natural do período, mas como resultado de condições econômicas e sociais que afetaram diretamente as populações de baixa renda, repercutindo de forma significativa nos processos educativos.

Ao discutir as consequências educacionais da fome, o autor destaca que a subnutrição compromete o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, interferindo em sua capacidade de aprendizagem, atenção e permanência na escola. Tal análise permite compreender que as dificuldades enfrentadas por Judite em sua prática docente estavam profundamente vinculadas às condições materiais de vida dos alunos, que, muitas vezes, chegavam à escola sem as condições mínimas de alimentação.

Assim, a realidade vivenciada na comunidade de Trapiá revela os limites da ação docente diante de contextos de pobreza extrema, reafirmando que o processo educativo não pode ser dissociado das condições sociais mais amplas nas quais se insere. Diante das condições de fome enfrentadas pelas crianças e suas famílias, a atuação de Judite ultrapassava os limites do ensino, incorporando práticas de cuidado e acolhimento.

Em seu relato, a professora menciona que, mesmo com recursos limitados, preparava alimentos, como tapioca, café, e chás de ervas (cidreira e capim santo), para os trabalhadores e, para os próprios alunos, ainda que não conseguisse atender a necessidade de todos.

[...] os trabalhadores chegavam cedo para trabalhar. Eu me levantava às 4h da manhã, porque, às 6h, já estava todo mundo aqui. Aí eu fazia aquelas rumas de tapioca nos alguidás grandes, ia estendendo nas portas, em cima do fogão de lenha. Às vezes, chegavam uns trinta trabalhadores, e o Antonio [esposo de Judite] não mandava ir embora, porque sabia que todo mundo tinha precisão. Aí eu fazia aquela panela bem cheinha de café. Quando eu não tinha o café, nunca me faltou capim-santo; eu fazia uma panelada cheinha e não ficava nem uma chiriminga dentro. Aquele era um tempo muito duro. Quando o meu tempo dava, eu fazia muita tapioca para dar para as crianças, fazia as paneladas de feijão, né? Quando tinha algum que eu via que estava muito fraco mesmo, passando mal de fome, eu repartia o leite das meninas, né, e dava uma chirquinha. (Araújo, informação pessoal, 2024).

Segundo as memórias familiares, era comum que trabalhadores preferissem receber parte de sua remuneração em produtos como feijão, farinha e goma. Tais práticas revelam a existência de uma rede de relações baseada na partilha e na reciprocidade, na qual a docência se inscreve como parte de um tecido social mais amplo.

A preocupação com a alimentação das crianças, contudo, não se restringiu às iniciativas realizadas no âmbito doméstico e comunitário. Ao perceber que a fome comprometia diretamente a presença e a participação dos alunos nas aulas, Judite buscou apoio junto ao poder público municipal, recorrendo ao prefeito para solicitar o fornecimento de merenda escolar para a escola de Trapiá. Sua narrativa indica que o acesso à merenda ocorreu como resultado de uma ação direta da professora, que precisou reivindicar esse direito em nome das crianças.

Porque aqui eu não tinha de onde saísse a merenda. Prefeitura nenhuma dava merenda, não tinha nada naquela época, nada, nada. Eu fui a primeira criatura aqui que recebeu merenda. E a Socorro Timbó ¹⁷, supervisora da ANCAR... A Socorro Timbó era diretora-geral da ANCAR. Nun já ouviu falar da ANCAR? Pois é, a ANCAR era um órgão, uma repartição grande. Ela visitava as comunidades, as cidades do Estado do Ceará. Como ela sabia que eu dava aula, né, para essa turma de crianças, aí veio aqui verificar. Ela viu a situação das crianças. Foi quem me ajudou, ela e a Dica Paiva. ¹⁸ Aí a Socorro Timbó e a Dica Paiva disseram que queriam me ver em Itapipoca, né? E aí eu fui receber meu dinheiro e marquei com elas para a gente se ver lá. E, justamente, a Dica Paiva também estava lá. Dessa visita, ela deu uma ‘esbrega’ dos diabos lá no prefeito, o Geraldo Barroso. Aí ela disse: ‘Como é que o senhor não se dói? Se o senhor visse como é a situação, como é que essa criatura trabalha...’. Sei que ela deu uma bronca lá. O prefeito fazia o pagamento pessoalmente lá dentro. Quando não era ele que me pagava, era o vice. Na época, era o Geraldo Barroso. Aí, dessa visita, ela conseguiu os alimentos. E, quando eu dei fê, a merenda chegou aqui, entendeu? E recebia mais o papelzinho, tudo bem explicadinho, como eu devia fazer, como não. A massa de milho era vitaminada. Eu sei que até crua os meninos tinham vontade de comer, mas eu não podia dar massa crua; era para fazer mingau, entendeu? Ou fazer pão de milho, ou fazer o que eu quisesse. Ela só veio aqui porque andava nas comunidades; a vida dela era visitar as comunidades. Quando a Sandra tinha 6 anos [em 1974], ela fez uma cartinha pequena para essa Socorro Timbó. Era saco, saco de leite, sacão bem grosso, mas de papel, aquele papelão grosso.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

A expressão utilizada por Judite — “e quando dei fê, a merenda chegou aqui” — não deve ser compreendida como a chegada direta dos alimentos à escola ou à sua residência, mas como o início do fornecimento destinado às crianças da comunidade. A efetivação desse

¹⁷Socorro Timbó atuava como extensionista vinculada à ANCAR-Ceará, sendo lembrada por Judite como supervisora/diretora da instituição e como agente responsável por visitas às comunidades rurais. Também aparece em documentos de formação docente da professora, como o certificado de 1970, no qual figura como responsável técnica pela formação de professoras para alfabetização.

¹⁸Dica Paiva é mencionada na narrativa como participante da articulação que possibilitou a chegada da merenda escolar ao Trapiá. Seu nome consta ainda em documento administrativo da Prefeitura Municipal de Itapipoca, referente à nomeação de Judite Pacheco Martins como professora primária, em 1968, no qual assina o registro do ato no Livro nº 1 de Atos de Pessoal. Esses indícios sugerem a atuação dessas mulheres como mediadoras entre a escola rural, a ANCAR e a administração municipal.

direito, contudo, continuava dependendo de uma rede de esforços locais. Era necessário deslocar-se para buscar os gêneros alimentícios, transportá-los, organizá-los e prepará-los, tarefas que ultrapassavam a função estritamente docente. Essa dimensão é retomada na narrativa de sua filha, ao recordar o envolvimento da família e a centralidade assumida por Judite na organização da merenda escolar:

E ela ainda tinha outro detalhe: o pai já apoiava. [...] O bichinho ia na carroça buscar mais ela; passavam o dia na fila para receber esses sacos de merenda. Aí foi surgindo outras escolinhas, e a mãe ainda trazia a merenda delas também. Aqui era feita a separação. Cada uma tinha os seus papéis. Era como se a mãe fosse a liderança. Aí ainda tinha outra coisa: não existia merendeira, né? O que a mãe fazia? Deixava as crianças ocupadas aqui e ia fazer a merenda. Dava conta da merenda, dava conta de dar aula, dava conta de vir despachar a merenda. Mas a hora fazia era render. E nós aprendíamos. E nós ainda arrumávamos B.O. [risos]. A pobre da mãe ainda botava nós de castigo. Quando ela saía para fazer a merenda, nós começávamos a fazer zoadas. Quando ela vinha zangada, botava esses meninos de castigo.” (Sanoelma Araújo, entrevista concedida à autora, 2026).

A narrativa permite compreender que a merenda escolar, embora vinculada a uma política pública, só se tornava efetiva no cotidiano da escola por meio de uma organização local, o trabalho da professora, o apoio familiar e posteriormente a colaboração comunitária. Assim, cabia à professora não apenas ensinar, mas também buscar, armazenar, separar, preparar e distribuir os alimentos, acumulando responsabilidades que extrapolavam a docência formal.

Essa dinâmica, no entanto, não permaneceu restrita à atuação de Judite e de sua família. Com o tempo, as próprias mães da comunidade passaram a se oferecer para auxiliar no preparo da merenda, organizando uma espécie de revezamento cotidiano. A presença dessas mulheres na escola revela uma forma de participação comunitária que, ao mesmo tempo em que contribuía para o funcionamento da instituição, também expressava as condições de vida das famílias rurais, para as quais a alimentação escolar podia representar apoio importante à subsistência diária.

Eu lembro que todo dia vinha uma mãe diferente fazer a merenda. Elas mesmas se ofereciam para vir fazer. Eu ainda lembro do cheiro da buruaca que a Verônica fazia. A gente estava aqui brincando no muro e sentia o cheiro da merenda. Elas queriam vir, tinham o maior prazer de vir. Enquanto tinha, né, elas pediam para vir.” (Sandra Teixeira, entrevista concedida à autora, 2026).

Ao mobilizar mães da comunidade para o preparo dos alimentos, a escola tornava-se também espaço de encontro, cooperação e partilha entre mulheres. A participação dessas

mães não pode ser interpretada apenas como ajuda espontânea, mas como prática social situada em um contexto de escassez material, ausência de funcionários e forte dependência das redes locais de solidariedade. Ao mesmo tempo, o fato de essas mulheres também se alimentarem na escola mostra que a merenda assumia uma função social ampliada, alcançando não apenas os alunos, mas parte das famílias envolvidas no cotidiano escolar.

Essa dimensão de cuidado, tão presente na organização da escola, também se relacionava à forma como Judite compreendia sua própria atuação docente. Sua prática não se limitava ao ensino dos conteúdos escolares, mas incorporava gestos de acolhimento, proteção e assistência às crianças e às famílias. Nesse sentido, a compreensão de sua docência exige considerar também a influência de sua formação religiosa, que se entrelaça de maneira significativa com sua atuação no Trapiá. Ao rememorar sua trajetória, a professora afirma que realizava seu trabalho “porque gostava” e por compreender sua atuação como uma forma de “caridade” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Longe de reduzir sua prática a uma dimensão assistencial, essa afirmação torna clara uma ética de atuação construída em diálogo com experiências formativas vivenciadas em instituições vinculadas à Igreja Católica, onde também exerceu funções como catequista. Nesse contexto, sua atuação extrapolava os limites da sala de aula, envolvendo a organização de atividades religiosas, como grupos de crisma e casamentos comunitários, além do acompanhamento dos moradores até a sede do município para a realização dos sacramentos.

Embora essas dimensões se entrelaçassem na vida comunitária, Judite estabelecia distinções entre alguns espaços e tempos de sua atuação, como o ensino escolar, as reuniões com os pais e determinadas atividades religiosas comunitárias. No entanto, isso não significa que a dimensão religiosa estivesse ausente da rotina da escola. Ao contrário, os relatos de ex-alunos indicam que o ensino religioso integrava o conjunto de conteúdos e práticas escolares daquele contexto, compondo o cotidiano das aulas por meio de orações, rezas catequéticas e outros rituais cívico-religiosos.

Essa presença religiosa nas práticas escolares não é compreendida pela autora como um fato isolado em uma escola rural, mas sim, como fruto da estreita relação histórica entre a religião católica e escolarização na educação brasileira, seja pela atuação direta de instituições religiosas no acesso ao ensino, seja pela presença do ensino religioso no currículo escolar.

Para além das condições materiais que marcaram os primeiros anos de funcionamento da escola em Trapiá, as narrativas de Judite e de seus ex-alunos permitem acessar aspectos da rotina pedagógica construída nesse espaço. As memórias sobre as aulas,

os conteúdos ensinados, os rituais escolares e a relação da professora com a comunidade revelam práticas que articulavam escolarização, formação moral, religiosidade e civismo, compondo uma cultura escolar própria daquele contexto.

Além da presença religiosa, os depoimentos evidenciam aspectos centrais da constituição da escola rural de Trapiá. Ao rememorar sua experiência como aluna, Francisca Muniz Teixeira, conhecida como Kika, afirma que a escola funcionava na área da casa da professora, atendendo crianças da alfabetização à 4ª série, organizadas “dos menores aos maiores”.

As condições territoriais da comunidade também atravessavam diretamente a rotina escolar. Muitas crianças residiam do outro lado do rio sazonal de Trapiá e, nos períodos de chuva intensa nas cabeceiras, a cheia dificultava ou impedia a travessia. Nessas ocasiões, segundo as narrativas de Judite e de suas filhas, a professora acompanhava as crianças até a margem do rio, enquanto os pais aguardavam do outro lado para recebê-las e conduzi-las uma a uma. Quando a cheia era mais intensa e a travessia se tornava inviável, as crianças permaneciam na casa da professora até o amanhecer. Judite recorda esses episódios com serenidade, narrando que estendia esteiras no chão e providenciava cobertores para que todos ficassem “agasalhados”, até que a água baixasse e os pais pudessem buscá-los no dia seguinte.

A maior parte dos alunos da mãe era do outro lado do rio. Quando ela via que vinha chuva forte, mandava os meninos deixarem as coisas aqui e irem logo, para passarem antes da cheia. Quando o rio já estava cheio, ela voltava com aquela ruma de menino e dormia tudo aqui. E, quando dava para passar, ela chegava lá e já tinha homens esperando para ajudar a atravessar os meninos. (Sandra Teixeira; Sanoelma Araújo, entrevista concedida à autora, 2026).

Esse episódio evidencia que a escola rural de Trapiá se constituía em relação direta com as condições naturais, materiais e sociais do território. A casa de Judite, nesse contexto, não era apenas o espaço onde se ensinava a ler, escrever e contar; tornava-se também abrigo provisório, lugar de proteção e ponto de articulação entre escola, família e comunidade. A cheia do rio não aparece apenas como obstáculo geográfico, mas como elemento que interferia na organização do tempo escolar, na permanência das crianças e nas formas de cuidado assumidas pela professora e pelas famílias.

Além dessas dimensões territoriais e comunitárias, a narrativa da ex-aluna também permite compreender a organização pedagógica da turma multisseriada. Segundo Kika, Judite passava o “dever” para os alunos maiores e, em seguida, acompanhava os

menores, revelando uma dinâmica própria desse modelo de ensino. Nessa forma de organização, a professora precisava distribuir o tempo, os conteúdos e a atenção entre crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem, construindo estratégias adequadas às condições materiais disponíveis.

Ela menciona o uso da cartilha, do quadro, do giz, dos livros e do Quadro Valor de Lugar¹⁹, além de recordar que havia “vários quadros” para que a professora escrevesse atividades destinadas a diferentes séries. Quando os alunos apresentavam dificuldades, Judite os chamava individualmente à sua mesa, o que indica uma forma de acompanhamento mais próximo dentro das possibilidades de uma sala multisseriada. Esses recursos, embora simples, evidenciam modos de organização do ensino construídos no cotidiano da escola rural, especialmente diante da necessidade de atender, simultaneamente, crianças em diferentes etapas de aprendizagem.

Essas práticas revelam saberes docentes produzidos no exercício cotidiano do magistério, marcados pela organização, pela gestão simultânea de diferentes níveis de aprendizagem e pela necessidade de garantir algum acompanhamento individualizado, mesmo em condições precárias. Nesse sentido, o domínio da turma aparece como um elemento recorrente na memória da ex-aluna. Ao responder sobre o que mais lhe marcou na forma de ensinar da professora Judite, Kika destaca a “organização de turmas multisseriadas, resultados e domínio da turma”. Essa percepção permite compreender que a autoridade docente, naquele contexto, não se limitava à imposição disciplinar, mas estava relacionada à capacidade de organizar a rotina, conduzir os conteúdos, administrar diferentes séries e manter a escola em funcionamento.

Ao mesmo tempo, a narrativa também registra práticas disciplinares rígidas, como castigos de joelhos, aspecto que precisa ser analisado como parte da cultura escolar de uma época, sem apagamento de suas tensões. A firmeza atribuída à professora aparece associada tanto ao controle da turma quanto ao reconhecimento de sua autoridade na comunidade. Desse modo, a memória da ex-aluna não constrói uma imagem idealizada da docência de Judite, mas permite observar a coexistência entre cuidado, exigência, disciplina e respeito, elementos frequentemente presentes nas práticas escolares daquele período.

Em depoimentos de ex-alunos que estudaram com Judite já em período posterior, na década de 1990, quando a professora atuava no grupo escolar da comunidade, Lucinete

¹⁹O Quadro Valor de Lugar (QVL) é um recurso utilizado no ensino de Matemática para trabalhar o sistema de numeração decimal, permitindo que os alunos compreendam o valor posicional dos algarismos nas casas das unidades, dezenas, centenas, entre outras. No contexto da escola rural de Trapiá, sua menção pela ex-aluna indica o uso de estratégias voltadas à aprendizagem das operações e da organização numérica.

Freitas e Marcos Muniz afirmam que “tia Judite sempre iniciava e terminava a aula com a oração [católica] e o Hino Nacional, ou Hino à Bandeira”. Embora esses relatos não se refiram diretamente ao período inicial de funcionamento da escola em sua residência, eles indicam permanências em sua prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à articulação entre conteúdos escolares, formação moral, religiosidade católica e civismo.

Desse modo, os depoimentos dos ex-alunos mais recentes não são tomados aqui como evidência direta das práticas desenvolvidas entre 1965 e 1975, mas como indícios de uma cultura escolar que atravessou diferentes momentos da trajetória docente de Judite e permaneceu viva na memória da comunidade. A permanência de rituais religiosos e cívicos, mesmo em outro espaço institucional, sugere que determinados modos de organizar a rotina escolar acompanharam a professora ao longo de sua atuação, compondo uma prática marcada pela articulação entre ensino, disciplina, valores morais e pertencimento comunitário.

Ao final desta seção, cabe retomar os sentidos atribuídos à docência de Judite pelos sujeitos que passaram por sua escola. A escuta de ex-alunos que estudaram com a professora em diferentes períodos históricos permite compreender permanências, mudanças e avanços na constituição da escola rural de Trapiá. Desse modo, os depoimentos de Francisca Muniz Teixeira, Marcos Antônio Teixeira Muniz e Lucinete Cardoso Freitas não são mobilizados como relatos homogêneos de uma mesma temporalidade, mas como memórias situadas, produzidas por sujeitos que vivenciaram momentos distintos da atuação docente de Judite e da própria organização escolar da comunidade.

No relato de Kika, hoje professora da rede pública de Itapipoca, Judite aparece como figura central da comunidade, pois “era a única professora do Trapiá”, “era referência para todos” e “era autoridade”. Ao mesmo tempo, a ex-aluna reconhece que Judite marcou sua trajetória profissional, afirmando que “ela é minha referência de profissional” e que a palavra que melhor a define é “coragem”. Sua fala evidencia o lugar simbólico ocupado pela professora em uma comunidade na qual a continuidade dos estudos ainda era limitada e nem todos conseguiam prosseguir depois dos anos iniciais.

Marcos Muniz, hoje professor da rede pública de Fortaleza, estudou com Judite em período posterior, quando a escola já funcionava em prédio próprio, e atribui à escola e à professora um sentido de transformação. Ao afirmar que “toda a minha vida foi alterada pela escola”, o ex-aluno relaciona a experiência escolar à ampliação de horizontes para filhos de famílias agricultoras e pouco letradas. Para ele, estudar significava “uma conquista”, “uma oportunidade que as gerações anteriores não tiveram” e “a esperança de dias melhores”. Nesse mesmo sentido, Judite é definida por ele como “ruptura”, pois teria ensinado seus alunos a

enxergar possibilidades e a romper limites impostos pela realidade local.

A memória de Lucinete Cardoso Freitas reforça esse reconhecimento ao lembrar Judite como uma professora organizada, carinhosa, firme e importante para a comunidade. Embora seu depoimento seja mais breve, ele converge com os demais ao destacar a escola como espaço de boas lembranças, aprendizagem e convivência. Assim, os relatos não constroem uma imagem homogênea ou idealizada da professora, mas evidenciam a permanência de sua atuação na memória dos sujeitos que passaram pela escola de Trapiá.

Desse modo, a docência de Judite Pacheco de Araújo pode ser compreendida como uma prática constituída por saberes pedagógicos, vínculos comunitários, religiosidade, civismo, disciplina, cuidado e compromisso com a escolarização das crianças. Entre a casa-escola, o rio sazonal, as turmas multisseriadas, os rituais escolares, a merenda, as relações familiares e as lembranças de seus ex-alunos, emerge uma professora cuja atuação produziu marcas duradouras na comunidade. É nessa permanência da memória, nos sentidos atribuídos por aqueles que foram seus alunos, que se evidencia seu protagonismo na constituição da escola rural de Trapiá.

4 “EU PENEI, MAS AQUI CHEGUEI”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando eu vim do sertão, seu moço, do meu Bodocó
A malota era um saco e o cadeado era um nó
Só trazia a coragem e a cara viajando num pau de arara
Eu penei, mas aqui cheguei.” (Luís Gonzaga, 1952)

Eu penei, mas aqui cheguei”, a expressão sintetiza não apenas uma experiência individual de esforço e permanência, mas também o percurso de uma mulher sertaneja que, em meio a limitações econômicas, familiares e institucionais, construiu possibilidades para estudar, trabalhar e tornar-se professora. Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender os saberes e as práticas mobilizados por Judite na constituição da escola rural de Trapiá, em Itapipoca-Ceará, entre 1965 e 1975.

Ao analisar história da docência feminina no Ceará é possível constatar que a presença de mulheres no magistério não nasceu como um direito amplamente assegurado, mas como uma inserção lenta, restrita e socialmente controlada. Plácido Aderaldo Castelo (1970) registra que a primeira nomeação oficial de uma professora no Estado ocorreu apenas em 1799, quando D. Ana Clara da Encarnação foi designada para ensinar meninas na vila de Soure. Tratava-se de uma presença pioneira, porém ainda circunscrita a determinados grupos sociais, submetida ao controle estatal e distante das realidades rurais que, quase dois séculos depois, marcariam a trajetória de mulheres como Judite Pacheco de Araújo.

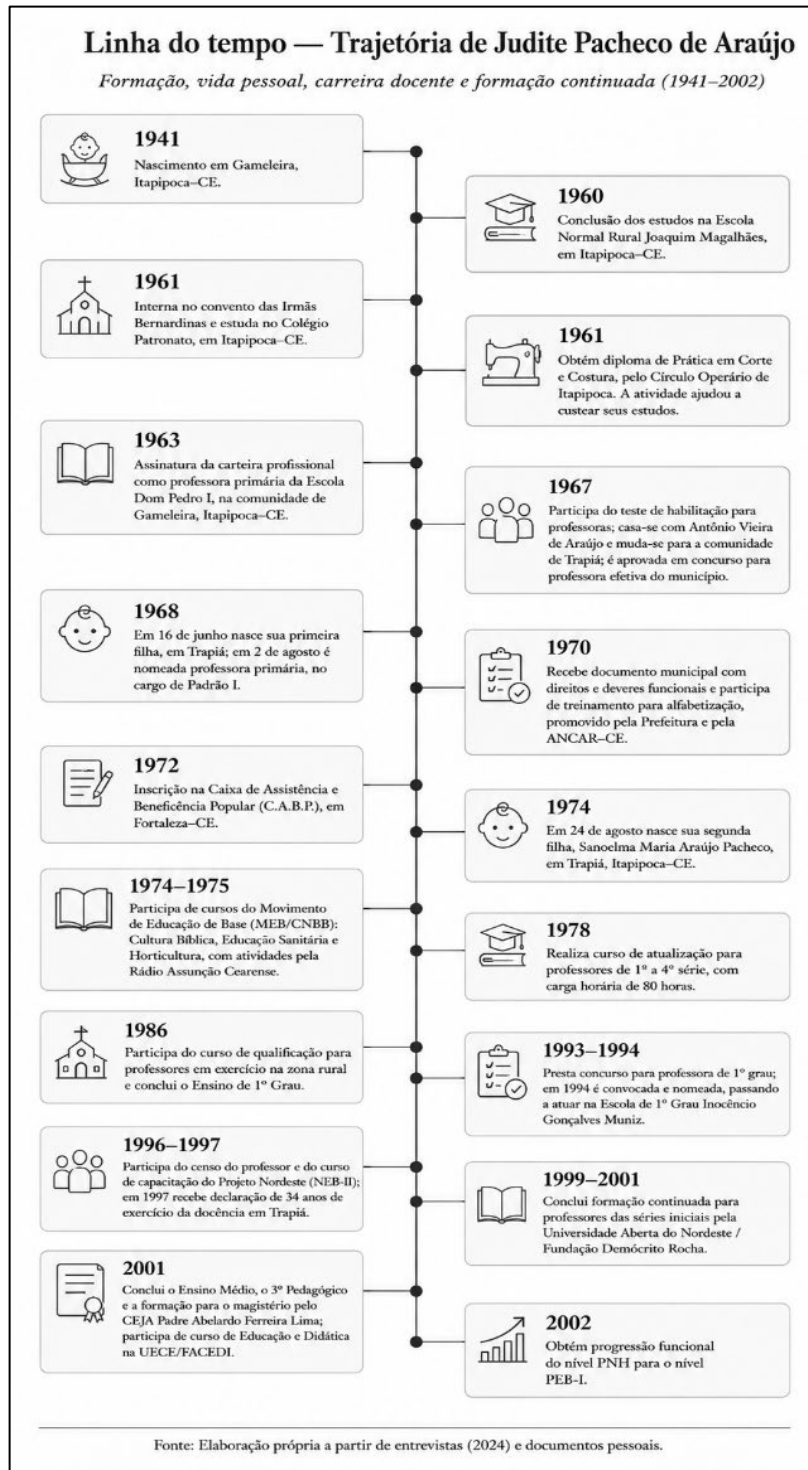
Rememorar essa nomeação histórica do século XVIII permite compreender que o tornar-se professora, no Ceará, inscreve-se em um percurso lento, desigual e socialmente seletivo, atravessado por avanços pontuais e por permanências estruturais da história da educação brasileira. A distância entre aquela nomeação excepcional e a experiência cotidiana de mulheres sertanejas no século XX evidencia a complexidade de exercer a docência em territórios mantidos à margem de um projeto educacional historicamente seletivo e elitizado.

No caso de Judite, a docência não foi resultado imediato de uma política educacional inclusiva, mas o desdobramento de um percurso de vida no qual formação, trabalho, religiosidade, desejo de estudar e compromisso comunitário se entrelaçaram. Assim, o sentido de sua docência nasce da formação institucional, mas também do caminho que ela precisou trilhar para conquistá-la, inscrevendo sua história na longa, desigual e resistente trajetória das professoras no Ceará.

A trajetória sintetizada na Figura 27 permite visualizar esse percurso de modo articulado, evidenciando que a constituição da professora Judite envolveu experiências

peçoais, formação escolar, inserção profissional, vínculos comunitários e processos posteriores de formação continuada. Embora esta dissertação tenha como recorte analítico central o período de 1965 a 1975, a linha do tempo contribui para situar esse intervalo em uma trajetória mais ampla, sem perder de vista os limites definidos para a investigação.

Figura 27 - Linha do tempo da trajetória de Judite Pacheco de Araújo (1941–2002)



Fonte: Elaboração própria a partir de entrevistas (2024) e documentos pessoais.

Ao investigar a trajetória de Judite Pacheco de Araújo, esta pesquisa buscou compreender os saberes e as práticas mobilizados por uma professora sertaneja na constituição da escola rural de Trapiá, em Itapipoca-Ceará, entre 1965 e 1975. A análise permitiu perceber que essa escola não surgiu como instituição plenamente organizada, mas foi sendo construída no cotidiano, entre improvisos, reivindicações, vínculos comunitários e formas de cuidado que atravessavam a prática docente.

Nesse percurso, a história de Judite não foi compreendida como caso isolado ou excepcional. Ao contrário, sua trajetória permitiu reconhecer a presença de muitas mulheres que, em comunidades rurais e sertanejas, mediarão o acesso inicial à escolarização. Professoras leigas ou formadas, atuando em casas, pequenos salões, escolas improvisadas ou instituições em formação, essas mulheres contribuíram para que a escola chegasse a espaços onde o poder público se fazia presente de modo tardio, precário ou descontínuo. Ao narrar Judite, esta pesquisa também fez ecoar Maria, Francisca, Zilda, Raimunda e tantas outras mulheres que desafiaram as limitações de seu tempo histórico e participaram da construção da educação em seus territórios.

Esse olhar foi sustentado pela compreensão de que a História da Educação não se constitui apenas por legislações, reformas, instituições oficiais e nomes consagrados, mas também pelas práticas, pelos sujeitos e pelas experiências que dão forma à cultura escolar. Nesse sentido, as contribuições de Vidal e Faria Filho (2003) e de Araújo (2007) foram importantes para compreender a escola como espaço produzido no cotidiano, atravessado por relações sociais, culturais, materiais e simbólicas. A trajetória de Judite, portanto, permite ler a história da educação cearense a partir de uma escala local, sem perder de vista os processos históricos mais amplos que envolveram a formação de professoras, a escolarização rural e a presença feminina no magistério.

Entre os principais achados da pesquisa, destaca-se que o protagonismo de Judite se expressou, inicialmente, em sua própria busca por escolarização. Antes de se tornar professora, ela precisou enfrentar barreiras familiares, econômicas e culturais para estudar. Sua narrativa revela que o desejo de aprender exigiu deslocamentos, trabalho, persistência e negociação com a família, em um contexto no qual a educação das mulheres ainda era vista com restrições. Desse modo, sua docência não pode ser dissociada de sua experiência como menina sertaneja que aprendeu a ler observando, que trabalhou desde cedo e que transformou o estudo em possibilidade de futuro.

A pesquisa também evidenciou que a escola rural de Trapiá foi constituída em

condições materiais profundamente precárias. A casa da professora tornou-se espaço escolar; tábuas, tijolos, bancos, quadros, cartilhas, cadernos improvisados e poucos materiais davam forma à experiência educativa. Nesse contexto, Judite organizava turmas multisseriadas, distribuía atividades para diferentes séries, acompanhava individualmente os alunos e construía estratégias possíveis diante das limitações existentes. Esses elementos revelam saberes docentes produzidos na prática, em diálogo com a experiência, com a necessidade e com as condições concretas do território.

Outro achado importante diz respeito à relação entre escola, fome e cuidado. As narrativas analisadas mostram que a fome atravessava o cotidiano das crianças e interferia diretamente em sua permanência e participação nas aulas. Diante disso, a atuação de Judite ultrapassou o ensino dos conteúdos escolares, incorporando práticas de acolhimento, alimentação e proteção. Sua busca pela merenda escolar revela que sua ação não se restringia à sala de aula, mas envolvia reivindicar condições mínimas para que as crianças pudessem estudar.

Essa trajetória também expressa mudanças no processo de institucionalização da escola na comunidade. Segundo Judite:

“No tempo que eu entrei, a pessoa só ia ser uma professora, mas naquela época ele [o governo] não dava muito como... Só dava o cargo, e a professora assumia e pronto. Nos inícios, né? Mas aí depois foi se organizando a coisa e aí foi que veio o jeito da pessoa receber merenda, receber papel, receber lápis, essas coisas.” (Araújo, informação pessoal, 2024).

Essa fala sintetiza um dos aspectos centrais da pesquisa: a escola rural de Trapiá não nasceu pronta, nem plenamente assistida pelo poder público. Ela foi sendo constituída entre a ação da professora, o apoio familiar, a participação das mães, a busca por recursos e as conquistas graduais. A chegada da merenda, do papel, do lápis e de outros materiais não apaga a precariedade inicial; ao contrário, sinaliza que a institucionalização da escola foi um processo lento, construído por meio reivindicações e pela mediação cotidiana de Judite.

As entrevistas com familiares e ex-alunos também permitiram compreender que a docência de Judite era atravessada por religiosidade, civismo, disciplina, cuidado e autoridade. Esses elementos não foram analisados como características individuais descoladas de seu tempo, mas como parte de uma cultura escolar situada, própria de uma comunidade rural cearense entre as décadas de 1960 e 1970, com permanências observadas em períodos posteriores. A escola de Trapiá, nesse sentido, não era apenas lugar de alfabetização. Era também espaço de convivência, formação moral, proteção, sociabilidade e pertencimento

comunitário.

Os depoimentos de ex-alunos de diferentes períodos mostraram que a atuação de Judite repercutiu em dimensões afetivas, formativas e sociais. Para alguns, ela foi referência profissional; para outros, representou a possibilidade de romper com uma realidade limitada pela ausência de perspectivas. Essas memórias indicam que sua docência produziu sentidos que ultrapassaram o tempo escolar imediato, permanecendo na forma como os sujeitos narram suas trajetórias e reconhecem a importância da escola em suas vidas.

Ao mesmo tempo, a pesquisa possui limites. Por se tratar de uma investigação centrada nas narrativas de memória e em fontes documentais disponíveis no âmbito familiar e comunitário, não pretendeu reconstruir de forma totalizante a história da educação rural em Itapipoca. As memórias, como fontes históricas, são constituídas por afetos, esquecimentos, silêncios, reelaborações e escolhas. No entanto, longe de diminuir sua importância, esses aspectos revelam a riqueza da abordagem adotada, pois permitem acessar dimensões da experiência escolar que dificilmente aparecem nos documentos oficiais.

Nesse sentido, esta dissertação reafirma a relevância das narrativas docentes como fonte de conhecimento histórico. Escutar Judite, suas filhas e seus ex-alunos, permitiu compreender aspectos da escola rural que não se limitam aos registros administrativos: a fome das crianças, o rio que impedia a travessia, as mães que preparavam a merenda, os cadernos feitos de papel de embrulho, os castigos, as orações, os hinos, os afetos, as dores e as lembranças. Esses elementos compõem uma história da educação vivida, situada e encarnada em sujeitos concretos.

Durante o percurso da pesquisa, essa questão também encontrou ressonância no presente. Em diálogo com estudantes do Centro Cearense de Idiomas, muitos deles oriundos de escolas e comunidades rurais, a temática despertou identificação, especialmente entre as meninas. Ao conhecerem a pesquisa, algumas estudantes passaram a relacionar a história de Judite às experiências de suas próprias comunidades, recordando que a primeira escola local também havia funcionado na casa de uma professora ou recebido o nome de uma mulher que atuou na escolarização da comunidade. Em uma dessas conversas, um estudante perguntou: “E por que não tem essas coisas nos livros de história? A gente sempre vê homens!”. A pergunta sintetiza, de modo simples e profundo, a lacuna que esta pesquisa buscou enfrentar.

Por fim, alguns elementos ultrapassam o recorte temporal definido para esta investigação, mas emergiram com força durante as entrevistas, como a construção do grupo escolar nos anos 1990, o reconhecimento profissional tardio de Judite e o legado afetivo deixado na comunidade. Esses aspectos não foram tomados como objeto central de análise,

mas permanecem como vestígios vivos de uma história que continua pulsando. Eles indicam que a escola rural de Trapiá não se encerra no período delimitado pela pesquisa, mas se prolonga nas memórias, nas trajetórias e nas vidas daqueles que foram atravessados por ela.

Assim, ao concluir esta dissertação, compreende-se que o protagonismo de Judite Pacheco de Araújo não reside em uma imagem heroica ou isolada da professora, mas na forma como sua atuação articulou saberes, práticas, vínculos comunitários e compromisso com a escolarização em um contexto de profundas desigualdades. “Eu penei, mas aqui cheguei” não expressa apenas uma memória individual de superação; anuncia também a travessia de muitas mulheres sertanejas que, mesmo silenciadas nos livros de história, ajudaram a construir caminhos para que outras pessoas chegassem à escola.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos. São Paulo: Paulus, 2007.
- ANDRADE, Ari de. **Sentido e sentimento da docência**. Fortaleza: Edições UFC, 2021.
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Luzes da instrução para o Brasil rural dos anos de 1930. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 10, p. 35–56, jul./dez. 2007.
- ARROYO, Miguel. **Movimento de Educação de Base: uma história vivida**. Brasil: MEB/CNBB, 1994.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1971.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a organização do ensino normal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 3 jan. 1946.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Dados estatísticos da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 1969.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Evolução da escolarização primária no Brasil, 1961–1968**. Rio de Janeiro: Serviço de Assistência Técnica (SAT), 1969.
- BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 29 maio 2026.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; **Manual do Recenseador: Censo Escolar 1964**. Rio de Janeiro: IBGE, 1964.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Estatística da Educação Nacional: 1960–1971**. Rio de Janeiro: MEC/SEEC, 1972.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.
- CEARÁ. Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará. **Institucional**. Disponível em:

<https://www.ematerce.ce.gov.br/institucional/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLÉGIO PATRONATO NOSSA SENHORA DAS MERCÊS. **De onde viemos**. 2025. Disponível em: <https://colegiopatronato.com.br/de-onde-viemos/>. Acesso em: 7 abr. 2026.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1902.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 149–153, 2005.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, DF, n. 24, p. 21–22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30–31, p. 395–474, 1947.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141–169.

GONZAGA, Luiz; MORAIS, Guio de. **Pau de Arara**. Intérprete: Luiz Gonzaga. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1952.

IBGE. **Censo Demográfico de 1970**: dados gerais, população e habitação, Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 1973. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/livc01071.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

IBGE. **Itapipoca (CE)**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/itapipoca.html>. Acesso em: 7 abr. 2026.

ITAPIPOCA. **Almanaque do Bicentenário de Itapipoca (1823–2023)**. Itapipoca: Prefeitura Municipal, 2023.

ITAPIPOCA. **História do Município**. Prefeitura Municipal de Itapipoca. Disponível em: <https://www.itapipoca.ce.gov.br/historia/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ITAPIPOCA ORDINÁRIA. **Fotos históricas de Itapipoca**. 2025. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJoxvJNgCx6/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. 504 p. (Coleção Repertórios).

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.
MACIEL, Paulo; PIRES, João Batista Alves. **História de Itapipoca**. Itapipoca, CE, 2013.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016. 1. Reimpressão 2023.

MENEZES, Djacir. A educação no Ceará. Repasse histórico-social (das origens a 1930). In: MARTINS FILHO, Antônio; GIRÃO, Raimundo. **O Ceará**. 3. ed. Fortaleza – CE: Instituto do Ceará, 1966.

MOREIRA, José Roberto. **A escola primária brasileira**. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 6, p. 133–184, nov. 1957a.

NETTO, Raymundo. **Itapipoca: a Capital Cearense da Megafauna Pré-Histórica (Parte I)**. 2024. Disponível em: <https://raymundo-netto.blogspot.com/2024/07/itapipoca-capital-cearense-da-megafauna.html>. Acesso em: 7 abr. 2026.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV–XX). *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 5, n. 3, p. 413–440, 1987.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11–30.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PEGORARO, Olinto A. **Sentidos da história**: eterno retorno – destino- acaso – desígnio inteligente- progresso sem fim. Petrópolis, Vozes, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, jul./dez. 1996.

QEDU. **Inocêncio Gonçalves Muniz Esc de EEB**: Dados do Censo Escolar 2025/INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23038020-inocencio-goncalves-muniz-esc-de->

eeb. Acesso em: 20 maio 2026.

SAMPAIO, Dorian; COSTA, Francisco José Lustosa da. **Anuário do Estado do Ceará**. Fortaleza: Stylus – Consultoria de Investimento, Publicidade e Planejamento Ltda., 1972.

SOUSA, J. Moreira de. **Sistema Educacional Cearense**. [1937]. Disponível na Biblioteca do CH – UFC.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 9–23, fev./jul. 1993.

RIBEIRO, L. T. F. **Pedagogia do mundo em cordel**. Fortaleza: Cordelaria Flor da Serra, 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291–322, maio/ago. 2012

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA CHALоба, Rosa Fátima de. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e84533, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.84533>. Acesso em: 7 abr. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

THERRIEN, Jacques. **Artesão de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. Fortaleza: UFC, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880–1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37–70, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA BIOGRAFADA

Projeto: Professora Judite Pacheco de Araújo e o surgimento da escola em Trapiá: narrativas sobre a institucionalização da educação rural (1965–1990).

Parte I – Informações iniciais

Apresentação da pesquisa, objetivos da entrevista, explicação do uso das informações e assinatura do TCLE.

- Nome completo:
- Idade:
- Local de nascimento:

Parte II– Eixos Temáticos e perguntas

EIXO 1- TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. A senhora poderia contar um pouco sobre a sua infância e juventude?
2. Como foi seu processo de escolarização? Onde estudou?
3. Em que momento percebeu a vontade ou a necessidade de ensinar?

EIXO 2- CONTEXTO DA COMUNIDADE ANTES DA ESCOLA

1. Como era Trapiá antes da escola existir? Que tipo de atividades predominavam?
2. Havia outras formas de ensinar e aprender antes da criação da escola?
3. Existiam pedidos ou demanda da comunidade por uma escola?

EIXO 3- SURGIMENTO DA ESCOLA

1. A senhora lembra de como surgiu a ideia ou convite para abrir a escola?
2. Quais foram os primeiros passos para iniciar as aulas?
3. Onde aconteceram as primeiras aulas? Como era esse espaço?
4. Que tipo de materiais, apoio ou dificuldades existiam nesse início?
5. Quem mais participou e/ou colaborou com a criação da escola?

EIXO 4- EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES

1. Como era o cotidiano das aulas? Que conteúdos eram ensinados?
2. A senhora recebia alguma orientação ou supervisão de fora?
3. Como lidava com a diversidade de idades e saberes dos alunos?
4. Quais estratégias usava para ensinar? Havia livros, cadernos, recursos?

EIXO 5- SENTIDOS DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE

1. O que significava a escola para a senhora naquele momento?
2. E para as famílias da comunidade, o que representava a existência da escola?

3. Houve mudança na vida da comunidade após a escola ser criada?
4. A senhora lembra de alguma história marcante vivida nessa escola?

EIXO 6- MEMÓRIA, RECONHECIMENTO E LEGADO

1. A senhora se sente reconhecida por sua atuação como professora em Trapiá?
2. Quando a senhora se aposentou, como era a escola em relação aquela que ajudou a fundar?
3. Que mensagem gostaria de deixar para as novas gerações de professores(as)?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EX-ALUNOS DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE ARAÚJO.

1 Identificação do participante

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Local onde nasceu:
4. Comunidade onde morava quando estudou com a professora Judite:
5. Em que período estudou com ela? Mesmo que aproximadamente.
6. Qual era sua idade quando frequentava a escola?
7. Até que série estudou com a professora Judite?

2 A escola e a organização das aulas

8. Como era a escola onde a professora Judite ensinava?
9. Como era a rotina das aulas?
10. A professora ensinava diferentes alunos ao mesmo tempo? Como ela organizava isso?

3 Saberes e práticas pedagógicas

11. Como a professora Judite ensinava a leitura e a escrita?
12. Que atividades ela costumava realizar com os alunos?
13. Quais materiais eram utilizados durante as aulas?
14. A professora utilizava cartilhas, cadernos, quadro ou outros recursos? Quais?
15. Como ela explicava os conteúdos quando os alunos tinham dificuldade?
16. Você lembra se havia tarefas para fazer em casa? Como eram?
17. Como aconteciam as avaliações ou verificações da aprendizagem?
18. O que mais lhe marcou na forma de ensinar da professora Judite?

4 Relações entre professora, alunos e comunidade

19. Como era a relação da professora Judite com os alunos?
20. Como ela lidava com situações de indisciplina?

21. Havia castigos ou formas de correção? Como aconteciam?
22. Como os pais viam a professora Judite?
23. Você considera que ela era respeitada na comunidade? Por quê?

5 Sentidos da escola e impactos da escolarização

24. O que significava estudar naquela época para as famílias da comunidade?
25. O que mudou em sua vida por ter frequentado a escola?
26. O que a professora Judite representou para você e para a comunidade de Trapiá?
27. Você acredita que a atuação dela contribuiu para o desenvolvimento da comunidade?
Como?

6 Memórias, lembranças e legado

28. Qual é a lembrança mais forte que você guarda da professora Judite?
29. Existe alguma história ou episódio vivido na escola que você nunca esqueceu?
30. Se pudesse descrever a professora Judite em poucas palavras, como a descreveria?
31. Há algo mais que você gostaria de contar sobre a escola ou sobre a professora Judite?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MORADOR ANTIGO DA COMUNIDADE

Parte I – Informações iniciais

Apresentação da pesquisa, objetivos da entrevista, explicação do uso das informações e assinatura do TCLE.

- Nome completo:
- Idade:
- Local de nascimento:
- Vínculo com a comunidade de Trapiá:
- Qual sua relação com a professora Judite? (ex-aluno, familiar, morador da comunidade).

Parte II – Eixos Temáticos e Perguntas

EIXO 1 – MEMÓRIAS SOBRE A COMUNIDADE

1. Você lembra como era a vida em Trapiá antes da existência da escola?
2. Quais eram as principais atividades da comunidade naquele tempo?
3. Havia o desejo de que as crianças pudessem estudar?

EIXO 2 – O INÍCIO DA ESCOLA

1. O(a) senhor(a) lembra de como a escola começou na casa da professora Judite?
2. Participou, de alguma forma, desse processo? Pode contar como foi?
3. Como as pessoas da comunidade reagiram à abertura da escola?

EIXO 3 – VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

1. Se foi aluno(a), como eram as aulas com a professora Judite?
2. Que lembranças guarda daquele tempo de escola?

3. Havia alguma dificuldade ou imprevisto que marcava as aulas?

EIXO 4 – SIGNIFICADOS DA ESCOLA

1. O que significava, para a comunidade, ter uma escola funcionando em Trapiá?
2. Que mudanças a escola trouxe para a vida das famílias?
3. O(a) senhor(a) considera que essa escola teve impacto na sua vida pessoal ou familiar?

EIXO 5 – LEGADO E RECONHECIMENTO

1. A professora Judite é lembrada na comunidade? De que forma?
2. O(a) senhor(a) acha que a história dela deveria ser mais reconhecida?
3. Que mensagem deixaria para as novas gerações que hoje estudam em Trapiá?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA

Título da Pesquisa: Professora Judite Pacheco de Araújo: Protagonismo na Escola Rural de Trapiá, Itapipoca-Ceará (1965- 1975)

Pesquisadora: Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade — Universidade Federal do Ceará — UFC

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE/UFC

Apresentação:

Você está sendo convidada(o) a participar, de forma livre e voluntária, desta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará — PPGE/UFC. A pesquisa tem como objetivo compreender as narrativas de memória, os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Judite Pacheco de Araújo no processo de criação e consolidação da escola rural da comunidade de Trapiá, no município de Itapipoca-CE, entre os anos de 1965 e 1975. Este estudo busca contribuir para a História da Educação cearense, valorizando trajetórias docentes, memórias comunitárias e experiências escolares construídas em contextos rurais.

Procedimentos da pesquisa:

A participação consistirá em encontros presenciais, nos quais você será convidada a compartilhar suas experiências de vida, memórias educacionais e práticas pedagógicas. As conversas poderão ser gravadas (com sua autorização), para posterior transcrição e análise. Os registros serão utilizados para a elaboração da dissertação de mestrado e, eventualmente, em publicações acadêmicas.

Riscos e benefícios:

Não há riscos físicos envolvidos. Pode haver mobilização emocional ao relembrar momentos pessoais e profissionais. Em contrapartida, a pesquisa pretende contribuir para o reconhecimento público de sua trajetória e destacar o papel de mulheres na construção da educação no Ceará, sobretudo em contextos rurais.

Direitos da participante:

- Ser informada sobre todos os aspectos da pesquisa.
- Interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de justificativa.
- Escolher se deseja ser identificada ou permanecer anônima.
- Autorizar ou não o uso de gravações e imagens.

Autorizo:

- ☐ Que minhas falas sejam gravadas por áudio.
- ☐ Que minha imagem (foto/vídeo) possa ser utilizada.
- ☐ Que meu nome seja citado na dissertação e publicações.
- ☐ Prefiro que meu nome não seja mencionado (anonimato).

Contatos:

Pesquisadora: Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos

E-mail: sannyramos14@gmail.com **Telefone/WhatsApp:** (88)9.98357596

Orientador: Prof. Dr. Ari de Andrade – UFC **E-mail:** professorari.ufc@gmail.com

Declaração:

Declaro que fui informada sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, que entendi as informações apresentadas e concordo em participar de forma livre e voluntária.

Itapipoca- Ce, 20 de abril de 2025

Assinatura da professora biografada

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DEMAIS PARTICIPANTES

Título da Pesquisa: Professora Judite Pacheco de Araújo: Protagonismo na Escola Rural de Trapiá, Itapipoca-Ceará (1965- 1975)

Pesquisadora: Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade – Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada, que tem como objetivo compreender como se deu o surgimento da escola na comunidade de Trapiá, Itapipoca–CE, a partir da trajetória da professora Judite Pacheco de Araújo. Sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual serão abordadas suas lembranças, percepções e experiências relacionadas à educação e à comunidade no período de 1965 a 1990.

A entrevista será gravada com sua permissão e poderá ser utilizada como fonte para a produção da dissertação e possíveis publicações científicas. A sua identidade poderá ser preservada mediante uso de pseudônimo, caso deseje.

Declaro que fui informado(a):

- Sobre os objetivos, procedimentos e natureza da pesquisa;
- Que minha participação é voluntária e que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízo;
- Que não há riscos significativos associados à minha participação;
- Que meus dados serão utilizados exclusivamente com fins acadêmicos;
- Que terei direito de acesso à transcrição da minha entrevista;
- Que minha fala será tratada com rigor ético e respeito à minha memória.

Autorização de uso da fala:

() Autorizo que minha identidade seja mencionada.

() Desejo permanecer anônimo(a), com uso de pseudônimo.

Itapipoca–CE, ____ de _____ de 2026.

Nome completo do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Sanny Maria Araújo Teixeira Ramos

Assinatura da pesquisadora: _____

**APÊNDICE F – LINHA DO TEMPO DA TRAJETÓRIA DE VIDA,
ESCOLARIZAÇÃO E DOCÊNCIA DA PROFESSORA JUDITE PACHECO DE
ARAÚJO (1941–2002)**

Ano	Evento	Local	Observações
1941	Nascimento de Judite Pacheco de Araújo	Gameleira, Itapipoca – CE	
1960	Estudo na Escola Normal Rural Joaquim Magalhães	Itapipoca – CE	Conclusão do curso com excelente desempenho
1961	Interna no convento das irmãs Bernardinas, estuda no Colégio Patronato	Itapipoca- CE	
1961	Diploma de Prática em Corte e Costura do Departamento de Ensino do Círculo Operário de Itapipoca	Itapipoca – CE	A venda da renda e da alta costura foram a primeira fonte de recurso financeiro e que custeou os estudos.
1963	Carteira assinada como professora primária	Prefeitura de Itapipoca	Admissão em 02/11/1963 Valor de Mil Cruzeiro Velho Como professora na comunidade de Gameleira-Itapipoca-CE Escola Dom Pedro Primeiro
1967	Recebe a Circular 01/67 de convocação de professoras para um teste de habilitação para o exercício da função, a realizar-se no dia 03 de junho do mesmo ano.	Itapipoca-CE	Convocatória enviada pela Prefeitura Municipal, Prefeito Dr. Geraldo Gomes de Azevedo em 28 de maio de 1967.
1967	Casa-se com Antônio Vieira de Araújo em 15 de Junho de 1967	Itapipoca- CE	Sai da Gameleira onde reside e se muda para a comunidade de Trapiá
1967	Presta concurso para professora efetiva do município Edital de convocação lançado nº 8/1967 com resultado de aprovação em edital nº 12/67.	Itapipoca- CE	Ainda lotada na comunidade de Gameleira-Distrito Sede de Itapipoca
1968	Em 11 de julho de 1968 é convocada pelo Prefeito Dr. Geraldo Gomes de Azevedo	Itapipoca-CE	Reunião

1968	Em 16 de junho, nasce sua filha mais velha, Sandra Maria Araújo Teixeira	Trapiá, Itapipoca-CE	Nasce em casa
1968	02 de Agosto de 1968 é NOMEADA no cargo de professora Primária “Padrão 1”	Itapipoca-CE	Nomeação referente ao edital de aprovação nº 12/67
1970	Em setembro deste ano, recebe um Documento: Termo de direitos e deveres, assinado pelo prefeito Dr. Geraldo Gomes de Azevedo.	Itapipoca-CE	Embora o documento esteja parcialmente danificado, é possível recuperar os seguintes direitos garantidos: -Direito a 6 faltas por ano para tratar da saúde (atestado médico) - Licença maternidade (associada à legislação federal vigente) - Aposentadoria aos 30 anos de serviço - Adicional por tempo de serviço: 5% a cada 5 anos - Direito à transferência funcional, mediante justificativa - Assistência médica via IAPAS (Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social), o que confirma vínculo com a previdência social
1970	Participa do Treinamento para alfabetização (27 de junho de 1970)	Itapipoca- CE	Realizado pelo Setor de Educação, Cultura e Assistência social da Prefeitura e ANACAR-CEARÁ Quem assina o Certificado é o prefeito Geraldo Gomes de Azevedo e a Extensionista da ANCAR-CE, Maria do Socorro Timbó.
1972	Inscrição na Caixa de Assistência e Beneficência Popular (C.A.B.P.) 11 de novembro	Fortaleza – CE	

1974	De março a maio de 1974 participa do curso de Cultura Bíblica	Itapipoca-CE	Curso do Movimento de Educação de Base MEB e CNBB Curso pela radio Assunção Cearense
1974	Em 24 de Agosto de 1974 nasce sua Segunda filha Sanoelma Maria Araújo Pacheco	Trapiá, Itapipoca-CE	Nasce em casa
1974/1975	De setembro de 74 a Janeiro de 1975 participa do curso de Educação Sanitária	Fortaleza-CE	Curso do Movimento de Educação de Base MEB e CNBB Curso pela radio (Rádio Assunção)
1975	De março a abril, participa do curso de horticultura	Fortaleza-CE	Curso do Movimento de Educação de Base MEB e CNBB Curso pela radio (Rádio Assunção)
1978	Curso de Atualização para professores de 1ª a 4ª série	Itapipoca-CE	80h Curso realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará
1986	Participa da formação especial do curso de qualificação a nível de 1º grau para professores em exercício na zona rural.	Fortaleza-CE	Curso da secretaria de Educação do Estado do Ceará, com certificado expedido pelo departamento de educação de adulto.
1986 <i>(23 anos após o exercício da docência, a professora recebe o certificado de conclusão do primeiro grau)</i>	Conclui o Ensino de 1º grau, com certificado expedido pelo Departamento de Educação de adultos da secretaria de educação do Estado do Ceará	Fortaleza-CE	O certificado, garante o direito a prosseguir estudos em caráter regular, por ter sido aprovada no curso de qualificação para professor da Zona Rural.
1993	03/12/93 Presta concurso para professora de 1º grau	Secretaria de Educação Itapipoca-CE	
1994	Em 25 de Janeiro de 1994 recebe ofício convocando-a para o ato de nomeação do concurso público	Itapipoca-CE	Lotada agora na escola de 1º Grau Inocência Gonçalves Muniz

1994	Em 31 de Janeiro de 1994, é nomeada no Segundo concurso público do município de Itapipoca pelo Prefeito Vicente Antenor Ferreira Gomes Filho	Itapipoca-CE	Salário da época R\$42,00
1996	Em outubro de 1996 é convocada para participar do censo do professor		
1996	Participa do curso de capacitação para professores de 1ª a 4ª série do Ensino fundamental- Projeto Nordeste- NEB-II	CREDE 02-Itapipoca	40h aula
1997	Em 25 de novembro de 1997 recebe uma declaração da Secretaria de educação Maria Nair Soares, informando os 34 anos de exercício da docência na comunidade de Trapiá, Distrito sede rural de Itapipoca- CE	Itapipoca-CE	
08/1999 a 08/2001	Conclui o curso de formação continuada para professores das Séries iniciais da rede pública de Ensino pela Universidade Aberta do Nordeste	Fundação Demócrito Rocha	08/1999 a 08/2001
2001	Em 05 de março de 2001, recebe o certificado de conclusão do Ensino médio pelo Centro de Formação e Jovens e Adultos, Padre Abelardo Ferreira Lima	Itapipoca-CE	CEJA
2001	Participa do curso de educação e didática da Universidade Estadual do Ceará campus FACEDI	Itapipoca-CE	UECE-FACEDI

2001	Em setembro deste ano, concluiu o curso de formação Modalidade Normal- 3º pedagógico.	Itapipoca-CE	Pelo CEJA, Padre Abelardo Ferreira Lima
2001	Conclui o curso de formação para o magistério, na modalidade normal.	Itapipoca-CE	Pelo CEJA, Padre Abelardo Ferreira Lima
2002	Em 08 de fevereiro de 2022, consegue progressão funcional do nível PNH, para o nível PEB-I	Itapipoca-CE	Documento assinado pelo Prefeito Vicente Antenor Ferreira Gomes Filho

Fonte: Elaboração própria a partir de entrevistas (2024) e documentos pessoais

ANEXO A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA RESIDÊNCIA DA PROFESSORA JUDITTE PACHECO DE ARAÚJO

Figura 28 - Professora Judite Pacheco de Araújo em sua residência, com o filho Francisco Antônio no colo, ao lado do esposo, do Padre Ataíde e da filha Sanoelma, década de 1990



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1990).

Figura 29 - Professora Judite Pacheco de Araújo e familiares no alpendre de sua residência, ao lado do esposo Antônio Rego, do Padre Ataíde com o filho Francisco Antônio no colo, seu Genro Benedito Teixeira e da filha Sandra, década de 1990.



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1990).

Figura 30 - Professora Judite Pacheco de Araújo na conclusão do curso de bordado ofertado pelo Círculo Operário de Itapipoca, durante o período em que estudava em regime de internato, em 1961.



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (1961)

Figura 31 - Professora Judite Pacheco de Araújo em sua formatura de conclusão do Ensino Médio, ao lado das coordenadoras do curso, 2001.



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo (2001)

Figura 32 - Professora Judite Pacheco de Araújo ao lado de seu esposo, em sua residência (s.d)



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo, s.d.

Figura 33 - Professora Judite Pacheco de Araújo no alpendre da sua residência, durante realização da entrevista para a pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 34 - Professora Judite Pacheco de Araújo com as filhas Sandra Araújo e Sanoelma Araújo, interlocutoras da pesquisa, durante encontro em sua residência.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 35 - Registros atuais da residência da professora Judite Pacheco de Araújo: entorno da casa e fachada com alpendre.



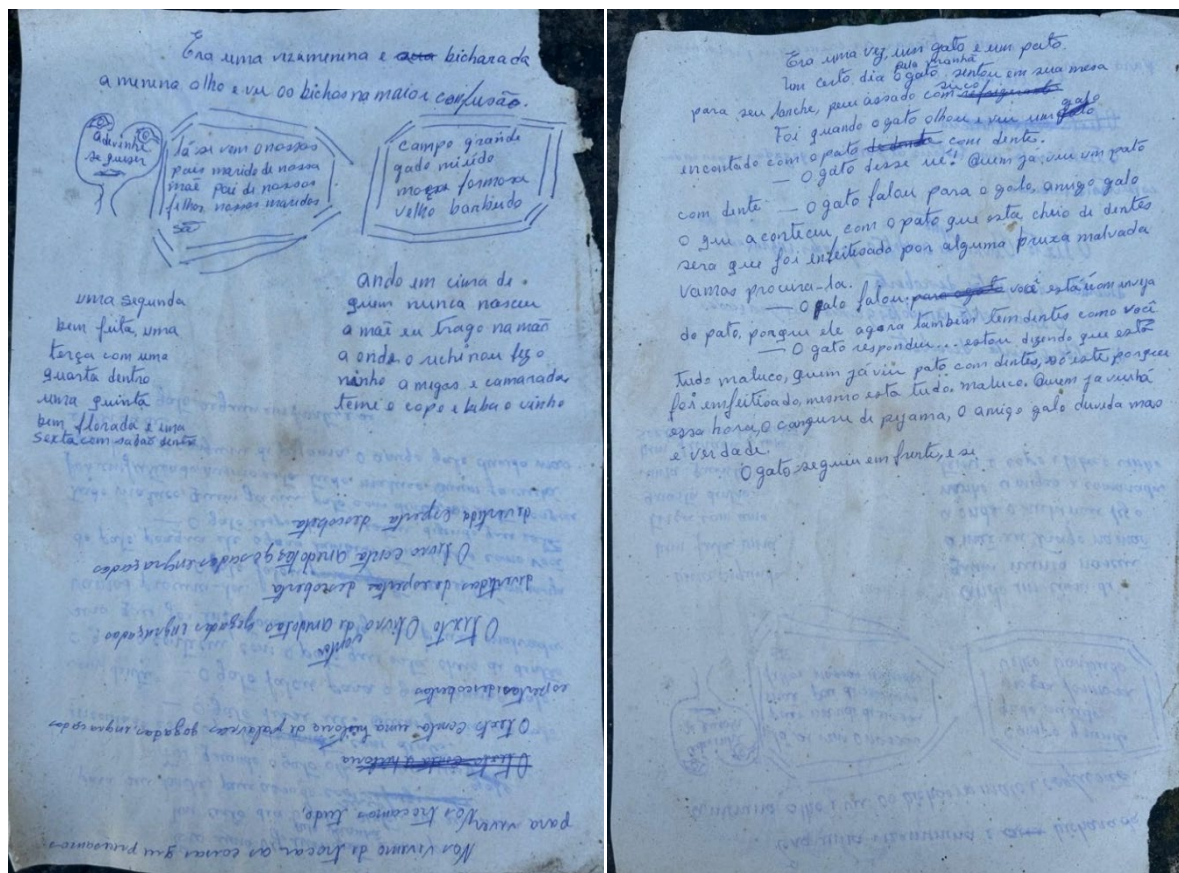
Fonte: Acervo da pesquisa, 2025.

Figura 36 - Certificado de Honra ao Mérito concedido à professora Judite Pacheco de Araújo pela participação na ampliação da Biblioteca Pública Municipal Professor Perboyre e Silva, em Itapipoca, 1972.



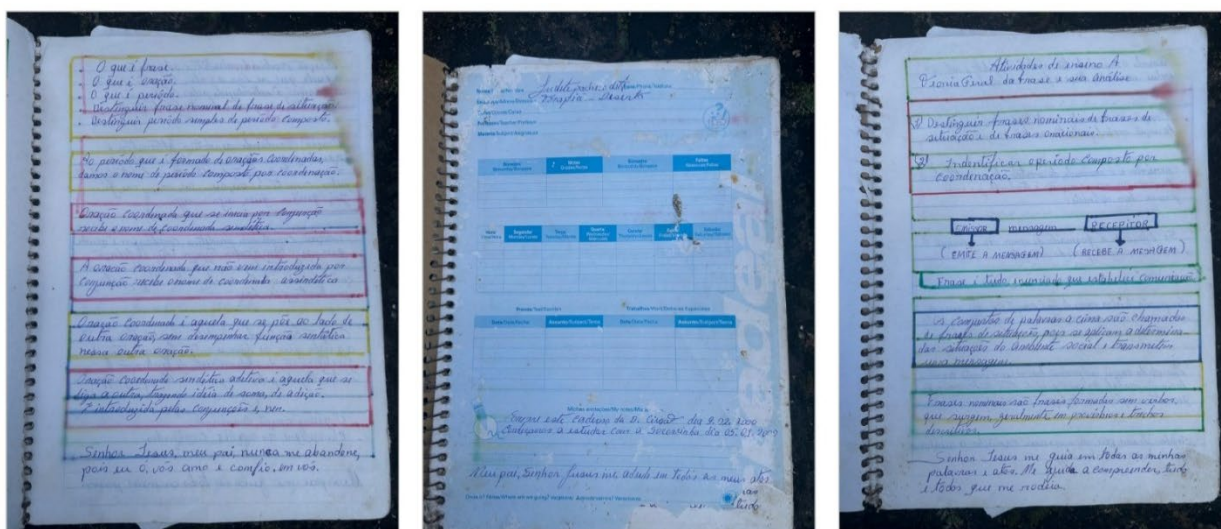
Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo, 1972.

Figura 37 - Registros manuscritos da professora Judite Pacheco de Araújo, com histórias, adivinhas e anotações produzidas para o trabalho pedagógico com as crianças



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo, s.d.

Figura 38 - Páginas do caderno de planejamento da professora Judite Pacheco de Araújo, com registros manuscritos de atividades, orientações didáticas e organização do trabalho pedagógico.



Fonte: Acervo pessoal da professora Judite Pacheco de Araújo, s.d.