

HENRIETTE AMADO E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Alessandro do Carmo¹

Rosemaria J. V. Silva²

Resumo

A reflexão em tela busca analisar e evidenciar a trajetória da educadora Henriette Amado, apontando para sua atuação à frente de escolas estaduais do Rio de Janeiro, em especial, o período de sua gestão no Colégio Estadual André Maurois (1965-1971). Tal momento corresponde à implantação de práticas pedagógicas que se articulavam as concepções de *Summerhill* que, assumiam o lema "liberdade com responsabilidade" em seu projeto político pedagógico. Nosso aporte teórico metodológico se assenta nos conceitos de gênero e identidade, procurando problematizar questões referentes ao magistério e ao ser-professora. E ainda, nos valem de pesquisas bibliográficas, fontes orais (fala de ex-alunos, professores e funcionários) e também, pesquisas em periódicos. Nos limites do texto, intentamos desvelar como a educadora Henriette Amado tornou-se um dos ícones da concepção de educação emancipadora e democrática, considerando o momento político educacional permeado pelo regime militar. Para melhor nos aproximarmos do tema proposto, optamos por um procedimento metodológico que nos possibilitasse dar "voz" a nossa personagem, escutá-la e, em certo sentido, dela nos aproximarmos. Nos limites deste texto, analisamos como a educadora Henriette Amado tornou-se um ícone de uma concepção de educação emancipadora e democrática. O espaço de participação popular está se reduzindo progressivamente, em grande medida devido ao consumismo exacerbado e à lógica do Mercado, pois "a sociedade só será civilizada quando tratar a educação como um direito subjetivo e não como uma 'ferramenta' para adequar as pessoas às necessidades de um mercado que, cada vez mais, mercantiliza os espaços e as relações sociais (SOUZA, 2005).

Introdução

O presente texto analisa a gestão de uma figura de destaque no cenário político educacional na cidade do Rio de Janeiro, nas décadas de 1950-1960, a educadora Henriette Amado. Como foco principal, assinalamos sua "aventura pedagógica" empreendida ao longo dos anos 1960, destacadamente o período que compreende os primeiros anos do Governo Militar, com fortes doses de autoritarismo. A ação desta educadora se pautava em uma concepção de Escola capaz de promover a emancipação humana, pela necessária articulação entre liberdade e responsabilidade.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ) e membro do Laboratório de Educação e República (LER) do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ).

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ) e membro do Laboratório de Educação e República (LER) do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ).

Para melhor nos aproximarmos do tema proposto, optamos por um procedimento metodológico que nos possibilitasse dar a “voz” a nossa personagem, escutá-la e, em certo sentido, dela nos aproximarmos. Nessa direção argumentativa, nos ancoramos em Roger Chartier: “Nas páginas escritas por uns e por outros, as vozes estavam presentes. No estudo e no silêncio tentamos escutá-las e fazê-las nossas. As dívidas serão, então, múltiplas e recíprocas”³. Torna-se importante ressaltar que, embora a incorporação da história oral como possibilidade metodológica date dos anos 1970, somente no início dos anos 1990 se experimentou aqui uma expansão mais significativa. Desta forma, em um período de crise de paradigmas e de questionamento construtivo dos modelos interpretativos aplicados ao mundo social, entendemos que considerando as devidas ressalvas, esse material pode contribuir para a compreensão de um determinado objeto de estudo, principalmente, se entrecruzarmos tais fontes com a realidade sócio histórica em que se apresentam.

A compreensão e a análise do presente/passado dependem dos documentos e das publicações oficiais, ou não, que tratam da dinâmica e do desenvolvimento da vida cotidiana e imediata. À medida que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas e outras publicações de governos nacionais e instituições internacionais (Hobsbawm, 1995).

Na primeira parte deste texto tomando como fio condutor a temática do gênero, refletindo acerca do processo de feminização do magistério. A seguir, abordaremos a ação político pedagógica de Henriette Amado, “Liberdade com responsabilidade”, que teve lugar no espaço escolar do Colégio Estadual André Maurois. É um contexto histórico tensionado pelo governo autoritário, que se instalou no Brasil com o Golpe Civil-Militar de 1964.

A feminização do magistério

Nesse momento contextualizamos a crescente projeção feminina no campo da política, das artes, do mercado de trabalho, dentre outros espaços sociais, que transformaram esses últimos 100 anos, no Século das Mulheres. Assim conquistaram espaços importantes, incluindo a presidência da República no Brasil, por exemplo. Pois, como aponta Muraro (2004):

É na segunda metade do século XX que o feminino, a mulher emerge como sujeito da história – da mesma forma que o homem. E essa irrupção começa a trazer consequências já mensuráveis na própria estrutura do Estado e no sistema produtivo⁴ (p. 18).

A experiência histórica nos faz, então, tomar como marco referencial os anos 1960 do século passado, período em que as mulheres lutam contra as convenções e ideologias dominantes, o que resultou em uma inédita e importante confluência nas artes, política e padrões comportamentais. Tal contexto é fundamental para

³ Roger Chartier. *A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002, p.37.

⁴ Rose Marie Muraro. *Memórias de Uma Mulher Impossível*. 5ª ed. Rosa dos Ventos. Rio de Janeiro, 2004, p.18

empreendermos nossa reflexão acerca das contribuições da educadora Henriette Amado, professora do Estado do Rio de Janeiro, atuando em instituições oficiais de ensino de referência, dentre elas o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e o Colégio Brigadeiro Schortz e, por fim, responsável pela experiência interrompida no Colégio Estadual André Maurois.

Nesse sentido, achamos oportuno refletir sobre a constituição do sujeito-mulher conforme nos recomenda Simone de Beauvoir (1949) ao propor a seguinte questão: "O que é uma mulher?". Tal questionamento, em meados do século passado, busca um significante para a multiplicidade do ser-mulher, apontando para a afirmação de um sujeito e não apenas um reflexo invertido ou uma construção do olhar masculino.

Para compreendermos melhor as particularidades (e generalidades) dos discursos e práticas sociais da época, recorreremos ao conceito de gênero enquanto categoria histórica. O que sustenta nossa reflexão sobre o processo de feminização do magistério, as formas como se apresentam e são representadas as professoras. Nesta direção, Louro (1997) acredita que:

Magistério e escola, como atividades ou instituições sociais, transformam-se historicamente. Os sujeitos que circulam nesse espaço se diversificam e a instituição talvez seja, sob vários aspectos, uma outra instituição. Entre as mudanças que marcam de forma mais evidente, esse processo de transformação está a feminização do magistério⁵.

Cabe destacar ainda deste fenômeno de feminização, vem se constituindo desde meados do século XIX. Conforme já indicado em outros estudos, como o de Vidal e Carvalho (2001), esse processo tem sido frequentemente associado apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério, não deve ser focado apenas como uma mudança na composição sexual do corpo docente, e sim, como uma dinâmica de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência, significados esses que dizem respeito, por exemplo, às expectativas sociais dirigidas a homens e mulheres e às prescrições sobre a infância e a maternidade.

Na perspectiva de Louro (1997), não podemos esquecer que no início do século XX, a base do "discurso hegemônico", propunha que para os indivíduos do sexo feminino era suficiente uma educação moral sólida, visando à formação de esposas e mães, em detrimento da instrução escolar propriamente dita, que poderia ser superficial e meramente ilustrativa. Todavia, a própria autora nos sinaliza que teríamos, pelo menos, três maneiras distintas de encarar a educação feminina.

Na primeira inclinação, a tradição católica e jesuítica negava às mulheres a necessidade de instrução e defendia a formação moral cristã para as futuras mães reforçando o papel doméstico de prendas do lar. Na segunda opção, a inspiração seria o positivismo, e defendia a educação feminina para a formação das mães, porém com base nas ciências como a puericultura, a psicologia e a higiene, em detrimento das "ignorantes superstições" próprias da fé católica. Para finalizar esse

⁵ Guacira Louro. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, Mary Del. (ORG). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p.94

“tripé ideológico”, a inclinação (minoritária) que pleiteava a igualdade entre os sexos, inclusive reivindicando para as mulheres a participação em cursos superiores em igualdade com os homens, tais como: magistério, medicina, direito e engenharia.

Assim, constatamos que a terceira inclinação, minoritária no início, encaminhou o processo histórico na direção da emancipação feminina, tendo vozes tanto de homens quanto de mulheres, contribuindo para a defesa da ampliação da educação feminina e, conseqüentemente, para uma redefinição dos papéis e lugares sociais das mulheres nos espaços públicos e privados, redimensionando as relações de gênero.

Com os estudos Scott (1990), historiadora estadunidense que privilegia o conceito de gênero enquanto categoria histórica, a reflexão torna-se mais radical, quando consideramos que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino. Segundo essa autora, observa-se, nas sociedades, um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, usualmente concebendo homens e mulheres como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.

Essa ideologia tem como um dos seus principais alicerces a escola e a família, instituições que contribuem para que as crianças dos dois sexos cheguem a transformar-se em indivíduos de gêneros opostos. Assim, sob o axioma *não se nasce mulher, torna-se mulher* (Beauvoir, 1949), o feminismo analisou profundamente a maneira como as instituições patriarcais fizeram com que as mulheres fossem femininas e os homens masculinos e, de modo particular, analisou como a família, a Igreja e a Escola formaram a mulher para ser esposa e mãe, por meio de mecanismos repressivos de sua sexualidade, apresentada como algo que se deve negar ou esconder.

Outros estudos sobre o trabalho feminino frisam que certos aspectos, como, por exemplo, a criação dos filhos e as relações afetivas na família, foram considerados como integrantes do mundo do privado, onde se situaria a mulher, durante um longo tempo. Esta era mantida, assim, afastada do público e do político, sendo-lhe negado, portanto, o acesso a decisões que atingiam profundamente sua vida e que lhe tiravam forças para ter sua voz reconhecida em outras esferas sociais.

Mas como pensar Henriette Amado, na sua subjetividade enquanto mulher-educadora? Como identificar a constituição do ser-professora e seu processo de subjetivação, sem cair nas malhas do determinismo a-histórico e acrítico que tende a rotular, reduzindo a uma caricatura o que se pretende investigar? É a própria Henriette Amado quem nos adverte em sua obra intitulada, *Exercício de Vida* (1981):

Pediram-me certa vez que escrevesse sobre o universo feminino. Creio ser tão complicado quanto o masculino. O homem e a mulher devem por de lado falsos pudores e abrir o coração para esclarecer decepções frustradoras⁶.

⁶ Henriette Amado. *Liberdade com responsabilidade*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.53

Contrário às grandes esquematizações totalizantes, Foucault (1993) concebe o poder como uma multiplicidade de relações de força que são imanentes ao domínio onde se exercem e são constitutivas de sua organização, portanto a múltipla face do poder desenha seu perfil na identificação dos corpos. O sexo, assim entendido, serviu à articulação dos novos e modernos mecanismos do poder e do controle social.

Liberdade com Responsabilidade

A trajetória de vida de Henriette de Hollanda Amado inicia-se em 04 de janeiro de 1913, em Londres, onde seu pai, Rafael de Hollanda terminava os estudos como engenheiro eletricitista. A sua mãe, Tereza Motta, gaúcha, filha de um comerciante de café, sofreu eclampsia de parto, perdendo a lucidez para sempre. Henriette, com seu pai, jovem e inexperiente, foi sendo criada pelas distantes enfermeiras inglesas. Terminados os estudos, Rafael veio para o Brasil, trazendo Henriette, então com cinco anos de idade, de Londres para João Pessoa, na Paraíba.

Em 1918, a pequena Henriette foi entregue aos avós, Camillo de Hollanda, Governador do Estado da Paraíba, e Mariana Augusta, uma avó severa que se encarregou de sua criação. A educação rígida do Palácio da Redenção ensinou rapidamente a pequena Henriette o significado do silêncio e da disciplina. Mais tarde, já sob os cuidados do pai no Rio de Janeiro, foi interna do colégio Sion, em Petrópolis, passando pelo Instituto de Educação onde se tornou professora de latim e história. Assim, seu interesse se revela de compartilhar a vida com seus alunos:

Fui professora do ginásio e clássico durante 25 anos. Fiz um concurso para o Estado e passei. Dirigi o Colégio Brigadeiro Schorcht, o Colégio André Maurois e o Hélio Alonso. Convivi com os estudantes ligada aos seus problemas e aprendi a amá-los. No Instituto de Educação lecionava latim. Para tornar as aulas mais interessantes, escrevia com pilot amarelo e em cartolinas pretas os textos de Cesar. Ao final das aulas lia nos olhos dos alunos a surpresa de um tempo tão rápido.⁷

A seguir, casou-se com Gilson Amado, advogado, educador, possuindo com ela um sonho em comum: a educação. Ele acreditava que a única saída possível para a educação no Brasil seria através da democratização dos meios de comunicação. Enquanto Gilson afirmava que o sistema escolar estava falido, Henriette defendia a comunicação direta, "olho no olho" com o estudante, apontando para o papel social da escola e sua contribuição para a formação do ser humano.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por grandes conflitos e mobilizações sociais, onde a questão da liberdade não era só para ser discutida, mas fundamentalmente exercida. Neste contexto de transformações sociais, Henriette Amado procura implantar no Colégio Estadual André Maurois a seguinte proposta político-pedagógica: Liberdade com Responsabilidade. Essa concepção de escola que incorpora a liberdade e a responsabilidade como balizas para a coexistência humana digna, tem como base o pensamento-ação de Alexander Sutherland Neill.

⁷Henriette Amado. Liberdade com responsabilidade. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.04

Henriette Amado em busca de realizar uma experiência que valorizasse a liberdade, seguindo os princípios de Neil (ela acreditava que a proposta de *Summerhill* adequada à realidade brasileira, poderia ser um ponto de partida para uma educação que formasse pessoas seguras, onde houvesse uma verdadeira troca de experiências ente alunos e professores), aceitou a nomeação para dirigir um novo colégio que seria aberto no bairro do Leblon (zona sul e rica da cidade do Rio de Janeiro): Colégio Estadual André Maurois. O ano era 1965 e o contexto para esse tipo de “aventura educativa” não era propício, pois no Brasil havia se iniciado em 31 de março de 1964 a ditadura militar.

O Golpe Militar de 1964 desencadeia um retrocesso enorme no sistema educacional brasileiro, onde a simples acusação de uma pessoa, um livro ou uma proposta educativa de cunho esquerdista (comunista, socialista, anarquista etc.) poderia desencadear demissões, suspensões, prisões ou, até mesmo, situações muito piores. Não podemos esquecer que nesse momento educadores que tinham reconhecimento e prestígio como, por exemplo, Paulo Freire e Anísio Teixeira, foram duramente atingidos pelas práticas coercitivas do novo regime político. Exatamente neste contexto nebuloso, Henriette Amado assumiu a direção do André Maurois, em 1965. Henriette Amado, não poderia passar despercebidas, pois “o fascismo é feio, disforme, arbitrário, da banda da imobilidade e da morte. O fascismo é anti-bailarino, anti-jovem: anti-Henriette”.⁸

Como prova de sua capacidade em enxergar os problemas da coletividade, logo após a sua nomeação como diretora, a cidade do Rio de Janeiro sofre a pior enchente de sua história, o empenho de Henriette Amado para minimizar o sofrimento de centenas de pessoas, como ela mesma nos relata:

De 12 a 22 de janeiro de 1966, o Colégio Andre Maurois começou a sentir em sua fria estrutura de concreto o calor da solidariedade humana – 271 vítimas da enchente foram assistidas em nossa escola. Da enchente ocorrida na cidade, em janeiro de 1966, coube-nos a tarefa de socorrer quase três centenas de flagelados. Toda a capacidade de organização foi posta em desafio. Ordenar o caos só foi possível com a ajuda de muitos elementos da comunidade. Uniram-se aos professores, os médicos e os enfermeiros que acorreram à primeira voz de apelo⁹

Para ilustrar sua atitude de participação e mobilização efetiva com os alunos na busca do ideal de liberdade, lembra de um episódio:

A fase de maior repressão nacional passei no André Maurois, como Diretora. O Grêmio era composto de estudantes extremamente brasileiros e políticos. Citarei apenas um pequeno episódio: Ao entrar no Colégio de tênis, substituindo o sapato de salto alto, fui abordada com uma exclamação cheia de sutil alegria – Onde vai com esses sapatos? Respondi: Vocês não vão à Passeata dos Cem Mil? Eu também vou à passeata!¹⁰.

⁸ Henriette Amado. *Liberdade com responsabilidade*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.11

⁹ Henriette Amado. *Liberdade com responsabilidade*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.18

¹⁰ Henriette Amado. *Liberdade com responsabilidade*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.04

A seguir, a experiência vivenciada pelo então professor catedrático de psicologia da UFRJ, Antônio Gomes Penna:

Em 1968, participei da marcha dos Cem Mil. Estava à frente dos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente com Maria Yedda Linhares e José Américo Peçanha. Ao meu lado, também minha mulher, Marion Merlone dos Santos. Logo em seguida houve a célebre reunião no Colégio André Maurois, sob a presidência da Professora Henriette Amado. Compareci à reunião e logo fui convidado para participar da mesa. Na medida em que eu era um professor catedrático, imagino que pensaram que minha presença poderia dar mais peso à reunião. Ao seu término, produziu-se um documento de protesto contra as violências cometidas contra estudantes. Fui um dos que assinaram o documento. Integrei, ainda, o grupo de professores que levou o citado documento ao Palácio da Cultura, entregando-o às autoridades do Ministério da Educação ¹¹

Sob a direção de Henriette Amado o André Maurois chegou a ter 2.500 alunos estudando regularmente em três turnos: manhã, tarde e vespertino. Neste período, o Colégio não era frequentado massivamente pelas classes mais populares, fato que viria a se alterar ao longo do tempo. Naquele momento, era ainda um espaço escolar destinado à classe média, muito em função de sua localização, no bairro nobre do Leblon, e que se tornou famoso não só pelas ideias inovadoras de Henriette, mas também pelo curso preparatório, onde seus alunos conseguiam os primeiros lugares nas melhores universidades do Estado do Rio de Janeiro".

Numa época em que todos os colégios tinham inspetores para que os alunos não ficassem fora de suas salas, Henriette aboliu a figura do inspetor, conforme nos lembra um dos alunos da época:

Eu me lembro que no começo nós matávamos aula. As pessoas falavam: que bárbaro, não tem inspetor! E matavam aula. Mas depois isso caiu por terra. Eram tão boas as aulas, pra quê matar? O lema dela, liberdade com responsabilidade, nos dava liberdade total, mas exigia a responsabilidade pelas nossas escolhas. Ela criou o amor pelo estudo que nós não tínhamos. Para quem não quisesse assistir aula, ela criou várias atividades para se fazer na escola, como pintura, trabalhar com madeira, cerâmica. A sensação para mim ao entrar no André era de liberdade total, como se me tirassem duas algemas e eu enfim pudesse sair livre pelas ruas! ¹²

Em 1970, durante um festival de música do colégio, Henriette percebeu que alguns alunos estavam fumando maconha. Junto com a equipe de ciências e biologia programou experiências com ratos, aplicando-lhes drogas para que os alunos vissem com seus próprios olhos os efeitos causados, conforme nos relata Ovídio Cavallero:

Ela colocou no pátio do Colégio, várias gaiolas e em cada uma delas o rato sob efeito não só de drogas diferentes, mas também sob efeito contínuo da droga:

¹¹ Antônio Penna. *Minha caminhada na psicologia*. Clio-Psyché:Artigo:Mnemosine Vol. 1, nº 2, Jan, 2000, p.10

¹² Antônio Penna. *Minha caminhada na psicologia*. Clio-Psyché:Artigo:Mnemosine Vol. 1, nº 2, Jan, 2000, p.04

1º dia, 2º dia etc. Ela fez o colégio inteiro acompanhar a experiência. Era o nosso recreio, e surtiu muito efeito, todos ficaram muito impressionados.¹³

Após essa experiência, os alunos passaram a discutir sobre drogas, conversa tabu até aquele momento. Imediatamente, publicam artigos caluniosos e o secretário de educação afirmando que investigaria o uso de psicotrópicos nas escolas. Se instala um período de terror para alunos e professores, com a polícia constantemente na porta do colégio.

Em 1967 foi criado o Decreto-lei nº 477, que obrigava os diretores de escolas e universidades a denunciar alunos infratores, que fumassem maconha ou que participassem de movimento subversivo ou qualquer tipo de inclinação à esquerda. Henriette se negava a entregar os alunos, até que uma vez ela disse numa entrevista que os alunos dela não eram órfãos e que ela não ia entregar ninguém. Naquela época as drogas eram tabu, era difícil discutir este assunto (Id. p.5).

A partir de então o destino daquela direção já estava determinado pelos militares. Tratava-se de afastar Henriette Amado do cargo. Aqueles que a conheceram se lembram das suas atitudes, de Henriette com orgulho, conforme história contada por um ex aluno:

Quando chegavam os carros da polícia, que várias vezes foram para pegar alunos considerados subversivos, ela mandava fechar todo o colégio e ficava só ela do lado de fora. Aqui dentro ninguém mexe. Teve um dia que um coronel mais graduado foi buscar dois meninos que estavam distribuindo panfletos na porta do Teatro Municipal com o uniforme do colégio, e insinuou que ela era subversiva ou que estivesse acobertando os garotos. Foi emocionante: ela puxou o busto com as mãos e disse: "meu filho você está vendo este busto aqui? Este busto é de uma mãe verde e amarela! Todos nós, o colégio inteiro que estava assistindo a tudo das janelas aplaudiu muito, só faltou o colégio cair, e o coronel, totalmente desmoralizado, teve que ir embora¹⁴.

Na manhã de 20 de agosto de 1971, sua "aventura pedagógica" foi interrompida, o Colégio foi cercado e Henriette Amado retirada de seu cargo, saindo escoltada, os militares traziam um mandato de prisão. Nos três dias seguintes, alunos e professores permaneceram sentados em frente ao colégio em vigília, clamando pela sua volta. Uma tentativa inútil, tendo em vista ser aquele período caracterizado pelo auge e recrudescimento das práticas mais autoritárias do governo militar. Durante o período de exceção, o André Maurois foi coordenado primeiro por interventores e, em seguida, por diretores nomeados e de acordo com os pressupostos pedagógicos do regime vigente.

Considerações finais

Nos limites deste texto, analisamos como a educadora Henriette Amado tornou-se um ícone de uma concepção de educação emancipadora e democrática. O espaço de participação popular está se reduzindo progressivamente, em grande

¹³ Antônio Penna. *Minha caminhada na psicologia*. Clio-Psyché:Artigo:Mnemosine Vol. 1, nº 2, Jan, 2000, p.03

¹⁴ Henriette Amado. *Liberdade com responsabilidade*. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986, p.03

medida devido ao consumismo exacerbado e à lógica do Mercado, pois "a sociedade só será civilizada quando tratar a educação como um direito subjetivo e não como uma 'ferramenta' para adequar as pessoas às necessidades de um mercado que, cada vez mais, mercantiliza os espaços e as relações sociais (SOUZA, 2005).

Logo, o processo democrático se encontra mais uma vez ameaçado, provocando o individualismo extremo e a apatia política na sociedade. Desta forma, devemos alertar que, se a educação não contribuir para a construção de um projeto político de nação, estaremos reforçando o atual jogo social restrito, cada vez mais, à esfera privada, deslocando o sentido mais essencial do projeto de nação republicana que é o respeito à coisa pública, a res publica.

Por fim, devemos nos perguntar se estamos contribuindo para defender o legado histórico que nos deixaram mulheres que lutaram pela universalização de direitos, assim como Henriette Amado, compreenderam bem o universo social que permeia as relações entre os seres humanos, isto é, homens e mulheres.

Referências Bibliográficas

AMADO, Henriette. Liberdade com responsabilidade. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, RJ, 1986.

CHARTIER, Roger. A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

FARIA, L. C. M.. Ideologia e Utopia nos Anos 60: Um Olhar Feminino. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio, Villanova, Carla Zottolo. 2001. Henriette Amado: uma aventura interrompida. In: Revista Labrys de Estudos Feministas: www.labrys.net.br/labrys19/livre/lia.htm

HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Sonia Maria de Castro. A Oficina de Mestres do Distrito Federal: História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LOURO, Guacira. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, Mary Del. (ORG). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

MURARO, Rose Marie. Memórias de Uma Mulher Impossível. 5ª ed. Rosa dos Ventos. Rio de Janeiro, 2004.

NEILL, A. S. Liberdade sem medo. São Paulo: IBRASA, 1977.

PENNA, Antônio. Minha caminhada na psicologia. Clio-Psyché: Artigo: Mnemosine Vol. 1, nº 2, Jan, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*; 16(2), julho-dezembro, 1990.

VIDAL, Diana & CARVALHO, Marília. Mulheres e Magistério Primário: Tensões, ambiguidades e deslocamentos In: Vidal & HILSDORF (org). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.