

5 Magistério: profissão feminina?

A história da profissão docente caminha intrincada com a história das mulheres no mundo ocidental, às vezes não sendo possível separá-las. Segundo Manacorda (2000), de forma geral, no século XVIII predominam as formulações de princípios políticos, mas é a partir do século XIX que esses princípios se transformam em práticas sociais. Dessa forma, pensar a imagem da professora como artífice dessas práticas sociais justifica que esta deveria ser fotografada e dada a ver em sua labuta civilizatória.

Na obra “Educação e Sociedade na Primeira República”, Jorge Nagle (2001) faz uma distinção entre os períodos de “alheamento, entusiasmo e otimismo pela educação”, mapeando as fases de implantação de um novo ideário educacional do final do século XIX à década de 1930. Nagle ressalta que o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico transformaram-se em padrões de **realização escolar** (id., p. 243; grifos meus). Os aspectos de ordem administrativa consubstanciam-se, cada vez mais, em atos e práticas; saem da ordem das palavras apenas e passam a ser concretos: as palavras se transformaram em escolas, edifícios, salas de aulas, métodos de ensino e práticas escolares.

Substituir, remodelar, ampliar, estruturar, reestruturar são vocábulos de uso corrente que fazem parte da prática cotidiana que se constrói não só no solo, mas principalmente sua construção é, na época em questão, almejada nas ações imateriais: gestos, posturas, comportamentos. Nessa dinâmica simbólica, a urgência da construção de uma unidade nacional permanece como pano de fundo nas décadas que perfazem a Primeira República, e faz com que a escola e os professores tenham, nesse quadro, papel de destaque nas iniciativas da construção que se esperava alcançar, de um povo ordeiro e civilizado.

5.1 Mulheres, Trajetórias e Profissão

Já dissemos acima que falar da profissão docente é falar da trajetória da história das mulheres. Historicamente, as mulheres foram, por muito tempo, alijadas da frequência ao espaço público, ficando sua presença e trabalho restritos ao espaço privado da casa. Este era concebido como o espaço privilegiado para ela exercer seus dotes e “dons”. A representação da mulher dócil e ordeira encontra lugar privilegiado, sobretudo, no século XIX, na sociedade ocidental, de maneira geral.

Michelle Perrot, em sugestivo título *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*, em oposição às imagens predominantemente más atribuídas às mulheres na sociedade francesa ao longo dos séculos, sustenta que as mulheres não são vistas exclusivamente como forças do mal: “são também potência civilizadora, outro tema muito antigo e re-atualizado no século XIX pela insistência sobre a função educadora de uma criança revalorizada” (Perrot, 1988, p. 168). A autora argumenta que esta força está em consonância com as propostas de privatização da vida reinantes no século XIX, fazendo com que o “pólo feminino da sociedade” se tornasse prioritário. O tema da potência civilizadora ressoa: “mulher terra, enfim, aquela que alimenta,[...]; mulher estabilizadora, civilizadora, apoio dos poderes fundadores, pedestal da moral; [...]” (id., ib., p. 188).

A idéia de “processo civilizador”, segundo Elias (1994), vem sendo impressa às sociedades desde a Idade Média, sendo entendido esse processo como uma consequência do desenvolvimento material. Este desenvolvimento, por sua vez, conduziria à dignidade e aos “bons modos”, indispensáveis ao progresso social e intelectual de um povo, povo civilizado, então. Azevedo (2003, p. 55) complementa, apontando que “neste processo rumo à civilização chamado progresso, todas as deficiências devem desaparecer, a fim de permitir a melhor adaptação, um movimento *sine qua non* da civilização, uma lei da natureza, lei da sociedade”.

Como pedestal da moral, a mulher, ao longo do século XIX, nas sociedades ocidentais torna-se baluarte de uma nova civilização dos costumes que, de tão revolucionária, faz-se imperativo determinar o que é possível a ela. Nesse sentido, a Biologia, naquele momento, com suas teorias evolucionistas fundamenta a diferenciação entre o homem e a mulher. Mas não somente ela. Segundo Perrot (ib., p. 219), “as teorias antropológicas da segunda metade do século XIX, [...] desenvolvem o tema da mulher sedentária, civilizadora, conservadora, em oposição ao homem nômade, guerreiro, caçador, predador, mas também descobridor e criador”.

As discussões dos intelectuais buscavam uma explicação baseada na ciência que justificasse a inaptidão feminina para o conhecimento⁹⁰, fundamentando como pilares inquestionáveis, qualidades inerentes à mulher:

alguns [cientistas homens] dão para essa deficiência [atribuída às mulheres em seu pensamento] um fundamento anatômico. Os fisiologistas do final do século XIX, que pesquisam as localizações cerebrais, afirmam que as mulheres têm um cérebro menor, mais leve, menos denso. [...] Recusam-se às mulheres as qualidades de abstração (as ciências matemáticas lhes seriam particularmente inacessíveis), de invenção, de síntese. Reconhecem para elas outras qualidades: intuição, sensibilidade, paciência. Elas são inspiradoras, e mesmo mediadoras do além. Médiuns, musas, ajudantes preciosas, copistas, secretárias, tradutoras, intérpretes. Nada mais (Perrot, 2007, p. 97).

Desse modo, as ciências, em seu racionalismo reinante, forjam as representações da mulher e seus papéis, estereótipos que lhe conformam os hábitos, atitudes, maneiras de ser e estar no mundo. Destina-se à mulher o espaço da casa, da organização do interior, do cuidado:

o século 19 levou à divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços⁹¹ a seu ponto máximo. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e o Lar a delimitam totalmente (id., 2005, p. 198).

A figura do “dono-de-casa” (o mantenedor) dá lugar à dona-de-casa, responsável por parir, acompanhar e criar os filhos; manter a organização familiar, trazendo em dia os diversos afazeres domésticos – cuidar da alimentação, das roupas, da arrumação e conservação da casa -, além de, em algumas ocasiões, complementar a alegria familiar com pequenos regalos obtidos com o ganho de trabalhos

⁹⁰ O século XIX é pródigo no estabelecimento de categorias. Na criminologia, por exemplo, Cesare Lombroso (1835-1909), médico italiano, através de estudos da conformação craniana, cria uma tipologia pela qual o formato do crânio revelaria a tendência (ou não) do indivíduo ao crime. As mulheres também foram alvo dessa classificação. Segundo Soihet (1989, p. 81-82), Lombroso e seu colaborador, Ferrero, “partindo das características das mulheres que consideravam normais, buscam analisar aquelas dadas como desviantes – as prostitutas e criminosas”. Para esses cientistas, a maternidade seria uma função preponderante da mulher que todo o seu aparelho biopsíquico estaria subordinado a esta condição, a de ser mãe.

⁹¹ Na Antigüidade grega, a mulher tinha no gineceu um local especial para resguardar sua presença, no interior da casa. Esse costume talvez possa ter ajudado na construção da reclusão feminina ao longo da história ocidental.

domésticos fora de casa – faxinas, **lavagem de roupas**, entregas em domicílio entre outras tarefas (Perrot, 1988, p. 178 *passim*; id., 2005, p. 214-215; grifos meus).



Foto 34
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Lavanderia (na foto)
 Augusto Malta – cerca de 1910

A ideologia⁹² da mulher dona-de-casa é levada também para as práticas escolares. Nesse sentido, não deveria surpreender a ninguém à época que, aprender a lavar roupas fizesse parte das matérias escolares, conforme a foto oficial acima documenta.

⁹² Sabedora da polissemia da palavra ideologia esclareço que a utilizo aqui com o sentido de um sistema de pensamento e de idéias de uma época, de uma sociedade, tal qual registra o Dicionário Aurélio [s.d.]. Complemento essa definição com o que diz Chamon (2005, p. 27): “além de garantirem a manutenção do poder instituído, as ideologias constabanciam os valores culturais considerados como verdadeiros, referendando a sua aceitação coletiva e transformando-os em socialmente desejáveis”, garantia ampliada à potência n pelo registro fotográfico, chegando àqueles também analfabetos das letras, mas não das imagens.

Aponta Perrot (2005, p. 201) que

diferente da “fazendeira” (rural) e da “patroa” (burguesa), a Dona-de-casa é, na cidade do século 19, um tipo de mulher importante e relativamente recente. Sua relevância está ligada à importância fundamental da família, velha realidade investida de múltiplas missões, entre as quais a gestão da vida cotidiana. Sua novidade reside em sua vocação quase exclusiva, para “trabalhos domésticos” no sentido mais amplo do termo. [...] Por outro lado, o chefe da família é o homem. O “dono-de-casa” – o termo aparece no século 16 – designa o chefe desta empresa que é a família. A dona-de-casa herda suas funções. A novidade da situação, no século 19, reside na acentuação da divisão do trabalho e na separação dos locais de produção e de consumo. **O homem na fábrica, a mulher em casa, ocupando-se de sua família.** (Perrot, 2005, p. 201; aspas no original; grifos meus).



Foto 35
 Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
Officina culinária (grafia original na foto)
 1910; sem autoria

Fazia parte do currículo das escolas femininas da passagem do século XIX para o XX, aulas que ensinassem as práticas do lar, tais como a culinária, como mostra a foto acima. Formar a mulher era, sobretudo, garantir uma boa

dona-de-casa e mãe, cumprindo com excelência suas tarefas de prendas⁹³ do lar.

Essa articulação ideológica perpassa as camadas sociais, estabelecendo os modos e espaços de atuação feminina. A mulher, com uma doçura fabricada, parecendo um atributo “natural” de seu temperamento, é a figura ideal na condução da civilização da sociedade do século XIX. Essa “naturalidade” também será importante para a divisão do que se chama “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”.

O trabalho doméstico feminino, por não ter uma remuneração direta, era considerado desvalorizado, apesar de prescrito como parte da “natureza” feminina. Dentro do contexto de uma sociedade industrial tal qual a do século XIX, no Ocidente de maneira geral, essa desvalorização passa por não ser a tarefa doméstica mensurável, quantificável:

as mulheres sempre trabalharam. A valorização, abusiva mas significativa, do trabalho “produtivo” no século 19, erigiu como únicas “trabalhadoras” as assalariadas [...]. A separação crescente entre local de “trabalho” e domicílio privado, consecutiva à regressão do trabalho doméstico e à concentração industrial, **fez do trabalho doméstico uma especialidade, economicamente desvalorizada porque não quantificável** [...] (Perrot, 2005, p. 241; aspas no original; grifos meus).

Assim, a justificativa racional e cartesiana de que não havia como medir o trabalho doméstico favorece a divisão social das profissões, tendo por base critérios de gênero, feminino e masculino, estabelecendo o que Perrot aponta como “profissões próprias para as mulheres”. Segundo a autora,

o setor terciário, sobretudo, lhe parece conveniente: a instrução – ‘as mulheres têm, instintivamente, o conhecimento da infância’ -, mas também o comércio, os bancos, as repartições públicas, os correios e telégrafos. A feminização ponderada de certos setores permite uma melhor utilização das capacidades produtivas” (Perrot, 2005, p. 254; aspas da autora).

É o regime assalariado, principalmente com a industrialização, a partir dos séculos XVIII-XIX nas sociedades ocidentais, que coloca em questão o “trabalho das mulheres”. As mulheres podem, devem ter acesso ao salário,

⁹³ À título de curiosidade: o dicionário registra a palavra *prenda* com os seguintes significados: “objeto com que se brinda alguém; presente; dádiva; predicado; aptidão; habilidade”, entre outros. O sentido, portanto, de prendas do lar aliado à natureza feminina cai como uma luva e torna-se indiscutível nesse momento.

isto é, receber uma remuneração individual, deixando a casa, o lar, que era o seu ponto de apoio e a sua utilidade? (Perrot, 2007, p. 109). Essa era a questão premente.

Uma das chaves para que se entenda porque a profissão de professora se configura sumamente feminina a partir do século XIX tem fundamento nessa representação que se perpetua: a mulher, por sua “natural” dedicação, doçura e condução da infância é a figura ideal para a educação das massas ignoras que necessitam de civilizar-se para um novo tempo, no qual as máquinas e a ciência têm centralidade.

A espera é um traço da personalidade feminina – não são elas que têm que esperar nove meses para parir? O investimento na infância é longo, é árduo e constante, havendo “alguma coisa de religioso nesta espera do devotamento das mulheres a seu trabalho, algo também de tempo fluido e estendido das donas-de-casa, fora dos rigores do relógio salarial” (Perrot, 2005, p. 255). Trabalho de mulher pode ser mal remunerado, posto que é muito mais um devotamento à causa do que, necessariamente um meio de subsistência. É uma “missão” que visa à civilização e à educação das crianças, seres preciosos na continuidade da boa sociedade.

Apesar de Perrot e outros autores (Georges Duby, por exemplo, citado pela própria Perrot) fazerem uma História das Mulheres tendo como referência a sociedade francesa e europeia, de maneira geral, a mentalidade dos costumes do século XIX no Brasil tem como espelho essa história, transplantando culturalmente algumas dessas idéias que são verdadeiros paradigmas da época. São representações que se encontram

enraizada[s] no simbólico, no mental, na linguagem [...], a noção de “profissão de mulher” é uma construção social ligada à relação entre os sexos. Ela mostra as armadilhas da diferença, inocentada pela natureza, e erigida em princípio organizador, em uma relação desigual (id., 2005, p. 258; aspas no original).

O que parece natural é construído passo a passo nas ações e condições cotidianas, que acabam por conformar modelos que se tornam regras, códigos de condutas sociais sem os quais não se pode pertencer ao grupo. Assim é que se afirmava a dado tempo do século XIX, que “o saber é contrário à feminilidade”. Essa premissa é reiterada ao longo desse mesmo século pela idéia “que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher” (Perrot, 2007, p. 91-93). Ainda, a autora continua:

as professoras primárias são as primeiras intelectuais. Até mesmo mais do que as professoras do secundário. Estas eram, de início, em número menor, mais individualistas, mais solitárias. Expostas ao desprezo dos homens que as consideram intrusas, “cerebrálicas”, como dizia a romancista católica Colette Yver: **são mulheres que não casam, e que, por conseguinte, não cumprem seu destino de mulher** (Perrot, 2007, p. 127; grifos meus).

Entretanto, educação não é instrução. O que se combatia pautado nas supostas diferenças biológicas entre masculino e feminino é que a instrução, o saber ilustrado não eram da alçada da mulher⁹⁴. A instrução, de maneira geral, era vista como perniciososa para a mulher. Assim, defendia-se que

é preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo. (Perrot, 2007, p. 93; grifos meus).

A educação era necessária às mulheres, muito mais para que elas soubessem o “seu lugar” na sociedade e não almejassem o saber intelectual dos homens. Contudo, como alerta Perrot “as mulheres da elite reivindicaram muito cedo o direito à instrução”; e não só elas: também as jovens camponesas “aspiravam a uma vida melhor e mais livre. Mais instruídas, desejavam outra coisa, serem empregadas nos correios ou professoras primárias, por exemplo, e para isso elas faziam o concurso da escola normal, que foi, para muitas, um formidável impulso” (2007, p. 95, p.114).

No Brasil, a tradição das elites educarem suas filhas segue essa tendência:

data deste final de século [XIX] o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular. Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada pela

⁹⁴ Segundo Chamon (2005), Caetano de Campos, Diretor da Instrução Pública Paulista, chamava Miss Browne, a diretora-professora da Escola Normal Pública de São Paulo (fundada em 1894), de “mulher homem” por sua enérgica capacidade para o trabalho, o que denota a surpresa masculina da época ao se deparar com a produtividade intelectual feminina.

família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade menor ainda é que, no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda. (Ribeiro, 2000, p. 67-68).

Em contraposição à educação das moças das camadas médias e altas, às mulheres do povo restava a administração do orçamento doméstico, controlando as despesas para resguardar o salário do marido provedor, além de ser a esposa e a educadora dos filhos. Assim, a frequência à escola era parte do projeto de educação civilizatória das mulheres pobres, apostando nesse projeto uma parte da responsabilidade moralizadora, mesmo que essa idéia não fosse, a princípio, firmemente posta em prática.

Chamon explicita esse ponto referindo-se à educação no período imperial no Brasil, dizendo que “para as filhas das camadas desprivilegiadas economicamente, cujas tarefas se restringiam à prática dos trabalhos domésticos, não era percebida qualquer utilidade na frequência à escola”. Porém no período republicano, os intelectuais e políticos – formadores de opinião por excelência –, destacam e propalam a importância de também preparar as mulheres dessa classe “desprivilegiada”, principalmente “como uma **forma conveniente**⁹⁵ de dar destino às jovens pobres e órfãs que não se orientavam até o casamento, primeiro fim a que as mulheres deveriam aspirar na sociedade tradicional” (Campos, 2002, p.28; grifos meus).

O movimento de feminização do magistério tem raízes históricas nas pedagogias de Pestalozzi e Fröbel, que defendiam a aptidão natural das mulheres na educação das crianças, “porque o ensino das crianças envolveria uma parte natural da maternidade” (Fischman, 2002, p. 04). Maternidade também relacionada com o nascimento de uma nova mentalidade.

Mesmo antes da propaganda primeiro-republicanista depositar na professora a responsabilidade civilizatória de sua “missão”, esta idéia já vinha sendo construída no período imperial, enfatizando-se o sacerdócio com abnegação, o qual deveria ser seguido por aquela que ingressasse na carreira do magistério, além de, como já foi falado, ser sua vocação natural. No dizer de Tanuri (2000, p. 13-14)

em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – **bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de**

⁹⁵ Uma dessa “forma conveniente” de educação para as mulheres das classes pobres configura-se nas Escolas Profissionais Femininas, sobre as quais falamos mais adiante, mas que algumas fotos já foram apresentadas.

parcos salários. A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (grifos meus).

No ideário positivista republicano, a pátria é a grande mãe que a todos abriga e nutre. Essa noção de pátria é referida por Comte⁹⁶, em Murilo de Carvalho (1990, p. 22) como “a mediação necessária entre a família e a humanidade, é a mediação necessária para o desenvolvimento do instinto social”. Assim, sendo, para o filósofo e seus seguidores, “a pátria perfeita deveria ter como característica **os dons femininos do sentimento e do amor. A boa pátria será a mátria**”. Contudo, isso não quer dizer que a mulher é chamada à vida política. Ao contrário, o mesmo Comte atribui-lhe o “papel tradicional de mãe e esposa, de guardiã do lar, pois era assim que a mulher garantia a reprodução da espécie e a saúde moral da humanidade” (apud Murilo de Carvalho, 1990, p. 93; grifos meus).

Nesse bojo, ser professora foi uma das primeiras profissões respeitadas a que a mulher pôde ser dedicar (Haidar e Tanuri, 2001). Afinal, a boa mãe educa seus filhos, ensinando-os as regras do comportamento social esperado e os valores basilares que regem a família, a ordem, a pátria:

nos interstícios entre os primórdios da República e os anos que se seguiram nas décadas iniciais do século XX, ser mulher, ser mãe, ser professora matizava-se com a representação cultural de uma destinação que aglutinava atributos de amor, vocação, desprendimento e espírito de sacrifício que as religiões costumam solicitar de seus adeptos, em uma forma de controlar corpos, almas e pensamentos” (Almeida, 2007, p. 16).

Em se levando em conta esse fundamento filosófico na construção de uma nação, a mulher encarna a virtude de ser a “mátria”, a mediação entre a família e a humanidade, principalmente quando, simbolicamente, essa humanidade exhibe no século XIX e início do século XX, “uma grande divisão material e simbólica do mundo. O duro para os homens. O mole para as mulheres” (Perrot, 2007, p. 119).

⁹⁶ Auguste Comte (1798 – 1857), filósofo fundador da doutrina Positivista.



Foto 36
Escola Profissional Rivadávia Correa
Augusto Malta – sem data

O mole para as mulheres... E o que é o tecido senão um material maleável quando manuseado por sábias e femininas mãos? Não é à toa que uma escola profissional feminina – escola destinada às moças das classes economicamente menos favorecidas -, do início do século XX haveria de ter em seu currículo aulas de corte e costura, nas quais o mole do tecido seria costurado com a linha, também mole, formando modelos e modas de mulheres. Ou costurando fardas e uniformes para as primeiras lojas desse gênero, tarefa que era executada em casa, a mulher apanhando o montante, cozendo e levando o produto realizado, para então, poder receber algum numerário.

Essa tendência é de um tempo ocidental e confirma-se com Perrot (2007, p. 94) quando comenta que “as moças das camadas populares ajudam suas mães e freqüentam os ateliês das ‘irmãs de caridade’, onde aprendem a ler, contar, orar e coser. Isso porque a costura é uma obsessão nesse grande século do têxtil. Das mulheres, diz-se que nasceram ‘com uma agulha entre os dedos’ ” (id., p. 122). Ainda Perrot (2005, p. 224), confirmando uma das premissas da tese, de que a fotografia é um texto visual dado a ler, remete-se à imagem como propaganda, dizendo que “a iconografia, a publicidade, sobretudo, divulgam estas novas imagens da mulher e do casal amoroso que ela forma com sua Singer ou com sua Remington⁹⁷”.

⁹⁷ Singer é uma marca famosa de máquina de costura e Remington, de máquina de escrever.

Em uma primeira instância, o “mole” é relativo aos sentimentos, à bondade, à compreensão, à paciência, à flexibilidade, à anuência, ao arrumar, pôr em “ordem”. Em contrapartida, o “duro” é da parte da razão, do objetivo, do claro, do rápido, do “progresso”, qualidades supostamente masculinas.

A República havia de ser representada por uma mulher: Marianne, na França, encarnava a República conquistada por lutas do povo; é um símbolo venerado e memória construída no imaginário social. Murilo de Carvalho (1990, p. 75-108) traz uma interessante discussão sobre a “República-Mulher: entre Maria e Marianne”, em seu livro “A formação das almas – o imaginário da República no Brasil”, inclusive com ilustrações reforçando-lhe os pontos discutidos. O autor ressalta que

Comte chegou ao ponto [sic] de especificar o tipo feminino que deveria representar a humanidade: uma mulher de trinta anos, sustentando um filho nos braços. Manifestou mesmo o desejo de que o rosto de sua adorada Clotilde de Vaux fosse utilizado como modelo e aparecesse em todas as bandeiras ocidentais (p. 81).

O autor dá a entender que além de jovem, a mulher que representa a República nesse momento da eleição do símbolo é branca e da elite, tomada por modelo da mulher européia, representada por artistas e pintores brasileiros:

Décio Villares, numa exceção indiscutível, foi o único pintor da época a exaltar a raça negra, em sua *Epopéia Africana no Brasil*. Mas quando se tratava de representar a humanidade ou a república, não apareciam índias, nem negras, nem mulatas, nem proletárias, nem mesmo idealizadas. Era Clotilde, mesmo quando de barrete frígio” (Murilo de Carvalho, 1990, p. 94; grifos no original).

E completa mais adiante: “a representação artística da mulher pelos pintores brasileiros passava muito longe da mulher do povo” (id. , ib.).

Ainda, com a separação entre Igreja e Estado trazida pela Proclamação da República, a busca de um símbolo feminino talvez fosse a substituição do culto à figura católica de Maria, o que reforçava a idéia dos positivistas brasileiros na insistência em alçar a mulher a símbolo nacional. Murilo de Carvalho exemplifica com as romarias oficiais em louvor a Nossa Senhora de Aparecida, iniciadas oficialmente em 1904:

em 8 de setembro de 1904, Nossa Senhora Aparecida foi coroada Rainha do Brasil. Observem-se a data e o título: um dia após a comemoração da independência, uma designação monárquica. Não havia como ocultar a competição entre a Igreja e o novo regime pela **representação da nação. O processo culminou na década de 30** (p. 93; grifos meus).

Entretanto, anteriormente ao culto à Nossa Senhora de Aparecida, houve uma tentativa de culto à Nossa Senhora do Brasil. Consta na história da Paróquia de N. Sra do Brasil que o Padre José de Anchieta, nos idos dos 1700 teve a inspiração de mandar esculpir a figura da Virgem em madeira, com traços fisionômicos indígenas (os olhos amendoados), a tez clara, segurando ao colo um Menino Jesus mestiço, cada qual ostentando no peito um coração. A igreja erguida tinha o nome de Nossa Senhora dos Divinos Corações, em 1725. Existem registros de que a imagem já era conhecida em 1710, mas que ficara escondida em uma aldeia indígena para que fosse protegida dos ataques calvinistas. Em 1828 a imagem é levada para Nápoles, Itália, pelos Freis Capuchinhos italianos, onde recebeu o nome de “Madonna Del Brasile”⁹⁸.

A discussão, bastante emblemática que se coloca, é porque a Virgem, com características que falam da formação étnica do Brasil sai do país e há a eleição de uma outra imagem para o mesmo culto à Nossa Senhora. E mais, por que sua imagem até hoje não retornou ao seu lugar de origem, visto os ataques calvinistas irem longe.

Como se pode ver, a eleição de símbolos responde a necessidades coletivas de algum tipo de personalidade ou a comportamentos socialmente desejáveis e bem aceitos na coletividade onde são criados. Nesse quadro, a mulher como símbolo da República, em se levando em conta o imaginário das qualidades a ela atribuídas, é a figura exata da demanda dos intelectuais que gestam a República nesse primeiro momento: “na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A República é a forma ideal de organização da pátria” (idem 1990, p. 55-56-. 81).

Cabe, portanto, a ela, República-mulher⁹⁹ a construção e a nutrição de uma nação que acabara de nascer e tem rumo certo ao futuro, precisando ser, esta jovem nação, educada, guiada, civilizada, ensinada a como se comportar diante das outras “mães-repúblicas” do mundo. De uma



Figura 20
Nossa Senhora do Brasil

⁹⁸ Informações disponíveis em http://www.nossasenhoraodobrasil.com.br/NSB_historico.aspx. Acesso em 08 mar 2008.

⁹⁹ Segundo Murilo de Carvalho (2007), a representação positiva da República entra em decadência na primeira década de 1900, sendo-lhe atribuídos vícios e caráter de imoralidade.

maneira simbólica, pode-se sugerir que, a partir dessa representação, a mulher começa a sair do espaço do privado para o espaço público, alçada a símbolo de respeito e veneração, por ser a mãe de todos os filhos que habitam e constroem a pátria.

Nesse embate das “tradições inventadas” e da conformação de papéis sociais, às mulheres foram sendo permitidos poucos espaços profissionais, dentre estes, o espaço do magistério. Segundo Hobsbawm e Ranger (1997, p.9), por tradição inventada

entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um **passado histórico apropriado. (grifos meus).**

E complementam afirmando que “em suma, inventam-se novas tradições quando ocorrem **transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta.** (id., ib., p. 13; grifos meus). Dessa forma, se havia a necessidade da civilização dos costumes para que a nação entrasse no rol dos países civilizados da Europa, havia também a oferta do público feminino que, de certa forma, almejava a instrução e o acesso ao conhecimento. De maneira geral, Perrot (2007, p. 94) confirma esse ponto de vista, quando aponta que “as coisas mudaram em toda a Europa quase ao mesmo tempo. A escolarização das meninas no primário operou-se nos anos 1880; no secundário, em torno de 1900; o ingresso das jovens na universidade aconteceu entre as duas guerras, e maciçamente a partir de 1950”.

Ainda sobre a invenção das tradições, Hobsbawm e Ranger (id., p. 17) classificam essas invenções em três categorias que sobrepõem-se, a saber:

a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status*, ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento (grifos no original).

Há de se destacar, sobretudo, a terceira categoria dos autores para iluminar as considerações do porquê a mulher foi “escolhida” (ou pode-se dizer inventada?) como a

construtora da nação brasileira, tendo assim um lugar de destaque na educação da Primeira República: a construção de símbolos, a necessidade de emblemas, o desejo feminino de acesso ao conhecimento e à profissionalização. Para fazer frente a essa educação tinha como pressupostos uma nova estética: a estética da ordem, da regeneração –, era preciso fazer nascer de novo o povo, agora impecavelmente limpo, educado e trabalhador –, para fazer jus a uma nova maneira de viver num novo espaço urbano.

As escolas normais e os novos métodos pedagógicos

A mulher professora aparece como figura-chave nessa urdidura de uma nova ordem estética: bem apresentada sem espalhafatos, com conhecimento firme, com bons modos e disposição para construir uma nova nação, uma nova imagem de cidadão, uma nova maneira de ver e estar no mundo, com sensibilidade suficiente para entender os novos cânones de beleza e civilidade.

Para tanto, o investimento deveria ser completo. De maneira geral, conforme aponta Paulilo,

o que os anos iniciais do século XX mostram são reformas da instrução pública articuladas em torno de um mesmo processo: o desenvolvimento de uma demanda escolar sob a forma de uma demanda social, **a extensão de uma rede de profissionais que ofereciam intervenções pedagogicamente qualificadas**, a difusão de um ensino primário cuidadoso na formação cívica, moral, física e intelectual da criança, a emergência de uma educação fortemente centrada na disciplina, no exame e no ensino individuais, o investimento material na infra-estrutura do aparelho de ensino e a exaltação moral e científica em torno dos Grupos Escolares como forma de organização da educação pública (Paulilo, 2001, p.39; *itálico no original; grifos meus*)

A primeira escola normal do Brasil foi fundada em 1835¹⁰⁰ em Niterói, então capital estado do Rio de Janeiro. Com essa iniciativa, pode-se inferir que a preocupação com a educação civilizante e moralizadora que atravessa toda a Primeira República (1890 a 1930) já lança aí suas bases, atentando, mesmo que incipientemente, que havia, antes de tudo, de se educar o educador, principalmente a mulher, regeneradora nacional. O movimento de escolas normais

¹⁰⁰Essa iniciativa é reflexo do Ato Adicional de 1834, que delegava às Províncias a responsabilidade da organização de seus sistemas de ensino primário e secundário. O fato de ser um dos primeiros estados do Brasil a fundar uma escola dessa natureza ressalta a preponderância do Rio de Janeiro na vanguarda dos acontecimentos, o que é um dos pontos desta tese. Essa iniciativa, segundo Villela (id., ib.), tomou a dianteira também em Minas Gerais (1935), Bahia (1836) e São Paulo (1846).

pelos estados marca o início da formação institucional de professores no Brasil, o que seria reforçado paulatinamente nas décadas subsequentes.

As escolas normais – sua designação de “normal”, relativo à norma, é bastante reveladora -, é uma tentativa levada a cabo pelas autoridades na busca de uma normalização, uma uniformidade do povo por meio da instrução. Villela fortalece essa premissa apontando que

o movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, **unificando padrões culturais e de convivência social** (Villela, 2000, p. 104; grifos meus).

A padronização cultural passando pela convivência social denota uma forte preocupação com as relações sociais, as quais também poderiam ser ensinadas e exercitadas na escola. A própria frequência à escola poderia ser estabelecida como uma norma de convívio social, demonstrando a civilização da criança e da família, ao compactuar com gestos e práticas da boa educação e civilidade, ajustada aos tempos modernos. Nesse sentido, “a escola acabou por impor novo uso de tempo não apenas às crianças, mas à sociedade como um todo” (Marcílio, 2005, p. 181).

Conforme Villela (2000), a Escola Normal de Niterói fez as vezes de um “laboratório de práticas”¹⁰¹, que foram estendidas ao território brasileiro devido à influência dos políticos fluminenses¹⁰² no quadro nacional. Como “caixa de ressonância”, os ensinamentos realizados na Escola Normal da capital haveriam de reverberar pelas províncias brasileiras, organizando procedimentos e sistematizando praxes¹⁰³.

No entanto, a Escola Normal não visava, a princípio, o público feminino. Villela (1992; 1999; 2000; 2005) dá conta que a Escola Normal de Niterói funcionou de 1835 a 1851, quando então foi fechada, formando poucos alunos do sexo masculino. Foi reaberta, em 1862, com a proposta de frequência das mulheres em dias alternados aos dos homens e, em 1880, com a proposta da co-educação, o número de mulheres já ultrapassava o de homens nos quadros da Escola Normal.

¹⁰¹ A idéia da “escola como laboratório” também se encontra nas Reformas Carneiro Leão (1926) e Fernando de Azevedo (1927).

¹⁰² O Grupo dos Saquaremas, segundo Villela (op. cit.).

¹⁰³ Contudo, Villela (id., p. 105) afirma que a primeira escola normal pública da Corte só começaria funcionar em 1880.

Mesmo assim, nos conta a autora, a experiência foi efetivada com extremo cuidado e vigilância das autoridades escolares, para que a comunicação entre os sexos fosse evitada, como confirma Accácio (acesso em 2007, p.4) dizendo que “embora a escola receba alunos de ambos os sexos, há salas separadas para cada sexo, inclusive para os acompanhantes das alunas que podem assistir às aulas ou dirigir-se às salas destinadas ao respectivo sexo e comportar-se com urbanidade”.

O fechamento da escola deveu-se ao fato da morosidade na formação e do baixo número de alunos ingressos. A procura pela escola normal era tão pouca que eram oferecidas bolsas de estudos para os jovens que não tinham recursos ou maiores aspirações para frequentá-la, o que contribuía para o descaso social da profissão de professor historicamente desprestigiada, não só no Brasil. Uma das explicações para esse fato é a baixa e exígua remuneração da profissão, mais tarde conformada pela feminização do magistério, sendo atribuída às mulheres a doçura em aceitar os parcos salários no exercício de uma das poucas profissões permitidas ao sexo feminino, além de ser “vacionada naturalmente” para tal, como já dissemos acima.

Reafirmando essa direção, no currículo da Escola Normal, a ênfase recaía nas disciplinas de formação moral e religiosa, não havendo espaço para a gramática, cálculo e matérias ligadas às Ciências Exatas. De certa forma, o currículo dessa escola pouco diferia do da escola primária, não mostrando uma preocupação em aprofundar os conhecimentos técnicos da formação de professores. Essa observação vem ao encontro do que assinalei acima, ou seja, o foco da escola normal era muito mais disciplinar do que instruir, necessidade política premente que vai ser cada vez mais sublinhada na Primeira República¹⁰⁴.

A Escola Normal, inicialmente pensada para os homens, começa a receber moças em seus quadros por volta de 1860. Dessa feita, houve a necessidade da criação de uma cadeira de “prendas do exercício doméstico” e “trabalhos de agulhas” para atender a formação da clientela feminina. As moças estudavam em dias alternados aos dos rapazes, conforme dito anteriormente.

A foto a seguir é posterior a essa data, quando a escola normal, na verdade o Instituto de Educação, passou a ter como aluno, somente as de sexo feminino que, aliás, não podiam casar até o término da formação. Era impensável na década de 1950 ter-se uma aluna grávida, mesmo casada legalmente, como era muito pouco apoiada a idéia dos rapazes entrarem para uma Escola Normal. Mesmo quando isso foi permitido, esses jovens ficavam marginalizados e,

¹⁰⁴ Villela (1999; 2000) dissecou o método de ensino utilizado na Escola Normal, o método mútuo/ lancasteriano, ao qual aqui não me aterei.

muitas vezes, sua masculinidade era quase contestada¹⁰⁵. Somente na década posterior, se considerou isso viável e foi introduzido o uniforme para as grávidas.



Foto 37
Escola Normal Carmela Dutra
Década de 1950; sem autoria
Turma do Curso Normal, com a Professora Olintina Costa ao centro

Apesar da foto anterior estar fora do período delimitado na tese (1890 a 1930), é um importante documento que atesta a feminização do magistério acelerada nos idos do século XX. Mais do que a época importa, sobretudo, a análise das causas histórico-sociais; são as “estruturas”, no dizer de Fernand Braudel (1976), que nos dão as chaves de entendimento material e simbólico das práticas, nesse caso, ligadas à escola¹⁰⁶.

Heloísa Villela advoga a tese, da qual eu partilho, de que a criação das escolas normais seria a razão necessária para que cada indivíduo tomasse para si os objetivos da classe dominante, colocando ordem, civilizando para conhecer e melhor conhecendo para se controlar. Questão bastante relevante em se pensando a formação do professor nesse objetivo controlador, posto que a professora seria “um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam [os

¹⁰⁵ Comentários da Prof^a Aparecida Mamede, em comunicação pessoal (2008).

¹⁰⁶ Berger e Luckman (2002, p. 133), a meu ver, são muito importantes nesse sentido quando sinalizam que “os universos simbólicos são produtos sociais que têm uma história. Se quisermos entender seu significado temos de entender a história de sua produção”. Esta afirmativa é o caminho que venho seguindo na escrita desta tese.

dirigentes fluminenses] difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava” (Villela, 1992; 2000, p.106).

Para ser admitido nessa escola, o candidato haveria de preencher alguns requisitos previstos na própria lei de criação da escola, dentre esses, o de ser cidadão brasileiro maior de dezoito anos, o de saber ler e escrever, os relacionados à “boa morigeração”, ou seja, conduta impoluta dentro dos preceitos da boa educação moral e dos bons costumes. Dessa forma, um conjunto de aspectos formais – nacionalidade, idade e instrução -, regidos por critérios não mensuráveis – boa morigeração -, ditavam as normas de conduta que eram esperadas dos futuros professores¹⁰⁷. A questão que se levantava era sobre o que ou quem atestaria a “boa morigeração” do candidato, respondida, segundo Villela (id., p.106), no artigo 6º da mesma lei, que dizia ser uma atribuição do Juiz de Paz¹⁰⁸ do domicílio do candidato e pelo exame que mensuraria a habilidade de leitura e escrita dos possíveis futuros alunos.

No período entre 1868 e 1876 sob a direção de José Carlos Alambary Luz, a Escola Normal de Niterói sofre marcantes mudanças de ordem material e metodológica, o que, no dizer de Villela (2003), configura-se de uma passagem do modelo artesanal ao modelo profissional de educação na escola normal:

no primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no “ofício”, como nas oficinas artesanais; no segundo modelo temos **a formação baseada em critérios racionais com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos**. A esses componentes curriculares soma-se um período de experiência onde alunas e alunos-mestres devem mostrar que sabem fazer, “de acordo com as regras” aprendidas, para só então serem habilitados para o exercício da profissão (Villela, 2003, p.1; aspas no original; grifos meus).

¹⁰⁷ Quanto ao fato de ser “cidadão brasileiro”, tire-se dessa denominação os escravos e pobres, colocando-se nela os indivíduos do sexo masculinos livres e possuidores de terras e bens.

¹⁰⁸ Segundo a autora em questão, mais tarde se exigiu também o atestado do pároco do domicílio da candidata.

Efetivamente, essa “passagem” abarca a abolição dos castigos corporais como prática disciplinadora e a adoção do método “lição de coisas”, o qual requeria novos materiais didáticos e um novo arranjo na organização do espaço da classe, além de nova dinâmica no uso do tempo escolar. Os novos modelos pedagógicos chegavam de vários países da Europa e dos Estados Unidos. Nessa divulgação, as Exposições Universais, dentre essas a realizada em 1922 no Brasil, eram um excelente palco de exibição das novidades pedagógicas, entre outras.¹⁰⁹ Na foto abaixo, os irmãos posam elegantemente vestidos na novidade do século, o avião.



Foto 38
Exposição do Centenário 1922
Sem autoria

Nesses ares de renovação pedagógica, foi criada a Primeira Escola Normal da Corte, em 1880, no município do Rio de Janeiro. Essa 1ª Escola Profissional Feminina é atualmente a Escola Municipal Bento Ribeiro, no bairro do Méier. Parece não ser coincidência que o Jardim do Méier, construído pelo prefeito Paulo de Frontin em 1919, com projeto de seu antecessor, Azevedo Sodré, foi também fotografado por Malta oficialmente. Havia de se urbanizar também a periferia de onde emergiam as massas trabalhadoras.¹¹⁰

¹⁰⁹ Cf Kuhlmann Jr (2001).

¹¹⁰ foto disponível em
<http://catalogos.bn.br/redememoria/galerias/maltaMHN/index.htm>.
Acesso em: 20 out 2007; consulta ao site
<http://www.acemeier.com.br/o17.htm>.



Foto 39

Foto de Augusto Malta – 192_ .

Jardim do Méier, acervo digital do Museu Histórico Nacional.

A escola abriu suas portas com 282 alunos, matriculados – em sua maioria, meninas-, funcionando em salas cedidas no Colégio Pedro II. Depois de passar por vários endereços, finalmente é definitivamente alocada em 1932 em prédio próprio na Tijuca, passando a se denominar Instituto de Educação (Gondra e Uekane, 2005).

Tendo como Diretor Benjamin Constant¹¹¹, a Escola Normal “buscava imprimir um caráter mais científico à formação deste novo profissional, com a finalidade de que se diferenciasse dos antigos professores primários, os mestres-escolas, representados como aqueles que priorizavam a rotina e a memorização” (id., ib., p. 4). A idéia de um profissional com conhecimento renovado se articulava com a execução de um currículo que previa elementos de ciências físicas e naturais, fisiologia e higiene, filosofia, entre outras disciplinas que não restringiam-se apenas às tarefas de ler, escrever e contar.

As professoras formadas nas escolas normais do Rio de Janeiro teriam contato com o método intuitivo, que seria posto em prática nos grupos escolares. Segundo Souza (1998), os princípios do método foram estabelecidos por Pestalozzi nas lições de coisas e sugeriam dentre outros, os seguintes passos aos professores em sua faina:

¹¹¹ Villela (2000) e Accácio (2008) explicam que Benjamin Constant assume a pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no início da República, promovendo as Reformas Benjamin Constant (1890 a 1892), mas que devido a sua morte prematura não foram levadas adiante.

- começar pelos sentidos;
- reduzir cada matéria e seus elementos mais simples;
- atribuir a cada lição um objeto determinado;
- ir do conhecido para o desconhecido;
- ir do simples para o composto;
- ir da síntese para a análise; etc.

Nessa perspectiva, havia urgência de se formar um corpo docente apto a pôr em prática esses “mandamentos”, sendo as próprias futuras professoras educadas por esse método. A idéia de Rui Barbosa, ao propor as lições de coisas como um método aplicável ao ensino em geral, tinha também uma preocupação, qual seja, a fabricação de um modelo a ser espalhado pelos estados brasileiros, visto ser posto em prática no município da corte, “vitrine e espelho”, como parece ter sido (ou ainda sendo) a vocação da cidade do Rio de Janeiro, vocação pedagógica e especular trazida de longa data.

A Reforma Leôncio de Carvalho (1879), seguindo as orientações dos Pareceres de Rui Barbosa, tornou o método intuitivo obrigatório nas escolas da Corte, prescrevendo as Noções de Coisas como disciplina nas escolas primárias e o ensino do método intuitivo nas Escolas Normais do estado. Mesmo criando grande polêmica, o decreto não foi colocado em prática (Schelbauer, 2005, p. 137). Contudo, nas primeiras décadas do século XX, o método plantou raízes e passou a fazer parte do programa das escolas de formação de professores.

O método intuitivo, a bem da verdade, se estabelecia em prescrições da ordem do estético: trabalhar os sentidos para que esses, aguçados e alertas, pudessem ser eficazes na aprendizagem escolar. *Aprende melhor quem vê, ouve, sente e faz melhor*. Assim, o método, além da observação, propunha colocar as “mãos na massa”, ou seja, fazer e produzir objetos e trabalhos manuais. Nessas orientações metodológicas, o desenho, por exemplo, tinha centralidade.



Foto 40

2ª Escola Profissional Feminina (fundada em 1913)

Escola Profissional Rivadávia Correa (passou chamar-se assim em 1915)

Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa (a partir de 1934)

Foto de Augusto Malta – 28.11.1928

Na Escola Técnica Secundária Rivadávia Correa, constava do currículo o desenho de observação e memória, sendo parte da formação dada às alunas que lá estudavam. Esses concursos eram realizados com a presença de autoridades que prestigiavam o evento, tudo cuidadosamente registrado pelo fotógrafo oficial do Distrito federal, Augusto Malta. As salas da Escola Profissional Rivadávia eram batizadas com os nomes dos benfeitores da escola em homenagem, e estrategicamente registradas pelas lentes do fotógrafo oficial¹¹².

Nessa dicotomia, a escola Normal vai se firmando com uma escola de formação das elites femininas, diferenciando-se principalmente pela vocação e pela missão evocada às que nela ingressam: um exemplo de virtude e moral na construção da nação brasileira.

¹¹² Bonato (2003) faz um interessante estudo sobre as escolas profissionais femininas no Distrito Federal com várias fotos da Escola Rivadávia Correa, nas quais esse aspecto do registro dos nomes das salas fica bem claro.