

O GÊNERO FEMININO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR NO BRASIL REPUBLICANO (INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO).

Jorge L. M. Mariano^I;
Marco A. Pratta^{II};
Arilda I. M. Ribeiro^{III}

RESUMO:

Escrever sobre educação escolarizada no Brasil é analisar a importância do Gênero feminino nessa mesma sociedade, particularmente no centro-sul cafeeiro, em especial a partir do final do século XIX. “É no nível da cotidianidade que as práticas e representações são constantemente criadas, recriadas e improvisadas.”¹ Assim, interessa-nos entender como esse jogo de representações e práticas ocorria no campo social da República e, conseqüentemente, no âmbito individual, pois, mesmo pressupondo a força das idealizações coletivas, também presume que as representações sociais de cada sujeito ou grupo social devem ser remetidas e analisadas segundo as suas experiências particulares. A profissão docente e as suas respectivas concepções culturais estão intimamente relacionadas com as representações simbólicas que a sociedade brasileira possuía sobre a família, a maternidade e a escola. A rede pública de ensino no Brasil republicano é o resultado da fusão entre a escola remanescente das épocas colonial e imperial, com fortes vinculações religiosas, e a escola supostamente laica e gratuita, com fortes traços positivistas, que na prática manteve boa parte das características do período anterior.

Palavras-chave: Gênero feminino; magistério; cultura escolar; império; república.

THE TYPE FEMALE ON BUILDING FROM CULTURE SCHOLASTIC INTO BRAZIL REPUBLICAN (INTERIOR OF THE ESTATE OF SÃO PAULO).

ABSTRACT:

Reading about school education in Brazil is to interpretate the role of woman in this same society, particularly in coffee South-Center region, is special from the end 19th Century. “Into the level from daily as the practices and representations are constant maids, recreated and improvised”. Such, she interests - on the understand I eat this game of representations and practices occurred into the field social from Republic and consequently, in the sphere of individual as, even presuppose the force from the suppositions collective, also presumed as the representations socials of each subject or group social must be assault and analyzed second the his experiences particulars. The professor profession and its respectives cultural conceptions are really united with the symbolic representations that the Brazilian society had about the family, the maternity and the school. The public learning net in Brazil Republican is the result of the union between the colonial and empire old school, with a very strong relation religions, and the supposely laic and free school, with strong positivist lines, that in practice kept a good part of the characteristics from the anterior period.

Key words: Type female; teaching; school culture; empire; republic.

Escrever sobre educação escolarizada no Brasil é interpretar a importância do Gênero feminino nessa mesma sociedade, particularmente no interior do Estado de São Paulo, em especial a partir do final do século XIX e durante todo o período da Primeira República (1889-1930). A profissão docente e suas respectivas concepções culturais estão intimamente relacionadas com as representações simbólicas que a sociedade brasileira possuía sobre família, maternidade e sobre a escola.² Quando voltamos os olhares para a atualidade, podemos perceber os importantes reflexos desta construção histórica, ao analisarmos o número avultado de mulheres na docência nas séries iniciais do ensino fundamental em relação ao de homens.³ E quando fora do âmbito escolar, exercendo outras profissões, a disparidade salarial em relação ao ordenado masculino na execução das mesmas tarefas.⁴ Nessa temática do estudo dos gêneros, podemos citar como referência para o estudo obras como a de Michelle Perrot (1998a, 1998b), quando esta discute a resistência às mulheres, à sua entrada nos espaços públicos da sociedade; e a americana Joan Scott (1994), que trata da questão do “gênero” com um enfoque social, ao invés do biológico.

Pesquisar sobre estudos femininos implica em relacioná-los com Gênero. De acordo com Joan Scott⁵ “gênero” é a organização social da diferença sexual. Não sobre as questões corporais, mas sobre o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.

Como pretende uma tendência da historiografia, teorizando o gênero como conceito operatório, a nova história das mulheres é, de certa forma, um reescrever da História por meio da análise, a um tempo, da experiência feminina e dos meios pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. Partindo do princípio de que a vida privada faz parte do político e de que a experiência e existência da mulher como grupo social diferenciável do homem se deve a fatores sociais e não naturais ou biológicos, as posições tradicionais da historiografia, tanto as positivistas como as renovadoras, não podem deixar de ser questionadas em busca de uma nova história, na qual a ação das mulheres no devir histórico deixe de permanecer oculta e invisível pela “eloquência do silêncio.”⁶

É certo que a docência, hoje em dia, é uma função quase que exclusivamente feminina. Pelo menos até a quarta série do ensino fundamental é rara a presença de um homem na função docente. Utilizando nosso próprio cotidiano como exemplo: quantas pessoas conhecemos que, dos 3 aos 10 anos de idade, tiveram um professor? Poucas, e certamente as gerações futuras também passarão pela mesma situação, basta observarmos a absoluta maioria feminina nos cursos de pedagogia.⁷

Entretanto não vivemos apenas da atualidade e para o futuro, somos reflexo de um passado, passado no qual as mulheres eram tidas (e em alguns lugares ainda são) como seres humanos inferiores. Em certos momentos históricos, a inferioridade é posta claramente: em 1789, na França, Sieyès (1748-1836) que foi o organizador do sufrágio, fez uma espécie de distinção entre cidadãos ativos e passivos:

Todos têm direito a proteção de sua pessoa, de sua propriedade, de sua liberdade etc. Mas nem todos têm direito de tomar parte ativa na formação dos poderes públicos; nem todos são cidadãos ativos. As mulheres, pelo

menos no estado atual, as crianças, os estrangeiros, aqueles que ainda não contribuírem para a sustentação do estabelecimento público não devem influir ativamente na coisa pública.⁸

Proposta que luta contra o direito das mulheres votarem e estabelece um contra-senso com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em sua afirmação: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direito e dignidade”. Então, se seguissemos esse desajuste seríamos levados a excluir as mulheres da humanidade!

Paradoxos como esse, excluem o Gênero feminino do espaço público. As mulheres, que não eram “cidadãs de fato”, no entanto, na colonização foram importantes agentes de propagação dos valores ocidentais e também missionárias, respondendo aos anseios de proselitismo. “Daí as preocupações dos leigos, que suspeitavam que elas fossem cúmplices dos padres, especialmente através da confissão, e as reticências deles em lhes dar o direito de voto.”⁹ Por isso “a cidadania laica desconfia das mulheres, consideradas aliadas naturais dos padres.”¹⁰

No século XVI a fim de responder aos anseios da burguesia, as igrejas e o Estado cuidaram de punir as mulheres que representavam algum tipo de perigo para a sociedade, criando na Europa as instituições de encerramento de pessoas pobres. Nos séculos XVI e XVII as instituições de enclausuramento eram tidas como essenciais às mulheres, assim muitas ordens abriram suas portas para o ensino de meninas, algumas até se especializaram no ofício. A clausura ganha característica de asilo a todo tipo de mulher e, após o Concílio de Trento, “encontraremos nos claustros femininos mulheres em busca de asilo e proteção, pensionistas e educandas.”¹¹ Já nos países protestantes a situação era diferente. A mulher vivia uma condição mais favorável, pois o caminho da leitura, da instrução e o caminho pastoral, a elas estava aberto. Com a inexistência de conventos e mosteiros, surgiram discussões acerca do Gênero feminino.

Enfim, a preocupação era encontrar uma forma alternativa de vida para aquelas que não se casavam. As soluções dirigiam-se mais uma vez para estabelecimentos de reclusão, onde as mulheres levariam uma vida comunitária, com ênfase na expressão da religiosidade, educação e desenvolvimento de atividades ditas femininas, como música, leitura trabalhos de agulha. Protegidas dos perigos do mundo e do assédio dos homens (...) poderiam ocupar-se como mestras, administradoras...¹²

Situação bem diferente da vivida no catolicismo, em que a resistência às mulheres era implacável. É dito no Gênesis que é criado primeiro o homem, depois a mulher, para ele que é retirada de uma de suas costelas. A inferioridade feminina é reafirmada nos pregadores. São Paulo, na Epístola aos Coríntios, escreveu: “calem-se as mulheres nas assembléias”. Já ficava evidente nesses escritos a posição da Igreja Católica para com as mulheres e o domínio que os homens exerciam também no espaço eclesiástico. As regras direcionadas às mulheres eram muito mais rígidas e restritivas em relação às redigidas aos monges, deixando clara uma desigualdade na hierarquia da Igreja católica. No Brasil quando, se tenta traçar um perfil da mulher da colônia, geralmente temos rotulações, tais como a da mulher rebelde ou vítima, que quando se baseiam em relatos de viajantes, apontam para a imagem da mulher branca, reclusa e extremamente religiosa, ou da mulher negra e submissa, em comum apenas o fato de serem dominadas pelo homem. Luccock,

viajante que esteve no Brasil no princípio do século XIX fez uma observação da reclusão feminina:

... as mulheres das classes altas e médias, e especialmente as mais moças, vivem mais reclusas que em nossa própria terra. O pouco contato que os costumes com elas permitem, dentre breve, põem a nu a sua falta de educação e instrução. Isto, aliás, fazia parte do sistema declarado; estava assentado que o saber ler para elas não devia ir além do livro de rezas, pois isso lhe seria inútil, nem tampouco se desejava que escrevessem a fim de que não fizessem, como sabiamente se observava, um mau uso dessa arte.¹³

O viajante arguto observou também uma nova visão do tratamento dado às mulheres. Olhar este que acabava por excluir uma multiplicidade de funções exercidas e que poderiam ser verificadas em mulheres, que mesmo apesar de todas as restrições, eram letradas e instruídas. Notava-se senhoras de engenho e, até mesmo quando pareciam totalmente subjugadas pelo poder masculino, quando se recolhiam em clausuras, estavam muitas vezes utilizando do recolhimento como recurso para fugir da autoridade paternal ou da obrigação do matrimônio.¹⁴

Visão parecida encontramos na Metrópole portuguesa. Os conventos daquela época eram vistos como local onde poucas entravam por devoção, era muito mais como uma prisão mística.¹⁵

Se é grande o prejuízo que os conventos de frades fazem a Portugal, não é menos o que lhe provém dos conventos de freiras, cujos Pais, por não terem bastantes bens para as casarem com igualdade, as forçam a tomarem aquele estado, dando-lhes dotes, além dos votos que fazem, a desesperação em que as põem e por isso são outras tantas mulheres públicas, pelo modo que o podem ser, de que é bastante prova o justo rigor com que Sua Majestade castiga os que com elas têm algum comércio por se supor que o não pode haver inocente.¹⁶



Fonte: Michelle Perrot. *Mulheres Públicas*. São Paulo, UNESP, 1998.

A educação dada às mulheres na segunda metade do século XVIII em Portugal era bastante reduzida, sendo necessário que aprendessem apenas leitura, escrita, as quatro operações matemáticas e, obviamente, o ensino religioso. O valor que a virtude tinha deixava a instrução em segundo plano. Juan Luis Vives, na obra “Instruccion de la mujer cristiana”, escreve: “quero que aprenda para saber, não para mostrar aos outros que sabe, porque é bom que se cale e então sua virtude falará por ela”. Feliciano José de Sousa Nunes (1758) adverte que o homem deve se casar com uma mulher pouco conhecida, pois para ele: “a melhor fama é não ter fama; o seu maior nome é não ter nome.”¹⁷ A capacidade de a mulher aprender não era subestimada, mas era muito difícil se adquirir um conhecimento mais avançado quando o conteúdo a ser aprendido era tão limitado e as que conseguiam eram vítimas de preconceitos. O meio termo é o que prevaleceu, nem excesso de instrução, nem a total ignorância, para a educação feminina na segunda metade do século XVIII. Os conventos e recolhimentos foram, nesse sentido, a única opção educacional para as mulheres até o século XIX.

Além das instituições de enclausuramento tanto no Brasil como em Portugal, era muito comum a clausura doméstica, porém “essa clausura doméstica, esse afastamento do mundo, a ignorância, que marcaram o espaço da vivência feminina durante o período colonial, adentraram o próprio período do Império.”¹⁸ Com a chegada do século XIX e as mudanças que ocorriam no mundo e que vagarosamente chegavam ao Brasil, como a tímida urbanização e o capitalismo, a educação sofreria mudanças. Em 15 de outubro de 1827, o governo institui a Lei das Escolas de Primeiras Letras que é um esboço de mudança, de alguma preocupação com o ensino. Em linhas gerais, previa que os professores das escolas públicas teriam um salário pré-estabelecido, as escolas deveriam ter um prédio próprio (anteriormente as aulas eram ministradas nas casas dos professores) e que as salas de aula não seriam mais compostas por educandos em diversas faixas etárias e níveis de aprendizagem. A educação feminina ganha um currículo diferenciado. As disciplinas incluíam trabalhos ligados à esfera privada e os cuidados para com a casa. Além da leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica, adicionava-se as prendas domésticas.¹⁹

Em 1834 o governo brasileiro instituiu um Ato Adicional que descentralizava o ensino: os cursos superiores passariam para a administração da Corte enquanto a alfabetização e os colégios ficariam para a administração das províncias. Também dava autonomia para a iniciativa privada abrir colégios. Com isso, começaram a chegar ao país as freiras educadoras. Na década de 1850 instalam-se as filhas da Caridade (Vicentinas) em Mariana-MG e as irmãs de São José de Chamberry em Itu-SP, sendo que tinham as últimas formaram a primeira rede escolar feminina católica em São Paulo e no Brasil. Tinham em comum o fato de serem francesas, portanto consideradas superiores para a época, cuidavam de atividades relacionadas ao ensino e a enfermagem em instituições de caridade.

Também surgem as escolas femininas criadas por imigrantes. O colégio Florence de Campinas,



Fonte: George Adolphus Storey (1834-1919), *The blue girls of Canterbury*, In Michelle Perrot, *Mulheres Públicas*, 1998.

por exemplo, foi fundado por Dona Carolina Florence, alemã, que permaneceu de 1863 a 1889 ministrando estudos de cunho laico.

Os aspectos pedagógicos que diferenciavam o Florence das instituições particulares religiosas eram o de ser um espaço de aprendizagem da vida cultural. Contrariamente aos internatos religiosos, onde o estímulo à educação se encontrava na assimilação e dogmas, rezas, abnegação, santificação da mulher, O Colégio Florence, por ter sido laico, tratava as suas alunas como mulheres, para viverem no espaço público e privado. Não era uma vida *intra-muros*. Participavam por exemplo, de acontecimentos festivos em outras instituições (...) Se, antes, no período colonial as mulheres eram enclausuradas em casa ou em conventos, só conhecendo o noivo indicado pelo pai às vésperas do casamento, e, portanto, desconhecedoras do Gênero oposto, nessa época ocorre uma certa abertura importante. Os colégios, e no caso, o Florence, levavam suas alunas a recreações em outros estabelecimentos masculino dessa forma elas não só tinham acesso a atividades na esfera pública, como observavam os corpos masculinos, através da grande ênfase que começavam atribuir aos exercícios físicos.²⁰

Além do Colégio Florence e dos colégios religiosos, outras escolas foram criadas.

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial.²¹

As poucas escolas existentes possuíam turmas separadas em salas para meninos e para meninas, sendo que o conteúdo ministrado era bem diferenciado, cabendo sempre às meninas, preferencialmente, os trabalhos manuais e, como pontua Ivan A. Manoel (1996), o polimento sócio-cultural. As meninas, desde o início, eram preparadas para o matrimônio, para a vida doméstica e para o cuidado com os filhos como recomendavam alguns positivistas. Entre eles Teixeira Mendes, Tito Lívio de Castro e José Veríssimo.²²

Assim, o trabalho em instituições de caridade fez com que se criasse uma relação entre as mulheres e a assistência aos necessitados. Relação que aproximou ainda mais as mulheres da área educacional, pois as colocou em contato com o desenvolvimento da história das creches.

“Escola Materna” era um termo muito usado para designar o local onde se educava a criança fora do âmbito familiar, porém o termo mais comum utilizado ficou sendo creche, palavra de origem francesa que significa manjedoura, presépio. Termo que nos liga inevitavelmente à Igreja que, na Idade Média e Moderna, ficava responsável pelos cuidados de crianças abandonadas pela família nas “rodas” (cilindros ociosos de madeira,

giratórios) construídas em muros de igrejas, hospitais de caridade ou instituições de recolhimento, que permitiam que bebês fossem nelas deixados sem que a identidade de quem os trouxesse precisasse ser identificada.²³

Depois de abolida a escravidão, os filhos dos agora ex-escravos, quando não eram abandonados, necessitavam de uma destinação diferente à historicamente fixada. Para tal, foram criadas creches que, na verdade, eram uma espécie de “depósito” de crianças pobres.

Porém no final do século XIX, com o movimento das Escolas Novas, chega o jardim-de-infância no Brasil. Iniciam-se como instituições privadas. Primeiramente no Rio de Janeiro (1875), depois em São Paulo (1877); alguns anos após, surgem os jardins-de-infância públicos. Em 1885, na Exposição Pedagógica, no Rio de Janeiro, foram considerados perniciosos à família por “tirarem” as crianças dela. Dessa forma, os jardins-de-infância só atendiam os filhos de mães trabalhadoras, assumindo um caráter assistencialista e de uma educação compensatória aos pobres.

Em tempos republicanos, ocorre um ideal de renovação ideológica. Em 1889 é notada uma grande expansão das escolas infantis. “Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 47 jardins-de-infância em todo o país.”²⁴ O Brasil estava em meio a um processo de urbanização e industrialização que alterava a velha estrutura agrária, que modificava e concentrava a família em um empenho coletivo, para uma nova vida baseada no trabalho operário que retirava do lar homens e mulheres.

As mães operárias tinham que deixar seus filhos aos cuidados de alguém. Essa reivindicação se soma às demais dos operários imigrantes e, por fim, é conseguida a construção de algumas creches pelos empresários. Essas reivindicações se alastraram pouco a pouco para a esfera estatal, até que “em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas.”²⁵ Nesse tempo, nas creches brasileiras, a questão do ensino infantil era tratada na área da saúde. Com isso, as preocupações existentes eram voltadas exclusivamente para a higiene e o ambiente físico. A preocupação essencial era combater a mortalidade infantil.

Com a forte ascensão do capitalismo no Brasil, as mulheres estavam abandonando a condição exclusiva de “donas do lar” para entrarem no mercado de trabalho. Assim, as creches que ofereciam atendimento em período integral, começaram a serem mais requisitadas. Naquele momento a demanda era muito maior, não eram apenas os filhos das operárias, outrossim, a funcionária pública, do comércio, enfim, as trabalhadoras tinham que deixar seus filhos aos cuidados dessas instituições. Havia ainda fortes pressões para que as creches tivessem um material apropriado para educar as crianças. No entanto o seu caráter médico-assistencialista continuou até depois de meados do século XX, quando se viu diante da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, na obrigação de alterar seu foco, como fica expresso no trecho abaixo:

Art.23 — “A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”.

Assim, as mulheres que estavam trabalhando nas creches, religiosas ou laicas, se viram a partir daquele momento na incumbência legal de ministrar o ensino àquelas crianças. Tornaram-se professoras!

Em meados do século XIX, o governo imperial brasileiro se mostrava preocupado com a imagem do país que era considerado atrasado e até mesmo antes, em 1827, formulou leis para a construção de escolas como nos indica Guacira Lopes Louro (1997). Porém estas leis estavam sendo aplicadas em um país cuja realidade da população era predominantemente rural e escravagista e que vivia sob o cabresto dos coronéis, fazendo com que estas leis servissem unicamente para criar uma boa aparência, uma suposta moldura de civilidade.²⁶

Com o crescimento da produção cafeeira e o início da industrialização, os homens começaram partir para outras atividades, deixando a docência de lado, fazendo assim com que as mulheres, acompanhando uma tendência mundial, fossem tomando a dianteira nas atividades do magistério. Era a grande oportunidade dada ao Gênero feminino, para saírem da situação de submissão que as restringia ao âmbito doméstico e eclesiástico, adentrando no espaço social e profissional.²⁷ Assim ocorre o que muitos autores denominam de feminização do magistério para designar uma ampliação do número de professoras na rede de ensino, de acordo com Almeida.²⁸ Uma ligação da docência ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade tidas como “próprias do sexo feminino”, segundo Tambara.²⁹ Ou mesmo relacionando-a a uma visão negativa do magistério em função dos baixos salários, à deficiente qualificação e pelo motivo de se haver um elevado número de mulheres provenientes dos estratos pobres da sociedade, como pontua Campos.³⁰

Na República a maioria das mulheres foi deixada de lado nas discussões políticas. Particularmente naquele período, a justificativa dos homens, como alguns positivistas, para que as mulheres se mantivessem longe da esfera política. O Dr. Silva Rego, baseado no positivismo, usava da biologia para explicar o porquê de as mulheres não poderem se igualar aos homens:

o sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais humido e frouxo...é assim que vemos, a doçura, a indulgencia e a submissão, serem as virtudes essenciais ao bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador revelando na organização, nos instinctos, pensamentos, e sentimentos da mulher.³¹

Afirmações como esta compunha o imaginário do Gênero masculino daquela época e foram ajudando a construir a imagem da professora como profissional limitada, devido à implicações orgânicas. É o início do mito da “professorinha”. Da mulher que ensina apenas o básico, porque só isso ela sabe.

Com a presença feminina dominando as salas de aula as opiniões a respeito do (des) preparo das mulheres divergiam-se:

Intelectuais de extração liberal e positivista, como Teixeira Mendes, Tito Lívio de Castro e José Veríssimo, embora aceitassem a educação feminina, recomendavam que ela não ultrapassasse os limites da formação de donas-de-casa e mães de família.³²

Tito Lívio de Castro (1864-1890) defendia que as mulheres, estando despreparadas e voltadas para o passado, não poderiam preparar pessoas para o futuro. No

entanto a visão que vinha ganhando predominância e que servia até como justificativa para a saída masculina da docência, foi que a mulher, como sempre esteve preparada para a maternidade, teria seus alunos como seus filhos. Justificativa que soava com perfeição discursiva, pois ia ao encontro dos interesses das mulheres que desejavam ampliar seu universo para além do doméstico e para os homens que partiam para outras atividades mais rentáveis.

Com a atividade docente feminilizada, começou-se a associar a essa profissão características tidas com tipicamente femininas à prática do magistério, o que era muito conveniente para o governo. Com esse caráter passivo atribuído às mulheres e agora exigido ao magistério, estariam impossibilitadas de, no futuro, fazerem reivindicações em relação às melhorias trabalhistas, bem como reajustes salariais:

Enquanto que na concepção de educação das escolas americanas, o trabalho feminino era de grande importância para o ensino do magistério, na concepção educacional brasileira, as funções de professora no magistério público eram desconsideradas e mal aceitas pela população devido à baixa remuneração e a procura do ensino secundário que permitia o ingresso do aluno diretamente para a academia, sem necessidade de um ensino primário completo³³.

Com a bruta diminuição no quadro de professores do Gênero masculino, as escolas para meninos começaram a admitir, mediante ajustes, as normalistas. Solicitava-se a preservação da feminilidade que poderia “ferir-se” com a profissionalização. Além do mais, qualquer trabalho fora de casa era tido como secundário em vista da função primordial que era a maternidade, podendo ser, qualquer ocupação profissional, abandonada quando da chegada da gravidez e/ou o matrimônio. Este caráter de provisoriade que ficava atribuído à docência feminina contribuía e justificava os baixos salários.

O magistério era tido também como um escape à obrigação do matrimônio. A docência se comparava ao casamento, podendo-se assim, justificar o fato de a mulher ser solteira e também reforçar a idéia de “desprofissionalismo”, pois não havia motivos para se exigir um salário maior para uma atividade “maternal”, que não era cobrada no cotidiano doméstico. A escola se envolveria, dessa forma, em uma dualidade, pois se por um lado dava oportunidade da emancipação feminina quanto aos antigos dogmas que as prendiam ao lar; por outro, deixava as ligações da escola com a casa bem estreitas, promovendo na verdade uma “escolarização do doméstico”.

Os modos recatados, cheios de moral e boa conduta eram uma exigência na normalização dos educandos e dos professores, que eram tidos como “clérigos leigos” e, para tanto, era preciso ter controle sobre os desejos e atitudes. Chegou-se ao extremo de proibir o ingresso de mulheres grávidas no quadro de professores de Santa Catarina, em 1917, por se acreditar que isso expunha a vida sexual da



Fonte: Google www.biografienews

professora aos alunos.

Essa restrição beirava à radicalidade da proibição do casamento: “as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento.”³⁴

Apesar da imagem da professora ser uma representação produzida pelos homens em posição de comando, de as mulheres terem sido mais definidas do que terem se definido, a história da mulher na educação não foi constituída por subjugações, submissões. Mesmo nos momentos mais difíceis, conseguiram realizar atos de resistência e mudarem comportamentos sociais. Como quando, por força da industrialização, as mulheres tiveram, por exemplo, que sair dos lares pra buscar seu sustento, trabalhando em fábricas ou no comércio, estavam ganhando o seu espaço dentro de uma esfera social notadamente masculina, criando novos tipos de serviços que melhor pudessem atendê-las. As trabalhadoras fabris estavam, ainda que indiretamente, abrindo o caminho para outras mulheres, pois se tornaram mais atuantes, participando dos sindicatos e, com isso, pressionando seus patrões a criarem creches. Deram assim a oportunidade para outras mulheres atuarem profissionalmente no campo educacional; Nísia Floresta, percebendo ainda a força que a educação representava para as mulheres, em meados do século XIX, elegeu a educação como bandeira para emancipação feminina.



Nísia Floresta. Fonte: Google
www.editorialmulher.com.br

O ordenado fixo, garantido, era uma novidade no universo brasileiro há sessenta, setenta anos atrás. A professora passa a ser representada como alguém quase perfeita, com uma imagem quase de sacralidade cívica, por isso merecedora de respeito, reverência e algumas vantagens para tal dose de sacrifício.³⁵

Isso posto, evidencia que as mulheres não viveram apenas na situação imposta de dominadas, tinham (e têm) o poder nas mãos, a fórmula da mudança, administrando seu poder na sala de aula, alterando o futuro com novos rumos para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
2. KUHLMANN, M.J. RIBEIRO, A.I.M. VILLELA, H. de O.S. In: LOPES, Eliana Maria Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica 2000.
3. PAPPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.
4. BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres –Relatório de Implementação-* Brasília, 2005/2006.
5. SCOTT, J.W. Prefácio à Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994.
6. RIBEIRO, A.I.M. *Vestígios da educação feminina no século XVII em Portugal*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
7. AVALIAÇÃO dos cursos de graduação- 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.
8. PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Edunesp, 1998(a).
9. PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. 1998(a), op. cit., p.110-111.
10. PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. 1998(a), op. cit., p. 124.
11. ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia — condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil (1750-1822)*. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: Edunb, 1993.
12. ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas*, 1993, op. cit., p.48.
13. RIBEIRO, A.I.M. *A educação da mulher no Brasil-Colônia*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
14. ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas*, 1993, op. cit.
15. RIBEIRO, A.I.M. *Vestígios da educação feminina no século XVII em Portugal*, 2002, op. cit.
16. CHAVES, C.C.B. (Trad.). *O Portugal de D. João V visto por três forasteiros*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1983. (Série Portugal e os Estrangeiros), p. 33.

17. NUNES, Feliciano José de Sousa. *Discursos político-morais*, 1758. In ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia — condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil (1750-1822)*. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: Edunb, 1993.
18. MANOEL, Ivan A. *Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: Edunesp, 1996, p.22.
19. XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.
20. RIBEIRO, A.I.M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. 2ª ed. Campinas, SP: CMU/Unicamp, 2006, p. 69-70.
21. OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: Avaliação Política da Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, 2004. 13 p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=pt&nrm=iso, p.949.
22. MANOEL. Ivan A. *Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo*, 1996. op. cit.
23. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 57-103.
24. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*, 2005, op. cit., p.94.
25. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*, 2005, op. cit., p.97.
26. COSTA, E. V. da. *Da Monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
27. RIBEIRO, A.I.M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*, 2006, op. cit.
28. ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998, p.64.
29. TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998, p.49.
30. CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L.

G. da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.13-37.

31. *Diário de Campinas*, 30/11/1875 apud RIBEIRO, A.I.M. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*, 2006, op. cit., p.58.
32. MANOEL. Ivan A. *Igreja e educação feminina (1889-1919): uma face do conservadorismo*, 1996, op. cit., p.31.
33. BIANCO, Judite Elid e Romero. *O ensino paulista e a nova concepção de educação – 1890-1920*. São Carlos, v. 1, n. 1, p. 83, jan./abr. 2006 LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In PRIORE, Mary del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p.468.
34. LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In PRIORE, Mary del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 443-481.
35. PRATTA, Marco Antonio. *O sagrado e o profano na cultura escolar: dimensões da modernidade brasileira*. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade da Educação, UNICAMP, 2005.

Recebido em: agosto/2007

Aprovado em: setembro/2007

^I Jorge Luís Mazzeo Mariano é discente do 3º ano do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente – SP.

^{II} Marco Antônio Pratta é doutor em História da Educação e atualmente é docente da Universidade Camilo Castelo Branco, campus Descalvado – SP e do Centro Universitário Central Paulista, em São Carlos – SP.

^{III} Arilda Inês Miranda Ribeiro é Livre Docente e atualmente ministra aulas no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus Presidente Prudente – SP.