
Copyright© 1997 dos Autores

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Organização

Mary Del Priore

Coordenação de textos

Carla Bassanezi Pinsky

Preparação

Rose Zuanetti

Projeto gráfico

Jaime Pinsky

Ilustração de capa

"Dia de verão", Georgina de Albuquerque, 1926

Capa

Mônica Arghinetti e Elias Akl Jr.

Diagramação

Niulze Rosa e Antonio Kehl

Revisão

LRM – Assessoria Editorial e Mirelle Mie Iano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.);
Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos). –
10. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

Bibliografia

ISBN 978-85-7244-256-5

1. Mulheres – Brasil. 2. Mulheres – Brasil – História
I. Del Priore, Mary. II. Bassanezi Pinsky, Carla.

97-0065

CDD - 618.175

NLW-WP580

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Mulheres: História: Sociologia 305.420981

2020

EDITORA CONTEXTO

Diretor editorial: *Jaime Pinsky*

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa

05083-030 – São Paulo – SP

PABX: (11) 3832 5838

contexto@editoracontexto.com.br

www.editoracontexto.com.br



Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

MULHERES NA SALA DE AULA

Guacira Lopes Louro

*Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado
– emancipação da mulher –, nossa débil voz se levanta
na capital do império de Santa Cruz, clamando:
educai as mulheres!
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo,
que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização,
desse liberalismo?*

(Nísia Floresta, em 1853)¹

Assim iniciava, em meados do século XIX, o *Opúsculo humanitário*, um dos vários escritos com que essa professora autodidata iria perturbar a sociedade brasileira. Afinal, o que pretendia essa “mulher metida a homem”?² Nísia Floresta, uma voz feminina revolucionária, denunciava a condição de submetimento em que viviam as mulheres no Brasil e reivindicava sua emancipação, elegendo a educação como o instrumento através do qual essa meta seria alcançada.

Proclamada a Independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. É bem verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes.

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se en-

contrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta.

Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império”.³ Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada.

Aqui e ali, no entanto, havia escolas – certamente em maior número para meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das “pedagogias” – aliás o único nível a que as meninas teriam acesso –, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”.⁴ Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores.⁵

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo *universais* dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século.

Algo semelhante se passava com os descendentes indígenas: sua educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era, contudo, vedada nas escolas públicas.

As diferentes etnias dos “trabalhadores livres” também implicavam diferenciadas práticas educativas. Imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola, japonesa etc. tinham propostas educativas diferentes e construíram escolas para meninos e meninas muitas vezes com auxílio direto de suas regiões de origem. Suas diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileiras (como operários fabris, lavradores, ou pequenos proprietários) também teriam consequências nos processos educativos. No entanto, não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas. As diferenças entre o sexo masculino e feminino estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes – da mesma forma que determinavam, é claro, as dos luso-brasileiros.

O relato de um marinheiro norte-americano, datado de 1849, ilustra o tipo de educação que era dado às meninas órfãs e abandonadas:

Aprendiam a ler, a escrever, aritmética, costura, cozinha e todos os ramos úteis de trabalho cotidiano. Muitos moços vão lá (no asilo de órfãos) procurar esposa e depois de apresentar atestado de boa moral e de ser trabalhador são recebidos no vestibulo onde encontram as moças casadoiras.⁶

Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da “contaminação dos vícios”; outras religiosas voltaram-se “ao cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviaram do bom caminho”.⁷

Na virada do século, grupos de trabalhadores organizados em torno de ideais políticos, como o socialismo ou o anarquismo, não apenas apresentaram propostas para a educação de suas crianças, mas efe-

tivamente as tornaram realidade através da criação de escolas. Essas iniciativas foram especialmente significativas entre os anarquistas, que ainda davam atenção às questões relativas à educação feminina. Nos jornais libertários, eram frequentes os artigos que apontavam a instrução como uma “arma privilegiada de libertação”⁸ para a mulher. Além da imprensa e dos encontros que, à noite, reuniam mulheres e homens em prolongadas palestras e discussões – entre outros temas, tratavam da educação e da participação feminina no movimento operário e na sociedade –, as escolas libertárias também se preocupavam com a instrução das meninas.

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de *mando* das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em situações especiais, notadamente ligadas às atividades da Igreja que, com suas missas, novenas e procissões, representava uma das poucas formas de lazer para essas jovens.

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*; sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua

função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

Ainda que o reclamo por educação feminina viesse a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Tal justificativa já estava exposta na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.⁹

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à *ordem e progresso* levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; àquelas que seriam as mães dos líderes também se atribuía a tarefa de orientação dos filhos e filhas, a manutenção de um lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior.

Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão *cristã* tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo. Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através do símbolo mariano se apelava tanto para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.

Para outros, inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericul-

tura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

José Veríssimo, escrevendo imediatamente após a Proclamação da República, em 1890, a sua *Educação nacional*, advoga uma “nova educação” para a mulher e responde qual seria o “programa” dessa educação:

Todo programa de educação há de atender a duas condições, o interesse do educando e o interesse da coletividade em vista da qual se faz a educação. O interesse do educando é indicado pela natureza ou emprego da atividade a que ele se destina; o da coletividade, pelas suas condições e prospectos no meio das outras sociedades humanas. A mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pode haver mais difíceis, nem mais importantes e consideráveis e, portanto, mais dignas e mais nobres e, se houvessem de ser desempenhadas na perfeição, requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades do que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado. Se esse ideal, como todos os ideais não pode ser atingido, nem por isso devemos abandoná-lo, porque, em moral, para alcançarmos o mínimo compatível com a imperfeição humana, havemos de pretender o máximo.¹⁰

O MAGISTÉRIO TRANSFORMA-SE EM *TRABALHO DE MULHER*

O abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império, vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação. Reclamavam, então, por escolas de preparação de professores e professoras. Em meados do século XIX, algumas medidas foram tomadas em resposta a tais reclamos e, em algumas cidades do país, logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes.

Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes deveriam estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos,

especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas”.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. Em 1874, por exemplo, relata o diretor geral da instrução que a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul vinha registrando “um número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos”. Essa tendência preocupa o diretor, que acrescenta:

O Asilo de Santa Teresa proporciona à Escola, todos os anos, um bom número de educandas, e o mesmo poderá fazer o Asilo de Santa Leopoldina. As educandas têm em geral frequentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras, têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores nas mesmas condições.¹¹

O mais grave era que tal tendência não parecia ser uma característica apenas dessa província. Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” – também observado em outros países –,¹² fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização¹³ que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização desse movimento.

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa

ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro”.¹⁴

Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”.

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo –, restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”,¹⁵ o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.

O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários –, ou como um processo paralelo à perda de autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino.¹⁶ É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articularam múltiplos fatores.

Em uma crônica datada de 1918, Lima Barreto recorda alguns de seus professores, em especial sua professora primária, e expressa seus sentimentos em relação “às mil e tantas meninas que todos os anos acodem ao concurso de admissão à Escola Normal”. Em seguida, acrescenta:

Tudo têm os sábios da Prefeitura imaginado no intuito de dificultar a entrada. Creio mesmo que já se exigiu Geometria Analítica e Cálculo



O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação.

Diferencial, para crianças de doze a quinze anos; mas nenhum deles se lembrou da medida mais simples. Se as moças residentes no Município do Rio de Janeiro mostram de tal forma vontade de aprender, de completar o seu curso primário com um secundário e profissional, o governo só deve e tem de fazer uma coisa: aumentar o número de escolas de quantas houver necessidade.¹⁷

Em 1921, Lourenço Filho também observa:

O magistério primário é em todos os países do mundo uma função feminina; no Brasil, as últimas cifras publicadas avaliam a cooperação das mulheres em quase 70% do total de funcionários encarregados do ensino. Particularmente em São Paulo, há uma crise de homens no magistério público. [...] Formaram-se, em 1881, nove homens e uma mulher, em 1882, nove mulheres e onze homens. [...] Daí por diante, desde 1888, o número de senhoras formandas normalistas foi gradativamente crescendo, a ponto de nos últimos dez anos ser quase o triplo...¹⁸

Essa tendência, percebida, como já se salientou, ainda nas primeiras décadas de funcionamento dos cursos normais, acabaria exigindo a adoção de algumas medidas. Em relatório de 1877, referente à província do Rio Grande do Sul, transcrito por Primitivo Moacyr, lê-se:

É demasiado sensível a falta de professores: mais da metade das cadeiras do sexo masculino está por prover; comarcas inteiras não possuem uma única escola. Se as habilitações oriundas da Escola Normal por enquanto não satisfazem as necessidades do ensino para o sexo masculino; se o pessoal que busca a regência interina de cadeiras, em sua generalidade, não tem idoneidade e capacidade, como proceder? A regência das escolas vagas do primeiro grau do sexo masculino deve ser dada às professoras habilitadas na Escola Normal, opina o diretor geral. É de fato incontestável a supremacia da mulher para as funções do magistério primário não só para a infância como para os adultos. Nos Estados Unidos é prática geral ver o magistério exercido por senhoras [...] No Brasil, a experiência está feita no Ceará...¹⁹

Diante dessa realidade, impunha-se alterar algumas das disposições anteriores. A “crescente frequência das mulheres e decrescente dos homens” fazia supor que brevemente as escolas de meninos estariam sem mestres. A solução seria permitir que mulheres lhes dessem aulas, mas isso exigiria algumas precauções. Diz, então, o mesmo relatório de 1877:

As aulas públicas que não estiverem providas [...] com professores normalistas ou vitalícios, serão postas em concurso, em março e outubro de cada

ano. O cargo de professor efetivo só poderá ser provido por professor normalista e que tenha completado 20 anos de idade. Para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade. Estas aulas serão mistas, e só receberão meninos de até 10 anos.²⁰

Buscava-se assim cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras. E para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos – através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridades mantinham-se “num estado de alerta perpétuo”.²¹

Percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada. Toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico poderia representar um risco. Mesmo o trabalho das jovens das camadas populares nas fábricas, no comércio ou nos escritórios era aceito como uma espécie de fatalidade. Ainda que indispensável para a sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, por isso o trabalho deveria ser exercido de modo a não as afastar da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar. As jovens normalistas, muitas delas atraídas para o magistério por necessidade, outras por ambicionarem ir além dos tradicionais espaços sociais e intelectuais, seriam também cercadas por restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade.

Foi também dentro desse quadro que se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos.²² Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade.

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar”. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas.

A incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes. De fato, o “culto da domesticidade”²³ já vinha se constituindo ao longo do século XIX e representava uma valorização da função feminina no lar, através da construção de vínculos entre o espaço doméstico e a sociedade mais ampla. A autoridade moral que as mulheres exerciam dentro de casa era o sustentáculo da sociedade e se fortalecia “na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e emocional [...] mais amplo do que tivera até então”.²⁴

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável – no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a *verdadeira carreira* feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como um desvio da norma.

Como vimos, as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais das mulheres. Dessa forma, ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que “os ‘ofícios novos’ abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação–disponibilidade, humildade–submissão, abnegação–sacrifício”.²⁵

A *fragilidade* feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.

PRODUZINDO PROFESSORAS

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua

missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza.

Os arranjos físicos – do tempo e do espaço escolares – estão informando e formando. Talvez possamos entender que a própria arquitetura e, nesse caso a arquitetura escolar, constitui como que um “programa” que fala aos sujeitos, que lhes diz como ser ou como agir, enfim que acaba por instituir, “em sua materialidade, um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância”.²⁶ As escolas normais, plantadas inicialmente nas principais cidades do país, buscam, desde suas fachadas, frequentemente solenes, indicar a todas as pessoas que por ali passam que são distintas dos demais prédios, que têm um objetivo especial. Seu espaço interno tem também uma organização plena de significados: “seus corredores e salas, a capela ou o crucifixo, as bandeiras ou os retratos de autoridades, os quadros de formatura ou os bustos das ‘personalidades ilustres’ estão afirmando ou ocultando saberes, apontando valores e ‘exemplos’, sugerindo destinos”.²⁷

O cotidiano das jovens no interior dessas escolas é, como o cotidiano de qualquer instituição escolar, planejado e controlado. Seus movimentos e suas ações são distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. Elas devem estar sempre ocupadas, envolvidas em atividades produtivas. É importante notar que o tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um “tempo disciplinar”.²⁸ Mestres e estudantes tiveram (e têm) de aprender uma lógica e um ritmo próprios da escola. O tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e aprendido. A formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir.

Essas instituições de ensino tinham suas diferenças: escolas normais públicas, colégios normais religiosos, alguns internatos particulares; cursos localizados nas cidades mais importantes das províncias e dos estados, cursos de cidades menores, escolas laicas ou de orientação religiosa, pagas ou gratuitas. As moças que frequentavam esses cursos tinham origens sociais diversas, o que dificulta qualquer tentativa de caracterizá-las globalmente; mesmo a passagem do tempo acarretou outras mudanças na população escolar. Em alguns momentos e em algumas comunidades, as escolas normais se tornaram prestigiadas instituições de ensino, e acrescentaram, ao curso de formação de professor primário, cursos de especialização, captando uma clientela socialmente privilegiada.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres

tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. Elas aprenderam canto orfeônico, educação física e ginástica, tiveram aulas de moral e civismo e, em alguns momentos, até de teatro. Ao longo dos anos, seus programas seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas. Continuidades e descontinuidades marcaram essa produção docente.

Nas primeiras escolas talvez sejam encontradas algumas das referências mais persistentes ligadas à representação dominante da professora. A afluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo, produzindo-os.

Um relato de 1873, referente à instituição de uma Escola Normal na capital da província do Espírito Santo, trata de algumas das exigências para admissão de estudantes:

Para ser admitido à matrícula é preciso provar que sabe ler, escrever e contar, que tem 16 anos de idade pelo menos, bons costumes e que não sofre de moléstia contagiosa ou repugnante. O ensino é gratuito. O curso é frequentado por homens e por mulheres, sendo as respectivas lições dadas alternadamente a umas e outros. As lições das alunas mestras serão dadas no Colégio N. S. da Penha podendo ser admitidas a ouvi-las as educandas que estiverem prontas no ensino primário e tiverem vocação para o magistério. O curso para homens funcionará no Ateneu provincial, podendo os seus alunos ouvi-las.²⁹

Como se pode perceber, a princípio a formação de docentes segue-se imediatamente à conclusão do curso elementar; muitas décadas mais tarde é que o curso normal se articula ao ginásio. Coerentemente com as distinções já apontadas sobre o ensino de meninos e meninas, as disciplinas frequentadas pelos estudantes também serão diversificadas para ambos os sexos. Indicações do diretor geral da Instrução, alguns anos depois em 1877, estabelecem uma trajetória mais complexa para aqueles que cursarem o novo plano da Escola Normal e esclarecem:

Os que apenas se quiserem dedicar ao magistério primário terão o título de aluno-mestre do Ateneu, habilitando-se nas seguintes matérias: ensino primário, língua nacional e literatura, aritmética, noções de geometria, história sagrada e do Brasil, francês, noções de filosofia compreendendo as ideias fundamentais da moral. As disciplinas do Colégio de N. S. da Penha não sofrerão modificações, dividindo-se também o ensino em dois cursos:

o primário que compreenderá mais trabalhos de agulha e prendas, princípios de música; o curso secundário, divide-se em 2 anos: o 1º português, ortografia, francês, aritmética até proposições, música e piano; o 2º ano: português, francês, noções gerais de geografia, história sagrada e do Brasil, piano e canto.³⁰

Ainda que de uma forma um tanto obscura, o texto sugere que a trajetória mais ampla, que dá ingresso ao funcionalismo, seria restrita aos rapazes, pois informa que o curso frequentado pelas moças "não sofrerá modificações". Por outro lado, além de prever a disciplina geometria apenas para os homens, permite perceber a importância atribuída na formação das jovens (e somente para elas) ao cultivo de habilidades e destrezas manuais e estéticas. De fato, essas áreas permanecerão integrando os cursos de formação de professoras ao longo de muitas décadas.

No começo do século, as disciplinas de psicologia, puericultura e higiene escolar passaram a integrar os currículos de várias escolas normais. Na verdade, esses campos vinham ganhando prestígio nas últimas décadas, buscando demonstrar tanto o desenvolvimento *normal* das crianças, como as formas mais adequadas e mais modernas de tratá-las. Os cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos.

É possível compreender o surgimento desses novos conceitos e teorias como novas estratégias para conhecer e controlar a população.³¹ Num momento em que as sociedades se tornavam mais complexas, buscava-se ordenar e regular os sujeitos contando com a sua participação, ou seja, se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se *autogovernar*. A infância torna-se o alvo preferencial dos novos discursos científicos. As práticas educacionais e as práticas da nascente psicologia infantil juntaram forças a partir do final do século XIX:

Logo Sociedades de Estudo das Crianças tornaram-se muito comuns na Inglaterra e a ideia de estádios de desenvolvimento foi logo adotada. [...] O que é importante sobre uma aplicação da teoria evolutiva à infância é que a evolução das espécies e a ideia de um estado evolutivamente mais avançado do ser humano confundiu-se com a ideia da Racionalidade Ocidental, da civilização europeia como pináculo [...]. Portanto, o mapeamento dos estádios de transformação em direção à obtenção da racionalidade ocidental tornou-se visto como um processo evolutivo que ocorria naturalmente, e que não podia ser ensinado, mas que poderia ser cultivado por meio do amor e do fornecimento de um ambiente propício.³²

Na verdade passa-se a considerar o afeto como fundamental e a vê-la como “ambiente facilitador” da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, ou, em outras palavras, seria importante para a professora e para a mãe. Nada mais coerente com isso do que incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Ao incorporarem tais disciplinas, os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade.

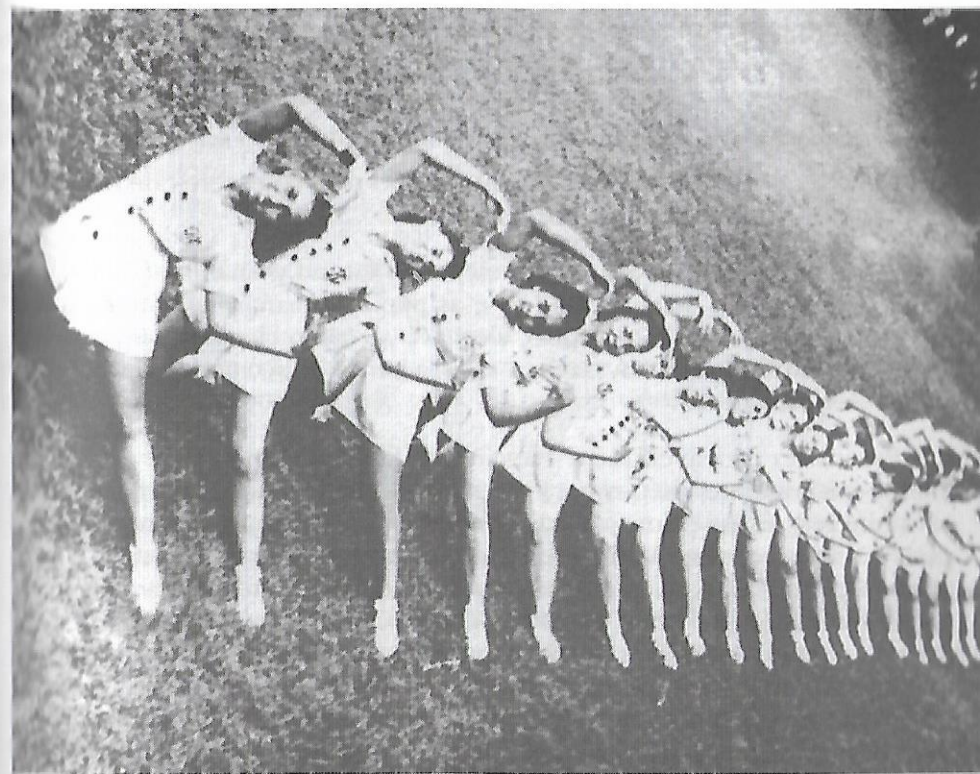
A economia doméstica – às vezes apresentada com outras denominações – também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo-se numa série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, “escolarização do doméstico”,³³ não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas sequenciais, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática.

A escola parecia desenvolver um movimento ambíguo: de um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois de algum modo se colocava como mais capaz ou com maior legitimidade para ministrar os conhecimentos exigidos para a mulher moderna; de outro, promovia, através de vários meios, sua ligação com a casa, na medida em que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto. A escola adquiria, também, o caráter da casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado. A proposta era que esse espaço se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa etc. Apontava-se que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina”.

Quando essas instituições eram dirigidas por mulheres, leigas ou religiosas, elas assumiam o papel de uma mãe superiora, que zelava pelo funcionamento de tudo e de todos, geralmente constituindo-se numa espécie de modelo a ser seguido. A entrada de uma jovem professora, em 1944, numa grande Escola Normal, é lembrada num depoimento que revela sua admiração pela diretora:

Naquela época havia uma efervescência de vida, de alegria [...] mas – é meio esquisito eu dizer – mas era uma alegria respeitosa. As pessoas ti-

nham uma meta. Existia uma ideologia que emanava de professores anteriores, diretores diferentes, mas que tinha à frente da escola uma das maiores figuras de educadora que eu já vi [...] A escola era simplesmente maravilhosa! Ela gritava com as meninas como mãe grita e acompanhava e ouvia as confidências como uma menina de mesma idade. [...] Ela tinha consciência de que ela dirigia aquele barco, alta consciência de sua postura, de sua posição, e ela era uma mulher profundamente culta e democrática. Então ela queria fazer da escola ou de cada uma das que estavam ali o que ela no fundo era. Ela queria transmitir aquele conhecimento e aquela nítida noção de igualdade.³⁴



O cotidiano das jovens no interior das escolas era planejado e controlado. Elas estavam sempre ocupadas e envolvidas em atividades produtivas. Seus movimentos eram distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores.

Com exceção das escolas mantidas por religiosas onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc. Aos homens eram encaminhados os alunos-problema ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves.

A esse propósito, Paschoal Lemme relembra, em suas *Memórias*, um “incidente” que quebrou “a regularidade das aulas”, em seu tempo de estudante normalista (de 1919 a 1922), no Rio de Janeiro:

A revolta, principalmente dos rapazes, contra a nomeação de Ester Pedreira de Melo para diretora da escola, a primeira mulher a ascender a essa posição, apesar de ser professora de renome e também uma das primeiras a ocupar o cargo de inspetora escolar.³⁵

Almeida Júnior, numa fala à Associação de Professores de São Paulo, poucos anos depois, em 1933, diz:

A mulher insinuou-se maneirosamente no ensino primário e foi aos poucos afastando o homem. As leis e as praxes a mantiveram arredada por muito tempo da administração, alegando-se como elementos irremovíveis os excessos de sua afetividade e a insegurança de seu temperamento. Mas a resistência cedeu.³⁶

Parece ser provável que a função de dirigente tenha se revestido, ao menos inicialmente, de um caráter extraordinário e até perturbador para as mulheres. Essas primeiras diretoras estavam, de algum modo, rompendo com a representação ou as expectativas mais tradicionais, o que poderia contribuir para que fossem admiradas e imitadas pelas professoras e alunas. Dessa forma, algumas delas acabaram por imprimir marcas extremamente pessoais às instituições que dirigiram, *criando escolas*.

Regulamentos escolares mais antigos buscavam, de forma talvez mais evidente, controlar as relações entre estudantes e professoras/professores e dirigentes. Como exemplo, o regulamento do Instituto de Educação de Porto Alegre, de 1929, proibia que professores ou professoras “tratassem em aula de assunto alheio ao trabalho da disciplina”, bem como que “conversassem com alunos nos intervalos das aulas”. Penas disciplinares eram aplicadas a quem demonstrasse “falta de de-

coro devido entre os sexos”. As penalidades – que podiam chegar até a expulsão do aluno ou aluna também eram previstas para os professores e professoras, quando esses infringissem o regulamento ou se tornassem “prejudiciais ao ensino”.³⁷

A normatização de estudantes e mestres e mestras fazia-se ainda por uma série de outros dispositivos, como os exames públicos, as premiações e as “notas de aplicação”. Fazia-se nas solenidades e rituais, na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da assiduidade, da regularidade e da ordem. Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura *discreta e digna*. O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando *um jeito de professora*. A escola era, então, de muitos modos *incorporada* ou *corporificada* pelas meninas e mulheres – embora nem sempre na direção apontada pelos discursos oficiais, já que essas jovens também constituíam as resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas.

O prestígio de algumas instituições, como os Institutos de Educação, frequentemente conseguia mobilizar as estudantes, como se percebe neste depoimento de uma aluna da década de 1950, no Rio Grande do Sul:

A gente ia para essas solenidades, para essas comemorações muito convicta que estava em jogo o prestígio e o nome do Instituto e a gente fazia das tripas coração para manter [...] Claro, sempre tinha uma ou outra aluna que não observava isto, mas era tremendamente mal vista pelos colegas e a coitada não tinha outra forma senão entrar nos eixos [...] Isso ainda hoje eu me interrogo às vezes: que força grande que era isso aí? Porque na verdade se conseguia a adesão incondicional. [...] Mesmo que a gente achasse meio ridículo certas coisas [...] mas o nome do Instituto e o conceito da escola era algo mais forte.³⁸

Se o objetivo da disciplinarização é a autorregulação dos sujeitos, tem-se aqui uma sugestiva demonstração desse processo. As práticas normativas constituíam um conjunto de critérios que iria permitir àquelas jovens se autoexaminarem e julgarem suas próprias condutas. Elas

carregariam, *com elas*, a escola para além de seus muros; a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade.

Uma “sólida formação moral”, que frequentemente era traduzida por uma continuada orientação religiosa, seria feita a partir de uma já revelada e comprovada boa conduta e de “bons costumes” exigidos nos regulamentos de admissão de estudantes. Para garantir essa “boa matéria-prima”, podia-se requerer, entre outros, um “atestado do pároco respectivo que prova(sse) sua conduta moral e religiosa”.³⁹ Esse tipo de exigência certamente é eloquente para demonstrar o quanto se identificavam moral e bons costumes com religião – mais explicitamente com a católica –, pelo menos à época desse regulamento (1869), quando era a religião oficial no Império. Não parece inadequado, contudo, supor que essa ligação tenha se estendido ainda por muitas décadas.

Além de regras e práticas que buscaram produzir condutas morais que se consideravam apropriadas, também se lançou mão de estratégias repressivas, como a censura das leituras ou dos temas tratados em aula. O relatório de uma diretora da década de 1940 esclarece que

a par da seleção cultural e intelectual das obras adquiridas para nossas bibliotecas, preocupou-nos ainda, assim, a feição moral. Atendendo a este critério, determinamos a exclusão de todas aquelas obras que fossem nocivas à formação da mocidade, pois que é um contrassenso proferir belos discursos de alteamento dignificador, e, ao mesmo tempo, proporcionar à mocidade oportunidades de abeberar seu espírito de fontes impuras, somente porque um fulano francês, inglês, americano, russo ou mesmo nacional, conforme a moda de ocasião, está merecendo as honras do reclamo ou os méritos interessados de best-seller, deixando muitas vezes de parte autênticos valores intelectuais, manifestados no campo das ciências ou no setor das letras.⁴⁰

A profissão mantinha, de muitos modos, laços com suas origens religiosas. Talvez se possa falar de uma certa ambiguidade no processo de laicização do magistério. Ao se subordinarem à autoridade do Estado, tanto os docentes quanto as docentes continuaram a ser tratados de um modo especial, como uma espécie de “clérigos-leigos” cujas vidas e ações deveriam ser controladas. Através de muitos dispositivos e regulamentos, esperava-se que seu “gênero de vida”, “suas virtudes laicas”, lhes permitissem “manter-se acima do comportamento comum”.⁴¹

Sem dúvida a responsabilidade de “manter-se acima do comportamento comum” representou um encargo social pesado e teve profundos

efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de *modelo* para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações.

Com a “feminização do magistério”, as assim chamadas “características naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada *mãe* espiritual; a *Oração do mestre*, escrita por Gabriela Mistral, é bem representativa:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais.⁴²

De inúmeras formas, essa e outras orações não apenas foram repetidas em festas do Dia do Professor ou do Dia das Mães, mas deram sentido ao cotidiano e produziram uma representação da mulher professora.

O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES

O acontecimento principal de minha vida e que influiu em toda ela foi a resolução que tomei de estudar na Escola Normal. Para que isso seja bem compreendido, é preciso explicar que, considerando-me muito feia e até defeituosa, era muito desconfiada e retraída em minha adolescência. Mas o meu gosto pela leitura era inextinguível. Morávamos em uma chácara, que ainda existe, em um lance da qual funcionava uma aula primária que frequentávamos, eu e minhas irmãs. Por esse tempo tinha sido fundada a antiga Escola Normal, foi decretado que as professoras já em exercício deviam tirar o curso da mesma. Em vista disso, a nossa professora, Dona Maria das Dores da Silva Cardoso, deixou a aula que frequentávamos e foi estudar na Escola Normal. Em suas últimas férias, em 1877, foi visitar-nos e minha mãe mostrou-lhe um caderno em que eu colecionava os meus versinhos. Lendo-os, exclamou: “O Sr. Lisboa deve mandar Ana Aurora estudar!” E dirigiu-se ao escritório de meu pai que me perguntou simplesmente: “Você quer ir estudar?” ao que respondi, também simplesmente: “Quero!” Esse “quero” decidiu de toda a minha vida.⁴³

Ana Aurora do Amaral Lisboa recorda desse modo sua passagem pela Escola Normal de Porto Alegre, onde ingressou em 1879. Dedicando-se por toda a vida ao magistério, ela foi homenageada por Walter Spalding com uma biografia intitulada *A grande mestra*. Parece interessante observar a forma como essa mulher – que alguns consideram a primeira feminista do Rio Grande do Sul e que defendeu publicamente ideias liberais, abolicionistas e republicanas – associava sua decisão pela carreira de professora ao fato de se considerar “muito feia, até defeituosa, desconfiada e retraída”. Possivelmente para Ana Aurora, como para muitas outras moças, o magistério se apresentava como a alternativa mais viável ao casamento. Provavelmente para ela, como para muitas pessoas, a professora estava associada à imagem da mulher pouco graciosa, da solteirona retraída.

Seria interessante perseguir um pouco mais essa imagem. Usualmente se diz que as imagens refletem o mundo ou, ao contrário, que o falseiam. Pensando assim, acredita-se que há imagens mais verdadeiras do que outras, mais próximas do *real* – o que impõe a tarefa impossível de tentar descobrir qual é, de fato, esse mundo real. No entanto, talvez seja mais adequado pensar que sempre se está lidando com alguma forma de representação da realidade, representações diversas, interessadas, particulares, contraditórias. É fato que, no entrecruzamento dessas representações, algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, a “autoridade do óbvio, do senso comum e da autoevidência”, de tal modo que se chega a esquecer seu “*status* de representação”.⁴⁴

Isso também aconteceu com as representações de mulher e mulher professora em jogo na sociedade brasileira. A questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens *mais verdadeiras* ou *mais próximas* da realidade e quais as que a distorceram, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram. Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida.

Então, como as mulheres professoras eram representadas? Quem as representava? O que se dizia sobre elas? Quem escrevia sobre elas e para elas poemas, orações, discursos, canções? Quem as caricaturava ou louvava?

Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder; pode nos apontar quem mais frequentemente é “objeto” ou é “sujeito de representação”.⁴⁵ Esse é um pro-

cesso em que certamente estão envolvidas questões de poder, ou seja, as representações são construídas na dependência do poder e “têm efeitos de poder”.⁴⁶ Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto representadas, mais do que se definem. Homens – parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – autoarrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, *dizem* sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações.

Dentro desse quadro é possível compreender que a moça que se considerava *feia* e *retraída* percebia-se, de algum modo, como que *chamada* para o magistério. Essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, *cumprindo* sua função feminina ao se tornarem, como professoras, *mães espirituais* de seus alunos e alunas. Quando Gabriela Mistral pede a Deus que lhe permita que “seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da (sua) carne”,⁴⁷ ela expressa com muita ênfase esse processo, que poderia representar, para algumas mulheres, “a única forma de dar à luz”.⁴⁸

Ademais, para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado. No entanto, na medida em que a maioria dos discursos da época apontava uma incompatibilidade entre trabalho e casamento, essa exigência de sobrevivência iria cobrar um preço: a renúncia ao casamento. É interessante acompanhar o que se dizia sobre a situação das mulheres sós, na Europa do século XIX:

O celibato feminino no ocidente inscreve-se profundamente na lógica econômica do século XIX, que sabe tirar proveito dele. O ofício pode impor a solidão feminina ‘porque se utilizava deliberadamente como engrenagem essencial para o bom funcionamento da máquina econômica’. Frequentemente saídas dos meios pequeno-burgueses e desejosas de marcar uma distância com relação às operárias; frequentemente mais instruídas do que a média das mulheres de sua época, as trabalhadoras de ‘colarinho branco’ aspiram a um nível intelectual e social superior. Porém essas aspirações, combinadas com os limites que lhes impunha o trabalho e com sua entrega psicológica ao mesmo, impedem-nas de encontrar par; sós, experimentam o peso da deficiência e do descrédito.⁴⁹

Possivelmente algumas dessas considerações também podem ser pensadas em relação à sociedade brasileira. A necessidade ou o desejo de trabalhar cercava as atividades das mulheres professoras de muitos cuidados e impunha uma regulação acentuada em sua conduta, mas, ao mesmo tempo, lançava-as num espaço fora do lar – o que possibilitava alguma autonomia. Vale observar que aqui provavelmente entram em jogo representações nem sempre convergentes, ou seja, por um lado, a solteirona era uma mulher que *falbava*; mas, ao mesmo tempo, ela era uma mulher, quando professora, que tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que, em consequência disso, usufruía de algumas prerrogativas masculinas.

Ana Aurora Lisboa pode ainda ilustrar essa argumentação, pois, rompendo com os governos locais devido a desentendimentos políticos, ela renuncia ao magistério público e vai para o interior do estado fundar uma escola própria, na qual leciona por várias décadas com a colaboração da irmã. Ali Ana Aurora consegue pôr em execução algumas de suas ideias políticas, como receber filhos de escravos libertos ao lado de alunos pagantes, bem como criar um curso noturno para adultos. Esse tipo de ação se constitui, sem dúvida, em comportamento transgressivo para mulheres de sua época, ainda que, ao realizar essas rupturas, ela as faça reforçando a representação de professora ideal – *a grande mestra* – dedicada integralmente aos alunos e completamente afastada de outras relações afetivas.

Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si*.

A antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida. As imagens fotográficas ajudam a reconstituí-la: roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos – na verdade, nas fotos antigas, também as crianças estão frequentemente muito sérias e perfiladas. As caricaturas dos jornais de época também falam dessa severidade e secura; representam-nas geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes quase bru-

xas, munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro negro, quase sempre de óculos.

Uma leitura cuidadosa dos regulamentos escolares, de antigos livros de pedagogia, ou mesmo das histórias contadas pelos mais velhos permite perceber que essa severidade era recomendada, era produzida por todos esses discursos. Se havia uma representação da mulher como um ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter *controle de classe*, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até



As professoras deveriam servir de modelo a suas alunas. Para isso, precisavam um estrito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes.

nossos dias. Quando os regulamentos das antigas escolas normais proibiam professoras e professores de conversar com seus alunos e alunas nos intervalos das aulas, ou tratar de assunto alheio à disciplina, eles estavam normatizando as relações e constituindo limites para aproximações entre essas pessoas. Para que uma mulher exercesse autoridade ela precisaria, então, respeitar esses limites e ter uma *performance* de autoridade, o que pressupõe distância.

Essas restrições eram muito mais expressivas em relação ao contato físico. A professora não deveria tocar em seus alunos e alunas; abraços ou beijos foram, por um largo tempo, considerados práticas inadequadas. Quando esses gestos são representados em histórias exemplares ou nas lembranças de pessoas mais velhas, eles aparecem revestidos de solenidade, com caráter extraordinário, em ocasiões absolutamente especiais.

Na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. No entanto, até mesmo nesse momento, o contato físico permaneceu rodeado de reservas.

Aparentemente negada, a sexualidade da professora na verdade ocupava o imaginário de todos. Era da sexualidade que se estava tratando quando nos idos de 1827 se legislava que “para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade”, acrescentando que essas aulas “só receberão meninos de até 10 anos”.⁵⁰ Era da sexualidade que se cuidava quando se previa sanções para aqueles ou aquelas que faltassem ao “decoro devido entre os sexos”.⁵¹ A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas – como se pode observar em uma lei do ano de 1917 para o estado de Santa Catarina: “as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento”. A medida se justificava, no texto da lei, por “não (ser) dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante seus alunos”.⁵² A gravidez também era cercada de uma espécie de censura.

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão, além dos

inconvenientes de qualquer eventual autonomia financeira, acrescentavam-se os constrangimentos de uma possível gravidez. Registre-se que, reagindo contra o dispositivo legal antes apontado, professoras reunidas numa *Liga do Magistério Catarinense* vão lutar pela revogação da lei, em 1927. Chamadas de “timoneiras do movimento feminista em Santa Catarina”, elas não conseguem, contudo, seu objetivo e a proibição é mantida.⁵³

A sexualidade da professora podia ainda ser representada como homossexualidade. Restrita a conversas reservadas, a sexualidade de algumas professoras, principalmente das solteiras e das viúvas, foi alvo de condenação quando dirigida a outras mulheres e, de modo especial, às próprias estudantes. Na introdução ao *Opúsculo humanitário*, há referência a comentários desfavoráveis que o colégio de Nísia Floresta recebeu de alguns contemporâneos:

[esses comentários] vinham acompanhados de ataques caluniosos à vida pessoal de sua diretora. Segundo Aduauto da Câmara, sua mera presença na sociedade carioca incitou à publicação de artigos que aludiam a envolvimento amoroso dela, tanto com amantes masculinos, quanto com suas alunas.⁵⁴

Nísia provoca essa apreciação, na medida em que se insurge contra a mentalidade hegemônica de sua época, defende publicamente suas ideias através de artigos de jornais e funda uma escola para mulheres onde a instrução ocupava um espaço muito maior do que as lides de coser e bordar. Aduauto Câmara refere então as “audácias da diretora” e comenta o impacto de suas “ideias já conhecidas em prol da reabilitação da mulher”, indicando que os seus contemporâneos repudiavam “aquela mulher metida a homem, pregando a emancipação de seu sexo, batendo-se pela extinção da odiosa tirania masculina”.⁵⁵

Muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não ignorantes como não puras. De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. Isso poderia levá-las a uma outra representação: à de *mulher-homem*.

Com o passar do tempo ocorreram transformações nos discursos sobre as professoras, indicando, de um modo bastante evidente, o caráter

histórico das representações sociais. Uma canção do final dos anos 30, recolhida com um antigo seresteiro, pode ser interessante para análise:

Eu a vejo todo dia
quando o sol mal principia
a cidade a iluminar.
Eu venho da boemia
e ela vai, quanta ironia,
para escola trabalhar.
Louco de amor no seu rastro,
vaga-lume atrás de um astro,
atrás dela eu tomo o trem.
E no trem das professoras,
onde outras vão, sedutoras,
eu não vejo mais ninguém.
Essa operária divina,
que lá no subúrbio ensina
as criancinhas a ler,
na sua vida serena,
naturalmente condena
o meu modo de viver.
Condena porque não sabe
que toda a culpa lhe cabe
de eu viver ao deus-dará.
Menino querendo ser
para com ela aprender
novamente o bê-á-bá.⁵⁶

A professora é apresentada como objeto do desejo amoroso; no entanto, ela ainda é pura como uma “operária divina”, contrapondo-se à vida desregrada do homem que com ela sonha. O encontro/desencontro dos dois no trem da manhã representa bem a dupla moral de gênero. Há uma suposição de que a professora leva a vida correta, limpa, “serena” e que ela condena a boemia do homem. No entanto, não dá para esquecer que “toda a culpa lhe cabe”, afinal ela poderia interromper essa vida descuidada. O papel regenerador da mulher continua reafirmado.

Canções populares, desenhos, fotos, crônicas e novelas aliavam-se aos discursos dos homens públicos, dos pastores e padres, jornalistas e professores para definir e nomear a mulher professora. Representações sociais se constituíam e mudavam. Afinal, as representações de professoras carregaram, através dos anos, algumas continuidades, mas também se transformaram historicamente.

PROFESSORINHAS, TIAS E TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO

Os discursos sobre a educação e o ensino, sobre os sujeitos que deveriam *reger* o processo educativo ou sofrê-lo, ou seja, sobre mestres e mestras e estudantes, transformavam-se, alimentavam-se de novas teorias, incorporavam novos interesses, refletiam e constituíam novas relações de poder. As mulheres professoras teriam de fazer-se, agora, de modos diferentes, incorporando em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças sociais. Assim, as professoras e “normalistas” foram se constituindo “educadoras”, depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros, “trabalhadoras da educação”.⁵⁷

Nas primeiras décadas deste século, elas eram frequentemente chamadas de *professorinhas* e *normalistas*. Certamente a denominação era, então, dirigida às jovens recém-formadas que, seguindo os pressupostos pedagógicos do momento, deveriam ser menos severas e mais sorridentes. A música popular descrevia assim as professoras:

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
Num rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor...⁵⁸

O magistério primário já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um *curso de espera marido*. A propósito, a mesma canção afirmava em seguida:

Mas a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar⁵⁹

Na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuem para engendrar uma nova representação de professora – ela agora é mais

frequentemente denominada de *educadora*, possivelmente na tentativa de enfatizar o caráter amplo de sua atividade. A missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar.

Supõe-se também que essa educadora exerça uma função *corretiva* sobre aquelas crianças tidas como desviantes ou inadaptadas. Na verdade, muitas das teorias psicológicas e pedagógicas que iriam se constituir nos referenciais modernos dos anos 1930 e 1940 tinham sido elaboradas a partir de estudos feitos por profissionais da área médica com crianças consideradas anormais. As novas teorias implicariam, pois, em novas formas de relação entre os sujeitos na escola e colocariam o aluno no *centro do processo ensino-aprendizagem*. Isso vai exigir da professora que passe a exercitar seu controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes. Além disso, para melhor lidar com esses processos, surgem *especialistas*, aqueles que detêm o conhecimento dos *estágios de desenvolvimento infantil*, dos procedimentos de ensino mais adequados a promover a aprendizagem e a criatividade, a estabelecer uma melhor “relação interpessoal” etc.⁶⁰ Essa nova categoria de especialistas apresenta-se como uma possibilidade de ascensão profissional para algumas professoras que, deste modo, passam a usufruir de maior *status* no campo educacional.

Pode ser percebido como uma continuidade nesse quadro o discurso de *profissionalismo* do ensino que, ao final dos anos 60 e na década de 70, torna-se mais forte. Vivia o Brasil, então, os anos mais severos do regime militar, com um forte fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas. O discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa; procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado etc. Acompanha essa nova orientação do campo educativo uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, o que é feito relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intraescolares a uma posição secundária. Há uma tendência em se substituir a representação da professora como *mãe espiritual* por uma nova figura: a de *profissional do ensino*. De fato,

essa expressão é muitas vezes empregada nas mensagens governamentais, nas orientações dos múltiplos órgãos administrativos criados para regular o sistema educacional, na mídia e até mesmo pelas próprias professoras e professores.

Esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidades dos professores e professoras. Agora caía sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, *eficiente e produtiva*. Ainda que essas novas tarefas tivessem representado, muito provavelmente, uma “intensificação” do trabalho docente, houve, pelo menos por parte de alguns, adesão a tal discurso. Não se pode esquecer que “a própria noção de profissionalização tem sido muito importante não somente para o professorado em geral mas para as mulheres em particular”.⁶¹ Reivindicar o reconhecimento como *profissional* também se constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas.

É possível admitir que esse novo discurso representava um contraponto em relação à concepção do magistério como uma extensão das atividades maternas, de cuidado, apoio emocional etc. Agora se estava acenando para um conjunto de saberes de caráter técnico, científico e específico, que delimitaria o campo pedagógico e que, por consequência, permitiria àquelas ou àqueles que ali atuavam se perceberem como profissionais. No entanto, também haveria resistências a essa concepção.

Por um lado, como uma espécie de reafirmação da função afetiva e de sua importância central na atividade docente, muitas professoras e muitos professores subvertem a pretendida programação desejada pelos órgãos administrativos e educacionais, modificam as tarefas e atividades programadas, introduzem características próprias aos sistemas de instrução e passam a usar *tia* como uma denominação substituta à de professora. Algumas das vertentes psicopedagógicas então correntes, que se opunham, por seu turno, às concepções teóricas que davam suporte ao discurso tecnológico, são apropriadas para referendar essa tendência. Se essa nova denominação parecia revestir o espaço escolar de características familiares, poderia ter como efeito, no entanto, o favorecimento do “anonimato da professora”,⁶² já que, chamando-as todas indiscriminadamente de tias, os alunos e alunas deixavam de identificá-las por seus nomes próprios. Considerando, ainda, que essa tendência se acentua no momento em que a burocratização da área educacional é intensificada, com uma valorização maior de especialistas e *experts*, a

professora seria – como usualmente é a tia – alguém que não detém autoridade para decidir sobre a educação das crianças. Num momento em que várias das usuais atribuições docentes passavam a ser exercidas por supervisoras, orientadoras e psicólogas, à professora “caberá ser tia de seus alunos”, para o que “não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais”.⁶³

Uma outra forma de resistência se engendraria a partir da percepção de que, juntamente com a alegada profissionalização do ensino, estaria se dando um processo de “proletarização da categoria docente”.⁶⁴ Os indicadores dessa proletarização seriam observados, de forma mais evidente, na acentuada queda dos salários já tradicionalmente baixos; mas também poderiam ser reconhecidos na medida em que se interpretasse o exercício da atividade docente como se aproximando da forma de organização do trabalho fabril – expressada pela mencionada expropriação do saber dos agentes de ensino, separação entre aqueles que decidem e os que executam, parcelarização e intenso controle das atividades etc. Dentro desse quadro, professoras e professores vão buscar formas de luta também semelhantes às dos operários. Antigas entidades associativas, como grêmios beneficentes ou associações, dão lugar ou se transformam em um movimento docente muito mais aguerrido; criam-se centros de professores e sindicatos que expressam suas reivindicações através de greves e de manifestações públicas de maior visibilidade e impacto social. O discurso desse movimento é, então, dirigido às *trabalhadoras e aos trabalhadores da educação*.

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética.

O movimento organizativo se gesta no interior de uma sociedade autoritária, em especial nos anos em que o regime militar começa, lentamente, a se ver obrigado a uma distensão. Ao final dos anos 70, as entidades do magistério já são capazes, em vários estados brasileiros, de mobilizar parcelas bastante expressivas de docentes e as primeiras greves são deflagradas. Elas representam uma espécie de choque para muitos, pois parecem uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora. O espanto pelas

manifestações pode ser avaliado por esta crônica de Carlos Drummond de Andrade, publicada em 1979:

Uma greve não é acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único.

O que teria levado as pacatas, dóceis, modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir essa atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam uma palavra do Governador do Estado.⁶⁵



As *normalistas* ou *professorinhas*, de acordo com pedagogia em voga, deveriam ser severas e mais sorridentes. Na foto, formatura de *normalistas* em 1956.

A decantada pouca atenção das professoras para com seu salário – desatenção estimulada por décadas de associação do trabalho docente ao sacerdócio e à maternidade – implodia. Cada vez mais o salário das mulheres era peça fundamental para a sobrevivência familiar; cada vez mais buscavam o magistério jovens que efetivamente necessitavam exercer a profissão para se sustentar ou sustentar dependentes; cada vez mais se tornavam imperativos reajustes da remuneração diante da economia inflacionária do país.

As professoras já não mais se percebiam tão isoladas. Sem dúvida sua atividade diária continuava mantendo características de isolamento, bem como alguma dose de autonomia, na medida em que ao fechar a porta de sua sala cada docente era, de certo modo, dona de sua classe. Mas agora se afirmava um novo discurso que acenava para a concepção de *categoria profissional*, um discurso que ligava cada professora a um conjunto muito grande de parceiras e parceiros e constituía esse conjunto na forma de um movimento social organizado.

A experiência de entidades congregando professores não era nova. Afinal, já desde o início do século XX registram-se algumas, como a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, ou mesmo antes dessa data.⁶⁶ A princípio essas entidades tinham objetivos beneficentes: criação de montepios, apoios referentes a serviços médicos, auxílios financeiros ou jurídicos. Além disso adicionavam em seus estatutos objetivos como o de “promover a elevação moral e intelectual do professorado”.

A novidade é que o caráter das organizações docentes começa a sofrer transformações profundas. De fato, a categoria crescera muito numericamente. Já desde a década de 1950, pelo menos, aumentara o número de crianças admitidas nas escolas e, em consequência, também crescera a necessidade de professoras e professores. Embora a má remuneração não representasse um estímulo, aumentava o recrutamento de profissionais oriundos, predominantemente, de camadas sociais empobrecidas. As práticas cotidianas vividas por tais profissionais levavam à transformação das entidades docentes em organizações de massa. Como exemplo desse movimento pode-se registrar a trajetória do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), fundado em 1945 como Centro de Professores Primários, que, ao final da década de 70, “tornou-se a categoria mais organizada do Estado e construiu o maior sindicato de base estadual no Rio Grande do Sul”.⁶⁷

Como uma decorrência da composição da categoria, os sindicatos docentes são constituídos, majoritariamente, por mulheres. Ali, então, muitas mulheres professoras se tornam militantes e, algumas, líderes sindicais, embora um grande grupo ainda prefira delegar aos

poucos homens os cargos de liderança. É importante observar que, como forma de aumentar seu poder organizativo e de negociação, várias entidades passaram a congregar não apenas o professorado do 1º grau, mas também o de 2º grau, onde a presença masculina é numericamente mais equilibrada com a feminina. Assim, os sindicatos docentes passaram a contar também com professores homens. Então, se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens. Também são eles, muitas vezes, preferidos, pela grande massa feminina, para os cargos de coordenação das entidades.

As greves constituem práticas sociais ainda novas que, frequentemente, colocam dilemas às professoras. Durante uma greve em 1991, em Santa Catarina, assim se expressa uma jovem mestra: “Não faço greve, porque meus alunos precisam de mim [...] Eu sou determinante para o seu fracasso ou sucesso. Na verdade não posso imaginar a possibilidade de meus alunos perderem o ano [...] Eu não me perdoaria nunca.”⁶⁸

A adesão ou não a essa forma de luta não se dá de modo fácil. A decisão de se engajar no movimento mobiliza e coloca em xeque muitas das referências ao papel e função da professora. Diz uma grevista: “Ninguém gosta de fazer greve, principalmente quando se é alfabetizadora, como no meu caso, mas é preciso e, sendo assim, temos que fazê-la. Confesso que a greve me incomoda terrivelmente, sinto-me insegura e desprotegida.”⁶⁹

Confrontadas com referências diferentes para se construírem como sujeitos sociais, as novas professoras podem aceitá-las, adaptá-las, rejeitá-las. Elas articulam, em suas práticas, toda a história da atividade docente e de suas vivências como sujeito feminino – daí o porquê de suas manifestações como trabalhadoras da educação terem um caráter próprio, específico. A sineta, típico instrumento escolar, torna-se símbolo de campanhas salariais, como no movimento do magistério gaúcho; passeatas de protesto podem trazer para as ruas as crianças, alunos, filhos; cartazes e recursos coloridos, assemelhados aos das primeiras séries escolares, são didaticamente preparados;⁷⁰ pais e mães de alunos são mobilizados. Essas formas de expressão – que remetem ao cotidiano das mulheres professoras – colocam-se junto aos discursos veementes, interferência direta nas ações parlamentares ou na imprensa, e até mesmo realização de improvisados acampamentos nos pátios externos das escolas ou nas praças públicas.

São práticas sociais diversas, muitas delas contraditórias e, todas, produtoras de sentido. As mulheres que estão nas escolas hoje se cons-

titem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Ao percorrer algumas décadas da história das mulheres nas salas de aula, lidou-se com representações, doutrinas, práticas sociais que instituíram homens e mulheres na sociedade brasileira. Observou-se que, em alguns momentos, discursos – religiosos, científicos, pedagógicos, jurídicos – acabaram por produzir efeitos semelhantes, a partir de argumentos diversos. Se as instituições sociais, entre elas a escola, produziram e reproduziram tais discursos, é importante destacar que os sujeitos concretos “não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade”.⁷¹ Homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades – muitas vezes em discordância às proposições sociais de seus tempos.

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de *relações sociais de poder*. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter.

Parece ser tempo de abandonar as explicações unicasais e, ao invés disso, tentar contemplar os múltiplos fatores e condições que possibilitam ou impedem as transformações sociais.

As mulheres, nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes

de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história *às avessas*, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. As diferenças e ambiguidades, as cumplicidades e oposições, são elementos propositalmente colocados nesse texto com vistas a provocar leituras e reflexões que não homogeneizem as mulheres professoras, já que, muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras *ideais*, e também como professoras *desviantes*, como mulheres *ajustadas* e também como mulheres *inadaptadas*.

NOTAS

- (1) Nísia Floresta. *Opúsculo Humanitário* (1853). São Paulo: Cortez, INEP, 1989. p. 2.
- (2) É Adauto da Câmara quem utiliza essa expressão, comentando as repercussões da ação de Nísia Floresta em jornais da época. Citado no estudo de Peggy Sharpe-Valadares [p. xii] que introduz a reedição do *Opúsculo humanitário*.
- (3) *Annaes do Parllamento Brazileiro*, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834. Tipografia do Imperial Instituto Artístico, Rio de Janeiro, sessão de 16 jun. 1826, *apud* H. Saffioti. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 192.
- (4) H. Saffioti. *Op. cit.*
- (5) H. Saffioti *Op. cit.*, p. 193.
- (6) O relato é de E. Barra, reproduzido por Miriam Moreira Leite em *Retratos de família: Leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 1993. p. 62.
- (7) A. Soveral. *O Rio Grande do Sul em todos os seus aspectos*: historial biográfico de todas as forças vitais do Estado e dos valores de sua vida política, econômica, social e espiritual [Fase de 1935 a 1937, metade do ano]. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. p. 85.
- (8) M. Rago. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 97.
- (9) Lei de instrução Pública, 1827, *apud* E. M. Lopes. *A educação da mulher: a feminização do magistério. Teoria e Educação*, 1991. n. 4, p. 26.
- (10) J. Veríssimo. *A educação nacional*. (1890) 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 122.
- (11) Primitivo Moacyr. *A instrução e as províncias – 1834-1889*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940. v. 3, p. 475.
- (12) Michael Apple, no livro *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, examina o processo de feminização nos Estados Unidos e Inglaterra; António Nóvoa, no artigo “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, publicado em *Teoria e educação*, nº 4, 1991, refere-se ao processo em Portugal; a mesma sociedade é objeto também do artigo de Helena Costa Araújo, “As mulheres professoras e o ensino estatal”, publicado em *Educação e Realidade*, 1990. v. 16 (2).
- (13) Michael Apple. *Op. cit.*; e G. Louro. Magistério de primeiro grau: um trabalho de mulher, publicado em *Educação e Realidade*, jul./dez. 1986, v. 11 (2), entre outros.
- (14) T. L. Castro, *apud* H. Saffioti. *Op. cit.*, p. 211.
- (15) G. Louro. *Educação e gênero: a escola e a produção do masculino e do feminino*. In: L. H. Silva, J. C. Azevedo. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 180.
- (16) Cf. Michael Apple. *Op. cit.*
- (17) Lima Barreto. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Folha de S. Paulo, Ática, 1995. p. 17.

- (18) Lourenço Filho *apud* M. C. Reis. *Tessitura de destinos*. Mulher e educação – São Paulo 1910/20/30. São Paulo: EDUC, 1993. p. 51.
- (19) Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 480.
- (20) *Id. ibid.*
- (21) Michel Foucault. *História da Sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1. p. 30.
- (22) Michael Apple. *Op. cit.*, p. 33.
- (23) G. Matthews. *Just a housewife*. The rise & fall of domesticity in America. Nova York, Oxford: Oxford University Press, 1987.
- (24) G. Louro, D. Meyer. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina. *Cadernos de Pesquisa*. nº 87, nov. 1993. Ver também a versão em inglês: G. Louro, D. Meyer. The schooling of the domestic: the 'construction' of a female technical school and its curriculum (1946-70). *Curriculum Studies*, v. 2, nº 2, 1994.
- (25) C. Mujeres Solas Dauphin. In: G. Fraisse, M. Perrot (org.). *Historia de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*. p. 141.
- (26) A. Escolano. La arquitetura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 12/13, 1993-1994, p. 100.
- (27) G. Louro. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: M. Costa (org.). *Escola básica na virada do século. Cultura, política, currículo*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995. p. 67.
- (28) Cf. Júlia Varela. Categorias espaçotemporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: M. Costa (org.). *Escola básica na virada do século. Cultura, política, currículo*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995.
- (29) Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 40.
- (30) *Id. ibid.*, p. 50.
- (31) Esta é a interpretação que sugere Michel Foucault, *op. cit.*
- (32) V. Walkerdine. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v. 20(2), jul./dez. 1995, p. 211.
- (33) Cf. G. Louro, D. Meyer. *Op. cit.*
- (34) G. Louro. *Prendas e antiprendas*. Uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1987. p. 40.
- (35) P. Lemme. *Memórias*. São Paulo: Cortez, 1988. v. 1, p. 131.
- (36) Almeida Júnior, *apud* E. M. Lopes. *Op. cit.*, p. 27.
- (37) G. Louro. *Prendas e antiprendas*. *Op. cit.*, p. 32.
- (38) G. Louro. *Prendas e antiprendas*. *Op. cit.*, p. 35.
- (39) Regulamento do curso de estudos normais. Atos, regulamentos e instruções expedidos pelo presidente da província do Rio Grande do Sul, no ano de 1869.
- (40) G. Louro. *Prendas e antiprendas*. *Op. cit.*, p. 47.
- (41) A. Nóvoa. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*. nº 4, 1991, p. 121.
- (42) G. Mistral *apud* Lopes, E. M. Lopes. *Op. cit.*, p. 36.
- (43) Ana Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951) em entrevista a Carlos Reverbel em 1942, reproduzida por Walter Spalding no livro *A grande mestra*. Porto Alegre: Sulina, 1953.
- (44) G. Pollock. Missing women. Rethinking early thoughts on images of women. In: C. Squires (ed.). *The critical image*. Seattle: Bay Press, 1990. p. 203.
- (45) T. T. Silva. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva (org.). *Alienígenas em sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 199.
- (46) T. T. Silva. *Op. cit.*, p. 198.
- (47) G. Mistral, *apud* E. Lopes. *Op. cit.*
- (48) D. Brunner. *Inquiry and Reflection*. Framing narrative practice in education. Nova York: New York University Press, 1994. p. 136.
- (49) C. Dauphin. *Op. cit.*, p. 139.
- (50) Primitivo Moacyr. *Op. cit.*, p. 480.
- (51) G. Louro. *Prendas e antiprendas*. *Op. cit.*, p. 32.
- (52) Neide Fiori. *A educação nos tempos do Estado Novo*: a Construção da Identidade Nacional. Projeto desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, PPG Sociologia Política. Painel apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, 1995.
- (53) Neide Fiori. *Op. cit.*
- (54) P. Sharpe-Valadares, no prefácio ao livro de Nisia Floresta. *Op. cit.*, p. xii.
- (55) *Id. ibid.*
- (56) *Professora*, de Benedito Lacerda e Jorge Faraj, possivelmente gravada por Silvio Caldas ao final da década de 30.
- (57) Referi as modificações na denominação que professores e professoras tiveram em nosso meio no artigo Magistério de 1ª Grau: um trabalho de mulher, citado na nota 13.
- (58) *Normalista*, de Benedito Lacerda e David Nasser, gravada por Nelson Gonçalves.
- (59) Ver nota anterior.
- (60) J. Varela. Categorias espaçotemporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: M. Costa. *Op. cit.*, p. 47.
- (61) M. Apple. *Op. cit.* p. 43.
- (62) M. E. Novaes. *Professora primária*: mestra ou tia? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981. p. 129.
- (63) *Id. ibid.*, p. 130.
- (64) A tese da proletarianização dos docentes e das docentes, além de se tornar forte no interior do movimento de professores que se organiza nos anos 70, é também argumento nas análises de vários estudiosos da educação. Vale registrar que, teoricamente, essa argumentação é objeto de discussão e controvérsia inclusive entre os sociólogos de esquerda. A revista *Teoria e Educação*, nº 4, de 1991, reúne vários artigos que debatem a questão.
- (65) Carlos Drummond de Andrade, *apud* M. E. Novaes. *Op. cit.*, p. 60.
- (66) D. Catani. A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). *Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*. São Paulo, nº 11, nov. 1994.
- (67) M. G. Bulhões, M. Abre. *A luta dos professores gaúchos – 1979/1991*. Porto Alegre: LPM, 1992. p. 13.
- (68) Depoimento dado a Fábria Carminatti. *Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993, p. 36.
- (69) *Id. ibid.*, p. 38.
- (70) *Id. ibid.*, p. 114-116.
- (71) J. Scott. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20(2), jul./dez. 1995, p. 88.