

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

ILMA DE JESUS RABELO SANTOS

A MULHER NO MAGISTÉRIO: representações da identidade docente no Maranhão
republicano (1890-1940)

São Luís
2017

ILMA DE JESUS RABELO SANTOS

A MULHER NO MAGISTÉRIO: representações da identidade docente no Maranhão
republicano (1890-1940)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional de História, Ensino e Narrativas da
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
para a obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Prof^a Dr^a. Elizabeth Sousa
Abrantes

São Luís
2017

Santos, Ilma de Jesus Rabelo.

A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940) / Ilma de Jesus Rabelo Santos. – São Luís, 2017.

118 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

1. Ensino de História. 2. Magistério Feminino. 3. Profissionalização. 4. Maranhão. I. Título

CDU 37.321-055.2(812.1)"1890-1940"

ILMA DE JESUS RABELO SANTOS

A MULHER NO MAGISTÉRIO: representações da identidade docente no Maranhão
republicano (1890-1940)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional de História, Ensino e Narrativas da
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Sousa Abrantes (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^ª. Dr^ª. Iran de Maria Leitão Nunes
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^º. Dr^º. Antônio Evaldo Almeida Barros
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Suplente)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

A Deus, o autor da vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo privilégio de mais essa oportunidade de crescer enquanto pesquisadora e pelo sustento. Até aqui me ajudou o Senhor!

Aos meus pais pelo amor, carinho e presença em minha vida.

Aos meus irmãos que contribuíram de alguma forma para essa vitória. Iracema você ficou mais feliz pela “mestra” mais que qualquer outra pessoa. Obrigada!

Ao meu cunhado Heyder, um irmão, e minha princesa Dara, pensem num amor grande!

Ao meu querido Elilton, que tanto ouviu sobre essa pesquisa, teve paciência, apoiou e me amou durante esse processo.

A minha *super* orientadora, Elisabeth Abrantes, pela orientação cuidadosa, paciente, e pelo incentivo, tornando a pesquisa mais tranquila nos momentos de angústia e dificuldade. Você é uma inspiração! Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do mestrado, em especial a professores Tatiana Reis, Antônio Evaldo e Mônica Piccolo pelas contribuições na jornada acadêmica.

A professora Sandra Regina Rodrigues dos Santos e Iran de Maria Leitão Nunes pelas contribuições e participação na banca de qualificação e defesa final, fazendo considerações oportunas para o avanço e direcionamento da pesquisa, possibilitando um olhar apurado sobre algumas questões de extrema relevância.

À minha amiga Clécia Assunção, uma grande companheira de estudo, pelo incentivo em todos os momentos, principalmente nos mais críticos.

Às outras *meninas da memória* Flávia Gomes, Aldina Melo, Ilma Pinheiro, Maisa Leite e ao menino desse grupo, Peterson Miranda. Vocês são, sem dúvida, uma das melhores memórias do mestrado.

Aos colegas da turma de 2015 do Mestrado de História, Ensino e Narrativas, pela solidariedade e companheirismo.

A todas nós professoras primárias ou não que contribuem para a formação crítica de gerações de estudantes maranhenses, que estão todos os dias no chão da escola sendo confrontadas e vencendo uma série de dificuldades estruturais e pedagógicas, lutando por

reconhecimento profissional, e que não deixam de acreditar que podem ajudar na mudança através da educação.

[...] é a instrução a porta sempre aberta a todos os caminhos da vida, e hoje mais que nunca urge que a mulher se eleve pela força suprema da luz espiritual – a única que a protegerá contra as lutas asperrimas da existência.

Rosa Castro, 1924

RESUMO

Esta análise pretende discutir as possibilidades de profissionalização das professoras públicas maranhenses na Primeira República diante de um quadro de representações acerca do que configurava o magistério feminino do ponto de vista de autoridades educacionais, médicas e religiosas, que forjaram um modelo e padrão de professora para o ensino público primário, utilizando como fontes a legislação educacional do período, discursos e falas dessas autoridades e das próprias professoras, jornais, memórias e produção bibliográfica sobre a temática. Nesse exercício propomos três momentos na construção do estudo. Primeiramente, discutiremos o processo de construção e formação técnica das professoras primárias, abordando a ampliação da escolaridade feminina nesse contexto e o papel da Escola Normal enquanto instituição de formação profissional. A proposta é pensar o paradoxo da pretensa natureza feminina, do “nascido mulher”, que segundo o imaginário da época, as ditas características maternais femininas, embora fundamentais e necessárias para o exercício do magistério, não eram por si só suficientes, sendo necessário preparo técnico. Em seguida, a perspectiva de trabalho é problematizar as possibilidades de atuação dessas professoras no mercado de trabalho, no seu cotidiano, na sua vida pública e privada, o que permitia tanto a construção de novas imagens sobre a professora, quanto também reforçava alguns estereótipos que limitavam sua ação e atuação. Num terceiro momento buscamos analisar as possibilidades de profissionalização para as professoras e o processo de feminização do magistério, na perspectiva da relação entre estes processos e a tutela do Estado sobre o ensino público. Como elas usaram os laços simbólicos com o poder público, ao se tornarem representantes do ensino e, como o Estado se apropriou da imagem das mesmas, bem como estas se beneficiam ou não desta relação que pode ser vista como protecionista e/ou intervencionista em seus corpos e mentes. Ainda propomos uma análise acerca do associativismo docente, apresentando as primeiras associações de professores e professoras normalistas e seu papel na profissionalização desse nível do ensino.

Palavras chave: Ensino de História. Magistério Feminino. Profissionalização. Maranhão.

ABSTRACT

This analysis intends to discuss the possibilities of professionalization of the public teachers of Maranhão in the First Republic before a table of representations about what configured the female magisterium from the point of view of educational, medical and religious authorities that forged a model and teacher pattern for teaching. Using the educational legislation of the period, discourses and speeches of these authorities and of the teachers themselves, newspapers, memoirs and bibliographic production on the subject. In this exercise we propose three moments in the construction of the study. First, we will discuss the process of construction and technical training of primary teachers, addressing the expansion of female schooling in this context and the role of the Normal School as an institution for vocational training. The proposal is to think of the paradox of the pretended feminine nature, of the "born woman", which according to the imaginary of the time, the said feminine maternal characteristics, although fundamental and necessary for the exercise of the magisterium, were not in themselves sufficient, technician. Then, the perspective of work is to problematize the possibilities of these teachers acting in the work market, in their daily life, in their public and private life, which allowed both the construction of new images about the teacher and also reinforced some stereotypes that limited their action and performance. In a third moment we seek to analyze the possibilities of professionalization for the teachers and the process of feminization of the teaching profession, in the perspective of the relationship between these processes and the State's protection over public education. As they have used symbolic ties with the public power, as they have become representatives of education and, as the State has appropriated the image of the same, they benefit from this relationship, which can be seen as protectionist and / or interventionist in their bodies and minds. We also propose an analysis about associativism, presenting the first associations of teachers and their role in the professionalization of this segment of education.

Keywords: History teaching. Women's Teaching. Professionalism. Maranhão.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas do Curso Normal em 3 ano.....	43
Tabela 2 - Distribuição das disciplinas do Curso Normal em 5 anos.....	44
Figura 1 - Guia das mães.....	58
Figura 2 - Modelo de diploma dos professores normalistas 1893.....	75
Figura 3 - Relação de matrículas da Escola Normal Primária.....	89
Figura 4 - Modelo de diploma dos professores normalistas 1931.....	100
Figura 5 - Listas das comissões organizadoras da Associação de Professores.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 “NINGUÉM NASCE PROFESSORA”: o tornar-se professora	21
1.1 Educação feminina e escolarização	21
1.2 A Escola Normal e a formação das professoras	33
Capítulo 2 “VIVEI PARA O ENSINO”: o fazer-se professora	52
2.1 Magistério, maternalismo e maternagem	53
2.2 Imagens acerca das professoras	62
2.3 Vivências e possibilidades de atuação nomagistério	73
Capítulo 3 DO MATERNAL AO PROFISSIONAL	83
3.1 A feminização do magistério primário	88
3.2 As professoras públicas: casadas com o estado?	94
3.3 Professorado e associativismo	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

O estudo das relações entre homens e mulheres e suas múltiplas formas de vivenciar os papéis socialmente esperados para os sexos, têm se revelado um espaço fértil para a análise de comportamentos ditos como naturais nas últimas décadas. Estas problematizações se inserem num contexto de transformações que abrangem os eixos econômicos, sociais e ideológicos que ecoaram na construção do conhecimento fruto de novas vertentes interpretativas que impactaram o saber histórico.

As mudanças ocorridas no campo da História enquanto ciência, no início do século XX, trouxeram consigo a possibilidade de novos objetos e novas fontes para a compreensão de diferentes contextos históricos. A possibilidade desses novos olhares abriu horizontes para a pesquisa histórica com objetos antes improváveis. O diálogo com outras ciências como a Sociologia, a Antropologia e Psicologia, oportunizou estudos e pesquisas sobre temáticas como a morte, sexualidade, cotidiano, rituais místicos, movimentos de grupos sociais, enfim, temas que a história de inspiração positivista, interessada em focalizar os aspectos políticos e econômicos, não discutia. Nas palavras de Soihet, o movimento dos Annales,

[...] busca desvencilhar a historiografia de idealidades abstratas, preferindo voltar-se para a história de seres vivos, concretos, e à trama de seu cotidiano, em vez de se ater a uma racionalidade universal. Embora as mulheres não fossem logo incorporadas à historiografia pelos Annales, estes, porém, contribuem para que isto se concretize num futuro próximo (1997, p.400).

Na esteira dessas mudanças, despontaram pesquisas historiográficas voltadas para o estudo sobre as mulheres. Essas propostas de análise ganharam corpo no bojo do movimento feminista que começou a se articular nos anos de 1970 na França, e a partir do qual as vozes femininas, antes excluídas da narrativa histórica, começaram a ser ouvidas. Esse movimento estava disposto a questionar as bases da sociedade e defender a participação das mulheres em diversas instâncias sociais. O engajamento político do movimento ganha força com a participação ativa de intelectuais francesas como Michelle Perrot, e a articulação feminista dimensionou um novo olhar para as interações entre os sexos dentro da Antropologia, Psicanálise, Sociologia e História. Como fruto dessa correlação entre História e Feminismo se desenvolve a chamada História das Mulheres.

O feminismo coloca na ordem do dia a necessidade de se discutir sobre os vários aspectos que englobam a vida das mulheres. Era preciso resgatar as suas vozes perdidas no passado e reconstruir as suas trajetórias através dos vestígios que elas deixaram. É justamente com esse objetivo que nasce a História das Mulheres: preencher as lacunas que a História praticada até então tinha deixado sobre atuação das mulheres, de um modo geral, ao longo dos tempos (LUCENA, 2008, p.5).

No clássico artigo *Práticas da memória feminina*, Michelle Perrot afirma que “no teatro da memória as mulheres são sombras tênues” (1989, p.9). Essa afirmativa denota não apenas que as mulheres estiveram nos bastidores da cena histórica, mas que foram mantidas nessa condição, que se silenciaram ou foram silenciadas pelas estruturas de poder da relação de desigualdade entre os sexos.

Para a narrativa histórica tradicional, os documentos oficiais produzidos pelo Estado, pelas autoridades civis ou eclesiásticas são especialmente as fontes que no século XIX eram tidas como verdadeiras. Esses registros privilegiavam a história política e econômica e, segundo a autora, nesses campos as mulheres estavam nos bastidores e portanto,

[...] a observação das mulheres em outros tempos obedece a critérios de ordem e de papel. [...] diz respeito mais aos discursos que às práticas [...] se detém pouco sobre as mulheres singulares, desprovidas de existência, e mais sobre “a mulher”, entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as características habituais (PERROT, 1989, p.10-11).

Desse modo, as vivências femininas enquanto social e historicamente construídas são dadas a ler nesse século, pela perspectiva masculina. É o sexo masculino, com tudo que o define como tal, que fala sobre as mulheres, e desta forma, estruturam um discurso que as circunscreve num possível modo de existência, que em geral lhes mantém nos espaços privados, doméstico e religioso.

Uma vez que é pouco provável “ler” ou “ver” a perspectiva de mulheres sobre si próprias, pois os produtores da história no século XIX são do sexo masculino, a autora busca em outros documentos, ditos não oficiais, visualizar a existência desses sujeitos que, longe de serem homogêneos, como pretendiam os discursos do período, são dotados de vontades, sonhos, desejos. Perrot elenca uma série de fontes das memórias femininas, tais como diários, álbuns, louças, roupas e enxovais, utilizados para descortinar suas práticas dentro de um esquema de construção de imagens, representações e identidades.

As mudanças nos paradigmas que norteiam a construção da narrativa histórica têm possibilitado diversas discussões de gênero no meio acadêmico, uma vez que oportunizam o desvelar de experiências de sujeitos por muito tempo relegados aos bastidores da vida social. A educação e atuação das mulheres na docência são problemáticas que, como objetos de estudo, nos revelam como no início da República foi construído e (re)significado um imaginário que legitimava o magistério feminino como extensão de uma suposta “maternidade nata” desse sexo.

Nessa perspectiva de discussão é possível vislumbrar a transmissão de valores e práticas sociais, rupturas e permanências nos discursos que norteiam o magistério como uma ocupação/profissão de mulheres. Propomos uma discussão acerca da articulação entre representações, imaginário social e memória na constituição da identidade docente e profissional das professoras primárias no período republicano.

Para desenvolver esta proposta de trabalho usaremos como referencial teórico-metodológico, os estudos sobre *relações de gênero*, na medida em que localizam as relações entre homens e mulheres em determinado contexto sociocultural. Nesse exercício é necessário perceber que as definições de feminino e masculino são identidades construídas pelas interações sociais e culturais, e apreendidas nas vivências cotidianas seja no espaço privado, ou nas instituições do domínio público.

O termo *gênero* é usado nesta análise não como noção de masculino e feminino, mas para problematizar as relações entre os sexos. Nos estudos sobre as mulheres ou sobre o sexo feminino refere-se ao “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1989, p.3). Segundo a autora, o termo *gênero* é usado para teorizar a questão da diferença sexual, e

[...] o seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1989, p.7).

Para Joan Scott há duas definições para compreensão do gênero. Uma explica que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os

sexos” e outra que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” entre os sujeitos (SCOTT, 1989, p.21), pois os princípios norteadores da organização social – dos papéis ditados e esperados das mulheres e dos homens – são os mesmos que direcionam as representações de poder nas diversas instituições sociais, como escola, igreja, espaço público e privado.

Nesse exercício de enxergar os sujeitos sociais como homens e mulheres, e descortinar a história das múltiplas formas de vivenciar o “ser mulher” ou “ser homem” é relevante considerar e articular gênero a outras categorias, a saber: classe e raça, uma vez que essas categorias dão voz aos oprimidos, aos silenciados, e aos que estavam a margem de determinados processos, e revelam como se estabelecem as desigualdades nas relações de poder (SOIHET, 1997, p.405).

A História Cultural francesa dos anos 60 e 70 configura-se no campo interpretativo dessas relações, uma vez que nos ajuda a “pensar a cultura como conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” e como “forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2005, p.15). Essa perspectiva de construção da narrativa histórica trouxe inúmeras contribuições para as discussões sobre as mulheres e as pesquisas de gênero, possibilitando análises que consideram um todo social e cultural de contextos específicos nos quais se movem homens e mulheres, de classes e etnias diferentes, com leituras de mundo e identidades múltiplas.

Em nosso empreendimento faz-se pertinente o diálogo com o conceito de representação cunhado pelo historiador francês Roger Chartier. A *representação*, enquanto categoria de análise fundamental nos estudos da História Cultural é entendida como a “apresentação pública” de um “objeto ausente” a partir da utilização de uma imagem que substitui o real, mas que não o reflete de modo idêntico. Assim, sua utilização se apresenta relevante e indispensável, pois:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição;- por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns «representantes» (instâncias colectivas ou pessoas singulares) marcam de forma

visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p.23).

Na perspectiva de interpretação das representações que se traduzem em “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, é que se localiza nossa investigação, buscando entender como a organização social do início da Primeira República (re)construiu a identidade feminina e, conseqüentemente a masculina, na representação de suas funções sociais, naturalizando-as. Assim, o estudo das representações sociais entendidas como algo construído, que “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”, como salienta Roger Chartier (2002 p.16-17). Nesse sentido, se instala uma espécie de concorrência entre os sexos. O autor afirma que:

[...] esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2002, p.17).

Assim entendidas, o estudo das representações revelam como os sujeitos se percebem no contexto social vivido, aprendido e apreendido, construindo e reconstruindo leituras de si mesmo e do outro. Nessa elaboração de conceitos, modelos e padrões sociais, quem detém o poder político, econômico e ideológico, em geral, acaba por formular discursos a partir de suas referências, os quais são disseminados como se fossem universais e verdadeiros. Nesta direção Guacira Louro aponta que:

[...] as representações são construídas na dependência do poder e “têm efeitos de poder”. 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 – auto-arrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, *dizem* sobre elas. Como conseqüência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações (LOURO, 2001, p.465, grifos da autora).

É possível perceber que as mulheres receberam esses discursos, e que podem o ter usado em benefício próprio para escapar de um padrão socialmente esperado. Para as professoras

primárias do início da República, foi possível submeter-se, mas também, apropriar-se, dessas visões e subverter a reclusão ao lar, onde supostamente estavam protegidas dos “perigos” do mundo. A possibilidade de trabalhar, ainda que em uma profissão marcada pelos atributos “naturais” da maternidade, significava estar no espaço público, marcadamente dominado pelo sexo masculino.

Esses discursos estavam inseridos no imaginário social da época sobre as mulheres. Segundo Pesavento, o *imaginário*, enquanto categoria de análise, “se apresenta como fazendo parte do elenco de mudanças epistemológicas que acompanham a emergência da História Cultural”, e configura-se como “um sistema de ideias e imagens de representações coletivas que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo”. Uma espécie de mundo paralelo de sinais construído sobre a realidade, nos apontando que o imaginário social é algo construído (PESAVENTO, 2008, p.43), e como tal, possui objetivos explicativos para as diversas práticas sociais.

O imaginário construído sobre as mulheres no século XIX e presente no século XX, estava pautado numa associação quase automática ao lar, ao espaço privado. Esse imaginário repousa em sistemas simbólicos que instituem as formas de ver a realidade, tomadas como universalmente aceitas e, deste modo, verdadeiras. Segundo Baczko, “os sistemas simbólicos em que se assenta e através do qual opera o imaginário social são construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também a partir dos seus desejos, aspirações e motivações” (1985, p.311).

O imaginário social tomado como aspiração e desejo do todo social, torna-se, nessa perspectiva, objeto de manipulação e dominação dos grupos sociais privilegiados nos aspectos político, econômico e ideológico, e uma vez manipulado, constitui-se como ferramenta indispensável na construção da memória coletiva de uma sociedade. Sobre essa força unitária que estrutura, organiza e naturaliza o modo de pensar dos grupos sociais, o referido autor pontua que:

[...] a potência unificadora dos imaginários sociais é assegurada pela fusão entre verdade e normatividade, informações e valores [...] o imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo a ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira [...] o controle do imaginário social, da sua reprodução, difusão e manejo assegura em graus variáveis uma real influência sobre os comportamentos e as atividades individuais e coletivas (BACZKO, 1985, p.311-312).

É a partir desse entendimento que percebemos a conformação de uma memória coletiva assentada nas representações construídas acerca da mulher no período em estudo. Partindo das interpelações entre memória coletiva e memória individual, Halbwachs assevera “que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p.51). Diante disso, é possível reconhecer que em vários espaços de interação social, a memória coletiva “transversaliza” a memória individual das mulheres, se constituindo como meio pelo qual os valores morais, éticos e culturais são internalizados e legitimados pelos sujeitos.

A vida em sociedade se organiza em torno daquilo que aproxima ou distancia os indivíduos. Diversos aspectos, ligados à sobrevivência, desde as comunidades primitivas, definiram a ordenação social de homens e mulheres. Sejam os aspectos biológicos, a divisão do trabalho, classe, etnia, etc, as sociedades em diversos espaços e tempos são organizadas e se organizam levando-os em consideração como definidores de suas identidades e da identidade do outro.

Cecília Azevedo em *Identidades Compartilhadas: a identidade nacional em questão* pontua que a identidade é construída a partir de dois princípios:

[...] o primeiro é o princípio da alteridade: a existência de um “outro” diante do qual se constitui a própria identidade. [...] o segundo princípio, o da representação ou encenação, que equivale à associação de determinados valores, vontades, interesses ideias que fornecem uma imagem com a qual o conjunto de atores se identifica (AZEVEDO, 2009, p.43).

Em outros termos, os indivíduos reconhecem e constroem suas identidades na confrontação com o diferente de si e, assim a representam nas práticas sociais nas quais estão inseridos.

Sendo assim, a identidade é uma construção social, mutável, móvel, simbólica e dinâmica, (AZEVEDO, 2009) uma vez que historicamente nos apropriamos delas ou as construímos nas relações sociais que são estabelecidas desde a infância e tendem a se fixar como naturais ou são naturalizadas de acordo com o contexto. Práticas, tanto públicas quanto privadas são evocadores das identidades internalizadas pelos sujeitos através dos discursos que partem, em geral, das elites econômicas, política e intelectual, na busca por padronizar os grupos sociais.

É pertinente reconhecer que a despeito da construção de uma padronização identitária, as identidades dos sujeitos são permeáveis de outras identidades, de acordo com os contextos que se apresentam. Assim, “o caráter múltiplo da identidade, fruto da tensão entre projetos, necessidades concorrentes, revela-se claramente. Merece atenção o fato de que membros do mesmo grupo se apropriam de maneira desigual do sistema simbólico comum” (AZEVEDO, 2009, p.44).

Nesse sentido, mesmo que os sujeitos de um grupo social se apropriem dos conceitos, valores estabelecidos e por ele mesmo aprovado, estes padrões não são vivenciados de forma idêntica, visto que as identidades são mutáveis e relativas aos espaços e contextos que podem ser reformulados ao sabor das circunstâncias e interesses dos grupos sociais. Do mesmo modo, as identidades que em algum momento pode parecer um aprisionamento, em outros pode significar um espaço de novas possibilidades.

As identidades não são fixas, como afirma Stuart Hall, e são definidas historicamente, não de maneira biológica, entendendo que o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2005, p.13).

E sendo assim, não podemos considerar que a homens e mulheres simplesmente vistam uma identidade de maneira idêntica, como únicas possíveis para os indivíduos. No caso das professoras que viveram a expansão do magistério no início da Primeira República não foi diferente. Elas adotaram e introjetaram os conceitos e valores da Igreja, e depois do Estado também, no sentido de agregarem a identidade de mãe educadora da segunda metade do século XIX à professora com características de mãe devotada e comprometida com a missão de educar as próximas gerações de brasileiros: projeto de nação do governo.

Lançando mão destas reflexões, o presente trabalho pretende discutir as possibilidades de profissionalização das professoras públicas maranhenses na Primeira República diante de um quadro de representações acerca do que configurava o magistério feminino do ponto de vista de autoridades educacionais, médicas e religiosas, que forjaram um modelo e padrão de professora para o ensino público primário, utilizando como fontes a legislação educacional do período, discursos e falas dessas autoridades e das próprias professoras, jornais, memórias e produção bibliográfica sobre a temática.

Nesse exercício propomos três momentos na construção do estudo. Primeiramente, discutiremos o processo de construção e formação técnica das professoras primárias, abordando a ampliação da escolaridade feminina nesse contexto e o papel da Escola Normal enquanto instituição de formação profissional. A proposta é pensar o paradoxo da pretensa natureza feminina, do “nascer mulher”, que segundo o imaginário da época, as ditas características maternais femininas, embora fundamentais e necessárias para o exercício do magistério, não eram por si só suficientes, sendo necessário preparo técnico.

Em seguida, a perspectiva de trabalho é problematizar as possibilidades de atuação dessas professoras no mercado de trabalho, no seu cotidiano, na sua vida pública e privada, o que permitia tanto a construção de novas imagens sobre a professora, quanto também reforçava alguns estereótipos que limitavam sua ação e atuação.

Num terceiro momento buscamos analisar as possibilidades de profissionalização para as professoras e o processo de feminização do magistério, na perspectiva da relação entre estes processos e a tutela do Estado sobre o ensino público. Como elas usaram os laços simbólicos com o poder público, ao se tornarem representantes do ensino e, como o Estado se apropriou da imagem das mesmas, bem como estas se beneficiam ou não desta relação que pode ser vista como protecionista e/ou intervencionista em seus corpos e mentes. Ainda propomos uma análise acerca do associativismo docente, apresentando as primeiras associações de professores e professoras normalistas e seu papel na profissionalização desse nível do ensino.

A discussão a que nos propomos se insere na produção historiográfica sobre a temática, que tem mobilizado muitas pesquisadoras que investigam o tema mulher e educação no Maranhão. *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão* (MOTTA, 2003) onde a professora faz um estudo sobre a vida de quatro professoras normalistas e sua atuação na sociedade maranhense; *A instrução pública maranhense na primeira década republicana* (SALDANHA, 2008) onde a autora apresenta um panorama da situação da educação no Estado na virada do século XIX; *As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão das práticas* (TOURINHO, 2008) com uma investigação acerca da Escola Normal e das vivências das normalistas nessa instituição e na docência; *Brechas para a emancipação: usos da instrução e educação feminina em São Luís na Primeira República* (SALES, 2010) que faz um panorama das possibilidades de emancipação feminina via a instrução na capital maranhense; *A educação feminina em São Luís na segunda*

metade do século XIX (ABRANTES, 2014) onde a autora apresenta as possibilidades de instrução para as mulheres nesse período, *“O dote é a Moça Educada”*: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República (ABRANTES, 2012) acerca da prática do dote e como este se configurava em educação formal; *Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras na rede pública municipal de São Luís* (ATAÍDE, 2013).

Fazemos uso da legislação civil do contexto em estudo (Constituição de 1891 e Código Civil de 1916) e de um corpo documental composto pela legislação educacional (leis, decretos e regulamentos) da época, as falas e discursos de autoridades intelectuais e educacionais da sociedade maranhense (homens e mulheres), onde buscamos reconhecer o panorama das possibilidades educacionais e profissionais para as mulheres durante a Primeira República. Também utilizamos memórias, jornais, revistas, publicações de livros da época (*As Crianças de Laura Rosa* e *Livro de Lucia* de Rosa Castro) para verificar as representações construídas em torno das mulheres e professoras primárias e suas possibilidades de atuação na sociedade maranhense do período.

Capítulo 1 “NINGUÉM NASCE PROFESSORA”: o tornar-se professora

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. (BEAUVOIR, 1967, p.9, grifos da autora).

Assim como, explica Simone de Beauvoir em *O segundo Sexo*, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, compreendemos a construção da professora primária, analisando como uma série instrumentos normativos e disciplinadores foram e são articulados no modelamento de ideias e práticas sociais das mulheres, como um todo, e também destas no magistério.

1.1 Educação feminina e escolarização

A virada do século XIX vivenciou grandes transformações: um acelerado processo de urbanização, mudanças econômicas e convulsões políticas e sociais. Estas alterações remodelaram as relações entre os sujeitos e sob a influência dos padrões europeus de comportamento adaptaram sua realidade. É nesse momento que se consolida a classe burguesa com interesses novos, adotando comportamentos e costumes que lhes distinguem socialmente.

Desde o século XIX vinha sendo produzido um padrão de moral a ser alcançado por homens e mulheres e, em consonância a este padrão de moralidade e das idealizações de gênero vigentes, o casamento era um destino a ser cumprido pelas mulheres. Isto exigia das mesmas que enquanto fossem solteiras, se mantivessem virgens, inocentes e puras, e quando casadas, primassem pela honestidade, discrição e pudor. A estas qualidades foram adicionados novos predicados, e um desses novos requisitos foi a instrução, que passou a ser uma qualidade desejada e incentivada para as mulheres.

O ideal de *mãe educadora* apontado para as mulheres foi exposto no entendimento da Igreja Católica acerca de Maria como educadora de seu Filho e o imaginário “Educadora e Mestra”, está contido, segundo Nunes (2006) em vários documentos expedidos pela Igreja Católica, como por exemplo, a Carta Encíclica *Adiutricem Populi* do Papa Leão XIII, a cerca da

atuação de Maria nos primeiros anos de propagação da fé cristã. O epigrafe do texto começa “Maria no Cenáculo mestra dos apóstolos” e prossegue.

Por sua parte, Maria generosamente aceitou e tem cumprido essa singular e pesada missão, cujo inícios foram consagrados no Cenáculo. Desde então ela ajudou admiravelmente os primeiros fiéis com a santidade do seu exemplo, com a autoridade dos seus conselhos, com a doçura dos seus incentivos, com a eficácia das Suas orações, tornando-se assim verdadeiramente mãe da Igreja e mestra e rainha dos Apóstolos, aos quais comunicou também aqueles divinos oráculos que ela "conservava ciosamente no seu coração".¹

Nesse contexto, ganhava respaldo no discurso filosófico e científico que estava chegando ao Brasil: a premissa de que para bem desempenhar seu papel de esposa e mãe, as jovens precisavam ser instruídas.

Esse aspecto da doutrina Positivista², do filósofo francês Augusto Comte, teve no Maranhão vários adeptos. Um deles foi o já citado, Antônio Almeida Oliveira, que na obra *O Ensino Público*, publicado em 1874, pontua que a educação oferecida às mulheres no Brasil era vista com descuido e que não considerava a importância de seu papel social. Para ele era urgente e necessário que,

[...] procuremos quanto antes melhorá-la no sentido que proponho, isto é, no sentido de a fazermos mãe de família. [...] Conseguido isso, sua obra será naturalmente principiada e acabada. Cada casa será uma escola, cada mulher, um professor, cada fase de seu aperfeiçoamento um como avatar dos nossos progressos. *Elas que até agora só pelo seio têm servido a sociedade, passarão a lhe servir também pelo espírito* (OLIVEIRA, 2003, p.347-348, grifos nossos).

O referido autor colocava sobre as mulheres a responsabilidade direta da civilização e do progresso da humanidade. Nesse discurso de mais educação para as mulheres, um ponto, porém, ganha destaque: a ideia de que a mulher deveria ser *mais educada do que instruída*, visto que a preocupação e ênfase dessa maior instrução recaíam sobre a sua formação moral, sob a

¹Encíclica Papal de Leão XIII de 5 de setembro de 1895 que versa sobre *O Rosário de Nossa Senhora*.

² O Positivismo de Comte se fundamenta em uma filosofia da história na qual se encontram as bases de sua filosofia positivista e as três fases da evolução do pensamento humano: o teológico, o metafísico e o positivo influenciando a sociedade nos séculos XIX e XX em muitos aspectos, como na educação, que se fez sentir com força na Psicologia e Sociologia, além de marcar o ideário das escolas: ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. Essa doutrina foi difundida e ensejou a proclamação da República e a elaboração da Constituição de 1891. O movimento republicano apoiou-se em ideias positivistas para formular a ideologia da ordem e do progresso. Ver ISKANDAR, Jamil Ibrahim; Leal, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

constituição de seu caráter. As propostas de ensino feminino orbitavam em torno de instrumentaliza-la com valores morais e cristãos.

[...] a instrução é vista como a viabilização da formação intelectual, respaldada pelas instituições oficiais responsáveis, isto é, a promoção de uma educação formal tendo o governo como organizador, [...] A educação é entendida, por sua vez, como a transmissão de valores morais repassados não apenas por instituições de ensino, as, também, por todos aqueles que fazem parte da vivência diária da criança, sendo responsabilidade dos pais e, especialmente da mãe (BADINTER 1985, apud SALES, 2010, p.15).

Essa educação era advogada por uma parcela significativa de autoridades e intelectuais da época que viam essa formação moral e de bons princípios como indispensável para a tarefa que deveriam desempenhar na sociedade burguesa de finais do século XIX, que ganhava contornos de modernidade.

Essas reivindicações por mais educação feminina representaram um ganho para as mulheres de classe média, mas em termos práticos, essa maior escolarização continuava a ser justificada por seu destino “natural”: o casamento e a maternidade. Essa proposta, dita moderna, revelava marcas profundas da sociedade patriarcal na qual foram forjados os estereótipos e padrões de representações sobre os sexos, e mesmo sendo uma abertura no discurso educacional de finais do século XIX, trazia consigo algumas restrições para essa educação feminina.

Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem. Essa educação, que, a princípio e de acordo com a tradição portuguesa, fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual, acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista (ALMEIDA, 1998, p.33).

Nesse sentido, a expectativa de educação feminina, mesmo que se mostrando progressista ao libertá-la daquela instrução marcadamente doméstica e religiosa, continuava atrelada ao ideal de mulher nos padrões cristãos, agora acrescida pela missão elevada de formar os futuros cidadãos da pátria que era gestada a partir do final desse século.

Segundo Louro, o discurso normativo se localizaria nestes termos e condições: a “educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios e necessidades, mas em sua *função social* de educadora dos

filhos, ou na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos” (LOURO, 2001, p.447, grifos nossos).

O adágio republicano desejava afastar-se das marcas do trabalho como sinônimo de escravidão, e fazia-se necessário preparar as esposas e mães das próximas gerações de trabalhadores da nação, visto que o trabalho era prerrogativa para o progresso. Portanto, as mulheres precisavam contribuir na construção de um país novo, controlando seus homens, sendo boas mães dos futuros líderes do país, e mantenedoras da ordem. Seus lares deveriam ser afastados dos distúrbios e perturbações do mundo exterior (LOURO, 2001).

No tocante aos currículos dessa educação, Almeida Oliveira diz que “salva a pequena diferença daquilo que é exclusivamente próprio do seu sexo, a mulher deve receber a mesma educação que os homens recebem” (2003, p.341 grifos nossos). O referido autor deixa claro que há diferenças entre os sexos, e não há como negar que a educação escolar reforça essas diferenças, bem como que a escola foi (e continua sendo) o espaço institucionalizado onde são inculcados os papéis sociais, os valores ideológicos e as práticas dos grupos.

Nesse sentido, as instituições de ensino personificam um dos locais de “escolarização de corpos e mentes”, onde de forma sutil os sujeitos são adestrados em seus comportamentos e sentimentos, e onde suas identidades são forjadas, escolarizadas. Esses locais se configuram em ambientes muito mais que espaços pedagógicos inofensivos. Guacira Louro, no livro *Gênero, sexualidade e educação*, aponta para o disciplinamento das preferências nos ambientes da escola.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam também produzem diferença (LOURO, 2013, p.65, grifos da autora).

As propostas de escolarização sistematizada e institucionalizada no Brasil remontam às influências que chegam da Europa no século XIX, fruto da progressiva consolidação e desdobramentos das revoluções burguesas do século anterior. O acentuado processo de industrialização do mundo capitalista disseminou inúmeras ideias de cunho liberal. A

modernização era o lema das economias em crescimento. Era preciso modernizar a política, a economia e a sociedade a partir dos modelos democráticos liberais.

Como no tocante a educação feminina o tom era a moralidade religiosa, e mesmo que a República tenha oficialmente separado Estado e Igreja Católica, perdurava a associação da mulher com a figura de Maria em negação a imagem representativa de Eva, visto que,

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 de seus filhos e filhas (LOURO, 2001, p.447, grifos da autora).

No Brasil, os adeptos do discurso modernizante esbararam na monarquia e na escravidão, consideradas como entraves para a inserção do Brasil no progresso social e econômico (TOURINHO, 2008). Essa busca pelo novo se acentua com a proclamação da República. Pelo país, “o ideal liberal-democrático republicano fez surgir novas bandeiras de luta e entre elas estava a de expandir o ensino. O tema da educação popular passou a frequentar mais assiduamente o discurso político e a educação a ser proclamada como remédio para todos os males que afligiam a nação” (SALDANHA, 2008, p.16).

A partir daí o Brasil viveu uma série de mudanças estruturais que impactaram os grupos sociais estabelecidos e reorganizou a vida urbana por todas as antigas províncias. A primeira Constituição Republicana de 1891 abalou os privilégios de grupos tradicionais como o clero, significando mudanças substanciais nas parcerias entre Estado e Igreja Católica.

No Maranhão estas mudanças significaram na prática o rompimento dessas parcerias, das quais dependiam hospitais, orfanatos e asilos. Como exemplo disso, temos o Decreto nº 08 de 23 de dezembro de 1889, onde o Governo Provisório maranhense trata da garantia da liberdade de culto e da extinção de alguns custos aos cofres públicos de despesas da Igreja³.

Art. 1º. – É reconhecido e garantido a todas as seitas e religiões o pleno exercício dos seus cultos, podendo edificar os seus templos com a forma interior

³ Esse decreto Estadual é de consonância com o Decreto Federal 119-A de 7 de janeiro de 1890 que proibia a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em assunto religiosos, dando plena liberdade de cultos, extinguiu o padroado e estabeleceu outras providências. A liberdade de culto foi ratificada pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891, e de acordo com o inciso 5º do artigo 72 ficavam “livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis”.

e exterior que bem convier ou parecer aos interessados, salva qualquer futura deliberação dos poderes federaes a respeito.

Art. 2º. – Ficão desde já extintos os subsídios até hoje prestados ao Asylo de Santa Thereza e ao Seminario, e abolido o dote de 800\$00 réis estabelecido para as educandas do referido Azylo que contraem matrimonio, respeitando os direitos das que já casaram e o não receberam ainda.

Art. 3º. – Fica igualmente extincta a verba Culto Publico e suspensos quaesquer pagamento que por ella se hajam de fazer.

Art. 4º. – São dispensados dos seus empregos ou comissões os padres e sacerdotes ou corporações deste Estado servem de confessores e capellães e bem assim os chamados sachristães (MARANHÃO, 1889, p.23)⁴.

Houve uma comoção por parte de religiosos e intelectuais a tal decreto. Isso é percebido em jornais da época como *A Civilização*, periódico maranhense de claras inclinações católicas que além de publicar o decreto acima citado, fez duras críticas ao governo republicano no Maranhão e ao seu governador provisório em razão dessa medida.

Em virtude deste decreto, o Governador do Maranhão separou a Igreja do Estado. A simples leitura gera no espirito mais vulgar esta convicção. Com efeito, o decreto suprime os subsídios prestados ao Seminario Episcopal, ao Azylo e ao culto publico, não por motivo de economia (e seria economia de palitos), mas porque a *liberdade de consciência é uma das máximas fundamentações do regimen republicano, e para estabelecer a mais completa igualdade de cultos* [...] revelam o pensamento do autor do decreto que é o nivelamento da Religião catholica com as seitas dissidentes, tirando-se-lhe toda protecção official [...] expellindo das repartições e corporações do Estado confessores e capellães, vai alem da separação da Igreja do Estado, encerra hostilidade à Religião dominante, parecendo ferir os Padres, alias cidadãos brasileiros, de capacidade para exercer empregos e comissões na Republica! (JORNAL A CIVILIZAÇÃO, 4, jan., 1890, p.2, grifos do documento).

A preocupação que o articulista demonstra é em relação à equiparação da religião católica com outros cultos, tentado minimizar a ofensa da retirada das verbas que o Estado destinava à Igreja, uma vez que estes gastos para o autor eram “*economia de palitos*”; uma mesquinha parte do erário público. Entretanto, para as jovens do Asilo de Santa Tereza, significava uma possibilidade menor de contrair um bom casamento, visto que a partir desse decreto não receberiam o valor referente ao seu dote: fator que muito contribuía para o interesse de muitos rapazes pelas educandas dessa instituição.

⁴ A grafia das citações de documentos oficiais e/ou fontes primárias foram mantidas como o original, e aparecem dessa maneira em diversos momentos no corpo deste trabalho.

A Nova Carta Constitucional de 1891, secularizava o Estado brasileiro, influenciado pelas ideias liberais na perspectiva de “modernizar as velhas e arcaicas instituições que, naquele momento, haviam se tornado incompatíveis com a nova ordem instalada” (SALDANHA, 2008, p.27). Essa secularização fica expressa nos inciso 6º do artigo 72. Este determina que seja “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, no sentido de não ser ministrado por alguém que faz parte de ordens religiosas ou regulamentado por orientação confessional.

Como já salientamos, a base ideológica do pensamento republicano foi o Positivismo. Este ideário foi adotado pela elite intelectual e política, que reformulou o valor da mulher nessa sociedade. Esse ideal trouxe uma espécie de “missão” ao sexo feminino: ser a primeira educadora de seus filhos, além da mantenedora das bases da pátria. Nascia um novo modelo de domesticidade, com objetivos bem claros a partir da constituição da família nuclear, com a pretensão de reorganizar a sociedade a partir da internalização dos princípios moralizadores da classe média.

A ideia implícita nesses discursos, alinhados pela máxima de modernidade e cientificidade, era legitimar a ordem social de dominação masculina, colocando a mulher como o fundamento da família e da pátria, submetidas às sanções do discurso religioso, ainda muito presente na construção de uma moral feminina (ABRANTES, 2012).

Em terras maranhenses esse ideário educacional teve muitos contrários, mas também teve seus representantes ilustres, como Almeida Oliveira que fez críticas contundentes à educação dispensadas às moças no Maranhão. O autor denuncia que, quer pobres ou ricas, a educação que recebiam era desprovida de fundamentos científicos. Pois enquanto pobres, ou cresciam na ignorância ou em algum recolhimento onde eram ensinadas por religiosas pouco preparadas e distantes da vida em sociedade. Já as moças de classes mais abastadas ficavam com alguma leitura, contabilidade, trabalhos com agulha, música, dança e canto, entretanto, suas companhias logo demonstravam sua falta de preparo para a vida em sociedade (OLIVEIRA, 2003).

Também uma série de outras vozes menos conhecidas se fazia ouvir nos jornais maranhenses das primeiras décadas republicanas. Esses periódicos revelam o quão arraigadas estavam no imaginário social da época, as ideias acerca das funções sociais de cada sexo. Uma edição de *A Mocidade*, do início da década de 1930, revela os objetivos da educação das mulheres e dos homens também.

Há quem julgue que só ao homem assiste o direito de levantar o mundo do caos em que se encontra. É um erro. O homem, apesar de pertencer ao sexo forte, ainda *necessita da poderosa influencia do sexo fragil para a reorganização universal*. Sim à mulher cabe um papel importante na sociedade (JORNAL A MOCIDADE, nov. 1934, p.4, grifos nossos).

Percebemos que há uma nítida valorização dos homens com relação às mulheres, pois mesmo que o jornal advogue que as mulheres também pudessem “levantar o mundo do caos”, - e isto seria via educação, conforme o ideal republicano -, a elas caberia apenas o papel de *influência* sobre o social. Entretanto, essa influência do “sexo frágil”, era modelada, controlada e disciplinada pelas instituições sociais para os aspectos específicos de seu papel de esposa, mãe e, mais tarde, mestra.

Essa influência sobre a sociedade deveria se processar principalmente nos lares e nas instituições escolares, como filhas, mães, alunas e professoras. Nesse mesmo texto de jornal a autora, Maria Ferreira, pontua que a missão da mulher não estava no domínio público, em atuações em cargos políticos, mas nos espaços domésticos da casa e das escolas, uma vez que,

[...] a tarefa da mulher é mais nobre, mais dignificante e também mais ardua. Cabe-lhe o dever da formação do carácter do homem, pois tão somente ella é quem o ensina a conhecer a justiça, a praticar a caridade e é quem planta na sua alma a semente da fé. E é especialmente *do lar e das escolas que a mulher deve fazer seu campo de batalha* e nelle pôr em atividade todas as suas energias (JORNAL A MOCIDADE, nov., 1934, p.4, grifos nossos).

Nesses termos, o campo de batalha das mulheres como alunas e como professoras, era definido socialmente, de maneira a limitar sua atuação. As mulheres, ainda que necessárias ao projeto de construção da nação estavam inscritas numa subordinação ao *sexo forte*: aquele que deveria ocupar as esferas públicas.

Entretanto, para o cumprimento dessa missão era necessário que se instruissem, educassem e habilitassem “a praticar sempre o Bem”. O mesmo periódico continua num tom de convocação a essa batalha: “ó jovens companheiras minhas, estudemos, estudemos muito e trabalhemos mais ainda,” para que com isso fossem reconhecidas pelos homens como indispensáveis ao engrandecimento da pátria, e encerra parafraseando trechos das escrituras bíblicas: “Deus escolhe o que é fraco para enaltecer os fortes” (JORNAL A MOCIDADE, nov., 1934, p.4).

Observemos o tom de convocação para a tarefa que lhes era atribuída. A admoestação é no sentido de estudar, mas principalmente trabalhar, dedicar-se nas funções para a qual eram chamadas, para que dessa forma fossem reconhecidas pelo sexo masculino, nas palavras de Beauvoir, pelo “*Outro*”. Ser respeitadas pelo sexo masculino dependia de árduo trabalho, entretanto, era um modo de tornar-se visível socialmente e também de ver-se atuando no espaço público.

Essa demanda voltada para a educação feminina aconteceu no contexto de modernização, urbanização que viveu o Maranhão nas últimas décadas do século XIX⁵, expressas nas memórias do escritor, jornalista e político Humberto de Campos⁶. São as impressões de um menino que cresceu “solto” no interior do estado e que, após a morte de seu pai, visitou familiares em São Luís, onde teve diante de si uma visão da capital em pleno desenvolvimento.

A Rua da Inveja, no ponto em que fomos morar, era uma grande ladeira de calçamento grosseiro. Passeios irregulares e estreitos. E em frente à casa um muro e uma chaminé, assinalando os fundos de uma fábrica. Na esquina próxima, à direita, de longe em longe passava um bonde, puxado a burros. À esquerda, lá em baixo, o mercado público. E dentro de casa, ou fora, um *cheiro pronunciado de gás*, que dava a ideia que *era o cheiro, mesmo, do Progresso*. Sentado em um degrau inferior da porta de entrada, eu passava as horas a olhar a rua deserta e o muro misterioso da fábrica. Não podia mais correr, saltar, agitar-me e sentia-me triste sucumbido. A Civilização, com a sua tesoura de ferro, começava a cortar as asas ao pássaro... (CAMPOS, 2009, p.74-75, grifos nossos).

Nesse ensejo de progresso, anunciado pelas fábricas e pelas modificações do espaço público, os cheiros de fumaça e de gás tornaram-se sinônimo de desenvolvimento e avanço tecnológico. Foi neste contexto de mudanças tanto técnicas como dos costumes que aconteceu alguma abertura de novos espaços de convivência entre os sexos, seja na rua, escolas, fábricas ou espaços de lazer.

⁵ Sobre análise acerca da dinamização do espaço público e educacional para as mulheres maranhenses no final de século XIX e início do XX ver ABRANTES, 2012; ABRANTES, 2014.

⁶ Humberto de Campos (1886-1934) nasceu em Miritiba, uma vila maranhense, que desde 1934 tem seu nome. Nessa cidade viveu parte de sua infância e por volta de sete anos, mudou-se para Parnaíba-PI, após a morte do pai. Ingressou em 1919 na Academia Brasileira de Letras aos 34 anos. Foi deputado federal pelo Maranhão entre 1927 e 1930. Articulista de periódicos do Rio de Janeiro e de outras cidades brasileiras. Em 1933, com a saúde já fragilizada, o autor publicou suas Memórias (1886-1900), na qual descreve suas lembranças dos tempos da infância e juventude. Humberto de Campos, foi jornalista, político e escritor, faleceu no Rio de Janeiro, em 5 de dezembro de 1934 aos 48 anos. Em seu livro de memórias, dentre outras lembranças o autor rememora seu trajeto escolar: a escola do professor Agostinho Simões; a escola de Sinhá Raposo; a escola da Mestra Marocas; o Externato São José; e o Colégio Saraiva Leão (SILVA; CARVALHO; FERRO, 2016, p.2).

Entretanto, isso não deixava de significar um estado de alerta por parte das autoridades públicas, intelectuais, jurídicas e religiosas. Havia uma preocupação com relação ao comportamento feminino nos espaços públicos no sentido de evitar que seu nome fosse “*jogado na lama*”. Portanto, era necessário que a mulher “soubesse apresentar-se provida de uma etiqueta que lhe permitisse sair de casa, sem com isso, afastar-se dos referenciais de recato e decência que agora não tinham mais a ver com a simples reclusão, demandando uma postura própria no caminhar, sentar, falar, olhar, sem que se descuidasse do vestir” (TOURINHO, 2008, p.48).

Vários estudos sobre instrução, educação feminina e Escola Normal⁷ têm discutido e analisado o processo de abertura e/ou inserção das mulheres na educação institucionalizada e ofertada pelo Estado do Maranhão. Essas análises avaliam esse processo como lento e gradual. Considerando as muitas variáveis envolvidas, podemos destacar como determinantes para isso alguns aspectos: entraves financeiros e descontinuidade nas políticas educacionais do estado; as dificuldades para a formação de professores e manutenção de escolas no interior do Maranhão; e o imaginário social de desvalorização com relação à educação feminina ainda tão arraigada no pensamento da sociedade da virada do século XIX e início do século XX.

Sales (2010) analisando as possibilidades de escolarização feminina durante a Primeira República em São Luís ressalta que a instrução nesse momento estava atrelada “à concepção de cidadania e nacionalidade, onde o desenvolvimento do país referia-se a capacidade de trabalho realizado no Estado-Nação [...] a instrução voltava-se ao labor, que dignificaria o homem e proporcionaria enriquecimento ao país [...]” (SALES, 2010, p.69). Este era o modelo de nação, educação e cidadão adotado pelo positivismo.

Levando em conta as dificuldades financeiras e estruturais do estado, podemos considera alguns dados. No que se refere às matrículas de mulheres na instrução pública houve alguns avanços. Se pensarmos na possibilidade das escolas mistas, temos um ponto positivo para a elevação do número de alunas frequentando as escolas primárias. A legislação educacional indicava como proceder em casos de criação, conversão e extinção de cadeiras do primário no Regulamento do Ensino Primário (artigo 6º, 1º e 2º incisos), contido no Regulamento da Instrução Pública de 1893.

⁷ Ver as contribuições das pesquisas sobre a Escola Normal no Maranhão em MOTTA, 2003; SALDANHA, 2008; SALES, 2010; TOURINHO, 2008.

A escola do sexo masculino, que for frequentada por trinta alunos, pelo menos, será extinta, devendo ser convertida em mixta a do feminino, existente no districto.

Si não existir, na localidade, escola do sexo feminino, será creada a escola mixta;

Si a frequencia da escola do sexo feminino for maior de cinquenta alunos, será creada, independente dela, a escola mixta (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1893, p.30).

Para Sales (2010) a opção por escolas mistas, além de se apresentar como um modelo pedagógico compatível com os limitados recursos financeiros do Estado, pois significava economia com salários de professores, de certa forma aproximava o tipo de educação de ambos os sexos, uma vez que meninas e meninos dividiam o espaço físico, mesmo mestre e modos de aprender.

Este sistema foi conhecido no Brasil como educação mista e sistema de coeducação e contaram com a criação de escolas no final do século XIX, sendo que, em 1899, estas escolas no estado eram em torno de 21, já em 1920, cerca de 21 anos depois, este número havia crescido para 119, um aumento que para a realidade do estado deve ser considerado expressivo (SALES, 2010, p. 71).

Esse número de escolas mistas sugere um aumento do número de meninas frequentando as escolas no Maranhão, ou pelo menos, maiores chances de escolarização. Tendo por base Relatórios dos Governos do Estado⁸ de 1889 a 1916, Sales analisa o número de matrículas no ensino primário na capital. Sobre os dados levantados, se percebe que no início da República as matrículas do sexo masculino chegam a dobrar com relação ao sexo feminino. Entretanto, durante as duas primeiras décadas do século XX esse quadro tende a equilibrar-se.

Nos documentos oficiais e regulamentações do ensino são nítidas as preocupações em sanar o problema da educação elementar, enquanto no nível secundário o limitado número de matrículas saltam os olhos. Podemos considerar a falta de recursos para investir nos dois níveis, mas também o caráter elitista do secundário, oferecido principalmente no Liceu Maranhense aos rapazes. Ao analisar o número de matrículas dessa escola levantadas por Sales⁹, entendemos que

⁸ Ver Sales (2010, p.84), que em sua pesquisa considera em sua análise os Relatórios dos Governos do Estado entre 1889 e 1927, porém optamos por considerar apenas o crescente número de matrículas por sexo.

⁹ Enquanto entre anos de 1896 a 1905 as matrículas do Liceu não chegavam a 100 alunos, em 1915 elas triplicam, a partir de 1918 são mais de 200 alunos, e a partir de 1927 tem amplo crescimento, chegando a mais de 600 matrículas em 1929, conforme gráfico elaborado por Sales (2010, p.86).

os alunos do secundário crescem em contexto bem específico da instrução pública do Estado, pois,

[...] sua demanda foi aumentada quando em 1914 e o curso profissional de formação de professores foi implementado em detrimento da Escola Normal. O curso normal de profissionalização do Liceu veio substituir a Escola Normal enquanto instituição autônoma porque o número de alunos que se formavam não era significativo e os gastos públicos para manter esta escola não compensava, daí a fusão para o Liceu Maranhense com o uso do mesmo espaço, mesma característica e organização de ensino e, em alguns casos, os mesmo professores, disciplinas e métodos pedagógicos no curso regular e normal profissionalizante (SALES, 2010, p. 86).

É pertinente ressaltar que apesar de seu número pequeno, no que diz respeito à ampliação da oferta de ensino, eles foram válidos para o contexto, mas sofreram as influências dos discursos e padrões socialmente esperados e aceitos.

No que se refere ao espaço físico das escolas de formação, temos um disciplinamento dos mesmos, cabendo aos responsáveis por essas instituições zelar pela vigilância dos comportamentos, companhias e até dos contatos das jovens alunas, como atesta o regulamento da Escola Normal que atribuía do diretor o controle do acesso de pessoas estranhas à escola a as alunas conforme lemos no artigo 8º do regulamento de 1905.

Impedir a entrada de pessoa estranha à Escola, nos compartimentos destinados às aulas e permanência das alumnas, a menos que haja precedido ordem da Diretoria n'esse sentido, caso em que acompanharão o visitante, si elle já não estiver acompanhado por outro empregado da casa (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.28).

O texto refere-se ao sexo feminino numa evidente preocupação com a moral das moças e com a reputação do estabelecimento de ensino que representava o governo do Estado. Faz referência ao espaço escolar como *casa*, que demonstra a domesticação da escola e desta como extensão do lar. Essa ideia permaneceu no imaginário social de forma tão forte que aparece em um *Manual do Aluno* da década de 1980. Trata-se de um material impresso e distribuído às alunas do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Você convive numa *casa grande*. [...] Algumas recomendações e normas de trabalho são também apresentadas para que você se sinta em *casa*. Este folheto será de grande utilidade para melhor conhecimento de seu ambiente. [...] Conhecendo melhor a *nossa casa*, você gostará mais dela, [...] *nossa* porque

temos certeza que todos que dela participam devem se sentir responsáveis pelo que foi realizado este ano [...] Enquanto as aulas se realizam, vários setores da *casa* estão trabalhando diretamente em seu benefício (Apud NASCIMENTO, 1994, p.85, grifos da autora).

Parece haver uma intenção de conformar a escola como espaço neutro e não politizado, local de reprodução da harmonia que deveria ser vivido no lar, na casa das alunas, futuras esposas e mães. Nessa perspectiva Guacira Louro sublinha que a noção de escola ganha novos sentidos, ajudando a conformar um novo tipo de domesticidade.

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” (LOURO, 2001, p.568, grifos nossos).

Aqui se situa uma tentativa de manutenção da ordem vigente sob os aspectos imperiosos para a República visto que atendia à demanda de extensão educacional para as mulheres, mas também normatizava sua estada fora do espaço privado, mantendo professoras e alunas, alheias às discussões ou problemáticas que assolavam o mundo externo ao lar. Isso se acentua fortemente quando os cursos de formação docente foram amplamente difundidos pela necessidade de professores para o primário, especialmente quando o Normal se transforma em “curso espera marido”.

1.2 A Escola Normal e a formação das professoras

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1995, p.18 grifos do autor).

Na busca pela modernização da sociedade brasileira, as reformas na instrução ocupam destaque na legislação educacional da época. Por todos os estados da Federação era imperioso minimizar o analfabetismo e combater as críticas que este problema causava à

República. Como já pontuado, a Primeira Constituição republicana estabelecia a laicidade do ensino, mas havia um projeto educacional a ser cumprido: vencer o analfabetismo, ou ao menos minimizá-lo.

No bojo dessas propostas se intensificaram os projetos voltados para a formação de professores. A criação das escolas normais, enquanto instituições de ensino tinham objetivos muito claros: a formação docente para a escola elementar; alfabetizar a população brasileira. Essas escolas seriam o meio pelo qual os estados atingiriam o objetivo do projeto republicano.

A perspectiva de instruir e formar uma nação, amparada no discurso republicano predominante, levou os novos dirigentes, empossados sob a égide da República, a pensarem estratégias legais a respeito da questão educacional, acreditando que poderia sanar os problemas econômicos e sociais do Brasil, ao criar uma cidadania, via instrução (TOURINHO, 2008, p.49).

O recém-formado governo republicano nomeou Benjamin Constant para a função de ministro da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do Rio de Janeiro, e coube a este elaborar um plano para regulamentar o ensino primário, secundário e para a Escola Normal da capital do país. Este documento deveria servir de base para a instrução dos demais estados federados (SALDANHA, 2008).

As Escolas Normais foram pensadas desde o século XIX como instituições destinadas à formação profissional de docentes para o magistério primário, e no Maranhão, como dito anteriormente, um dos defensores mais eloquentes deste empreendimento voltado para a escola pública foi Almeida Oliveira. Enquanto educador, ele aponta para a necessidade do estado em “descobrir bons professores”, sendo para isso necessário que a estes fossem oferecidas “cômoda e vantajosa carreira”, “distinções e honra que devem merecer os educadores”, ou que o governo fizesse existir estes bons professores, através de escolas normais e conferências pedagógicas destinadas a formar e aperfeiçoar os docentes (OLIVEIRA, 2003, p.209).

Essas observações de Oliveira não foram levadas em consideração por muitas iniciativas de fundar escolas normais. Em meio às turbulências por que passava a monarquia, uma série de escolas, nesses moldes, foram criadas em diversas províncias, entretanto muitas não se sustentaram ou por pouco tempo funcionaram. As justificativas para esse insucesso, em geral, eram os poucos recursos financeiros disponíveis para investir nas escolas de formação e a crise na economia em finais do século XIX.

Com o advento da República, o discurso modernizador e de negação de tudo o que representava o regime monárquico, reavivou a ideia de organizar e aparelhar escolas de formação de professores primários. Entretanto, mais tarde essas escolas passaram a se organizar sob a premissa do magistério como extensão da maternidade.

As escolas Normais deveriam formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na moralidade. Às mulheres essa educação em nível médio deveria bastar, mantendo-se o sexo feminino com um destino profetizado e ocupando o segundo lugar na esfera social (ALMEIDA, 2014, p.920).

O ensino público, nesses termos, apresenta-se como um reprodutor do sistema de hierarquia social que normalizava os movimentos dos sujeitos, os colocando em compartimentações específicas. Isto foi feito em todos os níveis de ensino, uma vez que as divisões ou gradações, nas quais foi organizada a instrução pública, apontam para tal manutenção. No caso específico das mulheres, ou pelo menos para a grande maioria delas, o Curso Normal, era o grau máximo de conhecimento escolarizado a que podiam ter acesso. Somente mais tarde foi possível cursarem o nível superior em algumas faculdades.

A reforma na instrução pública a nível nacional teve seus reflexos no Maranhão através de um conjunto de reformas educacionais durante a primeira década republicana, a saber: em 1890, 1891, 1893, 1895, e ainda em 1899, específica do ensino secundário¹⁰. O que a princípio poderia expressar preocupação com a instrução pública do Estado, demonstra verdadeiramente um jogo de manobras políticas que tinham o objetivo de controlar e, de certa forma apagar as memórias dos grupos dirigentes que eram sucedidos, deixando cada um, sua marca na administração pública (SALDANHA, 2008).

O Maranhão, assim como as demais províncias, desse o século XIX vinha tentando implementar o ensino normal, o que pode ser verificado em várias correspondências oficiais e nas

¹⁰ A reorganização do ensino público primário pelo Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890 versa sobre a divisão do ensino público no Maranhão: primário, secundário, técnico ou profissional, oferecido nas escolas públicas primárias, Escola Normal, Liceu e Instituto Tecnológico. O ensino primário passou a ser facultativo, mantido pelo Estado conforme necessidade em cidades, vilas e povoações; criação da Escola Normal para ambos os sexos, de um Instituto Técnico com oficinas para várias profissões (MARANHÃO, 1893, p.52-58). Em 1891 o ensino passou por novas reformas. O decreto nº 94, de 1º de setembro de 1891 tem 209 artigos, é minucioso nos assuntos educacionais. Ressaltado a obrigatoriedade, liberdade e gratuidade do ensino público, bem como sua laicidade (SALDANHA, 2008, p.85). Esse decreto dispõe entre outras coisas sobre fiscalização e supervisão do ensino público e particular, nomeações de professores, ordenamento dos trabalhos das escolas públicas, Normal e Liceu.

falas de presidentes provinciais, inspetores de instrução pública e intelectuais que reclamavam da ineficácia dos métodos pedagógicos e o despreparo do corpo de professores maranhenses.

Como tentativas de minimizar essa deficiência duas iniciativas de organizar escolas normais são verificadas na Maranhão no período imperial, uma pública e outra de iniciativa privada. A primeira de 1840, sob o comando do poder público que enviou Felipe Conduru à França a fim de apender o método de ensino de Lancaster, que se baseava no trabalho com monitores. O objetivo era aplicar essa metodologia nas escolas primárias maranhenses e minimizar num antigo problema: a falta de professores na província.

O método foi elaborado na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster em finais do século XVIII e início do século XIX, no período de grande urbanização, fruto do processo de industrialização vivido nesse país. Um de seus objetivos era reduzir custos com professores e atender um maior número de crianças, acelerando o processo de aquisição de conhecimentos pelo aluno, num período em que há um crescimento demográfico intenso, e o método de ensino mútuo uma forma de popularizar a instrução entre as camadas mais pobres (CASTANHA, 2012).

Esse modelo pedagógico foi difundido em várias partes da Europa e no Brasil começou a ser introduzido ainda nas primeiras décadas do século XIX. Uma vez que a Constituição Imperial de 1824 garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, era preciso encontrar alternativas que pudessem levar a escola de primeiras letras a um maior número de brasileiros (CASTANHA, 2012).

Esta primeira escola que se propunha a formar professores baseado no método de Lancaster funcionou em anexo ao Liceu Maranhense e basicamente era uma aula de Pedagogia que os professores primários deveriam frequentar. Entretanto, muitos se recusaram a comparecer as aulas alegando a ineficiência do método. A pouca frequência, depois de quatro anos de funcionamento, levou o poder público a transformar a cadeira de Pedagogia em escola de primeiras letras (SALDANHA, 2008).

Ainda segundo Saldanha (2008), a segunda tentativa de organizar uma escola normal foi em 1870 e teve a Sociedade 11 de Agosto¹¹ como mentora. Essa sociedade era uma

¹¹ Essa associação teve relevantes atividades no meio maranhense Na segunda metade do século XIX. Um dos mais ativos de seus participantes foi Antônio Almeida Oliveira. Também faziam parte dessa sociedade, outras figuras ilustres do Maranhão como João Antônio Coqueiro e Manuel Jânsen Pereira. Fundada em 1870, contou com mais de 400 alunos matriculados em seu curso noturno no ano de 1873, mas encerrou suas atividades em 1882. Ver VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**.

associação de intelectuais que ofereceu cursos noturnos a operários e que a partir de 1874 estabeleceu um curso de nível secundário com uma disciplina voltada para a formação pedagógica. Apesar de ter conseguido aprovar os programas do curso, esta escola não diplomou nenhum professor.

Entretanto, somente na última década do século XIX, na recente República, durante o governo José Tomás da Porciúncula, o Maranhão finalmente organizou sua Escola Normal. O estado buscou implementar a instrução pública através de uma reestruturação do ensino que foi dividido em nível primário, secundário e técnico ou profissional.

Da mesma forma que os outros estados, o Maranhão perseguiu o lema do Positivismo: o ordenamento para o progresso. Nessa tarefa, o Estado precisava desenvolver o sistema educacional e uma das primeiras providências era melhorar os índices de alfabetização, e para isso era necessário capacitar e aprimorar o professorado público maranhense. É fruto desse contexto a Escola Normal do Maranhão, criada pelo decreto nº 21, de 15 de abril de 1890 e conforme os seguintes artigos ficava a organização do ensino.

Art. 1º - O ensino publico no Estado do Maranhão será primario, secundario, technico ou profissionnal e fornecido gratuitamente nas Escolas Publicas Primarias, na Escola Normal, no Lyceu Maranhense e no Instituto Technico.

Art. 2º - O ensino primário é facultativo.

[...]

Art. 6º - O ensino profissionnal, que habilite ao magisterio primario, será dado a um e outro sexo na Escola Normal.

Art. 7º - Fica creada nesta capital uma Escola Normal, [...] (MARANHÃO, 1890, p.52-53).

De acordo com esse decreto a Escola Normal ficava anexa ao Liceu Maranhense, o que se justifica por dificuldades financeiras do estado para manutenção de um prédio próprio, bem como os docentes receberiam uma gratificação para ministrar aulas também no Curso Normal. A escola recebeu um conjunto de aparatos pedagógicos, como livros e laboratórios, que podiam ser usados também pelos discentes do Liceu Maranhense (SALDANHA, 2008).

A Escola normal deveria receber indivíduos de ambos os sexos, destinava-se a formação técnica de professores, e de acordo com o regulamento de 22 de junho de 1890, o curso

oferecido por essa instituição durava três anos, mas que no início do século XX passou a ter duração de cinco anos (MOTTA, 2003)¹².

De acordo com o regulamento de 1894, para ingressar no Curso Normal alguns requisitos eram necessários. Comprovação no ato da matrícula haver concluído o curso primário, a idade mínima para os homens era de 15 anos e para as mulheres era de 16 anos, não haver sido expulso do Liceu Maranhense, e ainda ser vacinado ou não ter contraído varíola ou outras doenças contagiosas (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1894 art.12º, p.74), o que revela a preocupação com a profilaxia e sanitarização urbana, muito em voga na capital federal, se estendendo por todo o país nessa época.

Essa regulamentação do currículo, fora elaborado com objetivo de manter a ordem social, pois no que se refere às mulheres, as escolas normais no Brasil se colocaram como reprodutoras dos papéis esperados para elas: matrimônio e maternidade. Isso é perceptível na distribuição de disciplinas, uma vez que haviam, além daquelas comuns a ambos os sexos, aquelas exclusivas para as moças, de cunho doméstico. Tínhamos assim a educação institucionalizada pelo estado, reproduzindo o imaginário social do período ao estabelecer que, para “os alumnos do sexo feminino haverá [...] uma aula de costuras e bordados, que funcionará 1 hora por semana, desde o primeiro até o terceiro anno inclusive” (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1894, art. 8º, p.73). Sobre estas aulas, o regulamento da escola de 1905, em seu artigo 12º, inciso único, afirma que as alunas estudariam mais que os alunos, “prendas femininas e economia domestica (2 horas por semana), além do estudo de desenho de ornato, applicado a prendas femininas, annexo à cadeira de caligrafia” (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.07).

Ainda conforme essa legislação, o aluno recebia o título de “Professor Normalista”, quando concluía o curso em uma cerimônia pomposa e solene, contando com a presença de várias autoridades públicas, como o governador do Estado e do Inspetor da Instrução Pública. A partir de então poderiam ser nomeados como professores públicos das escolas primárias, mediante concurso público ou sem o mesmo, caso não houvesse outro candidato, e até ocupar o cargo de professores da Escola Normal (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1894, p.78-99).

¹² A duração do curso normal desde a fundação da Escola Normal em 1890 era de 03 anos, de 04 anos a partir de 1903 e de 05 anos a partir de 1907 (Trabalhos do Congresso Pedagógico, 1920, p.385).

Esta informação é reveladora se pensarmos que parece haver uma tentativa de positivação e status da imagem do professor primário, uma forma de atrativo para essa profissão. Numa conjuntura maior, era o poder público tentando minimizar as deficiências da escola básica, foco do projeto modernizador republicano que ecoava entre os políticos e intelectuais maranhenses.

De acordo com várias pesquisas e estudos acerca da história da educação no Estado, apesar de todos os esforços para organizar e modernizar a educação do Maranhão, com ações como a criação e estruturação da Escola Normal do Maranhão, a instrução passava por dificuldades. No tocante à escola, esta instituição passou por graves crises de ordem estrutural e financeira. Este cenário de problemas é atestado com o fato de que passados dez anos de criação da escola, somente onze professores haviam sido diplomados.

Para boa parte dos intelectuais ligados à instrução, a evasão na Escola Normal, ocasionado estes resultados tão insatisfatórios, eram consequências da falta de perseverança das alunas e do modelo de educação europeu transposto e aplicado no Maranhão (MOTTA, 2003). Saldanha (2008) analisa a questão de outro modo. As alunas da escola eram deficientes com relação aos conhecimentos prévios necessários para ingressar no curso normal, haja vista a precariedade das escolas primárias do Estado, o que levava ao não acompanhamento das disciplinas, o desinteresse pelas aulas e finalmente o abandono do curso. Soma-se a tudo isso, que o ideal de vida para as moças da época era o casamento, que as faziam abandonar o curso assim que se casavam ou conseguiam um “bom partido”.

Com a reorganização do ensino público foram estabelecidas as bases que definiam os pré-requisitos para *ser professor*, quer fossem públicos ou particulares, numa nítida associação entre o docente e o sacerdote, que deveria inspirar um exemplo a ser seguido. As preocupações recaíam sobre a “idoneidade” do(a) professor(a), sua “boa fama” e conduta moral, atestada pelos seus pares e pela sociedade.

Com a criação da Escola Normal do Maranhão ficou estabelecido institucionalmente duas escolas públicas de nível secundário. A primeira marcadamente técnica e a segunda com formação para o ingresso no nível superior. Isso fica mais claro quando se observa que, apesar de funcionar em prédios anexos e até contar com disciplinas comuns, os objetivos dos currículos eram bem distintos. O Liceu Maranhense contava com uma proposta de formação humanística e preparava os rapazes para seguir os estudos na universidade, enquanto a Escola Normal, para a

atuação docente no nível do ensino primário. A esse nível técnico as mulheres podiam ter acesso. A despeito dessa prerrogativa de formação de professores, o currículo desta escola contava com apenas uma disciplina de cunho pedagógico, como se observa no artigo 7º do *Regulamento da Escola Normal de 1890*. As cadeiras a serem lecionadas nesse curso vinham assim dispostas na lei:

Fica creada nesta capital uma Escola Normal onde funcionará as seguintes cadeiras:

- 1 - Grammatica Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuegusa.
- 2 - Aritmética, Algebra, Geometria e trigonometria.
- 3 - Elementos de Phisica Chimica e Mineralogia.
- 4 - Elementos de Botanica, Zoologia e Geologia.
- 5 - Geografia Geral e do Brasil.
- 6 - História Geral e do Brasil.
- 7 - *Pedagogia*.
- 8 - Desenho.
- 9 - Musica.
- 10 - Gynnastica. (Grifos nossos).

A Escola Normal, como já pontuamos, deveria contar ainda com laboratórios de Física e Química e um acervo de História Natural, revelando a preocupação do presidente do estado em dotar a escola com os modernos conhecimentos das Ciências, bem como, o mais breve possível, implementar uma escola de aplicação dos conhecimentos pedagógicos e técnicos adquiridos pelos alunos (SALDANHA, 2008), que só veio a concretizar-se em 1896.

Além dos motivos já pontuados para o insucesso da Escola Normal, um conjunto de embaraços inviabilizou o pleno funcionamento deste estabelecimento de ensino. Os salários dos professores primários não eram atraentes; as cadeiras vagas para este nível eram em sua maioria fora de São Luís, e estas com vencimentos menores que os da capital.

Somavam-se a estes entraves a falta de uma escola de aplicação para o treinamento prático docente, que segundo Oliveira era necessário a toda e qualquer profissão, e no caso da docência era indispensável, pois desenvolveria nos professores dois requisitos básicos para exercício do magistério: “a vocação para o ofício e a prática dele” (2003, p.212). Ainda ressaltava que uma escola normal era algo imperioso, sendo “uma fonte de estudos teóricos e práticos. Ao mesmo tempo que ministra o ensino experimenta o gosto do aluno, desenvolve-lhe a vocação e forma-lhe o caráter nos predicados, que devem coroar o exercício da pedagogia” (OLIVEIRA, 2003, p.213).

O senador Benedito Leite¹³, habilidoso nas conformações políticas, propôs algumas mudanças para reverter esse quadro, e em vias da Escola Normal ser fechada, apresentou uma nova proposta de reforma no ensino público. As reformas contemplavam reajustes salariais, pela Lei nº 164 de 21 de maio de 1896, concursos para provimento de escolas de primeiras letras na capital, revisão dos regulamentos, transformação das escolas estaduais em grupos escolares e destes no interior do estado, e a criação de uma escola de aplicação (SALDANHA, 2008; MOTA, 2003).

A Escola Modelo foi criada pelo governo estadual, conforme a Lei 155, de 06 de maio de 1896, anexa à Escola Normal como escola primária e para servir de escola de aplicação prática aos alunos da escola de formação. A Escola Modelo do Maranhão, que a partir de 1899 viria a se chamar Escola Modelo Benedito Leite, passa a existir conforme a referida lei, que assim dispunha sobre a instituição,

Art. 1.º Fica creada anexa à escola normal uma escola modelo destinada à educação de menores de ambos os sexos e *aos exercicios de ensino dos alunos normalistas*.

Art. 2.º Para a instalação dessa escola poderá o Governo nomear ou contractar livremente pessoa idonea por tempo indeterminado (MARANHÃO, 1896, p.39, grifos nossos).

Esta lei traduz uma preocupação com a instrução prática do professorado, avaliação dos conhecimentos técnicos e aplicação prática dos mesmos, conhecidos com “tirocínio”, bem como revela a necessidade do dirigente desta escola de aplicação ser uma “pessoa idônea”. Este requisito nos parece ser mais importante que a qualificação técnica ou intelectual para o exercício das funções do referido cargo. A prerrogativa de formação técnica dos alunos fica expressa também no *Regulamento Escola Normal, Escola Modelo e cursos anexos* de 1905.

Art. 1º A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional, de regimen mixto, que se destina ao preparo dos professores que devem ministrar o ensino nas escolas primarias do Estado.

Art. 2º Preencherá os seus fins por meio de:

- a) *um curso de instrução geral*, que consolidará e ampliará, complementando-a, a instrução elementar, verificada pelo exame de admissão;
- b) *um curso de instrução technica*, que instruonirá e adextrará nos methodos e processos da cultura phísica, mental e moral a mocidade;

¹³ Benedito Leite nasceu em Rosário em 1857, formou-se em Direito em Recife, foi promotor, filho politico de Gomes de Castro, membro do Partido Conservador. Fundou e comandou o Partido Federalista do Maranhão, foi deputado, senador e Governador do Estado (1906-1908).

c) uma *Escola Modelo* de aplicação, que lhe será anexa, onde, pela observação e pelo exercício os futuros professores se iniciem na prática do magistério, a que se encaminham;

d) um *Curso anexo à Escola Modelo*, com caráter complementar do ensino de algumas de suas disciplinas (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.3, grifos do documento).

Neste argumento nota-se a preocupação com a instrumentalização e adestramento em métodos da *cultura*, numa alusão à civilização moderna, na qual deveria se pautar a formação integral da “mocidade” maranhense.

As proposições da escola de aplicação estão expressas nas palavras de Justo Jansen Ferreira em discurso por ocasião da solenidade de entrega de diplomas em 15 de novembro de 1910. Segundo esse discurso, a Escola Modelo tem as seguintes atribuições: “[...] espalhar o ensino anualmente por mais de 300 crianças, além de ser a escola propedéutica da Normal, é ainda a clínica pedagógica, onde as normalistas vão praticar os princípios estudados durante o curso” (FERREIRA, 1910, p.5-6). Nesse sentido, depreende-se que a intenção era elogiar os trabalhos da Escola Modelo voltados para a instrução pública primária do Estado.

A despeito de uma série de dificuldades financeiras, instabilidades econômicas e embates políticos, a Escola Normal foi se configurando como uma escola elitista, pois formar-se *professora normalista* significava a possibilidade de “melhor visibilidade, sob o ponto de vista social”, mas também um entrave para muitos homens e mulheres, uma vez que essa “profissionalização exigia agora preparo e investimento em tempo e dinheiro o que acabava por afastar muitas pessoas que não dispunham, na sua maioria, do último item” (TOURINHO, 2008, p.59).

Uma demonstração dessas dificuldades estruturais que acabavam por revelar certo descrédito na Escola Normal como instituição escolarizada está contemplada nas palavras de Jerônimo de Viveiros, quando atesta que a instituição criada por Porciúncula era um “instituto incompleto”, e que suas deficiências abrangiam desde um aparelhamento pedagógico ineficiente até os baixos salários que os professores da escola recebiam. O resultado disso só poderia ser

[...] um curso de três anos, formou num quadriênio, isto é, em duas turmas, apenas cinco professores normalistas. E o mais curioso é que nenhuma delas foi aproveitada no magistério: no interior do Estado, porque não lhes foi oferecida vantagens a exiguidade dos vencimentos; na capital, porque que o Município, a cujo encargo estava entregue o ensino primário, não considerava devidamente o caso (VIVEIROS, 1960 apud TOURINHO, 2008, p.58).

Apesar de muitas críticas, o poder público se fazia representar nessa instituição indicando intelectuais ligados ao ensino para comandá-las. Um dos primeiros diretores da Escola Normal foi o jornalista, jurista e educador Barbosa de Godois. Este que, também comandou a Escola Modelo, demonstrava grande preocupação com a necessidade de atualização dos futuros professores com relação aos conhecimentos pedagógicos e psíquicos do desenvolvimento infantil.

Documentos a nível nacional e estadual orientavam os programas, currículos, manuais didáticos e as avaliações que eram empregadas nas escolas primárias e também nas escolas de formação de professores no sentido de ordenar o ensino. Era a adoção de um modelo de ensino prático, sujeito a avaliações da eficiência de professores e dos alunos. O programa do Curso Normal variou conforme sua duração e conforme as reformas sofridas pela instrução pública do Estado.

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas do Curso Normal em 3 anos

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	História Universal
Língua Francesa	Língua Francesa	História Natural
Aritmética	Pedagogia	Pedagogia
Geografia Geral e Cartografia do Brasil	Física	Literatura Portuguesa
História do Brasil e Maranhão	Aritmética	Instrução Moral e Cívica
Desenho		
Música		
Ginástica		
Costura e bordados para as meninas nos 3 anos.		

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 1893, p.72-73.

Observemos que as disciplinas pedagógicas ou voltadas para o ensino ficavam de certa forma, isoladas e restritas ao último ano de formação, sendo o foco, a preocupação com os conteúdos a serem ensinados e com as cadeiras voltadas para o sexo feminino. Nesse sentido é sugestivo pensarmos nas razões para a evasão do curso normal analisado por Sales (2010) em 1918, pois apesar do aumento da matrícula no mesmo a partir de 1914, quando foi incorporado ao Liceu Maranhense, - como curso profissionalizante e o fato desta escola ser referência no ensino secundário -, não conseguiu evitar a evasão principalmente no último ano do curso. Para a autora um dos possíveis motivos talvez fosse a dificuldade de conciliar as aulas com “as atividades profissionais que os alunos exerciam antes mesmo do término do curso” (SALES, 2010, p.87).

Abaixo, o segundo quadro de disciplinas se localiza no contexto das mudanças e inovações teóricas pela qual passou o Brasil a partir da década de 1920. Segundo Jorge Nagle (2001), as expectativas republicanas de remediar os males da nação via o ensino, não foram alcançadas durante os três primeiros decênios do novo regime, sendo o ideal de *escolarização* retomados na última década da Primeira República, uma vez que a idealização do regime republicano “teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos” (NAGLE, 2001, p.135).

Tabela 2 - Distribuição das disciplinas do Curso Normal em 5 anos

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Português	Português	Português	Português	Português (gramática histórica e noções de Literatura)
Francês	Francês	Francês	Inglês	História Natural
Geografia	Inglês	Inglês	Física	Agricultura e trabalhos rurais
Matemática Elementar	Matemática Elementar	Matemática Elementar	Química	Metodologia
Desenho	História da civilização	História do Brasil e ensino cívico	História Natural	História da Educação
Educação Física	Cartografia do Brasil	Física	Noções de Psicologia geral e aplicada	Didática
Música	Música	Química	Desenho	Higiene e Puericultura
Trabalhos de agulha	Desenho	Desenho	Higiene e Puericultura	
Trabalhos Manuais	Trabalhos de agulha	Trabalhos de agulha	Pedagogia geral	
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Educação Física	
	Educação Física	Educação Física		

Fonte: Regulamento da Instrução Pública de 1931, p.21-23.

Apesar de manter o ranço sexista, este programa já distribuiu ao longo do curso as disciplinas voltadas para o pedagógico e nota-se uma preocupação com o aspecto psicológico no processo de ensinar. Segundo Nagle, isto é resultado do otimismo e entusiasmo pedagógico que postulavam o maior acesso à escola como meio de inserção social e participação política, com a inclusão dos assuntos educacionais como pauta de discussões em diversos setores e organizações da sociedade da época.

Na visão dos educadores envolvidos nesse movimento pela educação voltada para a renovação dos métodos pedagógicos, a especialização e formação mais abrangente e técnica do professor era um fator decisivo para desenvolver o ensino no Brasil, pois até esse momento, “a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo eram ‘educadores’, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficiente profissionalizada” (NAGLE, 2001, p.136). Noutros termos, os educadores que pensavam a sistemática da educação eram médicos, advogados, literatos, economistas, que ofereciam um olhar não técnico da prática docente.

O entusiasmo e otimismo pela educação preconizavam a democratização da educação, não apenas como plano político de compromisso com o regime republicano ou “apenas, o de aumentar quantitativamente as unidades escolares do grupo primário; na verdade, trata-se de pensar a escola primária muito mais como etapa fundamental de ‘formação’ do que de ‘instrução’”, e nesse sentido, o “modelo inclui, basicamente, novos modos de formulação do programa escolar e nova instrumentação para tornar eficaz o trabalho docente; e, também, diversificam-se atividades escolas e introduzem-se novos órgãos e novas práticas” (NAGLE, 2001, p.151-152).

Nesse quadro de debates, a proposta de profissionalização permeou todos os níveis de ensino e “provocou o reforçamento do manualismo – na escola primária -, a ampliação da formação técnico-pedagógica – na escola normal – e a discussão entre as humanidades literárias, científicas e técnicas – na escola secundária” (NAGLE, 2001, p.149). Nesse sentido o Liceu Maranhense oferecia em curso técnico a possibilidade de formação para os professores que atuariam no magistério buscado pelo entusiasta da educação da década de 1920.

O que estava expresso nos programas do curso de formação de professores do é representação das propostas de modernização científica de orientação republicana, e no Maranhão refletiu nas produções de intelectuais dedicados ao ensino. No livro *Os ramos da educação na escola primaria*, Barbosa de Godois apresenta uma espécie de tratado acerca da educação do físico, da moral, do intelecto e emocional das crianças. Em consonância com o discurso do moderno e científico, preconizado pelo espírito republicano que norteia sua posição de diretor, Godois diz que a educação física deve ser aplicada,

[...] como salutar medida de hygiene e inspirando-se, nessa conformidade, nas leis d’essa sciencia, da physiologia e anatomia humana. E é d’essa educação que

temos de tratar, pois é ella a que se terá de aplicar na escola primaria. *Submettida a princípios scientificos, em virtude do seu character moderno* (GODOIS, 1914, p.2-3, grifos nossos).

Enquanto diretor da Escola Normal, podemos deduzir que suas reflexões fossem utilizadas como material pedagógico que orientava os alunos da Escola Normal. E sendo assim, no que se refere às concepções da época, Godois além de inserido na ordem dos “modernos” conhecimentos, também reproduz o imaginário acerca das diferenças entre os sexos, revelando um disciplinamento tanto dos professores quanto dos alunos durante as atividades físicas. A esse respeito pontua que a “escolha dos jogos e sua duração, ocasião e logar em que devem ser feitos, como tudo mais a que elles se refere, entra na parte da *aplicação* e o mestre deve saber haver-se, tendo sempre em vista a idade, sexo, temperamento e a saúde de seus discípulos” (GODOIS, 1914, p.8, grifos do autor).

Nesse sentido, a prerrogativa de direcionamento e aplicação didática é do professor, dando ao seu fazer pedagógico claros contornos de divisão sexista, do que seria apropriado e permitido a cada sexo. Esse disciplinamento, ou nas palavras de Louro (2013), essa “escolarização de corpos e mentes” acontecia e acontecem nas instituições de ensino.

Ainda segundo Godois, cabia à família, a escola e a sociedade imprimir nas crianças o desejo pelo bem e a aversão ao mal, mas os professores tinham preponderância nessa tarefa. Para tal, aconselha que usem o método de elogios, censuras e bons exemplos.

Cumpre, pois, que o mestre faça intervir a intelligencia, explicando os factos e os seus bons e maus resultados, e, como estimulo para as boas praticas, approve e louve, mesmo, as acções dignas de acceitação e censure as que não o forem. [...] E a noção do bem irá clareando mais a mais nas intelligencias infantis, assim como a do dever.[...] Cumpre ao mestre exercital-a de tal forma que venha a distinguir, por si propria, esses factos, e adquirir bons hábitos, conscientes, pela influencia do bom procedimento (GODOIS, 1914, p.14-15).

Barbosa de Godois, enquanto representante do sistema educacional, também demonstra preocupação com a solidez moral dos mestres que deveriam ser modelos a seus discípulos, uma vez que a ordem social vigente pregava o disciplinamento com vista ao desenvolvimento e progresso da nação.

Ao discurso de *mulher e professora moderna* se agregavam novas imagens, responsabilidades e também novas habilidades como imperativos das mudanças em curso na sociedade, na política e nos espaços de circulação que se abriam e eram conquistados por elas.

Isto pode ser visto em um anúncio no jornal *A Escola*, da década de 1920. O referido anúncio era do Curso Comercial que funcionava na Escola Normal Primária, onde se vê a imagem de uma máquina de escrever, e faz um convite às moças para aulas de datilografia.

Nas aulas de dactylographia, deste curso, podem ser admitidas tambem alumnas que, mesmo sem estarem matriculadas no curso comercial ou em outro qualquer deste estabelecimento, desejarem conquistar o diploma de dactylographas, o que de grande valor será na vida pratica. TODA MOÇA DEVE DE SER DACTYLOGRAPHA: assim o exige o desenvolvimento da moderna educação (JORNAL A ESCOLA, 23, nov. 1924, p.4, grifos do documento).

Notemos que há uma espécie de imperativo no discurso de que *toda moça moderna* deva ter alguns conhecimentos. Esse tom de autoridade revela um padrão de capacidades e aquisições técnicas de uma classe, grupo ou gênero. Em outros termos, os estereótipos, as elaborações comportamentais, os sentimentos experimentados pelos indivíduos, e até os desejos, acabam sendo pautados por um discurso daqueles que detêm algum tipo de autoridade. Estes discursos tendem a encarnar e reproduzir certa “*normalidade*”, e “*naturalidade*” das práticas cotidianas dos indivíduos.

Vale pontuar que para as famílias de classe média, ou ainda que de poucas posses, incentivar suas filhas a adquirir conhecimento técnico e intelectual significava sacrifícios, mas também notoriedade social, e a possibilidade de um bom casamento. No caso das estudantes maranhenses da Escola Normal, havia toda uma gama de distinção social que recaia sobre as mesmas, como coloca “Esmeralda”¹⁴, uma das professoras normalistas entrevistadas por Tourinho em março de 2008. Ela diz: “bastavam ser normalistas, para ter pose” (Apud TOURINHO, 2008, p.119).

Além do investimento econômico, também havia riscos de ordem moral. Está fora do espaço doméstico oferecia alguma implicação sobre a moralidade da vida das jovens mulheres. Por outro lado, significava também, a possibilidade de manter-se economicamente com seu próprio trabalho ou ajudar no orçamento familiar.

¹⁴ Esmeralda, Peróla e Onix são pseudônimos de três professoras normalistas entrevistadas por TOURINHO, Mary Angélica. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão**: entre o discurso da ordem e a subversão nas práticas. São Luís, 2008. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.

Essa notoriedade social era coroada nas cerimônias de diplomação e laureamento¹⁵, que eram cercadas de glamour. Nessa solenidade que se transvestia de festa, cerimonial burocrático estatal e ostentação social, as jovens eram oficialmente consideradas aptas para o magistério, recebiam seus diplomas e as que mais se destacavam ao longo do curso, com as melhores notas, eram *laureadas*. Estas últimas recebiam um quadro com sua fotografia que deveria ser exposto no salão da escola. Este ritual de passagem tinha destaque nos jornais locais e marcavam o início da carreira das jovens, agora denominadas professoras normalistas (TOURINHO, 2008).

Ainda, segundo Tourinho as normalistas da Escola Normal reivindicaram ao Diretor Barbosa de Godois em 1913, através de ofício, o uso de um uniforme nas solenidades da escola e nas aulas, de caráter facultativo, seguindo o modelo de outras instituições de ensino normal do país (OFÍCIO nº 97, 24 set. 1913 apud TOURINHO, 2008, p.114), revelando que estas mulheres conheciam outras realidades educacionais da nação.

O referido ofício trazia também uma referência às cores do uniforme: azul e branco, que evidenciava a ideia de nação uniformizada, “fundamental para a reprodução dos padrões de civilidade e convivência modernos. Sobressaía-se a construção da imagem da normalista e o fetiche que a envolveu. A cor azul evidenciava a sobriedade, a branca a limpidez e higiene” (TOURINHO, 2008, p.114) e no caso das normalistas maranhenses,

[...] a gravata – que no início do século XX, além de sinônimo da roupa masculina foi adotada por sufragistas como símbolo de contestação e por trabalhadores de escritório como elemento identitário – trazia talvez ousadia ou *a ideia de pertencimento a um novo universo de trabalho* (TOURINHO, 2008, p.114, grifos nossos).

Nesse sentido, as normalistas se distinguiram das demais moças ao usarem um uniforme que lhes atribuía uma identidade pessoal, social e institucional, pois fazia referência à sua futura função na sociedade, mas também era uma espécie de propaganda da instituição à qual estavam ligadas, onde se preparavam para o magistério. Entretanto, também refletiam uma ideia de *profissão*, visto que muitos profissionais nesse período usam uniformes.

¹⁵ Ser laureada significava que a aluna havia sido aprovada com louvor, com as notas máximas em todos os exames ao longo do curso (MOTTA, 2003, p.38).

O fetiche ao qual Tourinho se refere esteve presente no imaginário social acerca da normalista por longo período e foi ressignificado em vários momentos, como por exemplo, na década de 1940 quando foi composta a canção *Normalista*, por Benedito Lacerda e David Nasser. Foi sucesso de vendagem, muito tocada e ouvida nas rádios durante as décadas de 50 e 60 na voz de Nelson Gonçalves. Foi “cantada e assoviada nas ruas e coletivos pelo brasileiro comum, sendo lembrada até hoje, por muitas pessoas” (NASCIMENTO, 1994, p.75).

Vestida de azul e branco
 Trazendo um *sorriso franco*
 No *rostinho encantador*
 Minha linda normalista
Rapidamente conquista
 Meu coração sem amor
 Eu que trazia fechado
 Dentro do peito guardado
 Meu coração sofredor
 Estou bastante inclinado
 A entregá-lo ao cuidado
 Daquele *brotinho em flor*
 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 esperar.

Segundo Nascimento, essa canção popular reconstrói a imagem da normalista como frágil e dócil, que era observada pelos pretendentes e supervisionada pelo pai. Referenda que a formatura e o casamento seriam ritos de passagem na vida das jovens e que, as cores da farda seriam referências às “cores que integravam a bandeira nacional e também, das vestes da Virgem Maria, guardiã e protetora da figura materna” (NASCIMENTO, 1994, p.75).

Além destas leituras, podemos inferir que em vários pontos a música exprime as representações que cercam o feminino e a normalista. A referência ao seu *sorriso franco*, e seu *rostinho encantador*, demonstra o ar de pureza, sinceridade e magia que envolvia o sexo feminino: frágil, mas indecifrável. Da mesma forma a ideia de *conquista* que ela exerce sobre o sexo forte, a ponto de despertar-lhe bons sentimentos, dialogando com a expectativa moralizante das mulheres e das professoras primárias. E ainda, o entendimento da normalista como *brotinho*

em flor, significando sua preparação nas escolas normais, para a vida no lar ou nas escolas como professoras primárias. A normalista desabrocharia ao casar ou ao formarem-se.

De acordo com a regulamentação para a Escola Normal, outra forma de distinção foi estabelecida para os professores normalistas e professores da escola de formação. O artigo nº 82 dispõe que ficava “adoptado para distinctivo do Professor Normalista e professores Escola Normal um anel cuja pedra será a – malachita, cravada em ouro, tendo burilados nos lados um livro e uma penna, não sendo, porem o seu uso obrigatorio (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.20).

As normalistas, enquanto alunas e representantes de instituições de ensino que primavam pelo bom comportamento, disciplinamento e moral, precisavam cumprir uma série de normas expressas nos documentos expedidos pelo poder público. O mesmo regulamento, no capítulo X, versa sobre os deveres e penalidades aos alunos.

Art. 119. Os alunos da Escola Normal, além das obrigações já constantes deste Regulamento deverão:

1º Apresentar-se com *asseio e pontualidade* no estabelecimento nos dias e horas das suas lições, assistindo a todas do começo ao fim.

2º Portar-se *com todo o respeito*, tendo a melhor conducta no estabelecimento.

[...]

4º Apresentar, nos dias designados, seus trabalhos escriptos, sem emendas, borrões ou rasuras.

[...]

6º *Guardar o maior silencio* nos corredores e salas do estabelecimento.

7º Communicar ao Director, ou ao professor, si estiver em aula, para obter a respectiva permissão, a necessidade que por ventura o force a retirar-se do estabelecimento antes de terminar suas lições.

8º Tratar com toda a attenção ao Director professores e vigilantes e *obedecer-lhes as admoestações e advertências* (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.32-33, grifos nossos).

As obrigações das jovens alunas orbitavam principalmente no tocante a limpeza, organização, disciplinamento e contenção de suas condutas. O mesmo artigo traz um inciso único onde apresenta as proibições às alunas. Nele se percebe a tentativa de controle sobre os comportamentos considerados perigosos à moral. Desse modo, era proibido:

2º Escrever, pintar, desenhar, gravar, ou por qualquer modo sujar, estragar ou damnificar o edificio, seus moveis, ou utensilios, ficando sujeito a indemnizar

qualquer prejuízo por isso causado, além das penas que para o caso forem impostas neste regulamento.

3º Distribuir escriptos ou impressos, desenhos, gravuras etc., manifestamente offensivos á moral.

4º Retirar do estabelecimento qualquer objeto pertencente á Secretaria, Gabinete e aulas, ainda mesmo no proposito de restituí-lo dentro do mais curto espaço de tempo.

5º Permanecer no estabelecimento depois de terminadas ou despedidas as aulas. (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.33).

É diante desse quadro de disciplinamento e ordenação social que se inscreveram a extensão do ensino, na qual as mulheres estavam inseridas, primeiramente como alunas, o que significou mais acesso ao conhecimento institucionalizado, e posteriormente a possibilidade de uma formação técnica em nível secundário, nas Escolas Normais, que poderia lhes garantir uma ocupação no espaço público e até uma profissão.

Propomo-nos agora a refletir acerca de como as professoras puderam movimentar-se no meio social de início da República: seus desafios e possibilidades munidas desse saber técnico concedido pelo Estado.

Capítulo 2 “VIVEI PARA O ENSINO”: o fazer-se professora

Para as mulheres das camadas médias do final do século XIX, as atividades fora do espaço doméstico representavam um risco para sua imagem, pois as colocavam no espaço predominantemente dominado pelo sexo masculino. Foi então necessário domesticar essas atividades desempenhadas por elas no espaço público, como aconteceu na enfermagem e magistério que se feminizaram, aliando a essas ocupações características consideradas peculiares às mulheres, como o “cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc.” (LOURO, 2001, p.454).

O processo de implantação da República no Brasil trouxe consigo um remodelar da identidade feminina através de um olhar de classe, uma vez que o imaginário social da época foi realinhado na perspectiva de atribuir-lhes novas funções. Essa remodelação do discurso que atribuía às mulheres características como fragilidade, doçura, paciência, tidas como inata ao sexo, tinha como objetivo torná-las agentes regeneradores a serviço da nação.

A bandeira desse discurso eram as mães moralizadoras da sociedade. Nesse sentido, Chartier, pontua que as “percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER 2002, p.17).

Maria Lúcia Rodrigues Muller em *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República* considera que era nesse momento o *ser professora* configurou-se muito mais do que uma maneira segura de prestígio social,

[...] era, principalmente, conquistar um direito que desde a abolição da escravatura era concedido a todos os brasileiros, o direito de ir e vir. O ingresso nos espaços do estudo e do trabalho docente possibilitava às moças transitarem sozinhas pela cidade. Porém, se deixavam de ser vigiadas em casa, não escapavam de ser vigiadas na rua. O exercício do trabalho docente implicava numa vigilância implícita de todos aqueles que transitavam pelo espaço público (MÜLLER, 2000, p.7).

Numa associação quase que automática, as imposições que visavam construir um padrão ideal de mulher e mãe perfeita, se estendeu às professoras primárias que vivenciaram a docência em meio à possibilidade de estudar, trabalhar e também de profissionalizarem-se, ao

incorporarem essa identidade maternal e doméstica, dando à docência feminina uma configuração de *extensão da maternidade*.

2.1 Magistério, maternalismo e maternagem

Na virada do século XIX e mais intensamente com o discurso republicano positivista no século XX, se cristalizou a construção de um imaginário que associava automaticamente às mulheres à maternidade como algo inato, uma disposição natural para ser mãe. Considerava-se que as mulheres por “natureza” deveriam ser protetoras, abnegadas, pacientes, numa clara associação à imagem de Maria, mãe de Jesus. Segundo Freire, em *Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil*,

os argumentos utilizados na defesa da maternidade variavam, entretanto, conforme a filiação social e política [...] A condição materna, qualificada como inerente à natureza feminina, evocava o conceito de instinto maternal; como *sagrada missão*, lembrava um dom divino e como ação patriótica, incorporava os pressupostos de nacionalidade (FREIRE, 2009, p.98, grifos nossos).

A ideologia da maternidade como função fundamental feminina esta ligada a uma concepção reprodutora, porém, segundo Freire, adquiriu novo sentido após a Primeira Guerra Mundial, fruto do sentimento de insegurança quanto ao futuro das próximas gerações, ganhando acomodações próprias a cada situação política e social específica.

No Brasil esse ideal esteve atrelado às preocupações ligadas à saúde da população e mortalidade infantil que representavam uma contradição às ideias reformistas dos republicanos, possibilitando espaço fértil para os debates sobre a maternidade e o maternalismo, sendo este último “moldado por características próprias, que incluíam a herança escravista” (FREIRE, 2009, p.100).

Vale considerar que a essa suposta maternidade *natural* foram agregados alguns conceitos como o de maternalismo, entendido como um conjunto de concepções e práticas que são introjetadas desde a tenra infância no sentido de produzir, construir a ideia de mãe abnegada e dedicada como algo intrínseco ao sexo, e que na perspectiva de Maria Lúcia Mott é

[...] uma postura ideológica adotada por mulheres das camadas médias e alta nas primeiras décadas do século XX, que defendia a preponderância do sexo feminino devido a natureza específica para a maternidade, na defesa e desempenho de atividades relacionadas ao bem estar das mulheres e das crianças (MOTT, 2001, p.202).

Já o conceito de maternagem se assenta sobre a perspectiva de um estado psíquico que é construído após o nascimento de um filho. Nesse caso é uma escolha amar e cuidar; um aprendizado prático do *ser mãe* em determinado contexto social.

Atentando para esse atendimento, na concepção religiosa do catolicismo, ser mãe era uma forma de redenção da imagem da Eva pecadora. Esta dicotomia estava alicerçada nas ideias de Comte que “baseavam-se em arquétipos femininos herdados de uma mentalidade conservadora que nos mostra a influência da tradição judaico-cristã na figura da Virgem Maria o modelo de todas as virtudes, e na de Eva, o de todos os pecados” (ISMÉRIO 1995, p.34).

Atributos habitualmente vinculados à identidade feminina eram invocados para reforçar o caráter “natural” da maternidade. Assim, o “sentimento da maternidade” foi tratado como “a beleza mais comovente” da mulher, através da qual esta se “eleva” e transcende a limitação do ser humano (FREIRE, 2009, p.101).

Segundo Nunes (2016), o estabelecimento de uma reverência e veneração à Maria foi sendo construído ao longo dos séculos. Desde o estabelecimento do cristianismo como religião oficial em Roma, a figura da mãe de Jesus foi usada como forma de ideal a ser seguido: desde modelo de humildade, sofrimento e abnegação, até padrão de pureza celibatária daqueles que se separam para dedicar-se a Deus, bem como para arquétipos de mãe e de educadora de seus filhos, e no século XIX e XX, dos filhos da nação republicana.

O modelo mariano deveria servir de inspiração aos cristãos de modo geral, mas de forma muito incisiva o apelo recaía sobre sua condição de mãe, e nesse sentido, de acordo com Carta Encíclica *Magnae Dei Matris* em finais do século XIX, o Papa Leão XIII diz que:

[...] Maria, pelo fato de haver sido escolhida como Mãe de Jesus, Nosso Senhor [...] teve, entre todas as mães, a singular missão de manifestar e de derramar sobre nós a sua misericórdia. [...] E, visto como, por natureza, o nome de mãe é entre todos o mais doce, e no nome de mãe está posto o termo de comparação de todo amor terno e solícito, todas as almas piedosas sentem [...] Por isto ela vê e penetra, muito melhor do que qualquer outra mãe, todas as nossas coisas: as

necessidades da nossa vida; os perigos públicos e particulares que nos ameaçam; [...].¹⁶

Nunes (2006) coloca que na América Latina a figura de Maria foi aos poucos ganhando contornos próprios da construção de cada nação em particular conforme o sincretismo religioso de cada país e suas influências culturais, de forma a constituir-se padroeiras nesses países¹⁷.

Esse ideal mariano foi traçado na contradição e uma *Maria virgem e mãe* que permeou toda a cristandade, apresentando um molde feminino a ser seguido pelas mulheres, que “modelou, efetivamente e decisivamente, o paradoxo da visão católica ortodoxa da sexualidade resumida na glorificação da virgindade, acima do casamento – e pela instituição do casamento, mas não da virgindade” (PELIKAN, 2000, apud NUNES, 2006, p.169).

É nesse contexto religioso e idealizado, somado às concepções de higiene e de sociedade burguesa do século XIX que se assentam as ideias de ampliar a educação feminina, no sentido de melhorar sua atuação como mãe que ama, cuida, sofre, mas que também educa seus filhos.

Boa parte dos adeptos dessas concepções consideravam que uma melhor educação, além de afastar as mulheres das superstições, muito comuns em mulheres pouco instruídas, favorecia a absorção de novidades da moderna ciência, que seriam importantes para sua atuação como futuras mães. Essa imagem de mãe moderna aos poucos vai ganhando espaço numa atividade que associava suas funções naturais com uma ocupação que também demandava essas qualidades: o magistério primário.

Jane Almeida (1998) pontua que esse espaço, em alguns momentos aberto e em outros, conquistado pelas mulheres, se inscreve num quadro maior da conjuntura econômica e social de proporções mundiais, uma vez que uma onda de mudanças, ainda que lentas, se desenhava com relação ao ideário acerca do feminino. De acordo com o pensamento republicano, já que as mulheres deveriam ser as educadoras de seus filhos pequenos, por que não aproveitar essa domesticidade para auxiliar a instrução nas escolas primárias públicas?

¹⁶ Encíclica Papal de Leão XIII de 8 de setembro de 1892 que versa sobre *O Rosário de Nossa Senhora*.

¹⁷[...] a Virgem de Guadalupe, no México; a Virgem de Copacabana, na Bolívia, e a Virgem de La Tirana, no Chile, que trazem em seus rostos os traços indígenas e mestiços e, no Brasil, apesar de a imagem de Nossa Senhora Aparecida não trazer esses traços em sua face, sua cor negra favoreceu sua identificação com os escravos e pobres do País (NUNES, 2006, p.167).

Algumas falas contrárias preconizaram que, mesmo sendo a mulher e a criança seres semelhantes, seria desastroso conferir as primeiras a educação dos pequenos. Outros, como o advogado, jornalista e educador maranhense Antônio Almeida Oliveira, viam nessa inclinação natural, uma situação oportuna, pois refletia a natureza materna e ainda a ideia de vocação feminina para a docência. Nesse sentido assim pontua Guacira Louro:

se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “uma extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna visto 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 ela acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (LOURO, 2001, p.450, grifos nossos).

Um dos maiores desafios da República foi combater o analfabetismo que imperava durante o Império e, portanto as mulheres como professoras contribuiriam para a causa republicana na construção da pátria instruída. A esse quadro foi agregada a natureza *da mãe* novamente, pois se toda mulher seria por *natureza* inclinada à maternidade, mestra primeira de seus filhos, esse mesmo “sentimento”, de forma semelhante, poderia ser dispensado a outras crianças enquanto não tivessem seus próprios filhos. Seria uma espécie de estágio para as moças solteiras e uma forma *digna* de sustento às viúvas. Sendo assim, “o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora” (ALMEIDA, 1998, p.33).

Essa ideia de uma preparação para a vida doméstica e materna fica nítida se observarmos que, quando novas disciplinas como Puericultura, Psicologia e Economia Doméstica passaram a compor a grade curricular dos cursos de formação de professores, no começo do século XX, significava que novas informações eram postas a serviço de velhas concepções acerca do feminino, uma vez que ao que congregar esses novos saberes, “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” (LOURO, 2001, p.458).

Além desse maternalismo inerente à atividade como professora, as mulheres deveriam também, assim como os homens, olhar para sua ocupação como uma *missão* e *sacerdócio*. Essa noção acabou por construir a imagem das professoras como trabalhadoras

dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras, o que por sua vez dificultava o debate sobre questões salariais, carreira e sua condição de trabalhadoras (LOURO, 2001), mas que não impediu que se organizassem em torno de associações que lhes representassem.

A tarefa para a qual eram convocadas era de extrema importância para o poder público, para os intelectuais e para as autoridades médicas, tanto que a função da professora primária foi disciplinada, vigiada pelos agentes do Estado, da Igreja e dos serviços de saúde.

Para Freire (2009) esse ideal de mãe era diluído e difundido no imaginário social da época como atesta a imprensa do Rio de Janeiro no início do século XX. Parece haver uma verdadeira campanha por parte das autoridades sanitárias contra os altos índices de mortes entre as crianças ocasionadas pela falta de higiene entre todas as camadas sociais. Diante da “elevada mortalidade infantil – e o decorrente possível risco de inviabilidade da nação – funcionou como justificativa principal para o projeto pedagógico da puericultura, renovado na década de 1920, no apogeu da popularização do ideário da maternidade científica” (FREIRE, 2009, p.140).

Verdadeiros tratados de higiene e modos práticos do cuidar da infância são apresentados nos jornais e revistas da época, como é o caso do anúncio de um livro na *Revista Vida doméstica* no início de 1928. Tratava-se de um elogio de Coelho Netto ao *Guia das mães* do Dr. Wittrock. Observemos o tom extremamente apelativo, e até religioso, ao sentimento da futura mãe ou daquelas que recentemente tornaram-se mães.

Este livro deve acompanhar a desposada do lar como a luz deve preceder a quem caminha em rumo ao desconhecido, sendo, como é, uma carta de guia para quem se destina à maternidade. [...] Este livro, à cabeceira das mães, será um *escudo de proteção* para os filhos. [...] As mães que lerem e applicarem as lições deste livro terão *um talisman* para defesa dos filhos (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, jan. 1928, p.15, grifos nossos).

Figura 1 - Guia das mães



Fonte: Revista Vida Doméstica, n. 118, jan. 1928.
Acervo da Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

A essa missão de *mulher mãe* foi acrescida a da professora, por uma série de requisitos dados pela própria “natureza”, e por uma demanda educacional no ensino primário público, lhes foi atribuída a incumbência de educar os filhos e cidadãos da nação. Era assim que preconizavam as autoridades educacionais do período. Desse modo estabeleceu-se um movimento ambíguo, pois,

para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, *desejavam o saber público*, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. *Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder* e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão (ALMEIDA, 1998, p.38, grifos nossos).

O saber institucionalizado que elas buscavam e que lhes garantia certa liberdade no espaço público e poder intelectual, emanava das Escolas Normais. Estas instituições referendavam a formação da professora normalista e lhe atribuía as competências para o exercício do magistério primário. Ainda que tutelada pelo sexo masculino, - a maioria dos dirigentes

educacionais eram homens -, a educação pública oferecida nesses estabelecimentos escolares era a referência buscada por moças da classe média, que queriam educar-se para assim ostentar um dote¹⁸ intelectual e por mulheres mais humildes que viam no magistério uma oportunidade de emancipação econômica e também meio de sobrevivência.

Esse novo cenário que começa a ganhar corpo na virada do século XIX, não se apresenta de forma diferente no Maranhão. As famílias mais abastadas e as camadas médias maranhenses viram na maior oferta de acesso à instrução, através do magistério às suas filhas, uma possibilidade de ocupação, prestígio social e atuação no espaço público.

Vale ressaltar os diferentes modos pelos quais essas mulheres apoderam-se de um conjunto de representações que, aos poucos iam sendo agregadas a sua identidade feminina. Em alguns momentos parecem assumir essas posturas como verdades absolutas, mas ao mesmo tempo resistindo ao “padrão” a que eram destinadas. Usando as brechas¹⁹ do próprio sistema de conformação social para escapar aos arquétipos socialmente esperado que cumprissem.

Nesse sentido, a identidade mulher-mãe-professora foi reforçada para justificar e legitimar a atuação das mulheres como professoras, acionando suas competências ditas como biológicas para essa atuação. Almeida Oliveira diz: “não excludo a mulher do magistério, pelo contrário, uma parte há do ensino que entendo só mulher deve pertencer. É a que chamamos de instrução primária”, e passa a fundamentar sua ideia argumentando que nos primeiros anos de vida a criança nada mais é que uma “inteligência que desabrocha entre graças e risos, inocência e sentimento”. Para Oliveira, os pequenos agem pelo sentimento, logo, a criança não aprenderia pela *razão* ou pela *experiência* e, portanto o aprendizado e a educação dos mesmos precisava acontecer pelos sentimentos. Ele pergunta: onde a criança poderia “achar um mestre que esteja mais em harmonia com seu ser?” (OLIVEIRA, 2003, p.205). Em clara referência, à suposta semelhança entre mulheres e crianças, ambos não dotados de razão e guiados pelo sentimento, o autor responde:

¹⁸ A educação era o dote de muitas moças das famílias ludovicenses durante a Primeira República. Ver ABRANTES, Elizabeth Sousa. “**O dote é a Moça Educada**”: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. São Luís: Editora UEMA, 2012.

¹⁹ As oportunidades de mais educação para as mulheres maranhenses são *brechas* no sistema social, discutidas no trabalho de SALES, Tatiane da Silva. **Brechas para a emancipação**: usos da instrução e educação feminina em São Luís na Primeira República. (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2010.

sim. A mulher – proclama-se geralmente – é o educador por excelência. Só a mulher sabe sorrir à infância. Ela só sabe empregar a carícia para despertar a alma, e a simpatia para dirigir-lhe os primeiros vôos. Ela só conhece os caracteres do alfabeto d’alma, porque só ela estuda perto dos berços; quem não lhe viu o começo não pode adivinhar-lhe o fim. Portanto, *doçura, sentimentos, bondade, tudo o menino encontra na mulher igual a si* (OLIVEIRA, 2003, p.206, grifos nossos).

Na perspectiva dicotômica de características ligadas ao ser homem e ser mulher, Oliveira considera que as mulheres no tocante à educação das crianças, têm vantagens sobre o ensino ministrado pelos homens, pois o que “*ela faz pela afeição* o homem faz por meio de regulamentos e sistemas repressivos. O que não consegue nem a ameaça nem a *fria lógica do homem*, consegue uma *terna advertência da mulher*” (OLIVEIRA, 2003, p.206, grifos nossos).

Outro aspecto vantajoso da educação provida por mulheres seriam as qualidades impressas nos alunos. Segundo Oliveira, os discípulos do homem, em geral eram indelicados, um tanto arrogantes, licenciosos e secos, já as predicados dos alunos das mulheres eram superiores, visto que, saiam da escola cheios de “preciosas qualidades”, dotados de coração “generoso e sensível, maneiras atenciosas, espírito vivo, franco e fino, tudo em suma que constitui o perfeito cavalheiro, ele tem e mostra ter a cada passo” (OLIVEIRA, 2003, p.206).

O que este jurista defende é, como já salientamos, a agregação de valores novos e até modernos, à antigas representações do ser mulher que foram cristalizados pelo discurso romântico do século XIX, quando as mulheres foram postas no patamar de fragilidade dócil, emocionais e carentes da tutela viril, forte e provedora do sexo masculino.

Esse ideal de mulher corresponde a um modelo representativo de uma classe privilegiada, uma vez que a maioria das mulheres no Brasil eram pobres e não estavam circunscritas nesse padrão. Em oposição a isso, eram trabalhadoras, mães de família e nada frágeis, pois eram suas próprias provedoras. A remodelação desse irreal padrão, também é classista, uma vez que a maioria do público feminino do início do século XX é analfabeta e não tem condições de custear sua própria educação.

A nova conjuntura econômica e social que se desenhava desde o final do século XIX era propícia às mudanças gradativas no tocante as mulheres e sua inserção no campo do saber escolarizado e nas salas de aula, pois com as devidas adequações não ofereciam nenhuma ameaça aos modelos de domesticidade socialmente aceitos.

As mulheres deveriam cultivar-se para viver em sociedade e serem agradáveis aos homens, porém não poderiam concorrer com eles profissionalmente e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e representaria um risco se lhes fosse possibilitado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se iguais em relação ao intelecto. Em princípio, caberia a elas regenerar a sociedade e, para isso, precisavam ser instruídas. Mas instruídas de uma forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados. A instrução feminina deveria reverter-se em benefício à família e desta à Pátria, que se expandiria em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo (ALMEIDA, 2014, p.923-924).

Imersas no discurso higienista, de moralização modernizadora e urbana estavam as mulheres do período. Para as jovens de classe média, esses posicionamentos abriam espaço para além de educar-se, pois tinham agora a possibilidade de aliar atividades domésticas e maternidade, - seu “destino natural” -, e ao mesmo tempo ter uma ocupação digna e prestigiada socialmente. E “se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais” (ALMEIDA, 1998, p.28), pois nem rompiam com sua finalidade básica, nem as colocaria em espaço público sem a adequada tutela masculina.

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 que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto* (LOURO, 2001, p.458, grifos nossos).

Num processo dinâmico de adequação aos discursos por parte das mulheres, e ao mesmo tempo, de discursos que se adequavam à sua presença nas escolas, com o passar do tempo, as Escolas Normais se tornaram escolas de mulheres. Havia uma tentativa de “produção da professora” com uma série de mecanismos, a saber: 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” através do uso de “múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa” (LOURO, 2001, p.454-455).

2.2 Imagens acerca das professoras

O *bom comportamento* na casa e na rua, *respeito e consideração* aos outros, principalmente aos mais graduados; o *amor ao trabalho*; o *amor ao dever*; o amor aos pais; o *sentimento de caridade*; a aversão à mentira; a aversão aos jogos; a aversão aos vícios da bebida e do fumo etc. (MÜLLER, 1999, p. 111, grifos nossos).

Como já sinalizamos, imagem da professora primária cristaliza-se de forma gradativa no imaginário social da época, sendo um apanhado de incorporações de qualidades e atribuições que foram se agregando na passagem do século XIX e que se desdobrou em símbolos e modos de entender o feminino.

Uma das imagens mais marcantes advindas desse ideal republicano moralizante foi a prerrogativa da professora, necessariamente ser, uma figura *respeitável*, sendo que esse atributo emanava do fato de seu caráter ser superior ao homem em alguns pontos. Isto poderia soar como algo contraditório, por ser o homem tido como o sexo forte e superior, porém, essa ideia reforçava o ideal de moralidade feminina.

É nessa contradição que se assenta a opinião de Almeida Oliveira ao reconhecer que a atuação da mulher no magistério não necessariamente significava que ela seria desrespeitada em sala de aula por ser mulher, mas ao contrário disso. Seria reverenciada por impor sua respeitabilidade com armas que lhe foram dadas pela própria natureza.

Se, pois, o respeito não vem do sexo nem do cargo, mas das qualidades postas ao serviço deste, é claro que, em iguais condições, tanto respeito deve merecer o mestre como a mestra. Até parece que a mestra deve merecer mais. Primeiramente *o saber é mais admirável na mulher* que no homem. Em segundo lugar *a bondade da mulher sempre é credora de maior amor* que a do homem. Ora o amor ajunta ao respeito a *sua dedicação*, a *admiração*, o *seu entusiasmo*, e a mestra não é só um *ente de magia* [...] mas um *mito digno de toda veneração*, *um composto de todas as boas qualidades adoráveis* (OLIVEIRA, 2003, p.207, grifos nossos).

Percebemos que há uma associação bem demarcada entre o respeito que a mestra inspira e seu comportamento diante da sociedade e de seus alunos, bem como há uma espécie de arsenal de valores sobre ela que garantem essa dignidade e distinção em relação aos homens. Nesse sentido os pressupostos da fragilidade e inferioridade feminina, diante da imagem de

virilidade e força masculina, acabaram se remodelando frente à formação moral mais sólida que o discurso positivista conferiu às mulheres.

As ideias de Oliveira coadunavam com o pensamento de autoridades educacionais na primeira década do século XX. O professor da Escola Normal Justo Jansen Ferreira em cerimônia de entrega de diplomas a suas alunas em 1910, após ter assinalado a grande presença de mulheres nesta escola, pontua as *superioridades* femininas que talvez explicassem o número crescente delas no Curso Normal.

Pois bem, esses predicados, a grande expansibilidade, os inextinguíveis sentimentos affectivos, reunidos ao fato de *ocupar a mulher lugar intermediário entre a criança e o homem*, pela estrutura, pela força muscular e pela voz, explicam plenamente a *comprovada superioridade* com que ella exerce o professorado primario (FERREIRA, 1910, p.11, grifos nossos).

Notemos que paradoxalmente o que as torna superiores, enquanto professoras primárias, é justamente sua posição, numa escala evolutiva, de inferior ao homem e próxima da maneira de ser própria das crianças, residindo nisto sua suposta facilidade de entender e fazer-se entender pelos pequenos.

O discurso liberal pregava a igualdade entre os indivíduos, mas negava esse princípio às mulheres. Durante o século XIX foi comum associar a mulher à natureza e o homem à cultura, sinônimo de civilização. Para a medicina e a biologia era corrente “atribuir aos homens cérebro, inteligência, razão, lucidez, discernimento; às mulheres, coração, emoções, sensibilidade sentimentos, fraqueza de espírito” (KESSAMIGUIEMON, 2002, p.5), e numa escala de valores para essa sociedade, o racional é superior ao emocional.

Justo Jansen depois de fazer considerações sobre o papel das mulheres maranhenses como educadoras no nível primário, justificada por sua *condição natural*, Ferreira as parabeniza pela conclusão do curso e incentiva a prosseguirem com o mesmo impulso que lhes levou a Escola Normal. Faz um chamamento às alunas dizendo que “na qualidade de professor desta Escola, onde já me encontrastes e onde ides deixar me em nome, finalmente, do futuro do nosso Estado, termino este discurso aconselhando-vos: *Vivei para o ensino* (FERREIRA, 1910, p.12, grifos nossos).

Podemos considerar que suas palavras apontam para a ideia de que, a partir de então, as professoras, não tivessem outra razão de viver, que se comprometessem com a *missão* do

magistério que abraçavam naquele momento. E ainda, conforme os estereótipos identitários da época, características como paciência, afetividade e doação, articuladas a tradição religiosa, davam a docência uma aura mais de um *sacerdócio* que de uma profissão.

Em consonância com essa aura sacerdotal temos a imagem da professora *solteirona*, que não casava e dedicava-se a sua profissão de educadora. O ocupar-se com a educação de seus alunos com desvelo era o que se esperava da mestra. Em uma associação com uma *segunda mãe*, a professora dedicada devia agir de conformidade com aquilo que se espera das mães exemplares do final do século XIX e início do XX.

Um dos relevantes exemplos de destaque na atividade do magistério maranhense ainda no século XIX foi Maria Firmina dos Reis, que não se casou e nem teve filhos. Apesar de sua origem humilde de filha bastarda e negra, tornou-se uma importante escritora, tendo colaborado com vários periódicos maranhenses. Nascida em 1825, teve sua formação localizada praticamente no autodidatismo, sendo única aprovada em concurso público para a cadeira de instrução primária da vila de Guimarães aos 22 anos, exercendo ali o magistério até se aposentar em 1881 (MORAIS FILHO, 1975 apud ARANTES, 2014, p.143).

Dedicou-se ao magistério por 34 anos e antes de se aposentar teve uma iniciativa ousada ao fundar uma escola mista para as crianças pobres da povoação Maçaricó, pois oficialmente não se admitam escolas frequentadas por ambos os sexos. Essa escola funcionava num barracão e era frequentada também por filhas de fazendeiros da região. A mestra era descrita como “enérgica, mas que falava baixo, não aplicava castigos corporais, não ralhava, e sim aconselhava” (ABRANTES, 2014, p. 144).

Maria Firmina é um exemplo entre muitas que não puderam ou não quiseram casar, pois de acordo com o padrão social, “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”. Por outro lado, em geral casar significava abrir mão do magistério uma vez que, depois de casadas estariam ocupadas com em cuidar do marido e dos filhos. Assim, o trabalho da mulher casada podia configurar um conflito de interesses, visto que a posição de provedor do lar era do homem, numa demonstração de sua virilidade (LOURO, 2001, p.452).

O processo de incorporação das mulheres em algumas esferas de ocupações fora do espaço doméstico tem o século XIX como palco, e nesse contexto as atividades assalariadas femininas foram debatidas quanto à sua conveniência, moralidade e legalidade (NUNES, 2016).

Nesse momento as mulheres sozinhas, sem amparo de família ou maridos eram responsáveis por si mesmas e precisavam de ocupações ditas dignas e que lhes proporcionasse algum conforto material, moral e abrigo nas grandes cidades. O trabalho domesticado como o das criadas, preceptoras, enfermeiras, e finalmente das professoras, foram atividades que absorveram um substancial número de mulheres durante as transformações sociais do século XIX.

Dauphin (1991) pontua que o em muitas regiões da Europa o casamento foi tido como impedimento para continuar o desempenho de muitas ocupações, como é o caso das professoras e funcionárias públicas da Boémia que eram proibidas de casar, bem como os setores privados e muitos estados europeus tutelaram a vida particular de suas funcionárias mantendo-as como celibatárias. Esse quadro que atende às demandas econômicas da segunda metade do século XIX, também possibilitou a ascensão social de muitas mulheres, sendo o “Estado, que foi em todos os países europeus o primeiro empregador das mulheres, foi também o primeiro ‘fabricante’ de celibatárias” (DAUPHIN, 1991, p. 486).

Esse aspecto religioso foi agregado às concepções femininas de trabalho e deles deriva a perspectiva de que as mulheres solteiras ou sozinhas não se configuravam um problema social, mas uma oportunidade pra “servir”. O ideal de disposição feminina para o *serviço* foi um meio de inserir, habilitar e legitimar alguns espaços de ocupação de jovens solteiras.

[...] a jovem cristã, que, contra sua vontade, fica solteira – não haveria que ver isso como uma disposição da Divina Providencia? – é chamada a tornar-se ‘educadora e guia das suas próprias irmãs’... ‘dedicar-se-á principalmente às questões que exigem tacto, delicadeza e instinto maternal, mais do que rigidez administrativa’ (DAUPHIN, 1991, p. 488-489).

A autora pontua que as novas profissões que se abriram para as mulheres no final do século XIX carregaram duas marcas, a saber: o *modelo religioso* e a *metáfora maternal*, que se exprimem nos binômios “dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (DAUPHIN, 1991, p. 488).

Estas características do discurso religioso e missionário do ideário católico, que permeou o ensino ao longo de séculos, manteve-se tanto para homens, quando estes eram os tutores exclusivos do saber, e foi conservado no processo de entrada das mulheres no magistério primário. E é da convergência entre sacerdócio e atividade profissional, oposição entre casamento e trabalho, e celibato como condição moral, que Nunes (2006) faz algumas considerações acerca

do *celibato pedagógico*, defendido na Europa, na América Latina e por intelectuais da educação no Brasil.

Segundo a autora, o celibato pedagógico feminino tem seus primórdios no Brasil ancorados no século XVII com a organização dos recolhimentos que funcionaram como espaços para salvaguardar a moralidade da colônia. Destinados às jovens desvalidas e órfãs, neles as mulheres podiam aprender alguns rudimentos de escrita e leitura, afazeres domésticos e religião, preparando-se para o casamento, mas também eram espaços de disciplinamento dos comportamentos femininos desviantes dos padrões socialmente aceitos (SILVA, 1994 apud NUNES, 2006, p.191).

Vale salientar que nem todas as jovens internas dessas instituições casavam, mesmo tendo um dote, como acontecia no Asilo de Santa Teresa²⁰, e como forma de retribuição aos cuidados e educação recebida nesse estabelecimento, muitas mulheres se tornavam professoras de conhecimentos elementares e assim podiam se sustentar sem o auxílio de um marido.

No século XX temos uma série de referências levantadas por Nunes (2006) que apontam para essa direção: magistério feminino e celibato caminhando de forma indissociada. A autora coloca que em Santa Catarina uma lei de 1917 determinava a perda do cargo de professora normalista formada e nomeada pelo estado para as mulheres que se casassem; em Sergipe entre 1920 e 1950 havia restrições nos regimentos das escolas normais quanto à presença de mulheres casadas ou noivas; foi tema de debates pedagógicos e eugênicos em Natal e assunto de revista especializada em pedagogia considerando “que o matrimônio é incompatível com o exercício do magistério” (RIBEIRO; PINHEIRO, 2002 apud NUNES, 2006).

Alguns chegam a afirmar a completa inviabilidade de conjugar casamento e exercício da docência, como fez o professor Nestor dos Santos Lima durante o I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba em 1927. O conferencista assinalou que outros estados da federação proibiam o casamento das professoras públicas primárias sob a pena de perda de suas

²⁰ Esta e outras instituições foram criadas durante o século XIX com objetivo de educar as crianças e jovens desvalidas no Maranhão. Recebiam meninas pobres, mas também de famílias e mais abastadas. Sua criação destinava-se a oportunizar que as jovens pudessem aprender conteúdos básicos para a vida de esposa e mãe, entretanto caso não casassem teria uma atividade que lhes garantisse o mínimo sustento via a as prendas domésticas que haviam aprendido nos recolhimentos e asilos. Ver ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A educação do “Belo Sexo” em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: Editora UEMA, 2014.

respectivas cadeiras e expôs alguns inconvenientes da mulher ocupar-se das funções de esposa, mãe e professora.

Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário a regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer a hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos de casa, para ver o menino que caiu, ou que está com febre, ou quebrou algum objeto... (LIMA, 1927, p. 405).

Notemos que a preocupação do autor esta em como organizar a vida da professora, mesmo exercendo uma atividade que nas palavras dele são “simultâneas da casa e da escola, embora, num certo aspecto, elas se completem e integrem”, pois são: doméstica – casa, e domesticada – escola. E nesse sentido, ainda que “não tendo se tornado uma unanimidade, as ideias a respeito do celibato pedagógico e da incompatibilidade entre o casamento e o magistério se incorporaram ao discurso e à vivência das professoras, principalmente, do antigo Curso Primário” (NUNES, 2006, p.194).

Ismério (1995) pontua a construção da imagem feminina nesse período como “rainha do lar e anjo tutelar” que se cristalizou no imaginário social com a reclusão das mulheres ao espaço doméstico, sendo mal vistas socialmente as que trabalhavam, ou taxadas como mulheres que falharam em sua missão de esposa e mãe.

A mulher que trabalhava fora ou exercia uma atividade intelectual era aquela que não havia conseguido um marido e devido a isso *buscava reconhecimento social na profissão*, a casada não precisava trabalhar. Portanto era rotulada de solteirona frustrada que buscava em seus escritos os sonhos perdidos de ter um dia um príncipe encantado (ISMÉRIO 1995, p.91, grifos nossos).

Esse pensamento é condizente com o esperado para uma mulher casada de classes mais abastadas, pois estas tinham muitos afazeres no lar: cuidados com maridos, trabalhos domésticos e os filhos, não lhes sobrando tempo para uma ocupação fora de casa. Já para as mulheres de poucas posses, na prática, o trabalho fora do lar era uma realidade: lavadeiras, cozinheiras, operárias eram muitas das ocupações desempenhadas por elas.

Como professoras, poderiam até conciliar a vida conjugal com o magistério, ainda que por apenas um período do dia, porém situações embaraçosas poderiam surgir. A gravidez de uma professora poderia causar curiosidade nas crianças; gerar desconforto de ambos os lados; e abalar a imagem que o magistério feminino conformava, pondo em xeque a moralidade que a escola buscava exteriorizar.

Louro (2001) nos assinala para a construção e criação de *um jeito de professora* assentado na corporificação e introjeção, por série de dispositivos e símbolos, de normas para a confecção da mestra. Foram estabelecidas “uma ética e uma estética”, através de uniformes sóbrios, desligados da moda, que deveriam esconder os corpos quase assexuados, combinando com uma postura *discreta e digna*. Nessas condições as professoras das escolas de formação, assim como as jovens professoras normalistas, serviam de exemplo para as demais moças e meninas.

[...] 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 descentes*, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um *investimento político* era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras (LOURO, 2001, p.461, grifos nossos).

Através desses e de outros modos de (re)produção da professora, se percebe um esvaziamento da posição individual dessas mulheres. Quase *assexuadas*, por vezes, eram vistas como desprovidas de desejos, planos pessoais, beleza física, preferências individuais. Representavam apenas a instituição pública ou privada, que frequentavam, como alunas ou professoras, corporificando a própria escola e/ou o Estado.

Nesse jogo de representações é pertinente destacar o modo como as mulheres são construídas; como se entendem e reconhecem outras mulheres; e como o sexo oposto lhes atribuí sentido, uma vez que essas imagens são produzidas por uma elite intelectual, composta por médicos, educadores, juristas. Pois,

[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e o que é ser professora. Ao 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 (LOURO, 2001, p.464, grifos da autora).

Nas memórias de Humberto de Campos acerca de suas primeiras experiências na escola primária, transparecem algumas imagens acerca de suas professoras, além de um rico universo das dificuldades reais da vida docente para muitas mulheres. O memorialista nos apresenta de forma diversa suas impressões mais marcantes em diferentes momentos. A sua ida a escola aos seis anos é narrada de maneira aterrorizante. Diz que fora levado à escola primária masculina regida pelo Sr. Agostinho Simões, que

era um homem alto, forte, moreno, de grandes e trágicos bigodes negros. Completando a gravidade do aspecto, usava, por sofrimento da vista óculos pretos. [...] resolveu minha mãe prender-me na gaiola do professor Agostinho, para beliscar a alpista graúda do alfabeto. [...] Entregue ao professor, este me designou uma ponta de banco. Sentei-me. A pessoa que me conduzira regressou, deixando-me abandonado nas *mãos do carrasco*. E este, como se estivesse esquecido de mim, iniciou a aula. De minuto a minuto um grito estrondava. *Urro de onça em curral de bezerras*. A bigodeira do professor Agostinho, os seus óculos a sua *cara fechada*, as rugas da sua testa, e *aqueles roncos* que pareciam de trovão entre montanhas, acompanhados, não raro, pelo estalar da palmatoria nas mãos sujas aqueles pobres filhos de pescadores, acabaram por aterrorizar-me (CAMPOS, 2009, p.66-67, grifos nossos).

Notemos como ele se refere ao professor logo nos seus primeiros contatos com o espaço escolar. Destaca as características físicas e psicológicas do mestre como nada amáveis ou propensas à simpatia, a ponto de causar medo nas crianças e pavor no autor. Esta descrição é bem diversa do modo como apresenta as professoras das escolas mistas que frequentou: uma pública, dirigida pela Sinhá Raposo, e outra particular, da Dona Marocas.

A escola pública e mista, regida pela Sinhá Raposo ficava em Parnaíba, e nela Campos e sua irmã foram matriculados no início de 1895. O literato, após breve detalhamento dos objetos e roupas necessários para a frequência à escola, descreve a sua regente.

Dirigia-a uma senhorita que era quase menina, a qual, ainda hoje, parece mais moça do que eu. Não lhe sei, ao certo, o prenome. Davam-lhe o tratamento de Sinhá Raposo. Era *miúda, gentil, graciosa*, de cor moreno-clara. Não me parece que se preocupasse muito com os alunos. *Vivia sempre para o interior da casa, na qual residia a família*, e para onde levava minha irmã pequena, a quem dava doces e outras gulodices. Não obstante a isso, a escola era frequentadíssima, principalmente por gente pobre, do bairro dos Tucuns (CAMPOS, 2009, p.104-105, grifos nossos).

Campos agora descreve sua professora como um ser mais agradável, com um aspecto jovial que poderia inspirar confiança e segurança às crianças, em oposição ao rosto e postura

mais sisuda do professor Agostinho. Entretanto, o autor diz perceber certo descaso da professora com relação ao aprendizado, que segundo ele, acontecia pelo decorar das lições através de recitação em voz alta, que era escutada na rua. O objetivo dos alunos era ser ouvido pela mestra para que esta supusesse o mais estudioso (CAMPOS, 2009).

A segunda escola que Humberto de Campos frequentou também em Parnaíba, época em que já sabia ler, era particular e dirigida por uma senhora casada, sem filhos. O autor diz que apesar de ser destinada a meninas, esta escola também admitia meninos, só que em número reduzido. Faz a localização e descreve o estabelecimento que

ficava à Rua Duque de Caxias, em uma casa pequena, de calçada alta, com uma porta e duas janelas de frente. A sala, que abria diretamente para a rua por essa porta e por essas duas janelas, era consagrada à escola. Em frente à porta, encostada à parede, *em fila única, as doze ou quatorze cadeiras dos meninos. Do lado oposto, em filas sucessivas, as meninas.* Entre uns e outros, de frente para a rua, a mesa de Dona Marocas Lima, nossa mestra (CAMPOS, 2009, p.119, grifos nossos).

Observemos a cuidadosa separação de meninos e meninas por filas e a vigilância da mestra, com sua mesa estrategicamente colocada, entre os sexos, reflexo do entendimento que a instrução, ainda que mista, deveria resguardar as diferenças sexuais. Humberto de Campos delinea as características de sua nova professora nestes termos:

dona Marocas, ou melhor, Mestra Marocas, era uma senhora de pequena estatura, morena, magra, de cabelos lisos e negros, e de uma palidez terrosa e doentia. Tinha uma tosse miúda e seca, e diziam-na doente do peito há mais de vinte anos. Casada com um homenzarrão claro e alegre, não se metia muito, parece, com os negócios dele, nem ele lhe admirava, como devia, o espírito e a atividade. [...] viviam divorciados de alma e de coração, [...] ele voltado à política e às aventuras, ela, *consagrava-se maternalmente aos filhos alheios*, preparando as novas gerações para os caprichos misteriosos do destino. *Era frágil, doce, triste e silenciosa.* Mas exercia com a sua tristeza e com o seu silêncio *uma inquebrável autoridade* (CAMPOS, 2009, p.120, grifos nossos).

Chama atenção os adjetivos que o autor usa ao falar de sua mestra, que apesar da aparente fragilidade, conseguia impor grande autoridade, em oposição ao Sr. Agostinho Simões que lhe inspirava medo. Faz em seguida, uma referência às professoras particulares como “figuras beatificadas pelo trabalho e santificadas pela paciência”, pontuando as dificuldades destas com relação às professoras públicas.

Votada à profissão pela vocação ou pela necessidade, a retribuição depende, toda, do aproveitamento dos alunos e da confiança dos pais. Severa e maternal, é ela, em muitos casos, a formadora dos caracteres, desfigurados no domicílio. É ela, não raro, *a verdadeira mãe dos seus discípulos e a sua mais afetuosa conselheira*. E é de imaginar o que padecem esses corações afeitos, tendo que perder, pelo afastamento, a cada ano, dezena desses filhos adotivos [...] (CAMPOS, 2009, p.120, grifos nossos).

Nesse ponto afloram as imagens cristalizadas da professora: devota como uma sacerdotisa, mãe espiritual dos seus alunos, afetuosa, apegada emocionalmente aos seus discípulos e regeneradora da moral social pela instrução. Nas palavras de Campos,

a professora primária, que nos faz digerir a primeira semente do alfabeto ou nos ministra os ensinamentos rudimentares da ciência, é essa ave generosa e magnânima, reveladora da imensidade e do mundo. É, finalmente, a *Mãe-Preta do espírito que nos dá o leite da primeira instrução*. Dona Marocas Lima era um desses *piadosos soldados do ensino primário*, angélicos mas inflexíveis *combatentes na cruzada contra a Ignorância* (CAMPOS, 2009, p.120-121, grifos nossos).

Nesse imaginário, a professora primária congregava ao mesmo tempo, a delicadeza e a bravura na luta em prol da instrução. Seriam elas, verdadeiras *guerreiras* no combate ao analfabetismo via uma espécie de poder moralizador através da instrução. Segundo Campos, em sua época de menino na escola de sua segunda mestra, mesmo entre “os meninos, as conversas eram puras, limpas de malícia”, e lhe dava a impressão de que nessa época, nem seu pensamento possuía sexo, pois, “Dona Marocas, com sua bondade severa, ou com a sua severidade doce, tudo purificava. Ela era o eucalipto benéfico e triste que saneava, com o perfume das últimas folhas, [...]” (CAMPOS, 2009, p.132).

Foi justamente esse diferencial ao qual Humberto de Campos se refere, - um modo de “purificar” as ações do cotidiano escolar -, que durante as primeiras décadas do século XX, estiveram atrelados às campanhas no sentido de justificar a possibilidade da atuação feminina como professora fora do âmbito doméstico. Entretanto, o está fora de casa, ter acesso à rua, era uma possibilidade que oferecia riscos à mulher e à sociedade na opinião de muitos médicos e higienistas. Segundo estes,

[...] o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um

bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade (RAGO, 2001, p.585).

Para muitos, “para as mulheres das camadas mais baixas era aceitável o trabalho fora de casa, pois a mulher pobre precisava cooperar na economia familiar, desempenhando fora as tarefas caseiras tradicionalmente femininas, do contrário, corria o risco de ser confundida com prostituta” (KESSAMIGUIEMON, 2002, p.3).

Esse entendimento se localiza na oposição entre o mundo do trabalho representado pela metáfora do *cabaré* e o *lar* como um ninho sagrado, em uma época de efervescência urbana, desenvolvimento industrial e proliferação de epidemias nas grandes cidades do país. Nesse momento, uma série de atividades desempenhadas por mulheres no espaço público poderiam oferecer riscos à moral fermina e as levar à prostituição, como as funções de floristas, modistas, costureiras, vendedoras e trabalhos, ligados ao teatro (RAGO, 2001).

A crescente urbanização dos grandes centros do país empurrava as mulheres de diferentes classes para várias ocupações e embaralhava a linha que separava atividades masculinas de atividades femininas. As mulheres ocupavam postos de trabalho nas fábricas, escritórios, escolas, comércio e de infraestrutura urbana, que fazia aflorar o fantasma da prostituição no imaginário social. Esse fantasma aparecia como algo desconhecido, visto que pouco se conhecia do corpo feminino e representava o perigo de habitar a sexualidade de todas as mulheres (RAGO, 2008). Dessa forma,

nas entrelinhas dos discursos que advertiam as senhoras contra os usos exagerados dos perfumes, das joias, das roupas decotadas, pairava a ameaça latente da identificação com a cortesã. A “mulher pública” era visualizada como a que vendia o corpo como mercadoria: como vendedora e mercadoria simultaneamente. E também a mulher que era capaz de sentir prazer, que era lugar de prazer, mesmo sem amar, ou sem ser amada. Ela simbolizava, assim, a fragmentação do sujeito moderno e a separação radical entre o erótico e o amor (RAGO, 2008, p.43).

Entretanto, para as professoras, a escola não seria um risco, visto que sua atuação quer nas escolas de formação, quer nas escolas primárias eram forjadas com vistas à reprodução de seus papéis sociais. Os modos de vestir, a sobriedade no uso de artifícios de beleza, tinham o objetivo de disciplinar os comportamentos. Essa preocupação em resguardar a imagem da mulher que ocupa os espaços públicos se transveste na positivação da professora versus a prostituta, visto que por uma série de dispositivos as primeiras eram *fabricadas*.

No Maranhão, a própria adoção de um uniforme pelas normalistas, além de distingui-las socialmente, explicita a preocupação com a circulação das moças pelas ruas da cidade, afastando a possibilidade de serem confundidas com mulheres de *reputação duvidosa*. Esse uniforme denotava quem eram estas mulheres: alunas de uma instituição pública ou privada, respeitável e disciplinadora da moral; representantes de uma classe privilegiada que tinha acesso à instrução; e as futuras responsáveis pela educação elementar das novas gerações de maranhenses.

2.3 Vivências e possibilidades de atuação no magistério

Remate necessario e indispensavel a uma sabia e bem orientada educação domestica, é a instrução a porta sempre aberta a todos os caminhos da vida, e hoje mais que nunca urge que a mulher se eleve pela força suprema da luz espiritual – a única que a protegerá contra as lutas asperrimas da existência (JORNAL A ESCOLA, 23, nov., 1924, p.3).

As mulheres ao longo do processo histórico adentraram os diversos espaços de atividades laborais, resguardadas as possibilidades do contexto social. Entretanto, sua atuação nesses novos ambientes esteve atrelada ao controle social imposto sobre o sexo feminino, produzindo um quadro de possível desempenho de funções similares ou iguais a dos homens, contudo contou com um disciplinamento comportamental muito diverso do aceito para o sexo masculino. Nesse sentido se impõe à mulher um padrão a ser vivido mesmo que estejam em funções e situação iguais aos homens.

A tradição impõe também à mulher, mesmo celibatária, certo cuidado com seu lar; um funcionário, nomeado para uma nova cidade, vive facilmente no hotel; sua colega procurará instalar-se num "cantinho próprio", do qual deverá cuidar com escrúpulo, pois não lhe perdoariam uma negligência que achariam natural na residência de um homem (BEAUVOIR, 1967, p.453).

Para a autora há uma necessidade de que as mulheres estejam submetidas à sua condição de *segundo sexo*, numa referência à falta de algo que existe no primeiro: o macho; o homem; o masculino. Nisto reside esse imperativo de distinção entre ambos, mesmo que submetidos à mesma condição de trabalho. No que se refere à vivências das mulheres no magistério, não foi diferente.

A possibilidade de atuação como professora normalista formada pela Escola Normal nas primeiras décadas de seu funcionamento foi marcada pela denúncia da precariedade dessa instituição. O jornal *A Escola* em sua primeira edição faz uma exposição do que seria o “ensino moderno”, e no tocante a aplicação do mesmo, traz críticas ao fato dos alunos formados pela escola não estarem ocupados de tal tarefa, pois

de direito e de fato são as môças e môços diplomados pela Escola Normal, - a quem incumbe implantar no Estado os modernos métodos de ensino. É de direito porque eles cursaram um estabelecimento, onde, é presumível, beberam conhecimentos que lhes permitem prepararem-se para exercer a nobre missão de professor primario, e tambem porque a lei lhes deu esse direito; resta somente que o sejam de fato (JORNAL A ESCOLA, 9, out., 1909, p.3).

Muitos atacavam o poder público por não colocar as normalistas nas escolas onde mais eram necessários seus serviços. São recorrentes nos jornais do início do século notícias acerca da resistência por parte das normalistas e suas famílias em ocuparem cadeiras de escolas no interior do Estado. Isso era entendido pelos críticos como uma falta de compromisso das mesmas com a instrução pública, e a preferência pela capital como vaidade. Entretanto, há que se considerar que o deslocar-se para outra cidade, onde não tinham família e ficariam sozinhas sendo solteiras, era algo que ameaçava sua reputação e também motivo de preocupação para os pais dessas jovens, somando-se a estas razões, os baixos salários que eram propostos (TOURINHO, 2008).

Ser aluna do Curso Normal passou a significar para muitas jovens mudar seu status social, visto que depois de formadas, as professoras normalistas tinham outra distinção. Eram dotadas agora de um poder novo: o saber intelectual. Isso lhes proporcionava visibilidade na sociedade, além dos primeiros passos para uma emancipação econômica. A habilitação para o magistério primário era atestado agora por um diploma, além do concurso público, que podia até ser dispensado em alguns casos.

capacitados e habilitados para a docência nesse nível de ensino no Maranhão considerando que a escola de formação tinha apenas 3 anos de funcionamento. De outro modo, este mesmo Regulamento da Instrução Pública abria brechas para a permanência de professores, mesmo que leigos, que já atuavam no magistério primário em algumas situações.

Art. 13. Si nenhum normalista se inscrever para o concurso, será a cadeira provida da seguinte maneira:

- a) pelo professor vitalício de grau inferior ou igual, que a requerer, dependente da aprovação do Conselho Superior;
- b) por qualquer cidadão nomeado pelo Governo do Estado, [...]
- c) por qualquer pessoa indicada pelos Inspectores do ensino ou pelas comissões escolares [...] (MARANHÃO, 1893, p.32-33).

Estas e outras circunstâncias permearam a ocupação, lotação e provimento das cadeiras públicas primárias no Maranhão, favorecendo a indicação política pelos agentes públicos, bem como o controle e a vigilância das atividades docentes.

Para Tourinho (2008) esse redesenho da instrução no Estado se localiza num plano maior de controle do poder político. Conferindo autoridade às instituições como a Escola Normal, o grupo dominante se fazia sentir em mais um segmento social. Em outros termos, a autoridade intelectual que as normalistas adquiriam com o Curso Normal, emanava e representava o próprio Estado do Maranhão.

Porém, vale ressaltar que também, numa lógica inversa elas usaram esse saber técnico adquirido via o Estado em benefício próprio, aproveitando as brechas que se abriam no limitado mercado econômico para a atuação feminina. Elas não estiveram imunes ou deslocadas desse processo de lutas, avanços e recuos dos discursos e práticas acerca da vida profissional da mulher. Nas palavras de Lúcia Müller,

apresentar a professora primária como um ser indefeso e submisso aos projetos alheios é desconhecer as evidências das lutas que ela enfrentou para ser aceita como produtora de significados e da legitimidade à sua inserção profissional. A ela foi conferida a representação heroica porque ela fez por merecer (MÜLLER, 1999, p.142).

O uso de sua nova condição de detentora de saber fica evidente quando analisamos as declarações ou produções escritas de professoras normalistas que se destacaram na cena educacional e política maranhense, como é o caso de Rosa Castro que usou seus conhecimentos, agregados ao longo do exercício do magistério, para publicar um material didático-pedagógico.

Esta e outras produções lhe oportunizavam visibilidade literária e reconhecimento pelo exercício de suas funções públicas. Esse material foi a obra intitulada *Livro de Lucia*, publicado pela primeira vez em 1924. Este livro, em sua 5ª edição, publicada em 1933, trazia referências à distinta professora.

ROSA CASTRO
Professora normalista laureada pela Escola Normal
do Estado do Maranhão e directora da
Escola Normal Primaria.

O livro teve repercussão no meio letrado maranhense. E mais uma vez a professora normalista diplomada e laureada em 1910 tinha sua autoridade técnica e intelectual, no ramo do ensino primário, sendo motivo de notas na imprensa do Estado. A edição de 1933 traz algumas dessas notícias publicadas em jornais do Maranhão quando houve o lançamento do primeiro número do livro, como a do *Diário Oficial* de 03 de janeiro de 1924.

Como se vê, não se poderia reunir melhor, num livro para crianças tudo o que a estas pode interessar e ser útil, e não resta duvida de que nesse ponto a obra da *inteligente educadora* ha-de ter satisfactorio exito, tanto mais que ella vem preencher uma grande lacuna da nossa instrucção primaria, para a qual é tão difficil encontrar livros, cujo estylo seja leve e comprehensivo e que attraiam e eduquem ao mesmo tempo a infancia (Apud CASTRO, 1933, p.16, grifos nossos).

O mesmo tom de elogio se percebe nas observações do periódico *Pacotilha* de 1924. As felicitações à autora são no tocante a iniciativa de produção de um material pedagógico sobre o Maranhão e para atender às necessidades dos estudantes do Estado.

A digna professora d. Rosa Castro tem no prelo uma obra didáctica para as classes primárias, à qual deu o titulo – “Livro de Lucia”. A convite da *conhecida educadora*, assistimos à leitura de alguns capitulos do livro, feito de maneira original e capaz de preencher com vantagens o fim a que se destina. [...] Maranhense, escrevendo para crianças do Maranhão, d. Rosa Castro teve na confecção do seu livro uma louvável preocupação regional. A história das coisas e vultos do nosso estado é cuidada em vários capitulos de forma a levar ao cérebro das crianças o conhecimento da sua terra e ao seu coração o amor pelas nossas tradições. Com a publicação de tal livro, mais um grande serviço presta à educação a sua autora (JORNAL PACOTILHA, 4, jan., 1924, p.4, grifos nossos).

Nesse cenário de produção escrita e de autoridade conferida pelos conhecimentos advindos da formação docente, Laura Rosa, outra professora normalista, proferiu uma conferência com tema *As Crianças*, em 1909, no período entre o término das disciplinas e sua formatura no Curso Normal. Nessa obra, ela postula uma série de considerações acerca da educação na Antiguidade e da vida da criança no lar, destacando os aspectos físicos, psíquicos e biológicos dos pequenos. Em conformidade com as orientações médicas e higienistas do período, faz várias observações referentes à higiene, exortando as mães de família a um conjunto de práticas no trato com as crianças.

Todo cuidado na roupinha dos pequeninos é pouco; sempre lavada e escaldada, sempre passada a ferro para que sejam mortos os *microbios* que lhe possam vir, sempre perfumada, subtilmente, para que reuna o útil ao agradável. As crianças devem dormir nos aposentos de suas mães enquanto tenras; passado porém, o período da primeira infância – do nascimento aos 3 anos – devem ter seus aposentos escrupulosamente preparados e junto aos de suas mães, para que melhor se exerça a vigilância destas. Cada petiz no seu leito que deve ser refeito e afogado diariamente, renovadas as roupas de três em três dias, ordinariamente, aquecido ao sol, lavado ou envernizado três vezes por mês. O quarto-dormitorio – deve ser arejado o mais possível durante o dia, as janellas devem ser rasgadas para um pomar ou sitio arborizado, para que se purifique o *oxigenio*, e deve ter pelo menos duas portas para que a correnteza de ar se faça com mais facilidade, segurança e regularidade (ROSA, 1909, p.27-28, grifos nossos).

O uso de termos como *micróbios*, *oxigênio*, demonstram neste trecho uma gama de conhecimento técnico advindo da formação da *moderna professora*, versada nas ciências biológicas, demonstrando a grande preocupação com a profilaxia na época. Isto é um diferencial, uma referência, um status para uma jovem recém-saída da Escola Normal. Essa distinção em conhecimento científico a colocava em nível de igualdade com muitos homens com mesma formação. Significava está inserida na lógica de reproduzir um ideal para o sexo feminino, - ter educação que lhe garantisse ser uma boa esposa e mãe, - e ao mesmo tempo, esta educação lhe ofertava a atuação em público, ser ouvida pelos seus pares, e mais expressivo ainda, ser reconhecida como autoridade acerca de determinado assunto.

Essa formação docente com cunho marcadamente médico, se assenta na proposta do Curso Normal ser uma conjugação entre orientações pedagógicas e práticas de saúde, pois as professoras, devidamente orientadas por autoridades higienistas, eram capacitadas a estimular bons hábitos de higiene nas crianças. Mas, caso não seguissem a carreira de professora, esses mesmos conhecimentos serviriam à função de boa mãe (TOURINHO, 2008). E nesse sentido era

papel da escola inculcar os mais atuais métodos profiláticos e as modernas orientações médicas nos cuidados femininos com seus futuros filhos.

A longa lista de tarefas colocadas sob a responsabilidade feminina originava não menos longa relação de normas de conduta, que deixavam, contudo, entrever a falta de consenso entre os próprios médicos sobre a maneira mais adequada de cuidar das crianças. A única regra que não gerava dúvida era aquela que delegava à mulher a responsabilidade irrestrita e contínua de “guardiã” da saúde dos seus filhos, amparada pela ciência (FREIRE, 2009, p.143).

Porém, aqui se reconhece outra problemática: quem eram as mulheres a quem Laura Rosa aconselhava? A que classe pertenciam? Qual público pretendia atingir? Sem dúvida a todas, porém, as mulheres de classe média eram as mais prováveis, pois as classes mais populares não desfrutavam de condições econômicas e tempo para tantos cuidados com as roupas, utensílios e local de dormir de suas crianças. As mulheres mais pobres além de cuidar dos filhos, também desempenhavam diversas funções para sua sobrevivência. Nem sempre dispunham de estrutura física em suas moradias para atender a demanda de quartos separados para filhos e mães, nem tão arejados como a autora recomenda.

Cabe ressaltar que a maioria das professoras normalistas não desfrutava das prerrogativas de sua formação como Rosa Castro e Laura Rosa, que tiveram espaço para publicar suas ideias, poesias, ministrar conferências pedagógicas e até atuar na política. O que se verifica é uma série de dificuldades de ordem material, social e de estruturação do poder público em gerenciar a educação primária, dificultando a atividade do magistério para a maioria das professoras oriundas da Escola Normal.

A prática diária das mulheres das camadas menos abastadas que se dispuseram a atuar no magistério primário maranhense foi de muitas limitações, principalmente para aquelas que não conseguiam uma nomeação para a capital. Isso pode se depreender dos próprios documentos oficiais. No que se refere aos salários dos professores temos diferenças entre os sexos, pois “no interior, tanto em cadeiras de escolas isoladas como nos grupos escolares *o professor* normalista perceberá 2:400\$000 annuaes e *a professora* normalista 1:800\$000 também annuaes” (MARANHÃO, 1907, p.95, grifos nossos). Essas diferenças se mantêm entre as próprias mulheres, como expressam as tabelas números 8 e 9, referentes aos salários das professoras primárias contidas no Regulamento da Instrução Pública de 1931. Enquanto uma professora

primária da capital receberia 3.000\$00, caso atuasse no interior receberia apenas 2.700\$00 (MARANHÃO, 1931, p.80-81).

As dificuldades referentes aos salários são apenas um dos muitos problemas vivenciados pelas professoras normalistas. Essa realidade educacional nas décadas iniciais da República também foi descritas por Humberto de Campos nas entrelinhas do seu livro de memórias. Ele faz referências às dificuldades do trabalho docente, o pouco material da maioria das escolas públicas primárias, ao expor as condições físicas da escola regida pela Sinhá Raposo.

Tenho, ainda, nítido, na memória, o aspecto da escola pública e humilde, primeira colmeia em que meu espírito fabricou, fora de casa, a sua primeira gota de mel. Sala grande, e *baixa, de chão de tijolo*, com três janelas abrindo para a Praça do Mercado. Em uma das extremidades, à esquerda, um estrado baixo, com a mesa da professora. Diante dela, paralelamente, *os bancos de madeira, estreitos e altos*, com a meninada de ambos os sexos, e de todas as cores de que se constituía a população. *Comprimidos, os pés sem tocar o solo*, a cartilha ou a tabuada nas mãos, a criançada se esgoelava, com toda a força dos pulmões, ao mesmo tempo que balançava as pernas, [...] (CAMPOS, 2009, p.105, grifos nossos).

Esta escola ficava na “Praça do Mercado”, espaço público movimentado, e também a residência da professora e sua família (CAMPOS, 2009, p.105). Partindo disso, podemos fazer algumas inferências sobre as precárias condições econômicas da escola, visto que não tinha prédio próprio, significando uma forma de conter gastos pelos cofres públicos.

Entretanto, um fato chama atenção: casa e escola ocupam o mesmo prédio. Isso terminava por descaracterizar a noção de trabalho docente, além de domesticá-lo. A localização da escola dava visibilidade ao que acontecia no interior da mesma, uma forma de vigilância social das atividades realizadas; e a despeito do aparente despreparo da professora, a escola tinha uma grande frequência, revelando o respeito social devotado à figura da mestra.

A realidade desta escola em Parnaíba, não era diferente das escolas do Maranhão, uma vez que nos relatórios provinciais da virada do século XIX são correntes as reclamações acerca do estado das escolas públicas²¹, principalmente do interior, e as petições referentes ao pagamento dos vencimentos de professores são encontrados em grande número no Diário Oficial do Estado.

²¹ SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo Santos. **A visibilidade das mulheres na educação maranhense na virada do século XIX.** (Monografia em História). São Luís: UFMA, 2007.

Para muitas futuras professoras, a própria formação na Escola Normal era marcada por uma série de dificuldades, visto que muitas vinham do interior do Estado para estudar na capital. A vinda para São Luís era difícil, haja vista a necessidade de grandes deslocamentos, a precariedade ou inexistência de estradas e o lento transporte fluvial. A estadia era comprometida também. Algumas conseguiam matrículas como pensionistas da escola, o que não significava que suas necessidades estavam supridas. Muitas dessas jovens não tinham família na cidade, precisando recorrer à casa de parentes e conhecidos (TOURINHO, 2008).

Muitas professoras normalistas atuaram na educação pública e/ou privada do Maranhão, ou foram professoras particulares em suas próprias residências. Algumas casaram e não exerceram o magistério, ao que se deve a alcunha do curso Normal de “curso espera marido”, e tantas outras conciliaram casamento e docência. Muitas que prestavam concurso público e eram lotadas em cidades do interior, enfrentaram um novo quadro de dificuldades para exercer a profissão no interior do Estado, como relatado por “Pérola”.

Não chegava a dois dias (de São Luís para Vargem Grande). Era a cavalo. Passava (dois dias), era de acordo com tempo, quando chovia, tinha que parar para depois continuar.

Eu andava sempre a cavalo, lá uma vez.... era trator, mais o normal mesmo era cavalo... era burro.

Para São Bento, era de barco. Quando a maré não era muito boa, a gente dormia na ilha das pacas... eu gostava dessas viagens (Apud TOURINHO, 2008, p. 146).

Além das dificuldades de deslocamento, havia a difícil conciliação da estadia de moças muito jovens em cidades distantes, sem a presença de seus familiares, o que gerava um desconforto para a moral da jovem quando solteira, e quando casada, a necessária companhia do marido. Como essas mulheres desfrutavam da prerrogativa de autoridade intelectual, sua conduta moral era avaliada pela comunidade e poderia afastar ou não os alunos da escola. Isso se acentua mais ainda, quando a escola era também a moradia da professora, confundindo vida particular e trabalho (TOURINHO, 2008).

A preocupação com a reputação dos professores fica expressa na reforma do ensino público instituída pelo Decreto nº 94, de 1º de setembro de 1891. Conforme essa legislação mesmo que o professor fosse diplomado pela Escola Normal, não deveriam se propor ao magistério os indivíduos que, houvessem perdido cargo público via sentença judicial, que fossem

condenados “por crime contra a propriedade, a moral, os bons costumes, e os divorciados por crime de adultério”, bem como os que tinham o vício da embriaguez (MARANHÃO, 1891, p.18).

Este documento também ressalva, em seu artigo 101, que o professor público era proibido de se ocupar em seu horário de trabalho em “qualquer indústria ou profissão”, bem como de morar fora da sede da escola e ocupar os alunos com qualquer outra atividade que não se referisse a assuntos do ensino (MARANHÃO, 1891, p.21). Nesse sentido, a pessoa do professor se confunde com o espaço escolar onde desenvolve suas atividades e com sua própria prática docente.

O que se percebe é um enorme peso moral atrelado à figura do professor, e principalmente da professora, que mesmo desbravando novos espaços de atuação, com maior formação técnica e visibilidade social, continua a convergir em si os modelos de cidadão cristão, de moralidade e civismo que a República buscava, mesmo quando esse ideal vai sendo remodelado pela emergência da profissionalização docente.

Capítulo 3 DO MATERNAL AO PROFISSIONAL

A meu ver, *nação e exercício do magistério* contribuíram para que surgisse na sociedade brasileira *um novo tipo social de mulher*. Para a instrução desse novo tipo social foram sendo construídas todas as disposições necessárias à aquisição de um *mínimo de autonomia*. Pequenas brechas foram sendo alargadas, algumas condutas foram abandonadas, outras foram sendo consolidadas. *O trajeto de casa para a rua foi longo e penoso* (MÜLLER, 1999, p.143, grifos nossos).

As brechas às quais Lúcia Müller se refere são os meios pelos quais no século XIX e XX as mulheres conseguiram aproveitar para desenvolver atividades legítimas para elas fora do espaço doméstico. Entretanto, o trabalho feminino sempre existiu, - elas sempre trabalharam -, principalmente em funções de cunho doméstico, reprodutivo e não remunerado. Um tipo que é invisível, mas que sem a contribuição das mulheres, as sociedades jamais teriam resistido e se desenvolvido. Sempre foram fundamentais para a unidade produtiva familiar (SAFFIOTI, 2013). As mulheres sempre ajudaram seus maridos nas mais variadas tarefas e nem sempre foram reconhecidas ou remuneradas por isso. Mas, as questões referentes ao trabalho feminino assalariado, só foram trazidas à pauta das discussões nas sociedades ocidentais quando da industrialização nos séculos XVIII e XIX (PERROT, 2015).

Segundo Perrot, o trabalho doméstico parece permear desde sempre a imagem da mulher, ficando sempre ao encargo delas. Há uma conformação de sua identidade, pois “a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação [...] O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa” (2015, p.114-115) e isso é esperado de todas as mulheres mesmo em atividades fora do lar.

Essa associação da mulher ao trabalho doméstico permaneceu quando elas adentraram as fábricas no período da Revolução Industrial, e segundo Cécile Dauphin em *Mulheres sós*, essa inserção no mundo profissional ajustou-se ao acaso do mundo econômico, e nesse processo, o nível de formação foi prerrogativa determinante para sua alocação nos setores que absorviam sua mão de obra.

Por certo, o leque das profissões abre-se a escolhas restritas, mas a sua conquista transforma profundamente as solidariedades tradicionais, altera as relações entre os homens e as mulheres no local de trabalho, feitas de concorrências e de resistências, e penetra pouco a pouco as mentalidades com uma realidade nova na qual se impõe a imagem da mulher no trabalho (PERROT, 1991, p.482).

O percurso percorrido pelas mulheres desde o século XIX, quando foram convocadas pelos discursos modernizantes e higienistas, até a sua inserção de fato e de direito no mercado de trabalho como profissionais em diversas áreas, levou bastante tempo e foi marcado por debates controversos no que diz respeito às justificativas para vivências fora do lar e do espaço doméstico. Um percurso legitimado pelo poder público, que em diversos momentos foi balizado pelo poder das autoridades religiosas, médicas, e também, pelas necessidades que se apresentavam no mercado de trabalho nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Maria Lúcia Mott (2000) em *Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945)*, as condições concertas de vivências das mulheres brasileiras a despeito da classe social e da etnia eram bem limitadas. Havia restrições quanto acesso à educação escolarizada secundária e cursos superiores; circulação em espaços públicos; participação nas decisões políticas e limitada ação jurídica para as mulheres casadas. Sobre essas condições e ressalvas, a autora pontua que,

[...] o marido era considerado o chefe na sociedade conjugal e sem sua autorização não podiam aceitar ou repudiar herança, *exercer uma profissão*, comprar ou vender, contrair obrigações que implicassem em alienação dos bens do casal, escolher o domicílio conjugal. As restrições legais não paravam aí: a viúva que voltasse a se casar perdia o pátrio poder sobre os filhos; as mulheres brasileiras que se casassem com estrangeiros perdiam a nacionalidade. *As trabalhadoras recebiam salários menores* que os homens pelos mesmos trabalhos realizados, *sofriam assédio e maus tratos nas oficinas*, não tinham regulamentado a licença maternidade e local para amamentar os filhos no serviço, bem como não eram aceitas como funcionárias em vários serviços públicos, inclusive nos Correios (MOTT, 2000, p.213, grifos nossos).

Esse espaço de trabalho fora do lar abre novas possibilidades para as mulheres, principalmente, as solteiras, mas também se revela hostil, visto a ambígua relação que se estabelece com a rua: espaço de liberdade de atuação, mas de riscos da associação com mulheres de vida fácil ou potenciais presas para homens sedutores. Para elas se estabelece durante todo o século XIX, se estendendo para o século XX, uma regulamentação muito severa, tanto do ponto de vista jurídico, como de sua ação como trabalhadora.

As primeiras ocupações femininas no espaço público sem dúvida foram aquelas, como já salientado, que conservavam ou caracterizavam uma inclinação para o cuidar, servir e demonstravam disposição em doar-se ao outro, além de legitimar os poucos salários destinados à essas funções.

Sobre isto, Perrot (2015) faz algumas observações. As *vendedoras* deveriam ser solteiras e disciplinadas; as *secretarias*, cuidadosas, mas muitas vezes hostilizadas e nem sempre bem vindas, pois os escritórios foram espaços masculinos até o século XIX; nos serviços de correios, as moças deveriam inspirar pureza ao ambiente, protegidas por um balcão que as separavam do contato mais direto com o público.

Essas atividades eram fruto das demandas econômicas e do crescimento das cidades europeias. Quadro semelhante se desenha no Brasil e no Maranhão nesse período. Nesse sentido Abrantes (2015) pontua que no final do século XIX em São Luís, o crescimento da cidade fomentava novos serviços públicos e melhoria dos existentes, e que como símbolo da modernidade dos novos tempos, tínhamos o telefone. A cidade contava a partir de 1890, através de concessão pela Intendência Municipal, com uma empresa de linhas telefônicas. Esse novo serviço público significava que,

além dos benefícios práticos desse serviço de comunicação, encurtando as distâncias, o emprego de mulheres nas funções de telefonistas era um forte argumento dos entusiastas da telefonia, que consideravam um decente meio de vida para muitas meninas e senhoras (ABRANTES, 2012, p.137).

Outro setor que ofereceu bastantes oportunidades de emprego para mulheres nesse contexto foi a *enfermagem*. Novamente o tom de cuidado com o corpo e de dedicação herdado dos hospitais e asilos religiosos até então, vai caracterizar a ação dessas trabalhadoras. Segundo Perrot (2015) a enfermagem terá a presença cada vez maior das mulheres a partir de 1850 quando a inglesa Florence Nightingale organiza um serviço de enfermagem para os exércitos combatentes durante a Guerra da Crimeia, contando com um rígido disciplinamento e voltada para a classe média, através da “qualificação e salários aceitáveis”.

Posteriormente desenvolveu-se um ensino de enfermagem em escolas particulares, sob a iniciativa de protestantes que se inspiraram em Florence Nightingale. [...] Era preciso promover uma formação e obter diplomas, necessários a uma qualificação reconhecida e a melhores salários; *passar do serviço doméstico a uma verdadeira profissão*, aliando conhecimentos médicos e saberes sobre o corpo (PERROT, 2015, p.125, grifos nossos).

A busca por esse reconhecimento de “verdadeira profissão”, além de melhores condições de exercer essas atividades, é o que parece ser buscado com a organização de associações em diversos seguimentos de ocupações femininas como veremos mais adiante. Isso

se percebe com a Associações de Enfermeiras do Maranhão em 1921, composta inicialmente por 5 enfermeiras (WOLF, 2017), e também de professores normalistas, destacando a presença maciça de mulheres nas comissões que dirigem essa associação (Figura 5).

Ainda sobre as ocupações que se abrem à atuação feminina, Perrot nos diz que o *magistério* se configura uma necessidade pela presença de mulheres no momento que é estabelecida a escola para os dois sexos, mas em classes separadas, o que mais tarde será substituído pela coeducação. Elas eram necessárias para ensinar as meninas e crianças pequenas, como analisado no primeiro capítulo.

Foram criadas escolas de formação e estas foram frequentadas por mulheres e formaram muitas professoras primárias, como foi o caso maranhense, onde muitas moças de famílias abastadas viram nesse momento uma chance de ampliar sua educação, e as mais pobres uma oportunidade de profissionalização. Nas palavras de Michelle Perrot,

[...] essa profissão tornou-se uma ambição digna para as filhas da pequena burguesia e das classes populares, rurais e operárias. Entretanto, a condição de professora primária é difícil [...] Quase sempre solteira, recebendo menos que os homens, ela é frequentemente nomeada para cargos em lugares distantes, às voltas com a desconfiança, confrontando-se com a suspeita e a solidão [...] (PERROT, 2015, p.127).

Essa desconfiança e suspeita salientadas por Perrot, partiam de uma boa parcela das autoridades jurídicas e médicas que viam nas atividades femininas fora do lar um perigo para sua saúde e para a própria família, visto que sua função social primeira era para com maridos e filhos. Porém, segundo Yannoulas nesse momento, “os estudos normalistas e o exercício do magistério pelas mulheres se configuram como uma grande exceção na América Latina: não apenas foi tolerado, mas promovido pelas autoridades públicas” (YANNOULAS, 2011, p.278).

O Maranhão nesse período de transição da Monarquia para a República, daquilo que representava o antigo e o moderno, mas também de decadência econômica e resgate de uma tradição literária, vivia uma espécie de renovação intelectual com a criação de vários jornais entre os anos de 1894 e 1932 e a fundação de clubes literários e científicos (TOURINHO, 2008). Estes fomentavam a difusão de conhecimento, do acesso à educação elementar e dos avanços técnicos que se faziam sentir por meio da movimentada vida urbana que ganhava corpo na capital.

Essa perspectiva de renovo pode ser reconhecida no primeiro número periódico *A Actualidade*, ao dizer em um artigo que “nada mais ambicionamos, com todo ardor dos nossos

animos juvenis, do que reviver a tradição literaria do Maranhão, que sempre se manifestou impetuosa e brilhante” (JORNAL A ACTUALIDADE, 16, agost., 1900, p.1). Destacamos também nesse contexto, a fundação da Academia Maranhense de Letras (1908), da Faculdade de Direito (1918) e da Faculdade de Farmácia (1922) e Odontologia (1925), que reunidas, passam a chamar-se Escola de Farmácia e Odontologia do Maranhão.

O intercâmbio entre os escritores maranhenses e de outros estados favorecia a chegada de várias influências ideológicas vindas do centro sul do país. A segunda década do século XX, em termos educacionais foi marcada pelo ideal escolanovista que teve como seus maiores entusiastas Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, que com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, buscavam entre outras coisas, uma unificação para o ensino público, rompendo com uma tradição fragmentada, visando o acesso a educação pública, gratuita a todos os indivíduos, e garantindo a permanência das crianças na escola.

Em discurso intitulado *O idealismo na Educação Nova* numa solenidade da Associação Brasileira de Educação, Azevedo advoga que a formação docente deve ser mais crítica e voltada para a cientificidade. Aponta para a maior capacitação e especialização dos professores como meio de superar os problemas educacionais do país (AZEVEDO, 1937, p.253), visto que as escolas de preparação de professores eram marcadas pela tradicional influência religiosa e que muitos professores dessas escolas eram médicos, juristas, intelectuais e religiosos.

Precisamos considerar que no contexto nacional, uma série de movimentos reivindicatórios de direitos trabalhistas e de associações de cunho sindical começa a se desenhar. As greves de operários nos grandes centros industriais como São Paulo, despertaram diferentes setores econômicos para mobilizações que buscavam seu reconhecimento como categoria trabalhadora.

No Maranhão, algumas vozes de autoridades educacionais maranhenses são ouvidas, ainda que de forma tímida, no sentido de caracterizar o magistério como profissão na primeira década do século XX. Conforme discurso de Justo Jansen Ferreira, a autoridade concedida pelo Estado às professoras normalistas via Escola Normal, as habilitava a nível técnico e, portanto, diz ele,

Sr.^a professoras Normalistas, *o diploma* que acabais de receber das mãos do illustrado Diretor desta Escola, cuja competencia e dedicação no exercicio desse alto cargo, cada dia se fortalecem mais, *além de vos dar o direito de exercerdes*

a profissão, para que cuidadosamente vos preparaste, é, como disse, *solida garantia de uma vida útil e independente* (FERREIRA, 1910, p.12, grifos nossos).

O professor Jansen continua dizendo que, o momento da diplomação “sendo a culminância da vida escolar, é apenas o limiar da vida do magistério” (FERREIRA, 1910, p.12), que lhes apontava a garantia do direito de exercer uma *profissão* para uma vida independente. Esta aparente contradição ao discurso vigente, sinaliza um período de transição entre a ideia do magistério primário como extensão da maternidade e trabalho profissional.

3.1 A feminização do magistério primário

As professoras primárias são as primeiras intelectuais (PERROT, 2015, p.127).

O ensino no Brasil, desde o período colonial, foi um empreendimento masculino, visto que era dominado pelos agentes religiosos da Igreja Católica e desse modo, historicamente o ensino contou com a presença dos homens. Entretanto, no século XIX, em meio às transformações sociais e econômicas, que caracterizam esse século, e de maior demanda por educação escolarizada para a população, as mulheres ingressaram nas escolas como alunas e como professoras para as classes de meninas e de crianças pequenas, e mais tarde como mestras para escolas mistas, como já salientamos.

As escolas normais, de acordo com os regulamentos dessas instituições, deveriam ser frequentadas por pessoas de ambos os sexos que desejassem a formação docente. Porém, o que se percebeu foi que aos poucos o público dessas escolas foi compondo-se majoritariamente por mulheres, e que ao longo de todo o século XX, isso se acentua ainda mais, tanto que em 1933 a descrição em números de professores por estado da federação no Anuário Estatístico do IBGE, temos para o Maranhão cerca de 328 professores e 887 professoras (BRASIL, 1936, p.323). Elas são mais que o dobro dos homens atuando no magistério.

No que se refere à atuação dos professores por nível de ensino os dados contidos no mesmo anuário são: 952 docentes no ensino elementar e 203 no secundário (BRASIL, 1936, p.325). Se considerarmos que, o foco de formação de professores e de acesso à educação é o nível primário, estes docentes do ensino elementar, são em sua maioria mulheres, visto a maior

oferta de escolarização às meninas e o crescimento das escolas mistas, público atendido pelas professoras primárias.

Figura 3 – Relação de matrículas da Escola Normal Primária

ESCOLA NORMAL PRIMARIA

Fundando-se em 1916, a lei n.º 714, de 31-março-1916, e o decreto n.º 44, de 24-outubro-1917, equipararam-a ao curso normal do estado.
O ensino divide-se em três cursos—preparatório ou jardim da infância, primário ou secundário.

ALUNOS MATRICULADOS

	Curso primário e preparatório			Curso secundário			Cobriram o curso primário		
	Sexo masc.º	Sexo fem.º	TOTAL	Sexo masc.º	Sexo fem.º	TOTAL	Sexo masc.º	Sexo fem.º	TOTAL
1916	15	35	55		5			6	6
1917	25	53	95		17			9	9
1918	59	78	170		33		5	9	14
1919	80	100	230	5	45	50	5	14	19
1920-1921-II	72	128	265	8	57	55			

O curso preparatório consta de três periodos; o primário, de seis classes; o secundário, de cinco anos. Os alunos recebem, findo este curso, o diploma de professores primários.

Fonte: Congresso Pedagógico, 1920, p. 447.

Com a entrada ou engajamento das mulheres no magistério, os homens iam abandonando as salas de aula. Essa maior presença feminina no magistério ou feminização do magistério, que pode ser observada em muitos outros países, decorre de vários fatores, como o processo de industrialização e urbanização, que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, a ampliação de escolarização feminina diante das novas sociabilidades que exigiam mais conhecimento por parte das mulheres (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2001).

Para uma melhor compreensão desse processo gradual de composição do professorado feminino no magistério lançamos mão das análises da pesquisadora Silvia Cristina Yanoullas (2011). Segundo esta autora, a *feminização* de uma atividade ou profissão, acontece

através de dois processos distintos. Num primeiro momento temos uma *feminilização*, ligado ao quantitativo de mulheres, “refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação” e posteriormente a *feminização* propriamente dita, que é o qualitativo, ou o significado desse maior número de mulheres, “refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão” (YANNOULAS, 2011, p.283).

Para a autora os conceitos ainda que distintos, são complementares, sendo o segundo uma ampliação do primeiro. Eles caracterizam a domesticação das ocupações entendidas como tipicamente femininas em determinados contextos e nos ajudam a entender com se processou a entrada das mulheres no magistério primário.

Postulamos que existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres, diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados) (YANNOULAS, 2011, p.284).

Segundo a autora, a compreensão das mudanças na prática objetiva de uma profissão que é a feminilização, só é possível se analisarmos como e quais razões gestaram a feminização, enquanto fenômeno que é fruto da atribuição de valores e qualidades, ditas como intrínsecas ao gênero feminino, para a regulação dessa ocupação ou profissão.

Jane Almeida (1998), acerca da feminização, pontua que houve um duplo movimento. As condições socioeconômicas que se apresentaram para o século XX que despontava, de certa forma empurraram os homens para uma série de outros postos de trabalho mais atraentes que o magistério primário. Ao mesmo tempo, a maior oferta de instrução, aliada ao ideário da *mãe educadora* como base da República, e a conquista de espaço pelas mulheres, lhes possibilitou viver *o possível* para sua profissionalização nessa conjuntura.

Cláudia Pereira Vianna em *A feminização do magistério na educação básica* corrobora com esse entendimento e analisa a feminização do magistério como um fenômeno

histórico internacional definido por mudanças nas relações econômicas e que no Brasil, refere-se ao longo processo que vai desde “as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século” (VIANA, 2013, p.164). Entretanto, ela pontua que é preciso considerar que essa feminização,

[...] não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (VIANA, 2013, p.164).

De acordo com Magda Chamon em *Trajatória de feminização do magistério*, o abandono pelo ensino no Brasil termina por refletir em péssimas condições de trabalho e salários, o que justificava a pouca procura de rapazes pela formação que era oferecida pelas escolas normais. Isso se acentua se considerarmos que os programas da maioria dessas escolas, salvo as disciplinas pedagógicas, eram compostos apenas pelos conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas primárias. Segundo a mesma autora,

os poucos rapazes que frequentavam a escola normal eram oriundos dos estratos mais desprivilegiados da população e que viam, aí, uma oportunidade de ascensão social, quer com a possibilidade de emprego imediato como professores normalistas da escola elementar, quer tendo maior acesso ao processo de escolarização. No entanto, essa oportunidade de trabalho somente os atraía até o momento em que não lhes fossem oferecidas outras ocupações mais rendosas e mais valorizadas socialmente (CHAMON, 2005, p.77).

Diante disso, há um esvaziamento da atividade docente pelos homens, que buscam outras colocações em meio às mudanças econômicas e sociais da segunda metade do século XIX. Ao mesmo tempo, temos um alargamento da oferta do ensino para as camadas mais pobres, aliado ao discurso oficial que enfatiza que o ensinar crianças era atributo feminino e que as mulheres eram vocacionadas a servir a Pátria, pautando suas ações no amor e virtude e não em recompensas materiais. Esses discursos postulavam “ser o magistério primário uma profissão para vocacionados, devendo dela afastar-se aqueles que não simbolizassem o amor ao trabalho de ensinar, através de uma ação missionária” (CHAMON, 2005, p.77-78).

É diante desse quadro conceitual que Yannoulas (2011) coloca o processo de feminização docente, visto que todo um arcabouço conceitual foi acionado para legitimar e conformar a ação feminina nas escolas primárias, ao mesmo tempo em que limitava suas reivindicações como profissionais, pois eram convocadas a atuar como missionária do ensino, como cidadãs que deveriam contribuir para a construção da Pátria. Nesse sentido, uma espécie de

[...] ética ia sendo construída como *a ética do profissional* do ensino elementar e ia se configurando, *historicamente como uma profissão feminina, ainda presente no imaginário social*. [...] A mistificação da ação educativa constituiu um traço marcante na representação que os diversos setores sociais fazem do trabalho educativo. A dignidade do ofício, a nobreza da missão, a exaltação do zelo, só comparáveis às causas religiosas e patrióticas, incorporavam a ética do ideal de professora (CHAMON, 2005, p.82, grifos nossos).

No Maranhão uma evidência dessa presença cada vez maior das mulheres como professoras primárias é o aumento significativo do número de escolas mistas que atendiam os dois sexos e eram regidas por moças e senhoras (SALDANHA, 2008; SALES, 2010). Na Escola Normal sua presença é verificada analisando o discurso de Justo Jansen Ferreira na entrega de diplomas em 1910. O professor, após fazer referências às contribuições do governador Tomaz Porciúncula e Benedito Leite para a criação e manutenção dessa instituição de ensino, afirma que a Escola Normal, “além de ser a fonte de professores, se tornou uma instituição, onde a mulher maranhense conquista um título que nobremente lhe garante a subsistência” (FERREIRA, 1910, p.5).

Esta constatação do professor aponta para a importância da escola na “profilaxia do analfabetismo” no Maranhão, ao mesmo tempo em que coadunava com a perspectiva de que a atuação da mulher no magistério primário se configurava um meio de vida *digno e nobre*, no contexto social do início do século XX.

Ainda nesse mesmo discurso faz outra referência quanto ao número de mulheres concluindo o curso normal, pois naquela solenidade eram conferidos “diplomas somente a meninas, facto que aqui se tem dado numerosas vezes, pois, no periodo de 20 anos, apenas expediu o titulo de professor normalista a 5 alumnos” (FERREIRA, 1910, p.7). Justo Jansen continua o discurso pontuando que:

[...] certamente o futuro da nossa terra está confiado à mulher maranhense que, pouco a pouco, *constituirá o totalmente o professorado primario*. E se ella já

conquistou o lugar de “*deusa do lar*”, nas escolas tornar-se-*ha a mensageira da aurora intelectual*. Vel-a-hemos, então, crystallizando-se na força soberana que se encerra nestas palavras – ensinar e educar (FERREIRA, 1910, p.11, grifos nossos).

As palavras do professor da Escola Normal apontam para a ocupação majoritariamente feminina do nível primário do ensino, corroborando a ideia de que as mulheres são mais aptas à educação dos pequeninos e de sua atuação consagrada ao lar. Entretanto, sinaliza uma possibilidade, antes legada apenas aos homens: a capacidade intelectual e o domínio do saber secular.

Nos registros do Congresso Pedagógico realizado entre 22 de fevereiro e 02 de março de 1920 as mulheres são citadas em vários momentos. Das dez sessões do congresso, uma foi presidida pela professora da Escola Modelo, Dona Hermíndia Soares Ferreira, que também apresentou trabalhos no evento. Rosa Castro e Zila Paes também são citadas apresentando trabalhos pedagógicos com diferentes temáticas. No encerramento do evento, o secretário do congresso Fran Paxeco, faz referência à progressiva presença das professoras nesse espaço de debate de concepções educacionais maranhense.

Frizaremos, entretanto, que reverter em pról das mestras a melhor percentagem da simpatia e dedicação por semelhantes assuntos. São elas, de resto, *as verdadeiras educadoras*. No correr dos tempos, hão-de tomar aos homens o papel que lhes cabe hoje, nesse melindroso ramo da atividade humana. As estatísticas provam-nos, aliás, sem rodeios, que a matrícula de meninas se avanta de muito á dos rapazes, nas escolas maranhenses (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.39, grifos nossos).

Além de colocar as professoras como *as verdadeiras educadoras*, Fran Paxeco sinaliza um maior engajamento das mulheres no cenário educacional maranhense do início do século XX. Ainda nesse sentido, no mesmo documento, em uma espécie de resgate histórico da Escola Normal, pontua que esta instituição diplomava mais mulheres que homens desde sua fundação, citando-as nominalmente (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.384).

O Congresso Pedagógico foi bastante comentado nos periódicos da época. O jornal *Pacotilha* pontuou as atividades de cada assembleia, destacando os participantes destas ao longo do evento. Nas notas do referido jornal, uma grande quantidade de mulheres são citadas, atestando sua ativa participação nas discussões do evento. Como exemplo, a edição de véspera da inauguração das atividades do Congresso Pedagógico na Câmara Municipal de São Luís, que

atestava os benefícios deste fórum para a educação maranhense e, a participação e contribuições de várias professoras normalistas como representantes de instituições de ensino do Maranhão.

No salão nobre da municipalidade, abre-se amanhã, às 15 horas, esta auspiciosa assembléa, de que devem *derivar sérios proveitos para a cultura estadual*. [...] – Aderiram mais – as exmas. sra. dd. *Maria da Glória Praga Nina*, pela directoria e professores do Instituto Rosa Nina; *Hermindia Soares*, professora da Escola Modelo; a senhorita *Celeste Baima*, professora do município e 2ª secretária da caixa escolar municipal; dd. *Zila Pais* e *Zelinda de Sousa Machado*, professoras do Grupo Escolar Sotéro dos Reis [...] (PACOTILHA, 21, fev., 1920, p.4, grifos nossos).

Um dado bastante interessante quanto à presença de mulheres na escola de formação de professores primários maranhense, é encontrada no documento acerca do Congresso Pedagógico de 1920. Seu autor apresenta uma relação de professores da Escola Normal por disciplina ministrada nos anos de 1919 e 1920 (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.346). Dessas disciplinas, apenas Desenho Aplicado, Pedagogia, Música e Prendas Domésticas²² eram ministradas por mulheres e, conforme o Regulamento da Instrução Pública de 1931 essas mesmas disciplinas permeavam a formação do Curso Normal, revelando as permanências do pensamento ideal acerca da função primeira esperada das mulheres: que fossem boas donas de casa e mães dedicadas.

3.2 As professoras públicas: casadas com o estado?

O século XIX começa a desenhar um afastamento entre as mulheres que trabalham em espaços públicos e o casamento, e este quadro tendeu a se ampliar no século XX. Isso acontece no momento de maior acesso ao conhecimento sistematizado oferecido ao sexo feminino via as instituições públicas e de urbanização crescente. No que se refere às condições concertas de existência há uma abertura de nova possibilidade de desenvolver uma atividade ou ocupação sem a necessária tutela masculina, mas ainda assim com finalidades muito claras e atreladas ao ideal de moralização pelas virtudes e características oriundas do espaço doméstico.

²² Essas disciplinas se mantiveram como parte do programa do curso de formação Normal desde o final do século XIX, conforme o Regulamento da Instrução Pública de 1893 (Tabela 1 – Primeiro capítulo), na década de 1920, de acordo com as informações do Congresso Pedagógico, e na década de 1930 pelo Regulamento da Instrução Pública de 1931 (Tabela 2 – Primeiro capítulo).

Enquanto o acesso à cultura parece desviar do casamento um bom número de mulheres que afirmam capacidades intelectuais até então postas em dúvida – pois que cérebro e útero não se podem desenvolver ao mesmo tempo, como gostavam de repisar os ‘pensadores’ masculinos –, as profissões do sector social atraem as *raparigas independentes* ao consagrarem qualidades de coração e de dedicação tradicionalmente reservadas às mulheres. Fora de casa, as mulheres sós devem levar as virtudes domésticas para o vasto mundo, *e elevar o nível moral das fábricas, dos hospitais, das escolas* e de outras instituições públicas (DAUPHIN, 1991, p.487, grifos nossos).

Como já salientamos no capítulo anterior, a perspectiva do celibato pedagógico é uma justificativa bastante adequada para o controle social que demanda o trabalho da mulher, sendo uma forma de legitimar algumas funções e mantê-las sob uma aura de dedicação e de poucas reivindicações, atrelada a características tidas como exclusivamente femininas. Nesse momento temos um redesenho da identidade das mulheres que buscam uma profissão, necessária ao processo de formação da sociedade capitalista. Segundo a mesma autora a

[...] invenção da incompatibilidade entre trabalho e casamento marca mais especialmente o destino das mulheres do século XIX e impõe uma ideia de um sacerdócio laico desde o momento em que o ideal humanista presida ao exercício de uma profissão (enfermeira, professora, assistente social...). Em suma, *a escolha ou a necessidade de trabalhar* coloca as mulheres perante esta alternativa que *marca a sua identidade social* e o seu destino de mulher: profissão ou família. As barreiras não são apenas legais, elas decorrem sobretudo do jogo social quando as pressões sociológicas ditam as leis (DAUPHIN, 1991 p.486, grifos nossos).

Esse jogo de possibilidades de viver e manterem-se como solteiras encontrou eco na legislação difundida na Europa através do *Código Civil Napoleônico* em que a mulher solteira torna-se maior de idade, responsável por si e por seus bens, diferentemente da mulher casada. A mulher sozinha, “contrariamente à esposa, conserva os mesmos direitos que o homem, sem no entanto se transformar jamais em cidadão” (DAUPHIN, 1991 p.482).

Uma das questões que talvez afastassem muitas mulheres do casamento, ainda que este lhes pudesse garantir visibilidade social, reside na própria concepção do casamento. Segundo Perrot, o amor conjugal era, em geral, um “golpe de sorte” ou um “triunfo da virtude”, pois na maioria das vezes o “amor se realiza fora do casamento: amplamente tolerado para os homens, cuja sexualidade seria incoercível, é muito menos tolerada para as mulheres, cujo adultério é passível de ser levado aos tribunais, enquanto o dos maridos só pode ser condenado se praticado no domicílio conjugal” (PERROT, 2015, p.47).

A mulher, nesses termos é *dependente juridicamente*, visto que além de perder seu sobrenome, é submetida às concepções de proteção da família, de acordo com o referido código, marcadamente patriarcal. É *dependente sexualmente*, visto que fica reduzida aos deveres conjugais prescritos pela Igreja, na figura dos confessores, e “ao dever da maternidade, que completa sua feminilidade”, visto que “vergonhosa, a esterilidade é sempre atribuída à mulher”, sendo por essa razão, legítimo repudiar a esposa (PERROT, 2015, p.47).

Dependente em seu corpo no sentido de ser “corrigida” como uma criança que precisa de direcionamento pelo chefe da casa: o marido, “depositário da ordem doméstica” e *dependente economicamente*, na administração dos bens pelo contrato de casamento, “na escolha do domicílio e com relação a todas as grandes decisões da vida familiar, inclusive quanto à educação e casamento dos filhos” (PERROT, 2015, p.47-48).

Para as mulheres do Brasil o quadro jurídico que se delineou não foi diferente, pois como já salientamos as possibilidades concretas de mobilidade para as mulheres eram pequenas, legisladas e regimentadas em todos os aspectos. De acordo com o Código Civil de 1916, regulamentado pela Lei nº 3.017 de 1º de janeiro do mesmo ano, referente ao direito, “as pessoas naturais”:

- Art. 6. São incapazes, *relativamente a certos atos* [...] ou à maneira de os exercer:
- I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos (arts. 154 a 156).
 - II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.
 - III. Os pródigos.
 - IV. Os silvícolas (Grifos nossos).

Nesse sentido, a legislação coloca as mulheres casadas no mesmo nível de dependência que indivíduos que não respondem por seus próprios atos. Na prática, mantinha-se a concepção da necessária tutela masculina sobre o sexo feminino, primeiro pelo pai, e depois de casada, pelo marido. Este mesmo documento lhes atribuiu a tarefa de auxiliar da vida do casal, mas afirma que:

- Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.
Compete-lhe:
- I. A representação legal da família.
 - II. A administração dos bens comuns e dos particulares da mulher, que ao marido competir administrar em virtude do regime matrimonial adaptado, ou do pacto antenupcial (arts. 178, § 9º, nº I, c, 274, 289, nº I, e 311).
 - III. direito de fixar e mudar o domicílio da família [...]

IV *O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do tecto conjugal* (arts. 231, nº II, 242, nº VII, 243 a 245, nº II, e 247, nº III).

V. Prover à manutenção da família, guardada a disposição do art. 277. (Grifos nossos)

Se considerarmos que a mulher solteira e maior de 21 anos tem as mesmas liberdades legais que um homem, podemos salientar que para muitas delas o casamento não necessariamente era algo desejado, visto que seus pertences passam a ser geridos pelo marido e sua vida e atos passam a ser legitimados por outrem. Em outros termos, suas necessidades pessoais são filtradas por outro indivíduo e seus desejos adaptados aos interesses da *sociedade conjugal*. Nesse sentido, Simone de Beauvoir faz uma descrição das implicações legais do casamento para a mulher.

A mulher, em se casando, recebe como feudo uma parcela do mundo; garantias legais protegem-na contra os caprichos do homem; mas ela torna-se vassala dele. Economicamente ele é o chefe da comunidade, é portanto ele quem a encarna aos olhos da sociedade. Ela toma-lhe o nome, associa-se a seu culto, integra-se em sua classe, em seu meio; pertence à família dele, fica sendo sua "metade". Segue para onde o trabalho dele a chama; [...] mais ou menos brutalmente ela rompe com o passado, é anexada ao universo do esposo, dá-lhe sua pessoa, deve-lhe a virgindade e uma fidelidade rigorosa. *E perde uma parte dos direitos que o código reconhece à celibatária* (BEAUVOIR, 1967, p.169, grifos nossos).

Nessas condições a mulher casada ficava numa posição de inferiormente, em termos legais, à mulher solteira ou a que optou por ser “celibatária”, ainda que isso pudesse significar alguma falha na sua *missão natural* de ser esposa e mãe. O mesmo Código Civil de 1916 estabelece as normas para que os indivíduos adquirissem a maioridade legal.

Art. 9. Aos vinte e um anos completos acaba a menoridade, ficando habilitado o indivíduo para todos os atos da vida civil.

§ 1º Cessará, para os menores, a incapacidade:

§ 2º Para efeito do alistamento e do sorteio militar cessará a incapacidade do menor que houver completado 18 anos de idade

I. Por concessão do pai, ou, se for morto, da mãe, e por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezoito anos cumpridos.

II. Pelo casamento.

III. *Pelo exercício de emprego publico efetivo.*

IV. *Pela colação de grau científico em curso de ensino superior.*

V. *Pelo estabelecimento civil ou comercial, com economia própria.* (grifos nossos).

Observemos que um dos critérios para a maioridade, mesmo que não completa a idade mínima de 21 anos, poderia ser conseguida inclusive com a aprovação em concurso

público. Desse modo, podemos fazer algumas análises no que se refere às possibilidades que as mulheres e as professoras públicas poderiam acessar via a legislação vigente.

Se o *celibato pedagógico* é uma realidade para o magistério feminino desde o século XIX e se mantém durante a Primeira República como expresso nas palavras do professor da Escola Normal de Natal, ao dizer que estava “informado de que outros estados brasileiros proibem terminantemente as professoras públicas o casamento, sob pena de perda da cadeira ou disponibilidade forçada...” (LIMA, 1927, p. 405). Para exercer profissão, a mulher casada precisava de autorização do marido, sendo vista como “relativamente incapaz”. Diante disso, é provável que muitas mulheres preferissem manter-se solteiras como forma de proteção legal e meio de exercer profissão sem intromissão de um cônjuge.

Apesar dos documentos oficiais a que tivemos acesso não deixarem explícito ou trazerem alguma proibição com relação ao matrimônio das professoras públicas, essa ideia “paira” sobre os discursos de dedicação, cuidado, amor, abnegação que existem em torno do magistério primário. Nesse sentido, estamos considerando os discursos em defesa do *celibato pedagógico* difundido em vários estados e analisados no capítulo anterior.

Se muitas professoras solteironas eram tachadas de “feias” ou que falharam por que não foram mães, muitas tinham o diferencial de ser mais instruídas no saber escolarizado. Com um nível intelectual que possuíam, poderiam se igualar aos homens (LOURO, 2001), e isso significava até certo ponto uma concorrência entre casamento e trabalho.

Nessa perspectiva o trabalho docente poderia configurar uma espécie de casamento místico entre a professora e seu trabalho, e como *boa mãe*, será enquanto “professora a responsável por transmitir [...] elementos de civilidade e moralidade a seus alunos”, e sendo a “civilizadora e moralizadora por excelência, pouco a pouco vê abertas as portas do mercado de trabalho e ingressa no espaço público” (MÜLLER, 1999, p.111).

As professoras, dedicadas a seus alunos, *filhos espirituais*, deixavam de reclamar salários, trabalhavam por devoção e sacrifício, uma vez que o trabalho nas escolas era domesticado, e trabalho doméstico não é devidamente remunerado. No espaço da escola deveriam reproduzir e caracterizar uma extensão do lar, facilitando a transição entre casa e escola para os pequenos. Sendo assim, estavam assumindo o papel de mãe, e as mães tem esposo. Se nem todas ou boa parte das professoras públicas não casavam, eram elas casadas com o Estado?

É recorrente encontrarmos nos documento da época, como o já citado Congresso Pedagógico de 1920, a expressão de tratamento *Dona* ao se referir às professoras. Esse modo de dirigir-se a uma mulher não era comum a todas as profissionais do sexo feminino. *Dona* equivaleria a Senhora, como são chamadas pelo professor Justo Jansen Ferreira no discurso de 1910. Qual a razão disso? Seria apenas uma alusão ao *respeito* que a professora encarnava ou sinônimo do compromisso que elas assumiam com a profissão?

Um indício pode ser o uso de um anel de formatura, como sinalizamos anteriormente, adotado pelos professores normalistas que selariam o compromisso com a profissão. Ou este objeto só simbolizava de fato uma distinção profissional, conforme o Regulamento da Escola Normal de 1905?

Este mesmo regulamento, frisa em seu 1º artigo que a “Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional, de regimen mixto, que se destina ao preparo dos professores que *devem ministrar o ensino nas escolas primarias do Estado*” (p.3, grifos nossos). Apesar de não expressamente dizer que os professores oriundos da escola de formação do Estado não podiam atuar como professores particulares, a ênfase dada pela legislação é o atendimento da demanda prioritariamente pública.

Outro indício da associação da figura da professora ou professor ao Estado pode ser notado no modelo de diploma expedido pelo governo do Maranhão ao professor ou professora normalista quando da conclusão do Curso Normal. Mesmo que o professor viesse a atuar na iniciativa particular ou por conta própria, sua habilitação e destino são definidos no diploma: *o magistério público primário do Estado do Maranhão*.

Através dos programas de ensino, via a escola e cursos de formação de professores, o poder público tentava produzir o sentido de nação na população. Para isso foram necessários investimentos, tanto do poder central como dos estados, uma vez que estava em jogo uma “situação específica, a conjuntura histórica em que se encontrava uma determinada sociedade, no plano regional, e os projetos políticos de suas elites para garantir seu espaço político no poder regional e central” (MÜLLER, 2000, p.2). Os governos estavam interessados em manter a ordem via a normatização da sociedade através da ideologia de uma classe, e no Maranhão não foi diferente.

Considerando que a Escola Normal do Maranhão se insere, ao longo de sua existência, nesse jogo de interesses políticos que caracterizam a Primeira República, o poder público acabou por estabelecer através dessa instituição, sua política de governo com vista à autopropaganda, como fez o Estado Novo, durante o qual a professora foi constituída como instrumento do Estado para desenvolver o civismo e o patriotismo nas crianças. No tocante às mulheres, seu público potencial, adequava o ideal de feminino e de magistério na execução desse projeto.

Para a tarefa de *construir a nação*, as professoras foram disciplinadas por instâncias variadas: sociais, religiosas, médicas, etc. Essa regulação passava pela família também, pois segundo Müller, no estado do Mato Grosso, para ingressar no magistério, as moças precisavam apresentar “autorização do pai ou, em falta dele, da mãe ou do marido, caso a moça fosse casada e atestado de boa conduta, moral e civil, para que a professora, mesmo maior de idade, pudesse ingressar no magistério” (MÜLLER, 2000, p.3). Esses entraves para o ingresso no magistério, caso fossem solteiras, seriam menores, uma vez que não precisariam da autorização do marido.

Sobre essa regulamentação, no caso das professoras públicas maranhenses durante a Primeira República, como já salientamos, não foi possível uma visualização de forma clara se havia a exigência de igual ou semelhante autorização. Entretanto, podemos levantar indícios de que sim, pois o Regulamento da Instrução Pública de 1874, estabelecido pela Lei nº 1091 de 17 de julho desse mesmo ano, aponta essa necessidade quando dos concursos públicos para preenchimento de cadeiras de primeiras letras. No que se refere às condições para exercer o magistério público, o artigo 14 assinala que “as senhoras devem exhibir de mais auctorisação por escripto de seus pais, se fôrem solteiras; as que o não fôrem a certidão do seu casamento, e as

divorciadas, a da respectiva sentença” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MARANHÃO, 1874, p.137).

Um exemplo de professora normalista que dedicou sua vida profissional ao magistério e às alunas do curso de formação Normal foi Rosa Castro, que segundo Motta (2003) não casou, nem teve filhos. Destacou-se a frente de uma escola de formação e foi uma das mais engajadas professoras normalistas de sua geração. Proferiu conferências, escreveu e publicou materiais diversos, como *Livro de Lúcia*, e era figura respeitadíssima nos assuntos ligados ao ensino, como atestado em sua atuação no Congresso Pedagógico de 1920.

Se levarmos em consideração a perspectiva do celibato pedagógico, a manutenção de um disciplinamento das atividades das professoras primárias, os discursos acerca do magistério primário e a condição legal da mulher solteira na Primeira República, podemos salientar que muitas se mantiveram solteiras, não necessariamente por opção, mas por uma condição mais favorável de viver com relativa liberdade, mesmo que em alguns momentos isso lhes pudesse ser cobrado como um desvio de seu destino natural.

3.3 Professorado e associativismo

O professor português António Nóvoa (1995) analisa o processo de profissionalização docente em seu país, estabelecendo quatro aspectos básicos que convergiram para a construção do profissional professor. Esse modelo é basicamente o que se seguiu no Brasil também. Para ele essas condições orbitam a partir da demanda de uma formação específica para os professores, que foi promovida pelas escolas normais através do fomento estatal; o estabelecimento do concurso público como via de acesso ao magistério, principalmente o primário, que atestava o conhecimento e competência do professor; a delimitação da ação docente; e o papel das associações de professores, que nascem do anseio por melhorias do sistema de ensino e certo cunho assistencialista entre os membros, mas que vai dando contornos a uma nova categoria profissional.

Nóvoa, em *Profissão professor*, coloca que a *construção do professor* do final do século XIX, herdou de séculos anteriores a “elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas”, e que se eles aderiram a “uma

ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos” quando esse quadro se redesenhar e “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1995, p.16).

No que se refere à tutela estabelecida pelo Estado sobre o corpo profissional em formação ele pontua que a partir do final do século XVIII, para o exercício do magistério será necessário uma licença ou autorização do Estado após avaliações que podem ser solicitadas aos que desejam atuar como professores. As prerrogativas dessas avaliações eram a habilitação para o ensino e um foco no comportamento moral do candidato.

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de "aval" do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1995, p.17).

E nesse sentido, segundo Nóvoa, os professores se constituem como “um tipo particular” de profissionais, uma vez que suas ações são impregnadas de intencionalidade política, visto que fazem parte dos projetos políticos e são utilizados como meios para sanar os problemas sociais ligados à deficiência no ensino público. A escola é nesse momento um meio de distinção social e os professores passam a personificar “as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1995, p.17).

Vale ressaltar que essas feições do processo de profissionalização colocadas por Nóvoa não ocorreram de modo linear, mas que em muitos momentos foram paralelos, e significaram avanços, mas também retrocessos para os professores. No tocante às associações de professores, a nosso ver, elas foram fundamentais para a construção de uma imagem que os próprios professores pudessem ter sobre si, considerando o contexto do Brasil da Primeira República onde vários segmentos de trabalhadores organizam-se em torno de melhorias de condições de trabalho e de garantias trabalhistas, que culminaram na Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943.

No Maranhão temos uma série de associações proletárias²³ (VIANA, 2007) que datam que a organização dos trabalhadores é anterior aos anos de 1920, como por exemplo, a Associação Beneficente dos Empregados do Telegrafo Nacional de 1914, a União Operária Maranhense de 1918 e a Sociedade União Beneficente dos Trabalhadores de 1919, e também cita a criação da Associação das Enfermeiras do Maranhão de 1921. Fato que foi noticiado em jornal local.

As enfermeiras que acabam de terminar o curso da Escola de Enfermagem, pharmacia e partos, creado e mantido pelo Instituto da Assistência à Infância do Maranhão, fundaram uma associação que tomou nome de Associação das Enfermeiras do Maranhão. É uma sociedade onde serão defendidos os *interesses da nova classe de profissionais da saúde*, cujos deveres também ficarão perfeitamente regulamentados. [...] o dr. Filogonio Lisboa que mostrou em bellos conceitos, as vantagens da associação, ora fundada, não só como um meio de permutas dos conhecimentos scientificos como de *defesa para a classe*, concitando todas as enfermeiras [...] a serem amigas umas das outras afim de manterem perfeita *solidariedade de vistas e acção que é o laço de harmonia indispensável para o desenvolvimento das corporações* (DIÁRIO DE SÃO LUIZ, 9, dez.,1921, grifos nossos).

Segundo Viana (2007) estas associações e organizações trabalhistas “se configuram sob uma perspectiva filantrópica, onde sua preocupação está direcionada à ajuda em caso de falecimento do sócio ou em caso de enfermidade que lhe impossibilite continuar exercendo suas funções” (VIANA, 2007, p, 53).

No que se refere ao feminino, as mulheres modernas do período republicano foram concebidas pela ideologia dominante com um diferencial no que tange sua constituição moral, que deveria permear suas ocupações dentro e fora do espaço doméstico, marcando sua vida também como trabalhadora. Isso alcança as professoras de forma bastante incisiva e é percebido em diversas falas e discursos de autoridades e intelectuais maranhenses no final do século XIX e também presentes nas vozes femininas das primeiras décadas do século XX, como Rosa Castro,

²³ Ver VIANA, Ismael Silva. **A estratégia da recusa: Ideologia e Ação da Classe Trabalhadora de São Luís (1920 - 1930)** (Monografia em História). Universidade Federal do Maranhão, São Luís: UFMA, 2007. O autor cita 30 associações com data de organização entre os anos de 1914 e 1928 com base na pesquisa de FERREIRA, Delcineide Maria da Conceição. **A classe trabalhadora de São Luís**. (Monografia). Universidade Federal do Maranhão, São Luís: CEB/UFMA, 1996.

então diretora da Escola Normal Primária²⁴, num discurso de exortação às alunas em 1924 com relação a sua instrução técnica e moral.

É preciso que a esse preparo do espirito se alliem, entre outros mimos de Deus, somente cultivados no jardim de virtudes que é o lar domestico, a Bondade, o principal attractivo da mulher, a Modestia, seu mais divino encanto, a Abnegação, o seu mais forte apanagio, e a delicadeza de maneiras, ornamento de um caracter firme (JORNAL A ESCOLA, 23, nov., 1924, p.3).

A professora continua a dissertar sobre esse distintivo feminino e faz uma espécie de chamamento às alunas no sentido de que estas saibam da responsabilidade que terão como professoras primárias e de que essa função deve ser abraçada como *verdadeira vocação*, o que lhes põe num patamar diferenciado das outras atividades.

Ser professora primaria é hoje, como o era em tempos idos, apesar do ardua da tarefa, *a mais altruistica das missões da mulher fóra da familia*, a mais abnegada das suas funções, o seu mais accentuado pendor, mas por isso mesmo que é também de todas *as profissões* uma das mais ingratas, exige daquella que a abraça a verdadeira vocação, a nitida certeza de que tem inadiaveis deveres a cumprir, pesando-lhe sobre os ombros severas responsabilidades [...] Como pode a professora ensinar bem, ter confiança nas lições que ministra, si *no exercicio de sua profissão* manifesta claramente o indiferentismo pelo que prega, a falta de entusiasmo e amor pela causa que defende? (JORNAL A ESCOLA, 23, nov., 1924, p.3, grifos nossos).

Observemos que nas palavras da professora Rosa Castro há um tom de reprovação ao comportamento descompromissado das professoras normalistas, reflexo do imaginário criado acerca da mulher na docência. As normalistas, na sua prática em sala de aula, era uma pregadora, uma sacerdotisa que com sua vida entusiasmada pela educação, deveria influenciar seus alunos. Entretanto, se nota também um contorno novo sobre o trabalho das professoras: a ideia do exercício de uma *profissão*. Este olhar *profissional* não eliminava a ideia de vocação feminina para o magistério primário, mas já denotava que estava se remodelando uma identidade de professora, uma perspectiva de carreira fora do lar, e um novo espaço que era conquistado.

Esse discurso, misto de vocação e gradativa profissionalização, balizavam e adequavam os espaços das escolas de formação de professores, em franco crescimento desde finais do século XIX, à presença feminina, visto que a própria diferenciação com relação a

²⁴ Esta escola particular foi fundada pela professora normalista Rosa Castro em fevereiro de 1916, quatro anos após sua a formatura na Escola Normal do Maranhão e assinala a criação da segunda Escola Normal do Maranhão (MOTTA, 2003, p.53-54).

algumas disciplinas das escolas normais, dirigidas unicamente ao sexo feminino era o reflexo da divisão dos gêneros e reprodução das representações sobre homens e mulheres.

Nos documentos consultados, percebemos que ainda nos primeiros anos do século XX, fruto da renovação intelectual que já salientamos, encontram-se referências a uma associação de cunho pedagógico que revela a organização dos professores e a busca de uma identidade para os mesmos. Uma dessas associações foi a Associação Pedagógica Almir Nina, fundada em 12 de maio de 1912 e citada em periódicos da época.

Realizou-se, hontem à noite, solemmente, a sessão magna no salão nobre do teatro, S. Luiz, para a posse do corpo dirigente da novel associação, no 1 anno, e a entrega de diplomas aos seus associados. Estiveram presentes [...] os exmos. Srs. Governador do Estado, e o sr. coronél inspector desta região militar [...] Orou o presidente empossado da sociedade que então se inaugurava, após a entrega dos diplomas. Secretariou os trabalhos a senhorita Rosa Castro, tambem, hontem empossada (JORNAL CORREIO DA TARDE, 25, jul., 1912).

Na obra *Trabalhos do Congresso Pedagógico*, publicado em 1920, há um balanço da educação do Estado e é feita uma referência a essa entidade associativa de professores, apresentando as finalidades dessa agremiação conforme constava no 2º artigo de seu estatuto:

- a) Estudar, discutir e firmar, a luz dos ensinamentos da pedagogia contemporanea as questões relativas ao ensino e à escola, com especialidade as coisas práticas;
- b) Promover, por todos os meios ao seu alcance a uniformização e propaganda, nas escolas, dos métodos e processos de ensino primário, preceituados pela pedagogia contemporanea;
- c) Procurar *unir os membros do ensino primário pelos laços de uma inteira solidariedade* nas coisas da escola, e aproximar desta a família maranhense.
- d) *Interessar-se pelos negócios dos membros da classe*, ligados aos interesses do ensino (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.138, grifos nossos).

São bem claras as aspirações dessa agremiação. Primeiramente não há uma necessária mobilização no sentido de uma *classe* enquanto categoria que reivindica direito ou alguma garantia social e trabalhista, e sim uma referência à promoção do saber escolarizado e o acesso dos professores aos métodos e conhecimento pedagógicos mais atualizados para o ensino no Maranhão. E mesmo quando refere-se a *classe*, o faz associado *aos interesses do ensino*. Para seu pleno funcionamento dessa associação, seu 3º artigo determinava que houvesse,

- a) Um grupo dirigente, encarregado de estudar, discutir e assentar as coisas do ensino e da escola;
- b) Uma revista e, logo que possível, escolas gratuitas ou auxiliadas por contribuições módicas e enviados seus, para levarem aos professores do interior do estado o conhecimento dos novos métodos e processos de ensino;
- c) Uma biblioteca segundo for sendo possível, onde se encontrem obras pedagógicas, livros para mestres e para o aluno, e, em suma, o que puder interessar à escola e à família;
- d) Conferencias publicas, destinadas particularmente aos membros do magistério primário e às famílias maranhenses;
- e) *Uma comissão, junto aos poderes públicos, para advogar os interesses dos membros do magistério ligados aos do ensino.* (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.138-139, grifos nossos).

Mesmo fazendo grande referência ao cunho pedagógico dessa associação, alguns dos pontos de seu estatuto revelam intenção em *unir a classe de professores primários*. Isto sinaliza o clima de associativismo do período vivido no país.

Um outro dado bastante interessante dessa agremiação é a lista de seus membros, que assinaram o estatuto que assentava as bases da Associação Almir Nina, contando com um número expressivo de mulheres, sendo 16 professoras e 8 professores assinantes (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p.139).

Nesse mesmo sentido de busca por reconhecimento profissional, outras referências a associações de professores são encontradas na década de 1930. O *Diário Oficial do Estado*, dos anos de 1931 e 1939 trazem estatutos completos de associações de professores normalistas. Corroborando com eles encontramos notícias em outros periódicos, como por exemplo, *A Reação* de 3 de maio de 1931 que versa sobre a criação em São Luís da Primeira Associação das Professoras Normalistas²⁵: “um primeiro passo para a constituição de uma identidade profissional, como trabalhadoras da educação, deixando o epíteto de ‘curso espera marido’” (ABRANTES, 2012, p.276).

Em seu primeiro aniversário de fundação a associação foi novamente notícia em periódicos de circulação no Maranhão. *A Folha do Povo* trouxe as seguintes palavras ao publicar o convite para o evento, trazendo a assinatura das responsáveis pela agremiação.

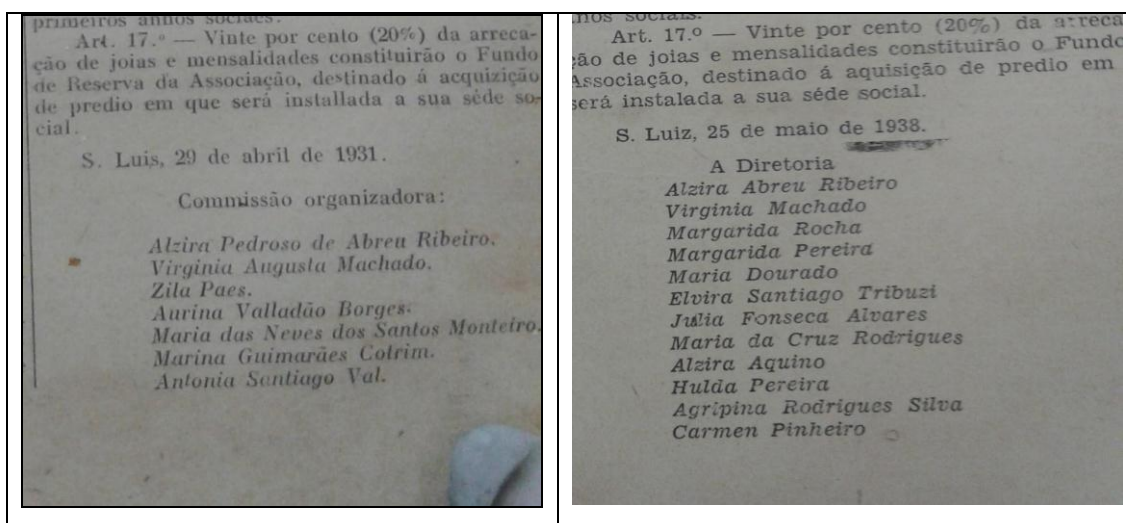
Celebrando-se, hoje, às 17 horas, no edifício da Academia do Comercio, à rua Osvaldo Cruz, a solenidade do primeiro aniversario da inauguração da Associação de Professores Normalista do Maranhão, [...] desejando comemorar, [...] o primeiro ano da inauguração desta Associação da Classe, [...] São Luiz, 25

²⁵ Ver ABRANTES, 2012 acerca da edição de *A Reação*, São Luís, n. 49, p.3, 14 jun. 1932.

de Abril de 1932. *Neomenia Cruz Gandra*, presidente. *Emilia Lemos Bastos*, 1ª secretaria. *Virginia Augusta Machado*, tesoureira (JORNAL FOLHA DO POVO, 3, maio, 1932, grifos do documento).

Apesar de composta por professores e professoras, um ponto que merece atenção é que tanto na diretoria, após um ano de existência, como nos estatutos de 1931, ano da fundação da associação, e também em 1938, as comissões organizadoras da Associação de Professores Normalistas do Maranhão são compostas apenas por mulheres, conforme figura a seguir.

Figura 5 - Listas das comissões organizadora e diretoria da Associação de Professores



Normalistas do Maranhão de 1931 e 1938 respectivamente.

Ainda nessa mesma direção, temos referências às professoras que tomaram a frente dessas associações no *Diário Oficial do Estado* de 7 de maio de 1931, que em nota relata que uma comissão de professoras, composta por *Zila Paes*, *Odylla Cardoso*, *Severa Cutrim Ferreira e Nyde Ribeiro*, haviam comparecido à redação do periódico a fim de agradecer às referências que o jornal havia feito à associação que recentemente havia sido inaugurada.

Ao analisar os estatutos da Associação Pedagógica Almir Nina de 1912 e das Associações de Professores Normalistas do Maranhão, podemos observar que há algumas diferenças entre uma e outra associação. A segunda traz as mesmas preocupações de cunho pedagógico e estrutural com o ensino, a atualização dos conhecimentos, e a solidariedade entre os membros. Entretanto, nos últimos há, em vários de seus artigos, referências aos professores normalistas como *classe* e *profissionais do ensino*.

Art. 1 – A Associação de Professores Normalistas do Maranhão, fundada na data da aprovação destes Estatutos, em assembleia geral dos seus associados, tem sede nesta capital e se destina realizar:

a) a obra de aproximação de todos os *profissionais do ensino* primário dentro do Estado, tornando-os interessados na *collaboração mútua e reciproca da classe* pelos seus elementos individuais;

[...]

e) *a proteção da classe* e especialmente do ensino primário dentro do Estado;

[...]

Art. 12- São direitos dos socios inscriptos:

[...]

f) interferir na fiscalização da Associação sempre que os interesses sociais o reclamarem [...]

g) *ser defendido* pelos consócios, em nome da Associação e por esta quando solicitada pelo associado;

h) compartilhar das vantagens moraes proporcionados à Associação (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS DO MARANHÃO, 1931, p.8-9, grifos nossos).

Assim como outras associações, os estatutos da Associação de Professores Normalistas do Maranhão dão respaldo legal para a mesma, garantindo o reconhecimento social, além de exprimir a respeitabilidade que a profissão de professor deveria manifestar. Eles também protegem seus sócios através do sentido de solidariedade implícito nessas agremiações nesse contexto. Conclama os professores a verem-se como companheiros que buscam os mesmos objetivos. Sem dúvida um importante passo na construção da identidade profissional dos professores e professoras primárias do Maranhão, visto que nesta associação elas eram as dirigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos considerar as bases ideológicas e contexto social da virada do século XIX, entendendo como a interpretação positivista de ser a mãe a formadora moral e primeira a instruir seus filhos, oportunizou maior acesso das mulheres à educação escolarizada, para compreender como esse panorama se apresenta no Maranhão, partindo das contribuições dos diversos estudos já realizados nesse campo de investigação.

A Escola Normal do Maranhão, como instituição de formação técnica de professores para o magistério primário, é pensada para adequar-se ao público feminino, em meio aos discursos de “modernização” da sociedade na virada desse século. Para isso analisamos o currículo dessa escola, a legislação educacional vigente, a composição do corpo docente, discursos sobre as normalistas e delas próprias, que revelam o modelar dos comportamentos de professores e professoras.

O que se verifica na segunda metade do século XIX é a internalização de um discurso maternal construído em torno do *ser mulher*. Discurso esse de inspiração religiosa que pregava Maria, mãe de Jesus, como modelo feminino. Esse maternalismo, entendido como natural no dito *sexo frágil*, habilitava todas as mulheres a serem as primeiras educadoras de seus filhos, o que as vocacionava também para o magistério primário em franca expansão no início do século XX.

A partir desses discursos de idealização da mulher no magistério, foram construídas imagens da professora primária, no sentido de valorização e posituação do magistério feminino e da normalista com figura respeitável e disciplinada que reflete o ideal de sociedade para o Positivismo republicano. Essa construção acontece em meio às contradições sociais decorrentes da urbanização e industrialização da época e dos novos e antigos modelos de domesticidade.

Entretanto, as possibilidades concretas das professoras moverem-se nessa sociedade eram limitadas para a maioria delas. Para algumas, ser professora normalistas significou acesso a novos espaços de atuação, a oportunidade de mais visibilidade social, e também a profissionalização, cada vez mais presente nas falas de autoridades educacionais das primeiras décadas do século XX.

O contexto era de reflexões sobre o ensino praticado pelo Estado brasileiro até então, e foram suscitadas pela Escola Nova com o Manifesto dos Pioneiros da Educação; mobilizações

de trabalhadores de várias categorias por reconhecimento profissional e busca de direitos trabalhistas.

Essas discussões por profissionalização perpassam pela feminização do magistério primário de acordo com novos pressupostos pedagógico, que pregavam a transição entre a casa e a escola primária, sendo a mulher o agente ideal para orquestrar esse processo já que era a *educadora de seus filhos*. Essa feminização também é fruto da maior demanda educacional em nível elementar, do maior acesso feminino à educação formal, e pela abertura de posto de trabalho mais atrativos para o sexo masculino com a urbanização e industrialização. Entretanto, é preciso considera que o discurso positivista, que naturalizava o magistério feminino, foi ressignificado pelas mulheres, garantindo uma brecha para sua profissionalização.

Ao mesmo tempo a domesticação do magistério apontava para uma desvalorização salarial, onde era esperado da professora “dedicação” a uma atividade quase missionária e regulamentada pelo Estado, de formas a garantir o ordenamento social.

Nesse contexto de domesticação e controle do Estado, é possível reconhecer nas entrelinhas dos discursos de intelectuais, professores, e até das professoras, as imagens das mesmas como representantes do poder público, falando e vivendo em nome do magistério, como uma mãe devotada a seus *filhos espirituais*, muitas vezes dedicadas ao trabalho docente porque eram solteiras, ou solteironas por se dedicar ao magistério.

Entretanto, apesar de todo um conjunto de mecanismos de controle e disciplinamento, a formação de associações professores e de professoras normalistas, visto que elas são maioria nesse nível de ensino, sinalizam um maior engajamento dessas mulheres e a construção de uma nova representação de si mesmas. Uma *identidade profissional* que as leva a se organizarem na busca de melhores condições de viver o ensino e de solidariedade de classe, num momento que podemos sinalizar como de transição do *modelo maternal* para *modelo profissional*.

REFERÊNCIAS E FONTES

1 Fontes Primárias

1.1 Relatórios, Discursos e Conferências

AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. Tomo Primeiro, Edições Melhoramentos, 4ª edição, 1937.

GODOIS, Antonio B. Barbosa de. **Os ramos da educação na escola primaria**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1914.

LIMA, Nestor. O celibato pedagógico feminino. In: **I Conferência Nacional de Educação**. COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs). Brasília: INEP, 1997.

ROSA, Laura. **As crianças**. Conferencia realizada no salão da Bibliotheca Publica, a 04 de dezembro de 1909. Maranhão: Imprensa Oficial, 1909.

MARANHÃO. **Discurso pronunciado pelo Dr. Justo Jansen Ferreira na Escola Normal do Maranhão por ocasião da entrega de diplomas às Professoras Normalistas de 1910**. São Luís: Imprensa Oficial, 1910.

Trabalhos do Congresso Pedagógico. São Luiz-Maranhão: Imprensa Oficial, 1920.

1.2 Periódicos

Associação Pedagógica “Almir Nina”. **Correio da Tarde**. Maranhão, 25, jul., 1912.

Algumas palavras às professoras deste anno. **A Escola**. São Luís, p.3, 2 nov. 1924.

A missão da mulher. **A mocidade**. São Luís, p.4, nov. 1934.

Associação de Professores. **Diário Oficial do Estado**. São Luís, p.3, 7, maio, 1931.

A Nova Geração. **A Actualidade**. Maranhão, p.1, 16, agost., 1900.

Congresso Pedagógico. **Pacotilha**. Maranhão, p.4, 21, fev., 1921.

Curso comercial. **A Escola**. São Luís, p.4, 23, nov. 1924.

Estatutos da Associação de Professores Normalista do Maranhão. **Diário Oficial do Estado**. São Luís, p.8-9, 26, abr. 1939.

Liberdade de Culto. **A Civilização**. Maranhão, p.2, 4, jan., 1890.

Medicina Doméstica. **Revista Vida Doméstica**. Rio de Janeiro, p.15, jan., 1928.

Novos Estatutos da Associação de Professores Normalista do Maranhão. **Diário Oficial do Estado**. São Luís, p.10-11, 20, maio, 1931.

O Professor Normalista e o Ensino. **A Escola**. São Luís, p.3, 09 out. 1909.

O 1º Aniversário da Associação dos Professores Normalistas do Maranhão. **Folha do Povo**. Maranhão, p.4, 3 de mai., 1932.

Um livro didático. **Pacotilha**. Maranhão, p.4, 4, jan., 1924.

1.3 Legislação

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Decreto Nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm
Acesso em 15.03.2017.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm
Acesso em 15.03.2017.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil de 1916**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm
Acesso em 15.03.2017.

BRASIL, IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, ano II, 1936.

Decreto nº 94 de 1º de setembro de 1891. **Reorganisa o ensino Publico de Estado do Maranhão**. MA: Typ do Frias, 1891.

LEÃO XIII, (Papa). **Carta Encíclica “Magna Dei Matris”, de 8 de setembro de 1892**.
http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_08091892_magna-dei-matris.html. Acesso em: 15 mar. 2017.

LEÃO XIII, (Papa). **Carta Encíclica “Adiutricem Populi”, de 5 de setembro de 1895**.
Disponível em: http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_05091895_adiutricem.html. Acesso em: 15 mar. 2017.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Collecção das Leis da Província do Maranhão**, São Luis: Typ. Do Paiz, 1874.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Collecção de Decretos, Leis e resoluções do Maranhão de 22 de Novembro de 1889 a 31 de Dezembro de 1892**. Maranhão: Typ a vapor do Frias, 1893.

MARANHÃO. **Regulamento da Instrucção Pública do Estado do Maranhão**. Maranhão: Typ dos Frias, 1893.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Regulamento da Escola Normal, creada pelo Decreto nº. 21 de 15 de abril de 1890**. São Luis, 1894.

MARANHÃO, Poder Legislativo. **Collecção das Leis do Estado do Maranhão de 1895**.

MARANHÃO, Poder Legislativo. **Collecção das Leis do Estado do Maranhão de 1896-1897**.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhe são jurisdicionados e da Escola Modelo Benedicto Leite e curso anexo**. Decreto n. 55 de 27 de junho de 1905. Maranhão: Typ Frias, 1905.

MARANHÃO. Poder legislativo, **Collecção das Leis, Pereceres do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão de 1906**. São Luis: Typ. Imprensa Official, 1907.

Novos Estatutos da Associação de Professores Normalista do Maranhão. **Diário Oficial do Estado**. São Luís, p.10-11, 20, maio, 1931.

MARANHÃO. Decreto nº 46, de 23 de Fevereiro de 1931. **Regulamento da Instrucção Pública**. Maranhão: Imprensa Official, 1931.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **“O dote é a Moça Educada”**: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. São Luís: Editora UEMA, 2012.

_____. **A educação feminina em São Luís na segunda metade do século XIX**. São Luís: Editora UEMA, 2014.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.43, p.911-937, set./dez. 2014.

ATAÍDE, Patrícia Costa. **Identidade e feminização docente**: o olhar das mulheres professoras na rede pública municipal de São Luís. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Maranhão. São Luís: UFMA, 2013.

- AZEVEDO, Cecília. **Identidades Compartilhadas: a identidade nacional em questão**. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. *Ensino de História (parte 1: Identidade)*. RJ: Casa da Palavra, 2009.
- BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social**. In: Leach, Edmund et Al. *Anthropos-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p.296-331.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. II. A experiência vivida. 2ª ed., São Paulo Difusão Europeia de Livro: 1967.
- CAMPOS, Humberto de. **Memórias e Memórias inacabadas**. São Luís: Instituto Geia, 2009. (Coleção Geia de Temas Maranhenses, v.13).
- CASTANHA, André Paulo. A INTRODUÇÃO DO MÉTODO LANCASTER NO BRASIL: história e historiografia. In: **Conferências do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região do Sul**. UNIOESTE, 2012.
- CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica FCH/FUMEC, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- DAUPHIN, Cécile. Mulheres sós. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.) **História das Mulheres no Ocidente**. O século XIX. Porto: Ed. Afrontamentos, São Paulo: Ebradil, 1991, v.4 p. 477-495.
- FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HALBAWCS, Maurice. **A Memória Coletiva**. SP: Edições Vértice, 1990.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim; Leal, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.
- ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: moral e imaginário (1889-1930)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- KESSAMIGUIEMON, Vera L. G. **A educação da mulher e a produção literária feminina na transição entre os séculos XIX e XX**. Ensaios. Teias: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002
- LACERDA, Benedito; NASSER, David. **Normalista**. 1949.
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nelson-goncalves/261107/>
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LUCENA, Paola Lili. Rompendo silêncios e descobrindo as mulheres: uma análise da obra de Michelle Perrot no contexto da história das mulheres. In: MATA, Sérgio Ricardo da, MOLLO, Helena Miranda & VARELLA, Flávia Florentino (Orgs.). **Caderno de resumos & Anais do 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia**. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008.

MOTT, Maria Lúcia Mott. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, n.16, pp.199-234, 2001.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República. **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Educação no Brasil: história e historiografia. RJ, 2000.

Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111_maria_lucia_r.pdf. Acesso em: 10 de set. de 2016.

NASCIMENTO, Maria José de Carvalho. **O (des)prestígio da normalista e as relações de gênero no cotidiano do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2ª ed., Lisboa: Editora Porto, 1995.
Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/176696578/Profissao-Professor#>
Acesso em: 15 mar. 2017.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal Mariano e docência**: a identidade feminina na Proposta Educativa Marista. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRGN, 2006.

OLIVEIRA, Antonio Almeida. **O Ensino Público**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003 (Edições do Senado Federal; v. 4).

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.18, p. 09-18, ago/set, 1989.

_____. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntico, 2008.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Os prazeres da noite**: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da Mulher**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Femina, 1985.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SALES, Tatiane da Silva. **Brechas para a emancipação**: usos da instrução e educação feminina em São Luís na Primeira República. (Mestrado em História) Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA 2010.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo Santos. **A visibilidade das mulheres na educação maranhense na virada do século XIX**. (Monografia em História) Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. In. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1989 (Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila). S.O.S. Corpo. 3.ed. Recife, 1996 (mimeo).

SILVA, Maria Solange Rocha da; CARVALHO, Marta Susany Moura; FERRO, Maria do Amparo Borges. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: lembranças materiais da escola. In: **Encontro Maranhense de História da Educação** (9:2016: São Luís, MA). Leitura, alfabetização e letramento na História da Educação – São Luís: EDUFMA, 2016. ISSN: 2236—3971

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. (Orgs.) **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TOURINHO, Mary Angélica. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão**: entre o discurso da ordem e a subversão das práticas. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2008.

VIANA, Ismael Silva. **A estratégia da recusa**: ideologia e ação da classe trabalhadora de São Luís (1920-1930). (Monografia em História) Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2007.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

_____. **Trabalhadoras.** Análise da feminização das profissões e ocupações. (Org.). Brasília: Editorial Abaré, 2013.

WOLFF, Conceição de Maria Costa. **Da caridade a profissão:** mulher e enfermagem em São Luís (1901-1930). (Monografia em História) Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2017.