

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DAS RELAÇÕES  
POLÍTICAS**

**VILMA DA SILVA SIQUEIRA**

**MULHER: ENTRE O LAR E O STATUS DE PROFESSORA,  
UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO**

**VITÓRIA  
2008**

VILMA DA SILVA SIQUEIRA

**MULHER: ENTRE O LAR E O STATUS DE PROFESSORA,  
UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História Social das Relações Políticas.

Orientador: Professor Dr. Sebastião Pimentel Franco.

**VITÓRIA**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S618m Siqueira, Vilma da Silva, 1959-  
Mulher: entre o lar e o status de professora, uma questão de  
educação / Vilma da Silva Siqueira. – 2008.  
160 f.

Orientador: Sebastião Pimentel Franco.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Mulheres na educação. 2. Professoras. 3. Sociologia  
educacional. I. Franco, Sebastião Pimentel. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e  
Naturais. III. Título.

CDU: 93/99

---

**VILMA DA SILVA SIQUEIRA**

**MULHER: ENTRE O LAR E O STATUS DE PROFESSORA,  
UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Social das Relações Políticas.

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2008.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Sebastião Pimentel Franco**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alacir de Araújo Silva**  
**Faculdade Saberes**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Beatriz Nader**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

Dedico à minha educadora de vida e segunda mãe “Tia Maria”.  
E aqueles que no meu dia-a-dia me acompanharam  
incansavelmente nessa jornada, José Américo, meu marido e  
companheiro, Milena, Letícia e Gustavo, meus filhos, gloriosas  
bençãos em minha vida.

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

(Louro, 2004).

## **AGRADECIMENTOS**

Para a realização deste trabalho contei com a colaboração de pessoas e instituições às quais desejo agradecer. Inicialmente agradeço ao meu orientador Professor Doutor Sebastião Pimentel Franco, que com sua orientação, competência, paciência e sabedoria muito me ensinou, colocando também todo seu acervo bibliográfico à disposição, transmitindo-me conhecimentos para que eu conseguisse chegar às conclusões fundamentais dessa pesquisa.

À professora Doutora Maria da Penha Smarzaró Siqueira, grande incentivadora, pela amizade demonstrada no momento de desespero, sendo uma profissional incansável quando iluminou meu caminho com suas observações e valorização da minha pessoa.

Aos meus pais Sebastião e Isabel que, infelizmente, não esperaram pela conclusão.

Às mulheres/professoras, Haydee, Magaly, Leda, Maria da Penha Brandão, Maria da Penha Balestrero, que confiaram suas memórias e que foram de extrema importância para que esta pesquisa fosse realizada.

Às professoras Doutoradas Maria Beatriz Nader e Regina Helena Silva Simões, pela colaboração na indicação de literatura especializada sobre o tema e referências profissionais que foram de real importância para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários do Arquivo Público Estadual – Michel Caldeira e Michel Mirtschink – pelo apoio em nossa pesquisa.

À secretária administrativa do Programa de Pós-graduação em História da UFES, Ivana Ferreira Lorenzoni, pela atenção durante todo esse tempo de estudos no mestrado.

À Secretária Executiva da Fundação Ceciliano Abel de Almeida – UFES Luzia Leal Tosta Araújo, pela competência e pelo carinho a mim dedicado.

Ao Patrik Plaudio Braga pela competência na digitalização das fontes históricas iconográficas.

Aos funcionários da Biblioteca Pública que me acolheram e disponibilizaram fontes que contribuíram valorosamente para minha pesquisa, em especial à bibliotecária Ana Lúcia Smarzaró Siqueira.

Aos funcionários da Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial José Roberto Caldas Gama, do setor de acervos especiais.

A Gerson e Maurizete Duarte amigos inseparáveis durante essa caminhada.

Aos meus irmãos, irmã e amigos que trilharam juntos nessa caminhada.



## RESUMO

Esse trabalho buscou analisar a questão da educação feminina, destacando a trajetória da mulher na expansão de oportunidades educacionais e sociais da cidade de Vitória, através da profissionalização do magistério representado pela Escola Normal, verificando as mutações ideológicas e sociais processadas no modelo educacional brasileiro e a relação mulher/educação/magistério, na primeira metade do século XX.. Nessa abordagem situamos as relações de gênero num processo de construção sócio-histórica, enfocando essa relação num quadro de representações e valores tradicionais que permaneceram presentes na sociedade brasileira ao longo do processo do desenvolvimento nacional. Na perspectiva dessas questões enfocamos a educação na sociedade brasileira partindo da conjuntura e do ideário colonial, seguido pelo período monárquico, situando a relação mulher/educação e a busca pela visibilidade feminina no processo de mudanças que se processaram até a República. Abordamos a educação republicana num quadro de mudanças entre o conservadorismo e o ideal nacionalista, positivista e a luta pela alfabetização. As Escolas Normais, seu ideário, sua função e a formação das professoras configuram as referências maiores nessa análise, onde situamos o magistério enquanto identidade profissional feminina construída no século XX. Os entrelaçamentos entre a igreja e a família enquanto agentes disciplinadores e controladores da conduta feminina vão direcionar a mulher para uma condição de esposa e mãe, criando as bases para a profissão de professora. Nesse quadro traçamos considerações sobre a visão da normalista no contexto da sociedade capixaba, sua formação na Escola Norma de Vitória e as possibilidades do salto qualitativo “do lar para o status de professora”.

Palavras Chaves: Educação, Sociedade, Gênero, Mulher, Profissionalização Feminina, Magistério, Escola Normal, Professora.

## ABSTRACT

The present work makes an analysis of the female education issue, detaching woman's trajectory in the expansion of educational and social opportunity at Vitória, through the mastership professionalisation represented by Normal School, checking the ideological and social mutations processed in the Brazilian educational model and the relation woman/education/mastership in the first half of 20<sup>th</sup> century. In this approach we locate the gender relations in a process of socio-historical construction, focusing this relation in a board of representations and traditional values that remained in Brazilian society over the national development process. In the perspective of these issues we focus education in the Brazilian culture from the conjuncture and the colonial ideology, followed by the monarchical period, locating the relation woman/education and the search for female visibility in the process of the changes that happened until Republic. We board the republican education in a board of changes among conservatism and the nationalist positivist ideology and the fight for alphabetization (literacy). The Normal School, its ideology, its function and the teachers' graduation configure the major references in this analysis, where we locate the mastership while a female professional identity built in 20<sup>th</sup> century. The interlacing between church and family as disciplining and controller agents of the female conduct will direct the woman to a condition of wife and mother, creating bases for the teacher profession. In this board we trace considerations about the "normalist" (graduate of a normal school) view in the context of the society from Espírito Santo, their graduation at Vitória Normal School and the possibilities qualitative leap "from home to teacher status".

Keywords: Education, Society, Gender, Woman, Professionalisation, Female, Mastership, Normal School, Teacher

## **RELAÇÃO DE FOTOS**

Foto nº. 1. Normalistas da Escola Normal D. Pedro II em 1935.

Foto nº. 2. Escola Normal D. Pedro II. 1935.

Foto nº. 3. Turma de formandas da Escola Normal D. Pedro II em 1930.

Foto nº. 4. Alunas da Escola Normal D. Pedro II em 1935.

Foto nº. 5. Capa da Revista de Educação de 1936.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO I</b> .....  | 21  |
| <b>RELAÇÃO DE GÊNERO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA</b> .....  | 21  |
| I.1 – Um enfoque conceitual.....   | 21  |
| I. 2 – Gênero, mulher e educação. ....   | 26  |
| <b>CAPÍTULO II</b> .....   | 34  |
| <b>AS MULHERES E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA</b> .....  | 34  |
| II.1 - A ausência da escolarização das mulheres no período colonial e os novos mecanismos imperiais..... | 34  |
| II.2 – O discurso republicano em favor da educação e o ideário de escolarização das mulheres.....        | 46  |
| II.3 – A criação das escolas normais.....  | 54  |
| <b>CAPÍTULO III</b> .....  | 66  |
| <b>A ERA VARGAS: MODERNIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA</b> .....                          | 66  |
| III.1 - Modernização e educação.....   | 66  |
| III.2 – Magistério: a representação pública do trabalho feminino.....                                    | 82  |
| <b>CAPÍTULO IV</b> .....   | 92  |
| <b>A ESCOLA NORMAL DE VITÓRIA E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL FEMININA</b> .....             | 92  |
| IV.1 - A sociedade capixaba e a cidade de Vitória.....   | 92  |
| IV. 2 - A Escola Normal em Vitória e a profissão de professora .....                                     | 103 |
| IV.3 - A percepção da profissão do magistério na voz de professoras primárias.....                       | 120 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 144 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 147 |
| <b>FONTES DOCUMENTAIS IMPRESSAS</b> .....  | 147 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 149 |
| <b>ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL</b> .....  | 158 |

## INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à educação no Brasil se incluem na pauta de discussões de diversos setores sociais. O debate histórico mostra que a problemática da educação brasileira sempre aparece na trajetória do processo de desenvolvimento nacional sob vários ângulos e perspectivas, de acordo com a realidade sócio-econômica e política do país e com o ideário político-social estabelecido. Nesse contexto, a educação feminina e o papel da mulher na sociedade brasileira percorrem um leque de abordagens a partir de noções apoiadas nas desigualdades entre os gêneros, nas questões sociais, culturais e religiosas. Nessa perspectiva, nosso trabalho teve como proposta estudar um aspecto relevante deste contexto: a educação feminina e sua formação profissional para o magistério, a partir do ensino público estabelecido nas Escolas Normais e a participação social da mulher enquanto profissional do magistério.

O marco temporal 1930-1945 delimita um tempo histórico importante nesse debate, uma vez que aborda a discussão predominante na relação mulher/educação/trabalho, na primeira metade do século XX, expressando as mudanças republicanas do início deste século e o percurso da educação e profissionalização da mulher até 1945, fim do Estado Novo. Esse tempo histórico representa um marco na educação feminina, tendo as Escolas Normais se constituído, até então, em um símbolo do magistério e da profissão feminina no Brasil.

Assim formulamos nosso projeto, tendo como referencial maior para a pesquisa o quadro sócio-educacional de Vitória, na perspectiva da história da educação, destacando a trajetória da mulher, na expansão das oportunidades educacionais e sociais locais, principalmente a partir de 1930, verificando as mutações ideológicas e sociais que acompanharam o tripé: mulher/educação/magistério.

Para a análise e interpretação dessas questões, elegemos o método histórico apoiado em um referencial de temporalidade que nos permitiu não apenas a

construção narrativa do tema, mas também situá-lo no contexto da interpretação crítica da história, principalmente no que se refere à educação enquanto um processo social representado e constituído por forças ideológicas e estruturais predominantes na sociedade, em seus diferentes tempos históricos.

Na perspectiva dessa abordagem, a formulação de nosso quadro teórico se construiu ao longo do trabalho norteado nas reflexões de autores que, de forma geral, discutem o tema em questão e, principalmente, de autores que nos permitiram construir as referências básicas do trabalho, sem as quais seria impossível desenvolver nosso projeto de estudos no mestrado.

Tratando-se de especificidades da problemática que engloba a questão educacional, como o caso da educação feminina, foi necessário á discussão das relações de gênero no processo de construção sócio-histórica. Para um entendimento maior das relações de gênero, discurso e conceitos, destacamos principalmente os trabalhos de Castro (1992), Saffioti (1992) Scott (1995) e Samara (1997) que, aliados a outros autores, nos permitiram o entendimento das categorias para a construção das relações de gênero no entendimento sócio-cultural, no sentido das representações e na construção ideológica da conduta feminina na desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para situarmos a condição feminina no contexto socio-educacional de maneira mais geral e no contexto da trajetória das mudanças transcorridas na sociedade brasileira em estágios históricos até a república, vários autores deram suporte nessa construção teórica relacionando mulher/educação/magistério, com maior relevância para os trabalhos de Almeida (1998), Louro (2004), Villela (2000), Nagle (2001), Besse (1999) e Hahner (1981).

Para a construção da trajetória social da mulher capixaba e seu processo social educativo e sua inserção no magistério, principalmente na Primeira República, tivemos como referencial Franco (2001) que discute a importância da escolarização feminina, a feminização do magistério e a representação social do papel da mulher na sociedade capixaba.

As questões relacionadas à sociedade capixaba, à cidade de Vitória, à escola normal e sua caracterização como escola feminina no contexto da feminização do magistério tiveram como principais referências Siqueira (2001), que discute a conjuntura econômica capixaba na república, Schwartz (2004), que aborda a Escola Normal e sua representação social no contexto das reformas urbanas da cidade de Vitória na primeira metade do século XX e Barreto (2007), que trata da Escola Normal, seu papel educativo na formação de professores e sua representação no mundo social feminino da cidade de Vitória.

Para a formulação dessas questões relacionadas à Escola Normal, sua importância na formação de professores primários e a postura política estadual em relação à educação entre 1930 e 1945, foram de fundamental importância as Mensagens governamentais do governo de João Punaro Bley, e outros documentos da época, sem os quais seria impossível concluir o capítulo IV. Quanto à interpretação da visão da normalista em forma de narrativa, nosso trabalho se fundamentou na técnica de entrevistas de História Oral para a formulação dessa abordagem.

A pesquisa bibliográfica foi realizada prioritariamente na Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, completada com livros da biblioteca do Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco e demais livros adquiridos por mim, autora deste trabalho. Na Biblioteca Estadual foram localizadas as Revista Vida Capixaba, de grande importância para a formulação das questões relacionadas à presença das normalistas na cidade de Vitória.

Esse tipo de pesquisa foi de fundamental importância em todo o processo de desenvolvimento do trabalho, uma vez que permitiu a reconstrução de nosso objeto de estudos e suas implicações no contexto de nossa análise, numa abordagem qualitativa, possibilitando um maior aprofundamento das abordagens que envolvem a problemática da educação feminina na sociedade brasileira, com ênfase na primeira metade do século XX, relacionando mulher/educação/feminização do magistério e sua passagem decisiva para o espaço público pelo viés da profissão de professora.

Nessa abordagem também foram formuladas considerações sobre a visão da mulher, relacionada ao seu universo social e profissional no final dos anos de 1930 e anos de 1940, através da técnica de História Oral, considerando a importância de verificar essa realidade na fala dos principais agentes dessa história “as professoras primárias”. Foram selecionadas para essa pesquisa cinco professoras, na faixa etária entre 77 e 93 anos, com curso normal completo e que atuaram como professoras na época de nosso marco temporal.

Quanto à pesquisa de fontes primárias, foi no IBGE, onde localizamos o Censo demográfico de 1940, com os dados educacionais para aquele ano, no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, no Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado do Espírito Santo, onde foram localizadas as mensagens do governo Bley, os relatórios do Secretário de Educação do Governo Jones dos Santos Neves (1945-47), e alguns números da Revista de Educação publicada na década de 1930. A mensagem do governo de Jones dos Santos Neves (1943-45) na passagem pela interventoria do estado não foi localizada. Essa pesquisa nos permitiu ainda uma abordagem quantitativa, que contribuiu para completar a formulação teórica do capítulo IV.

Registramos aqui a grande dificuldade no tratamento das fontes primárias para o estudo desta nossa abordagem, uma vez que delimitamos para nossa análise (1930-1945), tratando da história da Escola Normal de Vitória, seu cotidiano e suas implicações administrativas, pedagógicas, avaliativas e curriculares na sua grande função de formação de professores primários no estado.

Também não foi possível construir uma amostragem da relação número de matrículas/freqüência/número de formandas e formandos que ingressavam no magistério, por falta de dados. Essa lacuna fica em nosso trabalho como uma referência para outras pesquisas nessa área e nesse período histórico, na esperança de serem localizadas as fontes que irão permitir uma construção mais bem elaborada e mais completa do tema em questão.



No entendimento das considerações até aqui levantadas e no contexto sócio-cultural da abertura republicana da instrução para as mulheres e na perspectiva da inserção feminina em uma atividade de trabalho profissional considerada apropriada para mais uma representação de seu papel na sociedade, é que iniciamos a abordagem de nosso tema, que de acordo com nosso projeto e nossa orientação acadêmica foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado: “Relação de Gênero: Uma Discussão Teórica”, organizado em dois itens, “Um enfoque conceitual” e “Gênero, mulher e educação” procuramos desenvolver um debate conceitual sobre gênero, analisar o debate sobre a mulher, a família e a educação, remetendo-nos a pontos fundamentais entre os sexos, ou seja, o da construção social do gênero e as desigualdades sociais entre os gêneros que percorrem o caminho da história da sociedade.

Também abordamos a pluralidade do universo de homens e mulheres dentro de seu contexto social, considerando os vários fatores que influenciavam na formação da personalidade dos sujeitos, instaurando as diferenças entre os sexos e a idéia da construção dos gêneros através da dinâmica das relações sociais, construção realizada principalmente pelas instituições sociais como família, escola e igreja. São elas que, através dos valores culturais, iniciam e dão forma aos papéis diferenciados entre homens e mulheres.

Procuramos demonstrar também os discursos sobre essa questão, questionando ordens e atravessando territórios interdisciplinares efetivando o diálogo entre o movimento social (feminismo) e a academia.

Situamos a condição da mulher na sociedade do século XX, quando a utilização do gênero na análise que aborda o tema feminino, passou a ser considerado cientificamente no meio acadêmico, com o objetivo de tornar a mulher mais visível na sociedade e aumentar sua participação na vida pública fora de seu papel de símbolo do lar.

No segundo capítulo: “As mulheres e sua inserção na escola”, organizado em dois itens, “A ausência da escolarização das mulheres no período colonial e os novos mecanismos imperiais” e “O discurso republicano em favor da educação e o ideário de escolarização das mulheres”, abordamos a família e as origens do modelo de educação que alicerçou as tradicionais bases do padrão da educação feminina no imaginário social, produzindo a dominação e o controle da mulher na sociedade brasileira exercido pelo gênero masculino e a cristalização da imagem idealizada da mulher e seu papel social diferenciado.

Esse capítulo exigiu um estudo sobre as relações de gênero e as contradições do processo de desenvolvimento modernizador, principalmente tratando-se do papel da mulher e da sua profissionalização à luz da formação escolar do magistério. É no contexto das mudanças que vão ocorrendo na formação educacional, como também na construção de novos valores sociais, que a mulher começa a abrir novos caminhos, encontrar novos objetivos pessoais e sociais.

A discussão em torno da feminização do magistério, dos entraves, da complexidade e dos avanços foi mediada pela trajetória da mulher, buscando incorporar novas características a seu papel social, ultrapassando os limites da imagem estabelecida de mãe, esposa e dona de casa, dotada de habilidades doméstica e com boa formação moral, capaz de lhe promover a condição de mestre-escola, ou professora primária. É nesse contexto que discutimos o avanço da escolarização feminina, a criação e o papel da Escola Normal e o magistério enquanto função essencialmente feminina.

No terceiro capítulo: “A era Vargas: modernização, educação e profissionalização feminina”, também dividido em dois itens “Modernização e educação” e “Magistério: a representação pública do trabalho feminino”, traçamos considerações em relação ao período histórico entre 1930 e 1945, que compreende o início da reorganização política, econômica e social nacional sob o comando de Getúlio Vargas até o final do Estado Novo. Nesse contexto abordamos a modernização nacional na lógica do desenvolvimento capitalista industrial no país e a educação enquanto expressão e

manifestação do novo padrão econômico que deveria fortalecer uma nova fase nas relações do Estado com a sociedade.

Nesse sentido procuramos discutir que, na ótica idealizadora da política educacional dos anos que sucederam a 1930, a educação foi percebida, por um lado como um dos instrumentos asseguradores das mudanças, que se incluíam no novo projeto de desenvolvimento nacional e, por outro, como instrumento de reformar e construir uma nova sociedade, conforme pregava o ideário da Escola Nova e seus defensores.

Ainda nesse capítulo discutimos o ideário e a formação das Escolas Normais, que remontam às décadas de 1830 e 1840, despontando como uma importante instituição de formação de professores no Império. Destacamos também a orientação escolar direcionada para as mulheres, no entendimento de que era necessária uma melhor preparação da população feminina para o desempenho de novas funções na vida privada e pública, em uma nova ordem social.

Abordamos o cenário inicial e a questão da organização, o modelo adotado e a funcionalidade das Escolas Normais, a noção ideológica, tanto no que se refere ao ideal de professor para o magistério, quanto à prática de educação. Situamos também as mudanças que atingiram essas instituições, a valorização das mesmas para a formação de professores e as bases da feminização do magistério, além do papel da mulher nesse contexto. Esse item constitui uma importante referência no contexto do nosso trabalho, uma vez que é através da educação feminina e sua profissionalização pelo viés da Escola Normal que situamos nosso objeto de estudo.

Trazendo essa problemática para o contexto da sociedade de Vitória, que se constitui no “lócus” de referência de nossa pesquisa, o quarto capítulo, “A Escola Normal de Vitória e a formação de uma identidade profissional feminina”, dividido em três itens “A sociedade capixaba e a cidade de Vitória”, “A Escola Normal de Vitória e a profissão de professora” e “A percepção da profissão do magistério na voz de professoras primárias, aborda inicialmente a conjuntura da questão sócio-econômica do Espírito Santo à partir do início da República no contexto da conjuntura nacional,

explicando a situação da mulher e a questão educacional do Espírito Santo, com ênfase na cidade de Vitória, procurando demonstrar o salto qualitativo e quantitativo da mulher, através da profissão do magistério, a representação social da normalista no imaginário coletivo da sociedade vitoriense, bem como a importância da Escola Normal enquanto instituição de ensino voltada para a formação de professores primários e também sua representação social na sociedade da capital.

Destacamos a Escola Normal enquanto veículo maior na feminização do magistério, sinalizando que espaço social e profissional, na cidade de Vitória, estava destinado às mulheres que estudavam e carregavam o status de normalista. Essa abordagem foi desenvolvida na ordem discursiva e nas mutações ideológicas que acompanharam o tripé: mulher/educação/trabalho.

O último item deste capítulo foi fundamentado nas narrativas das professoras entrevistadas sobre a educação familiar, escolar, a formação no magistério e a profissionalização pelo viés da profissão de professora primária, entre outras questões. Esses depoimentos muito enriqueceram nosso trabalho na medida em que expuseram a realidade de uma época através daqueles que lá estavam presentes e participando da construção social discutida teoricamente nessa pesquisa.

## CAPÍTULO I

### RELAÇÃO DE GÊNERO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

#### I.1 – Um enfoque conceitual

Em todas as sociedades, a produção social da existência implica a ação conjunta dos dois sexos: masculino e feminino, e cada um dos gêneros representa uma responsabilidade social. Considerando as diferentes bases culturais que marcam as diversas sociedades, a representação de gênero manifesta uma desigual distribuição de responsabilidades no contexto da produção social. Nesse entendimento considera-se que as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as práticas e os símbolos variam de acordo com as culturas e os momentos históricos [...] *formando redes de significações que se edificam e se relacionam integradamente e atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana* (Almeida, 1998: 40).

A desigualdade entre os gêneros marca o lugar que é atribuído a cada um e efetiva mecanismos de produção e reprodução de discriminação que se manifestam em todas as instâncias da vida social, sejam elas pública ou privada. Do lugar que é atribuído a cada um dependerá a representação do papel individual do homem e da mulher na sociedade. Para Saffioti (1992: 210) a construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais, e essa construção é realizada principalmente pelas instituições sociais como família, escola e igreja. São elas que, através dos valores culturais, iniciam e dão forma aos papéis diferenciados entre homens e mulheres. A mesma autora afirma que:

A construção do gênero pode ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens e entre mulheres e homens. [...] o resgate de uma ontologia relacional deve ser, portanto, parte integrante de uma maneira feminista de fazer ciência (1992: 211).

Essa interpretação encontra apoio em Lauretis (1994: 212), que aponta o sistema sexo-gênero como um conjunto de relações sociais que se mantêm por meio da existência social. Nesse caso, a autora chama a atenção para a relação gênero-ideologia, apontando que [...] *gênero é efetivamente uma instância primordial de ideologia [...] trata-se de uma instância fundamental de ideologia, independentemente do fato de que certos indivíduos se vejam fundamentalmente definidos pelo (oprimidos) pelo gênero [...]*. Referindo-se à ideologia, Saffioti, (1992:197) enfatiza que:

A ideologia de gênero, como qualquer outra ideologia, tem profundas raízes na subjetividade dos agentes sociais, bem como no terreno objetivo [...] simultaneamente, a ideologia de gênero, como de resto toda ideologia, é moldada pelas experiências e práticas de vida cotidiana e nelas está enraizada [...].

Situando a relação gênero-ideologia no campo da cultura, considerado um campo de representações cujo poder simbólico opera como um poder normalizador, observa-se que o poder simbólico do código de valores gera percepções diferenciadas dos valores, nas quais são definidos os limites e as normas de comportamento em diferentes sociedades.

As construções sócio-culturais de gênero masculino e feminino, nas quais os sujeitos se inscrevem, não apenas pela diferenciação sexual, mas principalmente pela socialização das representações culturais, que traduzem ideologicamente a diferença como divisão e hierarquia, são categorias fundadas da nossa produção e reprodução cultural (Navarro, 1995). Na noção histórico-cultural, a ideologia de gênero ressalta que cada cultura produz as suas próprias normas de conduta e modela um tipo de mulher distinto, mantendo formas de desigualdade. Navarro (1995:82), ainda evidencia que:

[...] manter a desigualdade, configura-se como a instância primária de produção e reprodução da ideologia patriarcal, pois, operando na qualidade de tecnologia de controle em termos de limite, modelos e significados socialmente desejáveis, gerou um processo disseminado de repressão feminina.

No contexto desse ideário, criaram-se as bases da imagem da mulher como um ser inferior e a imagem do homem como sujeito racional, consciente e universal. É sob a

ótica de conceitos apoiados nessa noção que se traduziu o feminino durante muito tempo, ao silêncio.

Sobre a definição de gênero como sistemas culturais, Carvalho e Nascimento (2001: 6) expressam que:

[...] Esse marco ressalta as diferenças entre homens e mulheres sustentados por dois sistemas imensuráveis que moldam, respectivamente, desde a infância, homens e mulheres. Essas trajetórias é que seriam as responsáveis pelas diferenças entre homens e mulheres a partir de valores culturais formando sub-culturas na sociedade.

Nesse entendimento conceitual, homens e mulheres vivem em mundos separados. Já na infância, meninos e meninas são educados a agirem e se comunicarem de forma diferenciada. A eles são ensinados direitos e deveres diferentes, criando sub-culturas que estabelecem demasiada ênfase nas diferenças, negligenciando as importantes semelhanças entre os seres humanos. Socialmente a noção do feminino ganha forma como se todas as mulheres fossem iguais, não levando em consideração classe, raça, etnia, idade, etc (Costa, 1994).

A permanência desse pensamento durante o século XIX, aliada à noção binária (homem x mulher), que enfoca a diferença sexual como determinante na forma como os homens e mulheres se comunicam e se expressam socialmente, sem considerar a multiplicidade de masculinos e femininos, arrastou-se ao longo de décadas do século XX, caracterizando um paradigma conceitual que não alcançava definições mais abrangentes para analisar a situação da mulher como sujeito social e, portanto, sujeito histórico. Assim, para Almeida (1998:40), no campo de estudos:

[...] num sentido mais restrito o conceito de gênero referia-se aos estudos que tem a mulher como objeto, num sentido amplo este deve ser entendido como construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade.

Desta forma, essa noção não inclui paradigmas assentados no aspecto da desigualdade feminina pautada no clássico pensamento da inferioridade natural e

cultural da mulher em relação a também natural e cultural superioridade do homem. O termo gênero inclui a idéia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, rejeitando a interpretação da idéia de esferas separadas, assim como rejeita as explicações biológicas, como aquelas que encontraram um denominador comum para várias formas de subordinação feminina.

O pressuposto da inferioridade feminina biológica e intelectual proclamado pelos positivistas ainda no século XIX, considerando natural a superioridade e o poder masculino, baseados na diferença natural entre os sexos, não encontra apoio na nova interpretação contextualizada de gênero, direcionada para o estudo das coisas relativas às mulheres. Os estudos sobre a mulher no modelo positivista consistiam em situar a mulher no contexto do modelo social vigente,

[...] examinando as semelhanças e diferenças em relação aos homens, nomeando sua posição de desigualdade social e submissão ao modelo masculino, reivindicando para as mulheres as mesmas oportunidades dadas aos homens sem, entretanto, deixar de limitar e cercear os alcances dessa educação e desses direitos (Almeida, 1998:42).

Na moderna contextualização, a utilização de gênero nas análises que abordam os temas femininos, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, ressalta a sociabilidade feminina numa abrangência do público, do privado e do cotidiano. Nessa perspectiva Varikas (1994) acentua a importância no âmbito da história das idéias e das mentalidades, que concederam um lugar para a análise das representações, dos discursos normativos e do imaginário coletivo, às quais chamou a atenção o caráter histórico dos estudos de gênero e suas interpretações.

À emergência desse novo debate, inclui-se a articulação de gênero com a classe e raça, assinalando o compromisso com uma história mais inclusiva com a presença dos oprimidos, considerando que as desigualdades de poder perpassam por esses três eixos; gênero, classe e raça. O político não fica ausente desta esfera, na qual se desenvolvem múltiplas relações de poder (Soihet, 1998).

Partindo desse quadro de preocupações, no qual o conceito de gênero caracteriza a construção social do sujeito masculino ou feminino, Scott (1995) discute essa



questão, analisando gênero como elemento construtivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como a primeira forma de manifestar poder a partir de quatro elementos inter-relacionais: simbólico, organizacional, normativo e subjetivo.

- a) O simbólico representa culturalmente símbolos que são, em geral contraditórios.
- b) No normativo os conceitos evidenciam as interpretações do significado dos símbolos (expressos nas doutrinas religiosas, científicas, políticas, educativas e jurídicas). A partir dessas posições normativas, a história pode ser interpretada como se as normas fossem o produto de um consenso social e não o resultado de um conflito.
- c) O organizacional diz respeito às instituições e organizações sociais, como mecanismo que aprofundam as distâncias entre os gêneros.
- d) O subjetivo examina as formas como as identidades de gênero são construídas e relacionadas com atividades organizacionais, sociais e representações culturais historicamente situadas.

A autora coloca que, apesar de não atuarem simultaneamente, esses quatro elementos são inter-relacionados na medida em que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social.

Essas abordagens estão fundamentadas em eixos teóricos, nos quais as relações de gênero possuem uma dinâmica própria, mas também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais, entre elas a raça, etnia e classe. A perspectiva de gênero permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe mudanças e permanências, desconstruções, reconstrução de elementos simbólicos, valores, comportamentos, normas e representações. A categoria gênero reforça o estudo da história social e as relações de gênero, como relações de poder, e são marcadas por hierarquias, obediências e desigualdades. [...] *Estão presentes os conflitos, tensões e alianças, sejam através*

*da manutenção dos poderes masculinos, sejam na luta das mulheres pela ampliação e legitimação dos seus direitos* (Scott, 1995: 78).

Essa visão de gênero representa um grande avanço, pois considera o contexto em que os indivíduos estão inseridos, as relações de poder, as crenças, as etnias, as diferenças, etc... Fatores que são parte constituinte das identidades dos indivíduos e que contribuem para a compreensão de como homens e mulheres fazem suas opções e as comunicam com o mundo.

Na interpretação conceitual de gênero, Costa (1994) cita as suas diferentes leituras feitas, situando essa noção que tem como ponto de partida o sistema social de relacionamentos, em que os indivíduos estão inseridos, num conceito relacional de gênero, por entender que as relações de gênero são construídas com base na interação social. Conceito que abandona a noção das oposições binárias do pensamento tradicional, a noção de superioridade masculina e inferioridade feminina e da divisão social de papéis, permitindo uma concepção dinâmica de masculinidade e feminilidade de acordo com a situação social em questão. Também permite alcançar a pluralidade do universo de homens e mulheres dentro de seu contexto social, considerando os vários fatores que influenciam na formação da personalidade dos sujeitos, e as amplas categorias de gênero.

Como se pode observar, a noção de gênero, estabelecida como um conjunto de referências objetivas, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social. Assim, aprendemos que a idéia de gênero se instaura questionando ordens epistemológicas, atravessando territórios interdisciplinares, efetivando o diálogo entre o movimento social (feminismo) e a academia.

## **I. 2 – Gênero, mulher e educação.**

O debate sobre a mulher, a família e a educação nos remete a um ponto fundamental das relações entre os sexos, ou seja, *o da construção social de gênero* (Samara, 1997). A desigualdade social entre gêneros percorre um longo caminho na

história das sociedades. Nessa trajetória a mulher foi tradicionalmente colocada no interior do lar, no espaço privado, enquanto o espaço público representava o lugar do homem e do trabalho masculino.

No Brasil, desde os tempos do período colonial a predominância da família e da religião na vida cotidiana estabelecia e reforçava os mecanismos de subordinação e opressão feminina, que se mantiveram inalterados ao longo dos séculos. As funções sociais femininas recaiam sobre o tripé filha, esposa e mãe.

Na sociedade colonial cristã, o sentimento de superioridade do masculino em relação ao feminino reflete o ideário do poder masculino, em função do qual era delimitado o papel das mulheres. No entendimento de Cardoso (1980), a família amparada na sociedade e naturalmente abençoada pela igreja representou o agente maior para o exercício e o reforço da discriminação da mulher. Nessa sociedade as mulheres foram simplesmente excluídas da precária educação formal que existia no país. No Império, a legislação estendeu às mulheres o direito do ensino primário, mas na realidade as mulheres permaneciam excluídas do processo educacional. A República iniciou alguns avanços educacionais, mas foi após 1930 que esses avanços e as mudanças mais significativas começaram a acontecer, quando os níveis de escolaridade feminina iniciaram uma marcha ascendente em direção aos mais elevados graus de educação, revertendo o quadro de invisibilidade e superando as dificuldades educacionais de gênero, conquista que marcou o século XX.

Pensar gênero, mulher e educação como eixo temático de nossa pesquisa, que enfoca a mudança da condição da mulher doméstica, situada nos limites privados do lar, para a mulher que conquista o espaço público profissional pelo viés da educação, nos obrigou discutir o tema num contexto histórico mais abrangente, e apreendê-lo em sua complexidade, buscando os nexos existentes entre as diferentes instâncias da realidade social.

A complexidade inscrita nessa perspectiva de estudo se prende, principalmente, ao fato de que visualizar as mulheres além dos espaços tradicionalmente consagrados

como espaços femininos, esta abordagem representa o desafio de alargar os conhecimentos históricos, considerando não apenas a presença feminina nas escolas, mas também a apreensão dos enlaçamentos dessa ação, com a família e a igreja, [...] *instituições que se congregaram em torno da função precípua de disciplinar corpos e normalizar a conduta social, segundo o modelo de disciplina cristã* (Muniz, 2003:17). A compreensão dessas questões iniciais implica particularmente no entendimento das representações sociais no âmbito das relações de gênero. Visualizar a presença feminina nas escolas, no âmbito das relações de gênero, implica entender também o cotidiano do processo educacional da mulher, o que em síntese pressupõe uma reflexão sobre a diferença nas práticas cotidianas, na construção do discurso predominante e no processo de socialização das mulheres (Samara, 1997).

No entendimento dessas questões é importante situar que a preocupação em estudar a condição da mulher na sociedade veio se acentuando gradativamente no século XX, alcançando o movimento feminista das décadas de 1960 e 1970, quando a utilização de gênero nas análises que abordam o tema feminino passou a ser considerada cientificamente no meio acadêmico. Na perspectiva feminista, um dos objetivos era tornar a mulher mais visível na sociedade que, até então, era historicamente vista como mãe e dona-de-casa dedicada e esposa submissa e silenciosa. A história feminina se construía sem levar em consideração a participação da mulher na sociedade fora do seu papel de símbolo do lar, sem considerar seus anseios e sua forma de ver o mundo.

A necessidade de pensar o feminino em outra dimensão histórica levou a academia nos anos 1970 a desenvolver estudos sobre mulheres, buscando através da definição de gênero compreender a condição feminina inserida numa trama de relações sociais, numa conjuntura histórica, referindo-se às relações que são socialmente construídas entre homens e mulheres. Essas relações, por sua vez, se incluem diretamente nas relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade. Assim, a noção de gênero define a mulher enquanto ser histórico, gerado pelas relações sociais e, portanto, relacionada à questão da desigualdade e do poder Almeida (1998).

As mudanças no conhecimento sobre a mulher foram ocorrendo paralelamente a outras mudanças no âmbito da sociedade. O movimento feminista no entender de Pinto (1992: 132) foi organizado para lutar contra uma condição, [...] *condição esta dada historicamente pela desigualdade nas relações de gênero, que se expressam ao nível público e privado, ao nível da razão e do afeto, do trabalho e do prazer, da obrigação e do desejo*. Scott (1992: 75) diz que apesar dos seus equívocos, o movimento feminista teve papel fundamental na reflexão teórica sobre as mulheres, principalmente ao enfatizar a experiência histórica e social das mesmas, enquanto seres concretos. [...] *a emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da história*.

A partir desse entendimento a mulher ganhou espaço enquanto objeto de estudos no universo acadêmico, sendo a noção de gênero incorporada por diferentes disciplinas recebendo nuances em cada área de estudo.

[...] Assim a mulher começa a se fazer presente em trabalhos de antropólogos, sociólogos, historiadores, psicólogos, através da construção de novos cortes teórico-metodológicos como, por exemplo, as abordagens do estudo do cotidiano, espaço por excelência da visibilidade feminina (Pinto, 1992: 128).

Tratando-se da relação gênero e a educação feminina, nos reportamos às diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres durante um longo período histórico.

Durante um longo período século XX, no quadro educacional brasileiro, as taxas de alfabetização dos homens eram mais elevadas do que as das mulheres, da mesma forma em que as taxas de escolaridade masculina eram maiores do que as taxas femininas. Conforme as abordagens de gênero, as diferenças nos níveis educacionais não decorrem das diferenças entre os sexos, mas sim das condições históricas e estruturais da conformação social de cada sociedade.

Na sociedade brasileira a tradição familiar pautada na relação familiar patriarcal, legitimada pela igreja desde o início da fase colonial, aliada à estratificação social

favoreceu uma estrutura de poder fundada na autoridade dos homens. Referindo-se a essa questão Nader (1997:41) assinala que:

A estrutura da família patriarcal brasileira e a mentalidade formada em torno dela constituíram a base de apoio na qual se assentaram os pontos básicos da organização de nossa sociedade [...] Os preceitos da família patriarcal brasileira intervinham quase que totalmente na vida de seus membros e determinavam os padrões morais de cada sexo.

A educação monopolizada pela igreja Católica reforçava os padrões familiares, contribuindo para o fortalecimento da predominância masculina e a divisão tradicional de papéis distintos entre homens e mulheres. Nesse sentido, família-igreja-educação aliadas aos mesmos padrões sócio-culturais constituíram-se num importante espaço de construção de gênero, onde os direcionamentos educativos determinavam as diferentes funções sociais e as diferentes competências para meninos e meninas (Ribeiro, 2000).

Até o final do Império, embora as instituições que surgiram destinadas a educar as mulheres agissem num quadro de ensino dual, com claras especializações de gênero, cabia às mulheres uma educação básica com forte conteúdo moral e social. A educação reforçava o papel feminino na família para a permanência da mulher no lar, considerado sagrado como um templo católico, uma vez que pesava sobre a imagem feminina a responsabilidade pela boa conduta do moral e espiritual do homem.

Considerando o dever de mãe e a missão civilizadora, as mulheres deveriam procurar sempre o caminho da honra e do dever. Na interpretação de Hahner (1981: 46) [...] *a tônica permanecia na agulha, não na caneta*. A força dos valores morais e religiosos no controle da conduta feminina e no seu desenvolvimento social se expressa em todas as instâncias da sociedade, que defendiam o ideal da mulher mãe e esposa dedicada, guardadas em seus lares, com instrução suficiente para compreender os gostos de seu marido e primar pela boa conduta dos filhos.

O modelo de mulher-mãe-esposa “rainha do lar”, semeado desde o século XVIII, ganha força no século XIX, quando o conceito de feminilidade comportava a idéia de

que a mulher deveria ser capaz de suportar sofrimentos, injustiças e subjugação, cumprindo as tarefas que lhes eram designadas com satisfação e perfeição. Perrot (1988: 180-186) descreve esse condicionamento pela visão que perpassa pelo mundo ocidental:

[...] a ação das mulheres no século XIX constituía, sobretudo, em ordenar o poder privado, familiar e materno, a que eram destinadas, edificando uma moral doméstica que dá sentido às suas ações [...] a fé com razão, a caridade contra o capitalismo e a reprodução como justificativa fundamental constituem os eixos principais dessa moral [...] O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a maternidade e a casa cercam-na por inteiro.

Nesse contexto, por um longo período histórico dedicando-se a um espaço privado, as mulheres por conseguinte ficavam afastadas da educação formal. Segundo Áries (1981:190):

[...] a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o século XVIII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens. [...] Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas pouco aprendiam.

Apesar desta exclusão, a partir do final do século XVIII e início do XIX as modificações que estavam ocorrendo na sociedade começam a promover também uma nova caracterização nas escolas e nos padrões de comportamento. O ingresso da mulher no espaço público passa a ser gradativamente visto como uma nova forma de sociabilidade feminina, principalmente para a mulher popular que se faz presente nas ruas.

[...] para ela, a rua não é apenas um corredor de circulação, mas também um meio de vida que, por exemplo, deve fornecer matéria para o aquecimento [...] a presença da mulher burguesa se intensifica principalmente em espaços públicos mais selecionados (Perrot, 1988: 221).

Com a expansão do processo industrial e urbano e de uma camada média detentora de uma cultura mais escolarizada, ampliaram-se as fronteiras para os níveis da educação e da profissionalização das mulheres, impulsionando mudanças acerca do que a sociedade pensava sobre o papel destinado a elas. As múltiplas transformações sócio-econômicas que marcaram o final do século XIX e a primeira

metade do século XX, aliadas à idéia de civilização e educação que se expandia por todo mundo ocidental sob forma de progresso técnico e científico, alargou de forma notável a visibilidade da mulher.

No Brasil, no final século XIX e início do século XX, diante do contexto nacional de construção de um novo estado republicano, o novo ideário (republicano) proporcionou discussões acerca de modernidade e tais discussões permitiram a abertura de espaço para inovações materiais e sociais. As novas configurações sociais e urbanas contribuíram para o processo de conquista feminina no âmbito da educação, do espaço público e da sociabilidade além dos limites do lar e da igreja, ambientes em que a ação feminina marcava presença. No entanto, no decorrer da Primeira República, ainda que, de alguma forma a instrução estivesse representando a abertura de novos espaços à mulher, no geral contribuía para a permanência da separação dos papéis no matrimônio e na sociedade (Hahner, 2003).

Em relação a essa permanência na relação de gênero, Franco (2001: 89) referencia o seguinte:

Nas primeiras décadas do século XX, para se justificar um discurso de cerceamento da mulher quanto ao acesso à educação e continuar estabelecendo diferenças entre a educação que deveria ser veiculada para o gênero feminino em contraposição ao masculino, abandonaram-se as explicações genéticas ou biológicas. Agora as explicações passavam a ser psicológicas. A mulher, por ser mais dócil, submissa, sensível intuitiva e minuciosa, deveria ser educada para zelar pelo bem dos outros (filhos e alunos).

Apesar da permanência da noção de submissão feminina em novos moldes, especialmente com o discurso científico positivista e das justificativas psicológicas, a educação representou, na primeira metade do século XX, o agente maior no processo da conquista feminina do espaço público e da profissionalização pelo viés do magistério, mesmo sendo utilizada para reforçar as diferenças entre homens e mulheres e seus papéis sociais.

Em uma época marcada pela noção da modernidade, do progresso e por novos espaços para a mulher, principalmente as de segmentos médios e altos da



sociedade, fazia-se necessária a difusão da imagem da nova mulher – a mulher moderna – e a educação era vista como o caminho para elaboração da nova mulher, especialmente aquela realizada nas escolas. Assim, a expansão das oportunidades educacionais permitiu que uma pequena elite de mulheres alcançasse a realização pessoal e econômica pela via da formação educacional e profissional. Nessa direção, Besse (1999: 141) afirma que:

[...] sua visibilidade serviu para demonstrar o “progresso” e a modernidade da nação brasileira. Mas a educação que a maioria das mulheres recebia era ajustada para manter suas aspirações sob controle [...] para desenvolver a capacidade de adaptação às leis da vida. Orientando as mulheres para uma gama estreita de cursos profissionais em nível secundário, o ensino educacional lançou as bases de uma divisão sexual do trabalho no mercado de trabalho que foi crucial para preservar a hierarquia de gênero.

De forma geral, podemos observar que a sociedade se encarregava de estabelecer para a mulher os papéis que ela deveria desempenhar, daí a necessidade de criação de um modelo para os padrões da “mulher ideal”. Ainda no ideário do discurso da submissão feminina, destacamos sempre o aspecto naturalizado desse procedimento no âmbito social. A educação destinada às mulheres estava marcada por um paradigma conservador: considerava-se que a mulher deveria ampliar sua educação para cumprir melhor seu papel social, principalmente de esposa e mãe, estendendo no máximo a escolarização à formação do magistério, isenta de uma orientação mais emancipadora capaz de conduzir à mulher um processo social mais inclusivo e a um nível de formação mais elevado e, portanto, competitivo.

## **CAPÍTULO I I**

### **AS MULHERES E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA**

#### **II.1 - A ausência da escolarização das mulheres no período colonial e os novos mecanismos imperiais.**

Entender a relação mulher/educação e as mudanças de gênero, pressupõe compreender a trilha desta relação no contexto do desenvolvimento da sociedade brasileira. Situar essa questão no contexto da realidade educacional brasileira requer, antes de tudo, uma análise da organização de nossa sociedade e suas especificidades na trajetória da formação histórica nacional. Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e essa sociedade. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e determinantes na organização social existente. É considerando essa relação que procuramos examinar a educação na sociedade brasileira, tendo como objeto maior a educação feminina.

O Brasil colônia, como parte importante na composição do sistema colonial português, inseria-se obrigatoriamente no quadro das determinações políticas, econômicas, sociais e culturais metropolitanas. O modelo colonial fundado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava estabeleceu profundas implicações de natureza política e social, promovendo o aparecimento da unidade de produção, da vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. A estrutura de poder fundada na autoridade dos donos da terra favorecia à inexistente mobilidade social, e o cotidiano se articulava nos limites de movimentos opostos e conflitantes: o do senhor branco e o do negro escravo. As camadas intermediárias eram extremamente heterogêneas em sua composição e compunham um desempenho de ações complementares no sistema colonial.

De acordo com Romanelli (2000), foi à família patriarcal que favoreceu a importação de noções e idéias dominantes da cultura portuguesa, pautada ainda em padrões culturais medievais, mediada pela obra dos Jesuítas. O código de valores e de comportamento predominante na metrópole ganhou força e se estabeleceu com intensidade nos setores da vida colonial, organizando a sociedade como um todo.

As condições concretas que contribuíram para o coroamento desse modelo se deram, de um lado, através da própria essência político-econômica do projeto colonizador e, de outro lado, o conteúdo cultural transportado através da obra educativa da Companhia de Jesus. Nesse entendimento, Paiva (2000: 44), expressa que,

[...] A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O serviço de Deus e o serviço d'El-Rei eram os parâmetros das ações sociais [...].

A colônia brasileira severamente dominada e explorada distante do “espírito moderno” apresentava todas as condições necessárias para as bases de uma sociedade colonial. A obra dos jesuítas organizou uma verdadeira cruzada no campo da luta cultural, objetivando cumprir a missão de preservar a cultura portuguesa. A educação no período colonial, desde a vinda da Companhia de Jesus no início da colonização brasileira, até a sua expulsão pelo Marques de Pombal em 1759, refletiria a organização de uma sociedade simultaneamente dominada e dominadora, pois ao mesmo tempo em que sofria pressões e atendia à ordem e ao poder da metrópole era uma sociedade escravocrata de senhores e escravos. No dizer de Sodré (1994: 17),

[...] O ensino jesuítico, sem aprofundar a sua atividade e sem preocupação outras senão as do recrutamento de fiéis ou de servidores tornava-se possível porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele [...].

Desse modo, entendemos que o papel conservador do ensino jesuítico, alheio à realidade da vida na colônia e à posição restauradora do dogma e da autoridade, pode permanecer inviolável, fortalecendo os ideais culturais e religiosos do modelo

colonizador e, ao mesmo tempo, fortalecendo e intensificando também o número de fiéis e servidores.

Para melhor situarmos o contexto educacional do período colonial, a bibliografia nos informa que durante esse período não havia quase escolas formais no Brasil. [...] *Apenas os conventos e os seminários se ocupavam em fornecer uma instrução àqueles que os procurassem, mas seu número era insuficiente para alterar substancialmente a costumeira indigência cultural* (Duarte, 2000: 293). Esse tipo de educação era acessível apenas aos indivíduos reputados com direito a ela, e dentro das necessidades da sociedade como se achava constituída. Foi sempre a educação de poucos, pois havia um limite na necessidade dessa formação educacional.

Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação do cristianismo e da cultura européia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Visando à submissão, à fé católica e à preparação da mão-de-obra útil à colonização através da cultura do colonizador, declaradamente a função maior consistia em evangelizar e subjugar pacificamente a população indígena e pregar a submissão à população escrava. Assim se dava pela égide da igreja a reprodução ideológica necessária à submissão das classes subalternas às relações de dominação na colônia brasileira (Freitag, 1980).

Nesse contexto, a educação sob a administração dos jesuítas estava estritamente voltada para educar os homens durante todo o período colonial. A mulher brasileira esteve culturalmente afastada da escola em detrimento das atividades que lhes eram atribuídas como naturais para o seu sexo, “as atividades domésticas”. Sua oportunidade de instrução se restringia aos ensinamentos oferecidos pela vida religiosa (Schaffrath, 1999).

Essa tradição é transportada de Portugal para a colônia brasileira, estabelecendo as bases da educação feminina, as quais influenciaram nossa cultura por um longo período histórico. Até o século XVI na metrópole, a educação da mulher era vista como desnecessária, sem importância no campo cultural. De acordo com Ribeiro

(2000), o sexo feminino fazia parte do *imbecillitus sexus*, uma categoria à qual pertenciam as mulheres, crianças e doentes mentais. Mesmo os intelectuais masculinos, poetas e literários não valorizavam a instrução feminina, fato que podemos constatar em obras com as do poeta Gonçalo Trancoso (apud Ribeiro, 2000: 79), muito lido pelos homens lusos da época, que afirmava que a mulher não precisava ler e escrever e, se possível, não deveria falar,

[...] afirmo que é bom aquele rifrão que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada [...] que as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua e se ensinem a não tomar brio de verem e serem vistas, que a mim me parece muito bem.

Assim as moças também não deveriam chamar atenção sobre si, resguardando-se de acordo com a conduta moral estabelecida. O autor ainda destaca que era muito comum declamar versinhos nas casas de Portugal e do Brasil que exaltavam essa noção, como o seguinte: [...] *mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada.*

Desta forma a literatura refletia a mentalidade que exaltava a supremacia do homem e a noção predominante no imaginário masculino, que era a de manter a mulher com pouca ou nenhuma instrução, sem saber ler e escrever, e restrita ao mundo doméstico. Essa mentalidade assegurava a permanência da mulher no espaço fechado do lar e, quando estivesse em espaço público, seu comportamento deveria ser de recato, cuidado e humildade. No período colonial é essa a mentalidade que se impõe às mulheres brasileiras, nada além das doutrinas cristãs e das atividades domésticas.

A ausência da escolaridade feminina na sociedade da época expressa a relação de poder à qual as mulheres estavam submetidas e que direcionava sua educação para a passividade, para o silêncio e para a submissão, prática que marcou a vida e a postura da mulher brasileira atrelada a aceitação de sua permanência no âmbito doméstico.

A educação formal ministrada pelos jesuítas era voltada para a formação masculina, os conventos surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII e constituíram-se em espaços nos quais a mulher teve acesso à educação,

[...] entretanto o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música [...] e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais. Não havendo um sistema formal de educação para as mulheres, foi nos conventos que passaram a ser educadas (Ribeiro, 2000:87).

Educação voltada para a formação religiosa e para o preparo de uma esposa submissa e com boa formação doméstica. A mulher não tinha liberdade de escolha, tratada como ser inferior, servia aos propósitos da família, bem como a manutenção da mentalidade de reclusão no lar, lugar que se constituía em seu espaço natural com sua função de procriar. Assim, a mulher atravessa os séculos com o estigma da submissão, refletindo na realidade social com uma condição de inferioridade evidenciada na própria cultura brasileira.

Além do propósito religioso e educacional, os conventos foram reflexos daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica. Essa função foi de grande relevância no desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre a administração dos conventos e a sociedade.

A ausência do sistema bancário no Brasil-colônia viabilizou um caráter econômico desempenhado pelas instituições religiosas. Em função do acúmulo de dotes e doações que recebiam, as freiras desenvolveram a prática de emprestarem dinheiro a juros aos proprietários de terra, aqueles mesmos que as haviam trancafiado nos internatos. Assim, aumentam não apenas o patrimônio dos conventos como o poder econômico dos mesmos. Nesse quadro, afirma Ribeiro (2000: 89).

A condição econômica estabelecia a posição social dentro do convento: as mais ricas eram freiras de véu preto, seguidas das de véu branco, das educadas que pagavam para estudar, e das servas, que durante muito tempo serviam as brancas [...] as recolhidas de véu branco eram pessoas de prestígio, mas não prestavam votos e seu dote só chegava à metade das freiras de véu preto. A partir de 1720 as servas eram as negras e as mulatas.

Outra característica mantida por estas instituições perpassava pelo entendimento de que as famílias mantinham em relação a sua própria posição social, nesse caso Del Priore (2004:68) diz o seguinte:

Muitas vocações religiosas eram decididas pelo pai, ou porque ter a filha no convento significava ostentar certa posição social, ou porque nessa instituição a filha não herdava o que se destinava ao filho varão, ou porque, finalmente a filha recolhida como religiosa seria a proclamação pública da religiosidade da família. Enclausuradas, ainda meninas de dez anos, pensava-se que a vida conventual, com sua disciplina, seu ambiente, sua rotina, levaria as mulheres à piedade e ao recato próprios de sua condição.

Essas instituições constituíam-se em alternativas diferenciadas para as mulheres, independente de sua vontade própria. Significava o lugar para estudar, ainda que de forma limitada, refúgio para a libertação de um casamento indesejado, para a religiosidade e também para aprisionar mulheres sem vocação religiosa. Nesse sentido, essas instituições eram conhecidas como “prisões místicas”, [...] que atendia tanto às famílias como às próprias decisões do governo local. [...] Lá colocavam as moças que erravam, desonradas ou mulheres infiéis, não eram somente os maridos, os pais e o governo que usavam o Convento como penitenciárias, também os irmãos, no momento da partilha da herança, preferiam não repartir os bens com as suas irmãs (Ribeiro, 2000:88).

Mesmo depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e do estabelecimento da Reforma Pombalina da educação em Portugal e em suas colônias, as instituições religiosas permaneceram com a mesma atuação e a mesma representação social, e a instrução feminina não mudou. Poucos reflexos das propostas educacionais estabelecidas em Portugal chegaram ao Brasil.

Até o início do século XVIII, além da obra religiosa, os jesuítas transformaram-se também em “o grande produtor colonial”, unindo o poder religioso ao poder econômico. O monopólio do ensino, a decadência econômica e o atraso cultural do Reino, aliados aos conflitos gerados pelo poder econômico dos jesuítas e pela prática educativa que realizavam, opondo-se à autoridade patriarcal dos colonos, sobretudo os senhores de engenho, favoreceram o movimento contra o poder dos

jesuítas e contra as obras que realizavam que passavam a ser consideradas obsoletas e obscurantistas (Werebe, 1997).

A ação educativa, que antes havia sido utilizada com meio de submissão e domínio político, passou a ser vista como a responsável pelo descompasso entre o governo português e outros reinos da Europa. Aliava-se a essas questões, a presença, tanto no Reino, quanto na Colônia, idéias vinculadas ao enciclopedismo, expressamente anticlerical. Desse modo, o Marques de Pombal, cuja linha de pensamento se identificava com os ideais do enciclopedismo<sup>1</sup>, expulsou a Companhia de Jesus do Reino e de seus domínios. O modelo educacional dos jesuítas e a orientação religiosa voltada para as humanidades e as letras perduraram no ensino que se sucedeu, embora com mais flexibilidade. Influenciado pelo pensamento enciclopedista, Pombal pretendia modernizar o ensino (Werebe, 1997).

Embora imposta à necessidade de modernização, desorganizaram toda uma estrutura administrativa de ensino, e a reforma pombalina não mudou a situação do ensino em sua base, uma vez que, no lugar de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado.

No entanto, podemos destacar que na reorganização do ensino o Estado, que antes não intervinha na gestão da educação elementar e secundária, tomou o seu cargo, exercendo a função educativa em colaboração com a Igreja, criando os suportes iniciais de um plano de oficialização do ensino. [...] *A igreja que antes tinha na Companhia de Jesus seu maior instrumento de conquista passou a colaborar com o Estado nas intervenções do ensino* (Azevedo, 1996: 528).

Nesse contexto, não podemos deixar de situar que a ideologia dominante cristã (católica), enquanto agente de poder, atingia a sociedade como um todo. As concepções e os valores cristãos tornavam-se norma de conduta. A educação era tarefa da Igreja e não do Estado e, na colonização do Brasil, a igreja se fizera força

---

<sup>1</sup> O enciclopedismo, fundamentado em valores dos declaradamente anticlericais, enaltecia o homem enquanto ser racional de acordo com os ideais do iluminismo surgido no século XVIII ( chamado século das luzes) que enfatiza a razão e a ciência como formas de explicar o mundo (Romanelli, 2000).



formadora da sociedade local muito mais dominante e poderosa do que a do Estado que somente com a política de Pombal se faz independente em seus propósitos de influência religiosa.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 marca o início do século XIX com uma série de transformações na Colônia ligadas a esse fato. Não apenas a cidade do Rio de Janeiro, que se tornou o centro de decisões do império português, sofreu grandes mudanças sociais e econômicas que viabilizaram o processo de urbanização e a modernização de hábitos e estilos na vida colonial, como também outras cidades brasileiras foram atingidas pelas ações de mudanças.

Nesse quadro se iniciou o processo que resultou na independência do Brasil em 1822 e no estabelecimento do Império que manteve a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, apoiada na tradicional economia agrária, patriarcal e escravocrata.

Na realidade, a preocupação fundamental do governo, passou a ser a formação das elites dirigentes do país. Politicamente não se deu a organização de um sistema nacional de ensino que se aproximasse das reais necessidades da sociedade em sua totalidade. Mesmo com a vinda de educadores portugueses e franceses, não se criou um sistema nacional de ensino que se aproximasse das reais necessidades da sociedade em sua totalidade, não se inaugura novas políticas educacionais com o objetivo de promoção da educação popular. Ao contrário, o ensino superior e o secundário passaram a ser privilegiados, com prejuízo do ensino primário, que foi deixado ao encargo dos governos provinciais (Villela, 2000). O ensino técnico-profissional foi marginalizado e o curso normal praticamente só teve desenvolvimento a partir do final do Império, mesmo enfrentando grandes dificuldades, como falta de professores qualificados e precárias condições de ensino. Villela (2000: 280), aponta o seguinte:

[...] As medidas relativas à organização da instrução elementar foram de início, muito tímidas, ficando esse nível de ensino, por muito tempo ainda, quase que totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiram à

aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa “escola”.

A preocupação maior parte das autoridades do governo central era a criação de escolas superiores (reduzidas a poucas e isoladas) e regulamentos, com o objetivo de facilitar a entrada da elite dirigente nos exames de admissão, em seus cursos superiores tais como: medicina, engenharia e direito. Essa categoria de ensino não surge como força propulsora do desenvolvimento da cultura e da população em geral, mas visava somente à instrução da elite, formação de profissionais liberais e letrados, e também na continuidade de formação de sacerdotes. Contribuindo assim para a manutenção e o formalismo do sistema de ensino vigente.

O abandono em que ficaram os demais níveis de ensino demonstrou esse objetivo, acentuando uma tradição ainda colonial, ou seja, a tradição da educação aristocrática que permanecia ignorando a realidade e a cultura local.

Tratando-se da educação feminina, no âmbito geral, a mesma não sofre alterações que tenham provocado mudanças mais amplas. Foram criadas algumas escolas leigas para as meninas da elite, sendo que a maioria pertencente aos grupos sociais mais privilegiados ficava aos cuidados de preceptoras contratadas de Portugal e até mesmo da França. Para essa elite os conhecimentos se resumiam ao ensino da leitura, escrita, doutrina cristã e noções básicas de matemática (Aranha, 1996). Nessa perspectiva a instrução elementar articula-se com a preocupação maior, centrada nas habilidades dos trabalhos manuais e no aperfeiçoamento das atividades domésticas.

Mesmo com a criação de escolas de primeiras letras, na qual as meninas também tinham acesso, fica constatado que o ideário da educação feminina permanecia o mesmo da elite às classes populares. Para obter uma vaga para o ensino das primeiras letras era importante a mulher deter qualidades morais, honestidade e formação cristã, considerando que o ensino não deveria ultrapassar as primeiras letras e que os professores deveriam reproduzir nas escolas os conhecimentos adquiridos na vida prática.

A lei de 15 de outubro de 1827, a primeira e única lei geral sobre a instrução primária no Brasil durante o período imperial, em seu Artigo 1º, dizia que [...] *em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (Faria Filho, 2000: 137). Para a educação das mulheres, no artigo 12 se inscrevem as seguintes disposições:

As mestras além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria, e limitando a instrução de aritmética só às quatro operações, ensinarão também as prendas que servirão à economia doméstica; e serão nomeadas pelos presidentes em Conselho, aquelas, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7 (Vidal, 1996: 36).

Assim, percebemos que a educação feminina ainda se encontrava fortemente atrelada à mentalidade imposta pela cultura colonial, na égide dos padrões portugueses, prevalecendo os tradicionais valores e limites que pregavam uma educação necessária para as habilidades do lar. No entendimento de Almeida (2004: 68),

O modelo normativo de mulher [...] inspirado nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade, submissão e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher socialmente, do ponto de vista profissional, político e intelectual.

A linguagem mística para qualificar a mulher estava pautada na ideologia cultural que sustentava o ideário da mulher como objeto de submissão dentro de um poderio social. Assim definiam a mulher-mãe com atributos de santa, anjo de bondade, pureza e silenciosa, qualidades que todas deveriam possuir para coabitar com os homens e criar seus filhos.

Mesmo a imprensa, como é o caso do Jornal do Comércio (Nascimento, 2002: 80), já no final do regime monárquico e em plena exaltação do movimento de libertação dos escravos, em 1888, divulga algumas notas de conduta da educação feminina, publicando os “Dez Mandamentos da Mulher”:

1º. Amai a vosso marido sobre todas as coisas.

- 2º. Não lhes jurei falso.
- 3º. Preparai-lhes dias de festa.
- 4º. Amai-o mais que a vosso pai e a vossa mãe
- 5º. Não lhes atormente com exigências, caprichos e amuos.
- 6º. Não o enganais.
- 7º. Não lhes subtraiais dinheiro, nem gasteis este com futilidades.
- 8º. Não resmungais, nem finjas ataques nervosos.
- 9º. Não deseiais mais do que um próximo e que este próximo seja teu marido.
- 10º. Não exija luxo e não vos detenhas diante das vitrines.

Estes dez mandamentos devem ser lidos pelas mulheres doze vezes por dia, e depois ser bem guardados na caixinha de tolete.

Desta forma, reforçavam socialmente e publicamente a conduta da mulher, bem como suas obrigações e os cuidados com a vida doméstica.

[...] É nesse sentido que o pensamento positivista considera a maternidade o papel mais sublime da mulher. Sendo assim, os papéis familiares de filha, irmã e esposa eram a preparação para a função de mãe. Nos escritos positivistas, a autoridade e a submissão feminina eram compreendidas no binômio: "Obediência e amor" (Nascimento, 2002:82).

E assim, a mulher chega ao final do século XIX, carregando o tradicional ethos do ideal feminino: filha obediente, irmã zelosa, esposa dedicada e recatada, mãe exemplar e, quando pobre, trabalhadora (doméstica) virtuosa (Nascimento, 2002).

As medidas reforçavam o caráter elitista e aristocrático da educação a que tinha acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos. O ensino elementar não era pré-requisito para acessar os outros níveis, de maneira que as elites educavam seus filhos em casa, enquanto o grosso da população analfabeta rural era formado por escravos que permaneciam analfabetos e ignorantes (Aranha, 1996:153).

Nesse sentido, observa-se que o discurso da educação, constituído universalmente na modernidade como possibilidade de uma identidade cultural, pré-requisito para o

progresso, teve no Brasil um caráter singular. As ações desenvolvidas pela elite brasileira e pelo poder público revelam que estes segmentos não estavam preocupados nem convencidos das condições de educabilidade do povo. [...] *O processo civilizatório idealizado não foi revestido de um caráter emancipador ou de progresso [...], mas de uma permanente reafirmação da estrutura sócio-econômica vigente* (Veiga & Fonseca, 2003: 42).

Assim, observamos que esse processo não promovia a formação de uma identidade cultural nacional, esse ideal permanecia sendo formado mais pela educação na família (patriarcal) do que na escola. A sociedade brasileira não estabelecia movimentos próprios, passava da subordinação à hierarquia da Igreja à subordinação à hierarquia da Coroa ou do Estado, que lhe prescrevia a educação reputada indispensável à preservação da hierarquia predominante, sendo essa preocupação mais importante que a preservação da sociedade (Faria Filho, 2000).

O ideário civilizatório iluminista<sup>2</sup> irradiava-se, a partir da Europa, para outras partes do mundo, e também, para o Brasil com noções que refletiam uma visão idealista da educação e seu poder reformador. *Como componente central desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias* (Faria Filho, 2000: 140). No entanto, estudando o processo de desenvolvimento da educação no Brasil, vamos ver uma realidade avessa a esse ideário.

Em termos históricos, a experiência da escolarização desenvolvida ao longo do século XIX, nos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista e desigual, já tão discutida pela academia, tanto do ponto de vista de sua relação com o Estado, quanto com poderes locais como das relações sociais, implica num entendimento das ações públicas como parte de uma cultura da política educacional no Brasil, principalmente tratando-se de Educação pública.

---

<sup>2</sup> O pensamento iluminista encontra condições de despertar nos brasileiros a consciência e o desejo de libertação. para o pensamento iluminista a razão e o saber eram instrumentos de mudança. esse ideário era contra tudo que fosse desprovido de base racional e portanto, as formas de explicação do mundo baseada na fé cristã e na vontade dos soberanos eram rejeitadas nessa concepção (Lopes, 1985).

Em termos de iniciativas educativas, estas, efetivamente, vão surgir na monarquia. Muitos foram os projetos de reforma do ensino propostos durante todo o período Imperial, entretanto o ensino privado em geral religioso sempre se manteve predominante, o ensino primário e a educação feminina permaneciam relegados a um segundo plano.

A precariedade do funcionamento das escolas, as limitações das ações para a manutenção adequada das mesmas e o significativo índice de analfabetismo em fins do século XIX marcavam uma sociedade desarticulada com o ideal da modernidade (Veiga & Fonseca, 2003).

## **II.2 – O discurso republicano em favor da educação e o ideário de escolarização das mulheres.**

As contradições sociais e políticas que marcavam o final do Império constituíam um quadro no qual se debatiam os segmentos renovadores, aspirados pelos ideais liberais e positivistas da burguesia européia, e as forças retrogradadas da tradição agrária escravocrata. Temos que considerar que se dava uma mudança no campo da mentalidade coletiva. Os princípios do liberalismo, ordenadores da ordem social e política já haviam sido implantados pelo regime Imperial, e a grande mudança estrutural chega com a abolição dos escravos em 1888 (Carvalho, 1987).

Com a abolição o regime monárquico perde sua principal base de sustentação e a República é proclamada por militares em 1889. A abolição e a República mudaram o cenário sócio-político brasileiro, uma sociedade não mais escravocrata e um novo regime político com ideal democrático. Até o final do século XIX, nessa sociedade, os movimentos de mudanças se faziam presente e estabeleciam novas bases no cenário sócio-cultural. O Brasil recebera uma onda transformadora com a chegada de novos imigrantes europeus, a atuação dos anarquistas implantando as bases do sindicalismo<sup>3</sup> e novos padrões culturais, de mentalidade e de atitude diante do

---

<sup>3</sup> Desde meados do século XIX imigrantes europeus chegavam ao Brasil, principalmente entre 1870 e 1900, direcionados em sua grande maioria pra zona rural da região sul e sudeste. No início do século XX com a crise do mercado cafeeiro, parte do movimento migratório europeu (italiano, espanhol e português) passa a

trabalho, o que também promoveria uma nova valorização da escola despontando novas perspectivas de visibilidade feminina.

A República fortaleceu o Estado, sob a forma da sociedade política, e nesse novo contexto se delinearam os primeiros traços relacionados à necessidade de uma política educacional pública. [...] *Até então a educação era tratada quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja (Freitag, 1980: 49).* A Igreja Católica, que era a representação máxima da educação e dos padrões da sociedade, não atuava de maneira isolada, e sim atrelada ao Estado produzindo e reproduzindo os valores sociais predominantes. A República não abalou a aliança existente entre Estado/Igreja. Mesmo separada do estado permanecia a noção civilizatória dos valores religiosos tanto na educação quanto na sociedade como um todo.

Em 1891 foi promulgada a primeira Constituição Republicana do Brasil, estabelecendo os princípios da nova sociedade brasileira. Se por um lado, líderes políticos debatiam-se na reestruturação do poder, para o qual havia necessidade de se estabelecer padrões mínimos de cidadania para a população, por outro lado fortaleciam-se as oligarquias dos coronéis, ou seja, a manutenção do latifundiário, que se constitua no maior núcleo de articulação de poder. Nesse contexto, a educação não despontava como uma ação fundamental no novo cenário nacional, contrariando o discurso da elite intelectual da importância da educação para todos e da idéia da educação como agente do progresso. Sobre essa questão, nos reportamos a Carvalho (1987: 45), que expressa o seguinte:

[...] A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo em que se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que contava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente desconhecia-se este direito [...].

---

concentrar-se nos centros urbanos, aumentando o número de habitantes e de trabalhadores nas cidades em processo de industrialização, destacando-se São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. As idéias anarquistas, negando toda ordem instituída como o Estado pregando a liberdade plena, foram defendidas pelos imigrantes que estabeleceram o anarco sindicalismo, umas das correntes mais importantes e atuantes nos movimentos operários até 1920 (Fausto, 1994).

Ainda no entendimento do autor, inclusive se deu um retrocesso no que se refere aos direitos sociais, uma vez que a cidadania estava expressa na alfabetização e no voto, em uma sociedade onde a educação primária pública não estava legitimada na prática. Na realidade ficou estabelecida uma dualidade de sistemas e de competências em relação à educação, no qual o governo federal ficava responsável pela formação das elites, através dos cursos secundário e superior e os governos estaduais responsáveis pela organização e controle da educação das camadas populares – ensino primário e profissional (Romanelli, 2000). Esse quadro retratava a situação na qual estava organizada a sociedade brasileira.

O pensamento das elites brasileiras estava fundamentado no positivismo e nos ideais republicanos se assentavam em projetos de um novo Brasil, os signos do progresso estavam a serviço de um projeto de modernização nacional articulado com a concepção de defesa nacional. É nesse quadro que a educação ganha estatuto de peça fundamental da uma política de valorização do homem como fator de integração na nova ordem nacional (Carvalho, 1989).

Nesse contexto, as idéias que influenciaram as reformas educacionais pretendiam a construção de uma nação moderna, e uma das referências desta noção de moderno era acreditar na educação como fator decisivo ao combate dos problemas sociais, principalmente o analfabetismo. A educação deveria permear a crença em torno da escolarização, da valorização da instrução elementar (educação primária), e especialmente o desejo de se construir um ensino de caráter prático capaz de oferecer soluções para os problemas educacionais que permaneciam em evidência no país.

Nesse contexto, no final do século XIX e início do século XX, o discurso em favor da educação revelava um anseio de proporcionar aos brasileiros uma educação mais ampla e integrativa. A escola popular foi coroada como instrumento maior desse processo. Essa noção pode ser percebida no substitutivo da reforma de ensino apresentado por Rui Barbosa ainda no final do Império em cujos argumentos centrais apresentavam a educação como uma necessidade social da qual o Brasil não podia esquivar-se. Numa visão histórica e prospectiva, o legislador aborda a



questão do ensino nos princípios liberais advogando a favor da criação de um sistema nacional de ensino gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade (Carvalho, 1989).

Na sua visionária concepção, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional no país, substituindo as arcaicas escolas de primeiras letras voltadas para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa direcionado para o progresso do país. No seu projeto de reformas o método intuitivo foi exaltado como o elemento principal. No entendimento de (Souza, 1998: 78) [...] *somente esse método poderia triunfar sobre o ensino verbalista, repetitivo, enraizado na memória e nas abstrações inúteis praticadas nas escolas de primeiras letras do Império.*

A segunda metade do século XIX foi o tempo em que a questão política da educação popular envolveu os países europeus, debate que implicou a questão da democratização da cultura e da função política das escolas nas sociedades modernas. Rui Barbosa foi influenciado pelo discurso de sua época e para elaboração de seu projeto buscou apoio nas idéias dos países mais avançados, onde a escola pública estava sendo difundida. Assim, na transição do Império para a República, esse debate vem aliado a um projeto de modernidade da sociedade, onde a escola se apresentava como um agente relacionado à cidadania e ao trabalho, uma vez que Rui Barbosa também colocava em questão a alfabetização como exigência para o eleitor e a escola como condição para o progresso<sup>4</sup> (Gonsalves, 1994).

De acordo com Nagle (2001:137) a importância atribuída à escolarização primária e o sentido que essa importância apresentava continuaram a orientar as atividades voltadas para a crença da escolarização, resultando em amplas discussões e reformas na educação básica.

[...] o que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi exatamente isso: a preocupação bastante vigorosa em

---

<sup>4</sup> Para melhor compreensão dos Pareceres de Rui Barbosa veja: Barbosa, Rui. Reforma do ensino primário e varias instituições complementares da instrução pública (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947 (Obras Completas).

pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis.

A partir da Primeira Guerra Mundial processos de urbanização e industrialização ganham força, impulsionando a pequena burguesia e a constituição da classe média, o que, longe do centro dinâmico nacional, não alargou as oportunidades educativas. De um modo geral, no início do século XX, afirma-se a proposta do século anterior da necessidade da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, proposta que se tornava mais premente diante do crescimento urbano. Entretanto, apesar das novas pressões em favor da escolarização, a tradicional formação aristocrática e a pouca importância dada à educação popular ainda caracterizavam o modelo nacional de educação. O poder público municipal e estadual era controlado pelos coronéis que não tinham a educação como prioridade em seus programas políticos. Os interesses locais pautados no modelo econômico agroexportador cafeeiro contribuíam para a permanência da situação de analfabetismo e ignorância popular. Sobre essa situação Nagle (2001: 145) explica que:

[...] esses eram problemas derivados da incultura reinante no país, as oligarquias deveriam ser combatidas pelo esclarecimento que a escolarização proporciona: o sistema oligárquico se fundamenta na ignorância popular, de maneira que só a instrução pode superar este estado e, por consequência, destruir aqueles tipos de formação social [...].

Nessa perspectiva entendemos que um dos maiores entraves para os avanços do processo de desenvolvimento nacional estava basicamente centrado na grande massa analfabeta da população brasileira.

A luta pela alfabetização encontra eco no movimento do entusiasmo pela educação, que com um caráter nacionalista pregava a erradicação do analfabetismo através de ligas contra o analfabetismo<sup>5</sup> que no entender de Ghiraldelli Jr. (2001:18), [...] *num certo sentido, desempenhavam certo papel modernizador à medida que insistiam na alfabetização como instrumento político (no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto)*. Até meados dos anos 1920 o

---

<sup>5</sup> O veículo de divulgação da fase do entusiasmo pela educação pós-guerra, consubstanciou-se nas inúmeras "ligas contra o analfabetismo", que se multiplicaram pelo país. Tais ligas seguiram o exemplo da Língua de Defesa Nacional (1916) e da Liga Nacionalista do Brasil (1917), fundadas por intelectuais, industriais, profissionais liberais... que, imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, o patriotismo exacerbados e, além disso visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo (Ghiraldelli, 2003).

entusiasmo pela educação esteve presente no movimento em prol da educação popular, refletindo o pensamento de intelectuais ligados à sociedade política e de entidades da sociedade civil, quando foi perdendo força para o ideário do otimismo pedagógico.

Depois deste período, o otimismo pedagógico buscava na nova pedagogia a formação de um novo homem, no pensamento de democratizar e de transformar a sociedade por meio da educação. Para tanto, seus seguidores pregadores do ideário pedagógico do “Movimento da Escola Nova<sup>6</sup>, [...] *buscavam reagir ao individualismo e ao academicismo da educação tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita (Aranha,2001: 198).*

Promover as reformas na educação ajustando o homem às novas condições e valores de vida implicava também promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, procurando desenvolver um novo saber. O cerne da nova mentalidade residia na compreensão de que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar, e sim ter também um fim social. Os ideais desse movimento geraram conflitos com a Igreja Católica, que pregava valores conservadores, se opondo à política de laicização do ensino público. Esse contexto envolvendo a Igreja e a educação coloca em evidência o papel da educação na sociedade brasileira, demonstrando como as proposições ideológicas nascem nas próprias práticas sociais que as determinam. Azevedo (2000:29) sintetiza essa situação de conflito afirmando que

O caráter laico que se imprimiu à República, aliado à intensa veiculação do liberalismo-nacionalista a partir da guerra, suscitavam reações da Igreja. As pressões para o Estado assumir a responsabilidade de ensino ameaçavam o seu monopólio na área, levando o clero a se colocar com visibilidade nas trincheiras de luta.

No campo das idéias, as mudanças começam a acontecer com movimentos culturais e pedagógicos. Em termos de projeto educacional, tiveram grande importância as

---

<sup>6</sup> A Escola Nova expressava um movimento empenhado na luta pela implantação das novas idéias do ensino. O ideário escolanovista centrava suas preocupações na criança, na organização interna das escolas e no direcionamento dos padrões didáticos e pedagógicos de ensino, aliando as idéias e planos educacionais aos aspectos psicológicos e sociológicos (Nagle, 2001).

idéias renovadoras propagadas pela Associação Brasileira de Educação<sup>7</sup> - ABE-criada em 1924, mesmo o discurso oficial destacava a preocupação com universalização do ensino e a melhoria da instrução, mas em termos práticos, no decorrer dos anos 20, o país apresentava um sistema educacional praticamente estagnado, compreendendo ensino primário para uma parcela muito reduzida da população. Embora as escolas normais e vocacionais representassem as oportunidades de educação da mulher, permanecia o baixo nível de educação feminina o ensino secundário acadêmico de padrão federal e o superior, também apresentava modesta expansão por iniciativa privada, destinada à elite. Nesta sociedade ainda não prevalecia uma função educadora que atendesse as camadas sociais de forma mais adequada à realidade nacional (Romanelli, 2000).

Embora a situação educacional ainda não apresentasse avanços muito significativos no contexto da sociedade, a idéia da escolarização se reforçava e a necessidade de instrução das mulheres ganhava novos contornos, mesmo prevalecendo ainda a noção tradicional imperial pautada no papel da mulher enquanto esposa recatada e responsável pela educação dos filhos. É ainda nesse sentido que se defendia a idéia da educação feminina. Referindo-se a essa questão, Franco (2001:83) afirma:

[...] uma vez que eram as responsáveis pela educação dos filhos, poderiam ser, também, pela formação de bons cidadãos. No início da fase republicana, os ideólogos da República defendiam a idéia de que a mulher era responsável pela construção das gerações futuras e, em conseqüência, pelo futuro da nação. A nação dependia, portanto, da forma como as mulheres educavam seus filhos.

Almeida (2004:80) reafirma essa noção:

[...] a competência do lar era determinante para a competência da formação educacional e profissional e, para a relevância da participação política [...] estavam imbuídas do dever sagrado de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução, as quais por sua vez levariam ao progresso da nação.

Até a década de 1920, evidenciou-se a procura pela escolarização impulsionando a necessidade de professores. A Escola Normal volta-se para a educação feminina

---

<sup>7</sup> Associação Brasileira de Educação – ABE – criada em 1924, representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização em âmbito nacional (Nagle, 2001).

como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as moças (futuras esposas e mães), encarregadas da educação familiar e reproduzir essa educação para os alunos.

Com a criação e expansão das Escolas Normais, a mulher foi gradativamente tendo uma maior inserção nas escolas, aumentando até o início dos anos de 1930 a escolarização feminina, seja através das escolas mistas de primeiras letras, das escolas leigas para a elite ou da preparação educacional em âmbito familiar com preceptores particulares e, independente de muitos agentes sociais ainda considerarem o lar e o cuidado com a família o seu verdadeiro lugar.

A presença feminina nas escolas foi crescendo, mostrando o início de uma gradativa mudança da mentalidade feminina, embora a educação continuasse permanecendo privilégio de camadas sociais mais favorecidas economicamente (Almeida, 2004).

Na transição de uma sociedade oligárquica para urbano industrial, intensificou-se a formação de uma emergente burguesia, o aumento das classes médias, bem como o crescimento de massas operárias urbanas nos grandes centros. Nesse contexto redefiniram-se as estruturas e o novo perfil da sociedade urbana que exigiu mudanças na educação. A crise econômica de 1929<sup>8</sup>, que atingiu o espaço capitalista internacional, agravou e desencadeou a crise nacional do café, alargando os conflitos no interior da tradicional ordem político-econômica dominante, constituída pela classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores, enquanto o processo de industrialização, além de diversificar a produção, fortalecia outros grupos econômicos, principalmente uma nova burguesia urbano-industrial. *Essas mudanças promoveram uma reestruturação do poder global estatal, tanto na instância da sociedade política, quanto na sociedade civil pela ação da Revolução de 1930* (Freitag, 1980: 48).

---

<sup>8</sup> A crise mundial de 1929, que promoveu a grande depressão econômica, foi desencadeada pelo Crac da bolsa de Nova York. A superprodução da indústria norte-americana alcançou índices mais elevados que as necessidades do mercado interno e mais que o poder de compra do mercado internacional (Abreu, 1995).

### II.3 – A criação das escolas normais

Estudar o ideário e a estruturação da Escola Normal no contexto social e educacional brasileiro requer uma compreensão de seu processo de criação e as relações que esta instituição estabelecia com o conjunto da sociedade e os valores predominantes em relação ao papel da mulher nessa sociedade. A educação feminina brasileira durante a colônia ficava restrita às instituições religiosas e, em alguns casos, era ministrada por professores particulares no âmbito da residência familiar, prevalecia a noção de que o preparo das mulheres era direcionado para o lar, a serventia doméstica. A família patriarcal e as tradições católicas organizavam a vida social colonial. Foi no Império, em 1827, que a Lei Geral do Ensino prescreveu a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais povoados para populações livres, autorizando meninas. (Freitas, 2003:26).

No Brasil do século XIX, desenvolveram-se os debates e as ações relativas à monopolização da instrução elementar pelo Estado e a extensão da também abertura de escolas para meninas, que deveriam ficar a cargo de mestras de escola a todos os cidadãos livres.

A educação da mulher não tinha visibilidade na sociedade brasileira. Entendemos melhor essa questão diante do decreto Imperial de 1827, que prescrevia o ensino primário gratuito e determinava uma escolarização diferenciada para as mulheres, como podemos observar:

[...] desde o decreto de 15 de outubro de 1827, o governo imperial havia estabelecido um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltando para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina e outros mais completos para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições práticas para a execução desses currículos, ou seja, não criou as escolas (MANOEL, 1996: 23).

O ensino era precário e as escolas não tinham instalações apropriadas. A responsabilidade do ensino era conferida às províncias que não davam à educação

a devida importância, seja pela carência de recursos materiais, seja pela pouca importância que davam ao ensino primário, seja pela defesa do ensino privado.

Nesse contexto a formação das classes populares, principalmente das meninas, ficava marginalizada. As meninas cresciam sem instrução mínima, as orientações educacionais eram voltadas para as atividades domésticas. O autor citado acima salienta ainda a questão social da diferenciação econômica, destacando que mesmo no ideário de preparação da mulher para ser uma dona de casa, esposa e mãe, as filhas das famílias nobres teriam uma educação ampla, mesmo que voltada para o lar, considerando inclusive que já garantiam através da herança dos pais o meio de sobrevivência, enquanto as mulheres de camadas inferiores dependiam de um casamento para manter seu sustento.

As primeiras décadas da República pouco ou nada modificaram a educação da mulher e certas especificidades foram perpetuadas. O baixo nível da educação era defendido em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Através dessa visão católica conservadora confirmando-se as desigualdades entre homens e a mulher que foi se preparando essa imagem da desigualdade com o intuito de manter o domínio masculino sobre o gênero feminino.

Esse quadro de invisibilidade feminina que já vinha se perpetuando desde a colônia, embora a Lei de 1827 já tivesse estabelecido as linhas mestras gerais para a instrução no país independente, no que diz respeito ao ensino primário e a formação do magistério, a educação básica e a formação de professores percorreram um caminho muito longo e lento no Brasil. No caso das mestras de meninas, Freitas (2003:27), faz a seguinte observação: [...] *a primeira exigência era provar que as postulantes ao exercício do magistério fossem reconhecidamente honestas para depois prestarem o exame de conhecimentos necessários ao preenchimento do cargo.*

Ficavam assim estabelecidos o nível de habilidades necessárias para o exercício do magistério feminino. Boa conduta e respeito, de acordo com os padrões morais e sociais da época garantiam o cargo de professora sem, necessariamente depender

de um conhecimento pedagógico e de maiores conteúdos, inclusive porque as futuras professoras ainda não haviam passado pela formação de uma Escola Normal. A primeira Escola Normal no Brasil foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835 e atendia essencialmente ao público masculino, estendendo-se posteriormente para a Província da Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Pará (1839), Sergipe (1870) e Goiás em 1882, excluindo de forma explícita as meninas do processo de educação, uma vez que essas escolas, inicialmente aceitavam apenas alunos do sexo masculino (Freitas, 2003).

A busca pela formação do magistério, se constituía praticamente em uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada voltada para a formação de uma profissão, entretanto até o final do Império, ficava fora do alcance da mulher Almeida (2004 ).

Sobre essa questão, também para essa época, encontramos em Villela (2000: 114) referências sobre a exclusão das mulheres na educação escolarizada com objetivo de fornecer uma profissão, bem como referências quanto às exigências morais para ingresso nas mesmas:

[...] apesar de algumas escolas como a da Bahia e a de São Paulo preverem, desde o seu nascedouro, uma sessão feminina, esta nunca foi verdadeiramente criada e não houve uma só mulher cursando esses estabelecimentos na primeira fase. O acesso da mulher a tal tipo de formação [...] só ocorreria muito mais tarde. Em todas as províncias as exigências para a admissão de alunos enfatizavam a moralidade e os bons costumes, sendo comprovado por atestados passados por autoridades do local de residência dos pretendentes, analisados em seguida pelos presidentes de província.

Quanto às exigências de conhecimento, a avaliação se pautava, em geral, em uma simples verificação de leitura e escrita, ratificando a hipótese de que, no momento de formação de professores laicos [...] *esperava-se desses profissionais muito mais a difusão de uma ética moral do que conteúdos instrutivos* (Villela, 2000:116). Essa imagem do professor e do futuro professor vinha atendendo às expectativas da sociedade, e contribuía para legitimar a ideologia predominante através da escola pública. De acordo com Nóvoa (1995:18), [...] *na Europa, os desdobramentos da organização do sistema educacional público previam a criação das Escolas Normais,*



*como instituições com a finalidade de formar profissionais para a educação de massa.* Em Portugal, na estruturação do sistema de ensino docente, as Escolas Normais foram importantes mecanismos de controle social.

Apesar de haver mudanças significativas nas estruturas educacionais que ocorriam na Europa no século XIX, no entanto, no processo de constituição da profissão docente, apenas os homens faziam parte. No auge da difusão das Escolas Normais na Europa, a educação das mulheres também tinha pouca expressão, e sua preparação para o magistério, também era pouco considerada.

As primeiras escolas normais obedeciam ao imperativo de esquematizar conhecimentos que já supunham adquiridos, para ensinar como deveriam ser transmitidos. Geralmente fragmentos e formas estereotipadas, descontextualizadas e infantilizadas de uma cultura bastante enciclopédica. Essa prática se dava de forma difusa, sem nenhum método apropriado para o ensino primário, ou mesmo que indicasse uma preocupação com a preparação dos professores. Refletia o pensamento da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas sim, uma vocação expressa em qualidades morais.

A visão da suficiência de um preparo empírico, pautado em valores que expressavam os bons princípios da época, simbolizados na escola pelo professor, contribuía para limitar o ensino, não abrindo espaço para uma renovação do conteúdo escolar ministrado, que mantinha uma repetição do currículo das escolas elementares, somando-se a uma metodologia superficial de alfabetização (Campos, 1991).

Embora as Escolas Normais fossem revestidas de acentuadas questões religiosas, o “sacerdócio” e a missão sinalizavam um conjunto de sentidos permitindo que as percepções iluministas deste contexto se fizessem presentes de forma consciente ou não na sociedade. Cabe aqui uma referência a Villela (2000: 103),

As primeiras experiências com Escolas Normais no Brasil ocorreram, portanto, naquele período instável e tenso que marcou o progressivo desgaste das propostas liberais e a assunção das práticas conservadoras [...] o pensamento iluminista marcou fortemente as idéias pedagógicas da época, tanto na Europa quanto no novo continente, acreditavam de forma

conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais avançados da civilização [...].

No Brasil a noção europeia foi eleita como modelo, no princípio de que a falta de instrução do povo era a maior causa que marcava o distanciamento existente entre o Brasil e as nações civilizadas. Nessa égide perpassava a noção universal de que era por meio da instrução elementar que se adquiriam certos princípios, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais para uma melhor organização da sociedade.

Foi no interior deste tipo de instrução, formada de identidade e hábitos morais que a experiência com as escolas normais nascia, devendo instruir aqueles homens que deveriam elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. No ideário conservador, a busca do consenso no plano ideológico buscava a valorização da instrução, concebida como um espaço fundamental para a propagação dos princípios de “ordem” e “civilização” que o orientavam (Villela: 2000).

Preparadas e autorizadas para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado, as escolas normais deveriam por em prática alguns saberes de acordo com a população a qual se destinava. No primeiro tempo da Escola Normal era vedado à professora o ensino da matemática, nada além das noções básicas das quatro operações e aos professores e às professoras o latim em seus ensinamentos. Os discursos de formatura em geral faziam menções à missão cumprida à dimensão do sacrifício econômico.

As primeiras Escolas Normais criadas no século XIX se caracterizavam como espaço de formação de professores homens, entretanto devido à carência de alunos do sexo masculino, abriram-se, aos poucos, oportunidades às mulheres órfãs e de honestidade reconhecida. Estes primeiros professores perderam estes espaços para as “moças de classe média” (Freitas, 2003:37). Mesmo com noção de que o ideal para o magistério primário das escolas públicas fosse a presença feminina, sendo as mulheres descritas como portadoras de qualidades apropriadas para tal função social, podemos verificar uma contradição nos valores vigentes na sociedade: de um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades consideradas de acesso ao ensino,

pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria desempenhar na sociedade, por outro, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo função própria das mulheres, que teriam habilidades natas (Freitas, 2003). Essa contradição reproduzia uma tendência da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas sim uma aptidão, para a qual eram necessárias, em primeiro plano, dedicação e qualidades morais.

As primeiras escolas normais no Brasil seguiram atendendo apenas aos homens e somente a partir da década de 1870 passam a aceitar meninas. No caso da Escola Normal da Corte, apenas em 1880 vai abrir as portas dos cursos profissionalizantes aos dois sexos, com a ressalva de que, no caso delas, o currículo deveriam ser alterados. [...] *Elas aprenderiam, em contrapartida, a coser, a bordar e os demais "mistérios próprios da educação doméstica"* (VILLELA, 2000: 109). Tal concepção diferenciada justifica-se e liga-se estritamente ao papel feminino num contexto social que ficou reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual.

A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento. Abria ou fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, criadas para atender às necessidades de professores para o ensino primário que tentava se expandir. Inicialmente teve que se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus essencialmente masculinos e dedicado à preparação para o ingresso do ensino superior.

Os Liceus provinciais representavam a principal referência para o desenvolvimento do ensino normal. Além de cederem suas instalações, contribuíam também com seus professores e seus regulamentos. Esse quadro cria um confronto entre as normas estabelecidas pelo poder central e a prática dos poderes locais, sendo realizadas diversas tentativas de acertos que foram mutuamente configurando as duas escolas instituições em escolas distintas.

Até a República o trabalho dos professores, também conhecidos como mestres das primeiras letras, estava diretamente vinculado aos tradicionais Liceus, destinados à formação das elites masculinas. Os Liceus vão influenciar as iniciativas para a mudança do inicial perfil da Escola Normal, para o de uma instituição especialmente feminina, tanto no ensino público como privado, nos decorrer dos tempos posteriores Brzezinski (1987).

Aos mestres das primeiras Escolas Normais era exigido o domínio do ensino mútuo para poder ensinar aos alunos, pelo método do ensino mútuo ou lancasteriano<sup>9</sup>, os próprios alunos atuavam como auxiliares dos professores e, conforme Mendonsa (2005), também facilitava o cumprimento do objetivo de ordenar, controlar e disciplinar, mais que instruir. Esse modelo se ajustava de acordo com os próprios padrões morais da época, do qual o mestre das primeiras letras era o exemplo maior.

É no contexto dessas questões onde a moral e as atitudes de vigilância e controle se expressavam na educação, que Foucault (2000) viu na educação moderna as atitudes de adestramento de corpo e alma. Foi esse pensador que mostrou que antes de reproduzir a escola moderna produziu e continua produzindo um determinado tipo de sociedade. À luz desse entendimento, consideramos o estudo de Foucault sobre a educação e disciplina na sociedade moderna uma referencia que deverá permear a construção desse trabalho, no sentido da educação escolar e familiar.

Até o início da Primeira República as Escolas Normais, de acordo com o ideário sócio-moral da época, despontavam como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra para um ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população (Almeida, 2004)

---

<sup>9</sup> O ensino mútuo ou lancasteriano se fundamentava no método fundado em 1798, pelo inglês Joseph Lancaster, que amparou o método numa prática utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas, e também no ensino oral, no uso constante da repetição e principalmente, na memorização. O método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem. Características que se identificavam perfeitamente com o ideal conservador. E os futuros mestres deveriam dominar teórica e praticamente esse método (Neves, 2003).

É cenário de mudanças sociais na república e de emergência do setor industrial, o setor educacional também assumia características novas. E é nesse novo cenário que a mulher começa a ganhar visibilidade como meio possível para a conquista do progresso no bojo do poder disciplinador. Quanto ao ideal liberal de educação, este esteve presente nas reformas do ensino como as de Benjamin Constant (1890 a 1892) que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola. Princípios estabelecidos na Constituição Brasileira Republicana (1891).

Outra reforma que no final do século marcou esse ensino foi a reforma de Caetano de Campos, que assim dizia, [...] *era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquele que seria uma verdadeira escola normal.* (Villela, 2000: 118).

A reforma de Caetano, de 1894, materializado na “A Escola Normal da Praça, em São Paulo, com uma arrojada e imponente construção arquitetônica, tornou-se símbolo do magistério no Brasil. A importância desta instituição mudou o perfil da Escola Normal brasileira, uma vez que também estabelecia uma proposta pedagógica renovadora que ficou associada à importância da formação do professor primário no final do século XIX, perpassando para o século seguinte (Almeida, 2004).

De uma maneira genérica, as Escolas Normais que surgiram no Brasil tiveram vinculação com a extensão dos princípios liberais, que defendiam a extensão, a obrigatoriedade e a liberdade de ensino para todas as camadas da população, embora a primeira Escola Normal pública tenha sido estabelecida e ordenada segundo a lógica positivista.

O final do século XIX e as primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcados por uma grande efervescência social, uma verdadeira ebulição que culminou com profundas transformações: a abolição da escravatura, a mudança de regime político com a queda do império e instalação da república, o ensaio de surto industrial, a expansão da mão-de-obra assalariada, o surgimento da classe

proletária, a imigração estrangeira, a influência das idéias positivistas e o crescente distanciamento entre Igreja e Estado.

No campo cultural, a circulação de novas idéias pautadas na modernidade europeia, vinculadas principalmente pelas estudantes que voltavam dos seus estudos no exterior, inaugurava nos anos de 1920 a gênese do Brasil moderno, com a introdução de procedimentos e que orientavam e mobilizavam a sociedade.

A alternância de grupos e pessoas no poder no regime republicano influenciou decisivamente a educação, que passou por mudanças na legislação para atender à expectativa da população que já começara a exigir mais oportunidades educacionais impulsionadas pela fase conhecida como “entusiasmo pela educação”. Segundo Nagle (2001), para satisfazer aos interesses dos governantes, várias reformas de ensino foram produzidas e implantadas, mas sem uma direção evolutiva.

No que se refere à educação, até 1930 outras reformas foram feitas, tanto em caráter nacional quanto estadual, algumas progressistas, outras positivistas, inclusive a reforma que introduziu a cadeira de Moral e Cívica em meados dos anos 20. O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao analfabetismo e ao abandono educacional que se encontrava na maioria dos estados estavam presentes em alguns debates de segmentos políticos, nos jornais, no meio cultural e intelectual.

A valorização social do professor, o início da profissionalização do magistério primário e o papel das Escolas Normais constituíam importantes aspectos no processo de transformação educacional que estava sendo verificado nas primeiras décadas da República. Nos grupos escolares as primeiras gerações de professores construía as bases para a institucionalização da escola primária graduada. A importância dos grupos escolares se inscreve no projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular, sendo as escolas normais o veículo principal de formação dos profissionais para o magistério (Souza, 1998: 58).

A Escola Normal e o ensino primário atravessaram a Primeira República num contexto de importação de valores culturais europeus, do casamento da sociedade

conservadora e elitista com a tendência tradicional que se apresentava no cenário nacional, com aspectos diversificados de acordo com as elites e necessidades locais e sem um projeto que desse a essas instâncias educacionais o seu merecido valor e importância social.

A partir de 1930 desponta na sociedade brasileira uma nova ordem social, econômica e política, que promoveu alterações no sistema educacional. Em 1932, Anízio Teixeira chama à atenção quanto à importância da educação e seu papel na organização de democrática e da função social do professor. Aquele mestre possuidor de qualidades morais invejáveis devia ser também muito bem preparado. Dizia Teixeira, segundo Mendonça (2005: 74),

A pessoa a quem confiar as nossas crianças por várias horas durante o dia [...] deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa da sociedade.

As questões que precisavam ser resolvidas na inovação educacional, principalmente tratando-se de ensino público, eram inúmeras. A Escola Normal tinha por objetivo habilitar profissionais para o ensino primário e esse tipo de ensino, fundamental para a formação básica do cidadão, dependia da formação que o professor recebia, e não havia uniformização do ensino nas Escolas Normais, que atendia às necessidades locais.

Embora o momento político nacionalista-populista no decorrer dos anos 1930 exaltasse o urbano e a industrialização, a população brasileira ainda era eminentemente rural. O Brasil era um país rural em 1940, pois 74,85% da população brasileira viviam no campo, que concentrava a grande massa de analfabetos. A urbanização e a industrialização se constituíram em fatores que influenciaram a escolarização da população, pois entre 1920 e 1940 ocorreu um considerável nível de urbanização (Siqueira, 2001), e assim o analfabetismo começa a apresentar uma pequena queda. Nesse período ocorreu um esforço para diminuir o número de analfabetos, uma tarefa que será intensificada nos anos posteriores.

Os dados censitários registram um percentual de 71,8% de analfabetos no Brasil em 1920 e, 62,8 % já em 1940. A partir da década de 1930 o analfabetismo rural passa a ser percebido e [...] *algumas escolas localizadas em zonas agrícolas são transformadas em Escolas Normais Rurais, para preparem especialmente os futuros professores das escolas rurais* (Azevedo, in: Mendonça, 2005:75).

Este projeto não se constituiu em um projeto nacional, pois as escolas rurais em geral funcionavam precariamente de acordo com as condições locais. *Na escola rural o professor primário representava para a grande maioria da população a única possibilidade de acesso à informação que conduzisse aqueles sujeitos ao vislumbre de outras realidades* (Mendonça, 2005: 75).

Até então, embora o analfabetismo fosse visto por alguns segmentos da sociedade como uma vergonha nacional e um entrave ao processo de desenvolvimento e modernização, essa questão e o preparo dos professores para o magistério não se constituíam politicamente em um problema de grande relevância no quadro efetivo das políticas públicas.

Desde o início da República, o analfabetismo se apresentava como grave problema nacional. Saber ler e escrever tinha representatividade no processo de desenvolvimento nacional, mas ainda não prevalecia a necessidade preeminente de promover a educação popular primária como já vinha acontecendo nos países mais desenvolvidos (Barreto, 1999: 37).

O Estado Novo veio estabelecer um plano centralizador e unitário de uma política educacional para o país, voltado para um ideário patriótico e nacionalista atendendo as expectativas de assegurar a paz social. Plano que tingiu a formação de professores e naturalmente o funcionamento e a prática das Escolas Normais (Cavalcante, 1999).

A Reforma Capanema de 1942 regulamentou a política educacional do Estado Novo que apresentou as leis orgânicas e os novos aspectos do ensino primário e



secundário. As leis orgânicas<sup>10</sup> definiam padrões educacionais que deveriam contemplar as necessidades capitalistas desenvolvimentistas. Era escola para o trabalho e a escola voltada para a instrução, outras formas de ensino secundário foram desprestigiadas, inclusive o ensino normal. Ainda se assistia à noção de que a Escola Normal preparava para o ensino primário e para a constituição de “boas famílias” tendo na mulher a base para a educação do lar. Somente em 1946 foi publicada a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, que colocou a uniformização e os avanços do ensino do magistério mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional (Mendonça, 2005).

De acordo com Franco (2001:203) seguindo as trilhas do contexto nacional referente à história nacional da educação para o magistério, [...] *no Espírito Santo, assim como no restante do país, as escolas que ofertavam o curso normal tiveram uma “existência extremamente irregular”*. Começou a funcionar precariamente a partir de 1870 e teve sua organização e funcionamento nos moldes do modelo nacional, tanto no que diz respeito a institucionalização quanto ao ideário representativo de valores sociais e morais. Franco aponta ainda que apenas no início da República (1892), registra-se a data oficial da fundação da Escola Normal de Vitória.

---

<sup>10</sup> As leis orgânicas ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, normal, comercial e agrícola.

## **CAPITULO III**

### **A ERA VARGAS: MODERNIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA.**

#### **III.1 - Modernização e educação**

O movimento político da Revolução de 1930 desestrutura as bases do Estado oligárquico com a fragilidade da hegemonia da burguesia cafeeira e promove mudanças sociais, econômicas e políticas que instauram as condições necessárias à constituição do Estado moderno burguês. No novo projeto modernizador, a exaltação ideológica foi relevante no seio da sociedade, o setor industrial, eixo central desse processo, começou a conquistar sua hegemonia inscrevendo o Brasil no sistema capitalista internacional.

Despontando como resultado da crise da economia cafeeira e das instituições hegemônicas da Primeira República, a noção de modernidade e modernização no Brasil assume novas características nos anos 20, simbólicos na história política e cultural brasileira, por inaugurarem um novo procedimento sócio-cultural, e novos ângulos de visão para pensar o Brasil, que orientaram e mobilizaram várias gerações.

Foi nos anos de 1920 que as novas noções de modernidade ganham forma desafiando a velha ordem, impulsionando os ideais modernistas da elite intelectual brasileira da época para um movimento de transição na própria conceitualização do que era antigo e superado para o que era novo na sociedade brasileira.

O questionamento da ordem se deu fundamentado num ângulo de visão genericamente modernista, uma vez que colocava com muita intensidade a preocupação com o nacional e o tema popular (Lahuerta, 1997). Tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, cidades emblemáticas dessa nova caracterização do moderno, explicitado inclusive na urbanização e na introdução de hábitos e práticas

de produção de consumo capitalista, no sentido do esforço modernizador, as novas elites se empenhavam em estabelecer novos modelos com padrões modernos europeus e norte-americanos.

A questão do atraso e a complexa realidade brasileira, fenômenos singularizados pelas mazelas herdadas do colonialismo e da escravidão, pareciam não ter lugar no bojo desse modelo civilizatório, e ainda não germinavam uma consciência crítica entre as elites brasileiras. Nesse sentido, enquanto essa consciência crítica não amadurecia, de acordo com Sevckenko (1998: 27), [...] *prevalecia o sentimento de vergonha e desprezo em relação ao passado* [...], que representava o grande entrave para a modernidade.

Esse impulso modernista, que ganhou novos significados sob o impacto do processo vivenciado ao longo dos anos 20 se desdobrou na Revolução de 1930 e no Estado Novo, que estabeleceu um padrão de produção cultural na tentativa de construir novos ideais de modernidade em relação à nação e ao povo. Na perspectiva dessa questão, retomamos a noção de ideologia em Gramsci quando este registra que [...] *a ideologia dominante atinge a sociedade como um todo e que se manifesta implicitamente na arte, na economia, no direito em todas as estâncias da vida intelectual e coletiva, com diferenças qualitativas para as diversas camadas sociais* (Sá, 1982:17).

No Brasil, após 1930 se dá o coroamento de um ideal de modernização aliado a uma ideologia nacionalista – cultural, política e econômica - que tem no Estado o projeto de modernidade associado ao ideal de construção da nação. A perspectiva de realizar a obra de “civilização” e a construção da nação colocam-se como obra estatal

[...] e o Estado ao se propor a “organizar” a sociedade, a cultura, a economia e o direito modernos [...], procura ganhar credibilidade ampla nas diferentes classes sociais, desde as classes populares, as elites e os intelectuais, realizando a fusão: modernidade e projeto nacional (Lahuerta, 1997: 105).

Gramsci, in: (Macciocchi, 1980:151), refere-se a esse tipo de problemática, expressando que [...] *o Estado enquanto poder hegemônico coloca-se como um equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, principalmente através de organizações como sindicatos, escolas, igrejas [...]*. Nesse contexto, situamos a ação do Estado brasileiro e as relações estabelecidas na era Vargas entre poder político, novos grupos de poder e sociedade civil, na lógica do projeto de desenvolvimento capitalista nacional.

Sem dúvida, a expressão maior do processo de modernização do Brasil foi a industrialização, e a noção da indústria como alternativa para o desenvolvimento ganhou forma definitiva ao longo dos anos de 1930 e 1940. É na era Vargas e no seu quadro político-ideológico que o Estado brasileiro avançou seu processo de constituição enquanto Estado nacional capitalista, redefinindo o seu papel no contexto do desenvolvimento brasileiro, voltado para a afirmação do pólo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia.

Desde o início do século XX com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. A industrialização passou a requerer um novo perfil da força de trabalho urbano, o que pressupunha certa escolarização. Ao mesmo tempo, a diversificação das atividades ocupacionais suscitava a demanda pela amplificação das oportunidades educacionais (Azevedo, 2000: 35).

No contexto da realidade brasileira até 1930, as necessidades do país delineadas pelo modelo agrário-exportador, comportavam um padrão de educação voltado para o atendimento dos interesses do Estado oligárquico, uma sistematização da educação voltada eminentemente para uma classe elitista, destinada principalmente à formação e à reprodução dos quadros burocráticos (Nepomuceno, 1994).

Na transição de sociedade oligárquica para urbano-industrial, redefiniram-se as estruturas de poder e o esforço para a industrialização resultou em mudanças substanciadas na educação. Criou-se no ano de 1930 o Ministério da Educação e

Saúde, estruturou-se a universidade pela visão de várias instituições isoladas de ensino superior e criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

Estabeleciam-se mudanças num Brasil de predominância rural e de analfabetos. A escolarização básica adquiria a importância necessária para enfrentar o analfabetismo. Nesse sentido Azevedo (2000: 32) ressalta que:

[...] No Brasil, embora se empunhasse a bandeira da escola básica enquanto bem público e condição, o impulso para universalização da cobertura escolar primária ainda dava-se de forma pontual, ou mediante arranjos que desqualificaram a oferta desses serviços, comprometendo a escolaridade da maior parte da população e, por conseguinte, o seu acesso ao pleno exercício desse direito de cidadania. O modo como evoluiu o sistema educacional articulou-se ao modelo imprimindo à modernização capitalista e ao processo pelo qual se estabeleceu um tipo peculiar de cidadania.

Nos princípios republicanos, a cidadania se incluía no contexto do processo civilizatório. Na década de 1930 um novo conceito de cidadania se anunciava: a cidadania pautada pela ação ocupacional do trabalho, que passa a ocupar o lugar da cidadania abstrata e limitada, não extensiva a maior parte da população brasileira. Identifica-se que nas primeiras décadas da República ainda não havia sido construída uma identidade nacional. É a partir do início do Estado Novo (1937) que isso viria a ocorrer, tendo como característica marcante o nacionalismo enquanto base de um projeto de modernização articulado com a concepção de expansão do capitalismo nacional.

A massa de analfabetos significava um entrave ao crescimento da nação na visão dos dirigentes e se fazia necessário estabelecer na sociedade uma função educadora para os níveis médios e primários, que não recebiam a devida atenção do Estado (Romanelli, 1983).

Na era Vargas, a forma corporativa de atendimento das demandas de trabalho, a legitimação da regularização social via trabalho, a legislação sindical e as práticas populistas no processo de incorporação das massas, no entendimento de Azevedo (2000) caracterizam o novo caráter de exercício da cidadania.

No contexto dessas questões, o crescimento urbano intensificado pela industrialização promoveu pressões em direção da necessidade de ampliação das oportunidades educacionais, estabelecendo elos entre o setor educacional e a modernização nacional, criando uma demanda social por educação, que resultou na expansão da oferta de ensino e no aumento dos níveis de escolarização. Enquanto na Primeira República essa questão se caracterizou por uma paulatina modernização do país à custa da reorganização capitalista da cafeicultura, sem exigências de melhorias educacionais, após 1930, o crescimento do capitalismo atrelado à industrialização, à proletarização e à expansão urbana, vai requerer um nível de escolaridade até então não exigido.

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Aos estados, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitando as diretrizes definidas pela União (Ribeiro, 2000).

Historicamente, podemos dizer que o governo Vargas foi hábil em conquistar os vários setores sociais e, principalmente, em controlar os trabalhadores através de uma política que se expressava, ora em utilizar a alternância, ora a união das táticas de cooptação e repressão, [...] *usava de um lado a repressão aos radicais, e de outro a cooptação das lideranças reformistas e a decretação paternalista de benefícios sociais* (Ghiraldelli, 2001: 41).

No contexto educacional, os caminhos traçados seguiam os mesmos parâmetros táticos de sua política trabalhista. Ainda no dizer de Ghiraldelli (2001: 41),

[...] Logo nos primeiros momentos após os acontecimentos que encerraram a Primeira República, desenvolveu-se esforço político governamental no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado nos anos 20. De um lado as facções conservadoras, e até mesmo reacionárias, muitas delas expressamente ligadas à Igreja Católica ou às organizações semifascistas, e que desaprovavam alterações qualitativas modernizantes nas escolas, e muito menos concordavam com a democratização das oportunidades educacionais a toda a população. De outro lado estavam os grupos influenciados pelos chamados “profissionais da educação”, os liberais, que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público.

Essa política se fortalece a partir de 1931 através da reforma educacional de Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, que transitava entre liberais e conservadores com facilidade. Com a reforma foram traçadas diretrizes para todo território nacional, pautadas em inovações que dispunham sobre a organização do ensino secundário, o ensino comercial e também em diretrizes para o ensino superior.

No âmbito dessa reforma os encaminhamentos visavam o fortalecimento de uma estrutura voltada principalmente para o ensino técnico-profissional, expressando o espírito centralizador do movimento de 1930, movimento que se completou nos anos 1940. Foram estabelecidas as leis orgânicas de ensino industrial e comercial que impulsionaram, no início dos anos 1940, a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) viabilizando um ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em parceria com as indústrias e seu órgão máximo de representação - a Confederação Nacional das Indústrias e, posteriormente, em 1946 o governo criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), voltado para o setor comercial, sendo dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Desta forma articulou-se a educação e o treinamento dos trabalhadores urbanos, mediante a parceria escola-empresa. (Romanelli, 2000:167).

Entretanto, no seu contexto a reforma conservava-se elitista, uma vez que não atacou os problemas do ensino popular deixando marginalizados os ensinos primário e normal, não houve preocupação com a escolaridade primária nem com a expansão da escola primária. O primário pré-vocacional e profissional foi a parte do sistema voltada para as classes menos favorecidas.

Esse fato demonstra uma grande contradição no sistema educacional, que não estabelecia uma articulação entre os determinados níveis de ensino, nem priorizava a escolaridade popular, tão necessária para o combate ao analfabetismo, visto pelas elites como um freio para o progresso nacional.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a diversidade de atividades decorrentes das mudanças ocorridas nas relações econômicas indicava a mobilidade social, que se

dava em função de um esforço pessoal pela via da escolarização, que atendia às exigências da nova organização social.

No contexto sócio-educacional contraditório predominante no país, também prevalecia a noção do esforço pessoal e da escola como fatores de mudança social e também como resolução para diminuir a pobreza e as desigualdades sociais, expressando uma amostra do ideal moral fundado no mérito que envolvia a escola naquele momento como alternativa e possibilidade de um futuro melhor. As camadas menos favorecidas da sociedade, desvalorizadas enquanto camada social e, despossuídas de escolaridade em sua grande maioria analfabeta, não encontravam possibilidades de acesso à educação formal (Paiva, 1987).

As escolas primárias ou cursos elementares públicos, atraíam as camadas pobres da população, e mesmo depois de 1930, com a crescente expansão das cidades e da população urbana, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, não ocorreu a expansão necessária desse nível de escola nem de vagas nessas escolas já existentes e, em conseqüente, uma grande parcela da população em idade entre 7 e 11 anos não estudava. De acordo com Paiva (1987: 117), era uma tendência nacional

[...] o aumento das redes de ensino elementar devia-se fundamentalmente aos esforços estaduais. Em termos nacionais tanto as despesas quanto os níveis de atendimento são incomparavelmente maiores no Centro-Sul que em qualquer outra região do país; manifesta-se claramente na educação a desigualdade de riqueza regional.

Também Sposito (1984: 34), falando sobre o acesso da população aos cursos elementares em São Paulo e Rio de Janeiro, registra que embora após 1930 a oferta de vagas nas escolas primária permanecessem sendo ampliadas [...] *mesmo assim, frente à demanda da população com a expansão urbana, um número considerável de crianças não conseguia freqüentar os cursos primários.*

Também Romanelli (2000) demonstra que, embora desde a década de 1920, estivesse ocorrendo uma expansão do ensino, a taxa de escolaridade da faixa de 7 a 16 anos, até o final dos anos 30 ainda era muito baixa. É a partir de 1940 que



vamos assistir um aumento das matrículas nas escolas primárias, mas com um crescimento desigual para o conjunto das regiões brasileiras. A expressão maior da taxa de expansão de escolaridade estava na região Centro-Sul, que também apresentava a maior concentração populacional do país, com destaque para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, que também concentravam o pólo do desenvolvimento econômico nacional.

Nesse contexto, as escolas normais também apresentavam um desenvolvimento, mas assim como o ensino primário não possuía uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, ambos dependiam da administração estadual, a Lei Orgânica do Ensino Normal foi promulgada em 1946, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário, logo depois da queda do Governo Vargas. *Até então esses níveis de ensino não haviam recebido atenção do Governo Federal, ficavam sob a administração dos estados e sujeitos às normas legislativas e aos interesses locais* (Romanelli, 2000:160-163).

O magistério primário já então demarcado como um lugar de trabalho para a mulher, permanecia representando um prolongamento das funções maternas. Instruir e educar crianças eram considerados aceitáveis para as mulheres, sendo o exercício do magistério reforçado no ideário da mulher enquanto guardiãs da moral da família e da pátria. Em 1937 Gustavo Capanema em conferência proferida por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, ilustra esse ideário onde a moral e o papel social da mulher estavam totalmente conjugados.

[...] os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher [...] A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar e da família. (Sshwartzman, 1984:22)

Mesmo com a expansão do processo de urbanização e industrialização, que ampliava as oportunidades de trabalho, a noção do ensino primário e o papel da Escola Normal se mantinham interligados a um modelo doméstico onde os ideais positivistas permaneciam impregnados, e a professora primária representava a

imagem materna em uma missão sagrada de ensinar e conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução em bem do progresso da nação (Almeida, 2004).

O discurso que acompanhou os benefícios da educação, como direito para todos, e o que foi estabelecido enquanto sistema educacional para a população em termos gerais demonstra a contradição que se consolidou entre o ideal exaltado e as limitações do projeto educacional.

A vanguarda dos educadores brasileiros já vinha promovendo reflexões desde o final dos anos 1920 num novo ideário pedagógico pautado no movimento da Escola Nova, e o ano de 1931 foi o palco da IV Conferência Nacional da Educação que surgiu como divisão dos pensamentos católico e *liberal*. [...] *os liberais publicaram um “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um longo documento dedicado ao governo e à nação, que se fundamentava na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e nos princípios pedagógicos renovados* ( Ghiraldelli,2001:41)

A crença na valorização da educação e na redenção nacional pela educação buscava na nova pedagogia a formação do novo homem, num âmbito renovador e na esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Embora a Constituição de 1934 e, posteriormente, a de 1937 tenham começado a refletir as idéias pedagógicas do movimento da Escola Nova, estabelecendo que todo brasileiro teria o direito de receber uma educação elementar ministrada pelos poderes públicos (1934), e também o ensino técnico e profissionalizante (1937), a Escola Nova não conseguiu ser totalmente implantada, porque seus princípios implicavam uma grande mudança qualitativa do sistema de ensino nacional vigente e encontravam fortes obstáculos principalmente, nas mentalidades tradicionalistas que ainda predominavam no sistema educacional (Cotrim & Parise, 1984).

Na perspectiva dessas questões, o ideário da valorização escolar também se expressava enquanto elemento fundamental da inserção social e de saída do atraso e da pobreza. O fato da escola, na prática, não contemplar a população como um todo e os diferentes níveis de ensino também não estarem ao alcance dos diferentes

segmentos sociais, traduz a forma de encaminhamento do processo de modernização no país, que não incluía uma grande parte da população no sistema educativo, mesmo que as décadas de 1930 e 1940 tenham apresentado abertura no sistema produtivo, expansão de novas camadas sociais e possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor (Sposito, 1984).

Como podemos observar após 1930, vai se dar uma espécie de coroamento de um processo que já vinha se desenvolvendo desde a Criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, quando em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação se propunha a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional.

O Manifesto representa um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova coloca em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública (Saviani, 2004: 35).

Esse documento procurou expressar a posição de uma corrente de educadores que buscavam firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, contrastando com a educação tradicional. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

Com o crescimento envolvendo os setores mais modernos e dinâmicos da economia nacional, as velhas estruturas iam se dissolvendo, dando lugar a novas expressões sociais que se faziam refletir na educação. No quadro geral de mudanças das aspirações sociais, a educação se inclui enquanto um importante agente propulsor dos novos caminhos que poderiam ser traçados pelo povo brasileiro. Sobre essa questão, Florestan Fernandes, expressa o seguinte:

[...] O valor do ensino para um povo é determinado, historicamente, pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais, particularistas ou comuns, das classes sociais existentes (Fernandes, apud. Romanelli, 2000: 110).

E ainda de acordo com o autor, até as primeiras décadas da República a educação escolar não tinha uma função social definida em termos de utilidade prática. As idéias renovadas que despontam nos anos 20 vão alicerçar as reformas empreendidas na década de 1930, quando a educação passa a ser vista como fator importante para o desenvolvimento nacional. A afirmação dos princípios da educação em um projeto organizado no contexto de um sistema nacional foi uma ação renovadora, embora desarticulada na prática, que criava ações mais objetivas em relação à educação.

No período que compreende aos anos de 1930 a 1937, o Brasil viveu uma época de grande radicalização política de sua história. Esse tempo foi marcado por movimentos ideológicos e pela diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira, onde não deixava de constar à elaboração de uma nova política educacional para o país. Nesse sentido, podemos identificar quatro projetos distintos para a construção do novo Brasil, com distintas noções em relação à educação brasileira.

Travava-se uma série de debates, confrontando versões ideológicas em conflito e que colocava em evidência o papel ideológico da educação na sociedade brasileira na lógica de cada ideário, demonstrado e defendido pelos segmentos em questão. De um lado, estavam os liberais (Pioneiros) que defendiam e endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova, que propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Com um pensamento educacional liberal e leigo, tinham as visões de homem e de mundo fundamentadas nos pressupostos “antropológico-filosófico” a partir da educação, acreditando num humanismo científico-tecnológico e no homem enquanto um ser social e evolutivo, afirmando que o fundamento da sociedade humana é o trabalho”. (Cury,1984).

Essa noção se opõe ao pensamento educacional elitista, excludente e espiritualista da Igreja Católica, que alojava os maiores defensores da pedagogia e dos valores tradicionais, combatendo veementemente os ideais revolucionários dos

escolanovistas. Para esse grupo, defensores do humanismo cristão, a educação estava ligada à visão do homem e do mundo obedientes aos preceitos evangélicos e que o acordo harmonioso se dava entre o a Igreja, a escola e a família. A esse grupo aliavam-se outras facções conservadoras, que também não aprovavam alterações modernizantes nas escolas. (Cury, 1984).

No centro, situava-se o Governo com uma situação de neutralidade, Francisco Campos, que dirigia o então recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) (1931), mesmo declarando querer aproveitar a contribuição de ambos os grupos, acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos.

Uma outra força social se expressava através da Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma ampla frente formada por setores mobilizados na luta antiimperialista e antifascista. A ANL agrupava uma grande parcela das classes populares – operários e camadas médias – e também grupos decepcionados com o rumo tomado pela Revolução de 1930 e pelo governo Vargas. Essa entidade,

*[...] recuperou, em parte os projetos de política educacional esboçados pelo Movimento Operário da Primeira República, principalmente as teses sobre democratização do ensino já presentes nos anos 20 nas campanhas do então recém-criado Partido comunista Brasileiro (Ghiraldelli, 2003: 40).*

As lutas ideológicas estabelecidas pelos diferentes grupos refletiam as dificuldades de renovações no setor educacional. Naquele momento de mudanças enfrentado pela sociedade brasileira, os diversos pensamentos sobre a educação se misturavam sem muita objetividade prática diante da realidade social do país. A sociedade estava mudando e naturalmente se fazia necessário uma reflexão qualitativa e quantitativa da educação escolar no contexto das mudanças políticas, econômicas e sociais que se estabeleciam criando as bases estruturais do novo modelo de desenvolvimento nacional – o industrial capitalista.

Os debates e os confrontos ideológicos são praticamente encerrados durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), que intensificou o fortalecimento do Estado num forte autoritarismo. A Constituição de 1937 modificava substancialmente a

situação, pois deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação, assumindo um papel subsidiário, desobrigando o Estado de manter e expandir o ensino público. Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado adquire outra conotação na Constituição de 1937, passando para uma ação secundária. Diante dos novos artigos estabelecidos para a área de educação observa-se a relevância da mentalidade conservadora de acordo com as características que revestiam o regime (Romanelli, 2000).

Cabia a União traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação. Essa orientação vai prevalecer na Constituição de 1937, com novos direcionamentos. Sobre essa questão, Beisiegel (1995: 391) diz o seguinte:

[...] Não obstante a incontornável imprecisão dos termos em que se colocaram essas questões das diretrizes e das bases da educação nacional nos textos de 34 e 37, obrigando ambas as constituições diferentes possibilidades de interpretação quanto à latitude que atribuíam à ação do governo federal, a direção centralizada que imprimiam à evolução do ensino era inequívoca e se consolidaria, um pouco mais depois, nas disposições, de 1942 e de 1946, sobre as “leis orgânicas” do ensino de nível médio.

É reconhecido, que o advento das leis orgânicas contribuiu para uma melhor ordenação da estrutura educacional, mas os termos constitucionais já deixavam explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado.

Em 1942, embora a reforma Capanema tenham ordenado todos os níveis de ensino, o empreendimento das reformas demorou a vir, inicialmente foi priorizado o ensino secundário e profissionalizante com um caráter educativo de formação capaz de atender aos interesses imediatistas da industrialização crescente (Ribeiro, 2000). O país modernizava-se e o desenvolvimento industrial expandia um mercado de trabalho que exigia treinamento e qualificação da mão-de-obra, processo que determinava também novas exigências educacionais. Delineava-se, portanto o reajustamento da educação às novas necessidades da política e da economia nacional, com uma preocupação social de fundo nacionalista e antidemocrática.

Para concluir, podemos dizer que historicamente a educação brasileira, que começara a organizar-se a partir da reforma de Campos em 1931, terá durante o Estado Novo, com as leis orgânicas de Capanema, uma proposta mais real de organização, inovando em alguns aspectos, mantendo pontos tradicionais, conservando privilégios, ou até mesmo retroagindo, tratando-se de novos princípios educacionais. Porém, tudo estava bem atado em um sistema orgânico e centralizador na lógica da doutrina do Estado Novo (Cunha, 1989).

As regras do governo Getulista desde 1930 e o autoritarismo do Estado Novo, empreenderam estratégias para a fortificação do poder, buscando também atingir a população brasileira de maneira geral. Tanto à propaganda política do Estado Novo, quanto o sistema educacional atuavam como veículos para difundir os ideais do governo. No Espírito Santo, esses movimentos no quadro geral do panorama nacional não foram diferentes, já que os interventores seguiam rigidamente os comandos do Governo Federal [...] *aqui a Interventoria de João Punaro Bey foi uma das mais longas do regime Getulista, durante mais de 12 anos, o que garantiu a tranqüila execução das diretrizes do Estado Novo, devido a fidelidade do nosso Interventor* (Araújo,2001:48). O Interventor procurava colocar em prática seu entendimento da importância da educação na configuração do Estado Nacional, tendo como prioridade a expansão da rede escolar pública, aumentando a capacidade de atendimento escolar em todo o estado [...] *o que servia para o enfraquecimento das elites locais através do controle de professores e diretores de escolas* (Araújo, id.).

Ainda não prevalecia no estado um processo industrial de acordo com as expectativas nacionais, a economia se mantinha estruturada no modelo agrário-exportador cafeeiro. A industrialização, que se apresentava irreversível, ainda não construía suas bases no Espírito Santo. Na conjuntura nacional, até o final da década de 1940, de acordo com Almeida (2004:88)

[...] o processo de industrialização era irreversível, e o setor agrário-exportador tinha dificuldades em sustentar o mito da vocação agrária no país. Expandia-se o capitalismo e, com a urbanização, aumentava a importância das classes emergentes como à burguesia industrial e financeira, o proletariado urbano e as camadas médias ligadas à burocracia do Estado, as empresas privadas e o setor de serviços.

Os avanços que estavam ocorrendo no mundo do trabalho e o redirecionamento do desenvolvimento brasileiro para o setor industrial-urbano propiciaram o surgimento das primeiras políticas públicas de massa, especialmente para as populações urbanas. Nesse contexto, [...] *a escola constituiu o principal, senão o único veículo importante na busca de ascensão social e a educação escolarizada continua sendo a via de acesso à participação efetiva na sociedade* (Almeida, 1989:59). As novas exigências da industrialização e dos serviços urbanos influenciaram os conteúdos e a expansão do ensino, proporcionando também um fortalecimento no discurso reivindicatório pelos direitos da mulher, principalmente pela igualdade de ensino. Esse movimento situa-se no contexto das mudanças sociais, marcado pelo avanço do capitalismo, da urbanização, da inserção da mulher no mercado de trabalho e da mudança nos costumes tradicionais.

O ideário da escolanivismo da crença do poder da educação para o desenvolvimento da nação repercutiu na política educacional e na criação de mais escolas.

*[...] o crescimento da escolaridade obrigatória e a demanda pelo ensino básico fizeram que houvesse necessidade de uma maior oferta de mão-de-obra que, aliada às idealizações morais vigentes e ao repúdio a co-educação, contribuiu para que o poder público considerasse que as mulheres eram mais adequadas para o ensino da infância na Escola Primária que se democratizava* (Almeida, 1989:78).

A maior visibilidade feminina até o final da década de 1940, especialmente no âmbito urbano, se dá com as oportunidades de maior acesso à educação pública e privada e com o surgimento de novas oportunidades de trabalho. Apesar dos obstáculos, a permanência da visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade não perdia força e contribuía para sua inserção no campo educacional. Consideração de seu dever de mãe e a missão civilizadora deveria procurar seguir o caminho da honra e do dever.

A característica maior da missão feminina permanecia centrada no seu papel de educar e aprimorar as virtudes de seus filhos e formar o caráter do homem, sendo este o papel da mãe civilizadora. Nesse sentido a educação feminina era



considerada importante no contexto da sociedade. Essa noção é reforçada por Besse (1999:142).

[...] a meta do sistema educacional não era fomentar a emancipação econômica e social femininas, mas mobilizar eficientemente as mulheres para promover a prosperidade nacional e a estabilidade social e política [...] como mediadora entre o velho e novo, a educação feminina associava grandes doses de educação moral e de disciplinas social à instrução em conhecimento e habilidades básicas [...] a função da educação era mais socializadora do que libertadora.

Do ponto de vista da autora, a partir de 1930, apesar das novas condições sociais e econômicas terem favorecido a expansão da educação feminina, a subordinação às aspirações da maioria das mulheres ao controle da escola, que preservava a hierarquia de gênero, diferenciando os conteúdos de aprendizagem, evidencia o caráter limitado das conquistas educacionais e, mais amplamente, do sistema de gênero, que no decorrer dos anos de 1930 foi moldado pela tradição autoritária do patriarcalismo e pela própria estrutura hierárquica da sociedade brasileira.

[...] se houve modernização dos papéis de gênero, esta não abalou a estrutura de desigualdade, e nem contribuiu para a emancipação das mulheres no que tange à dependência mental, emocional ou econômica que mantinham em relação aos homens (Besse, 1999:221).

Os novos papéis femininos, no contexto da modernização e as relações de gênero caracterizam um perfil contraditório. Ao mesmo tempo em que subordinava a mulher ao poder masculino, mantendo seu status de “rainha do lar”, abria espaço e criava condições institucionais que permitiam a alteração de seus papéis sociais, tratando-se principalmente de sua participação na esfera pública.

Nessa perspectiva, as oportunidades educacionais e profissionais representavam para as mulheres o caminho para a emergência de um papel público, sinalizando mudanças mais efetivas de seus papéis sociais. A noção de a mulher que não podia subverter as normas e valores da sociedade burguesa da qual eram representantes, são algumas das interpretações para esse paradoxo da educação para reforçar a missão de mãe civilizadora, ao mesmo tempo em que possibilitou o avanço das mulheres na conquista de espaços públicos, de direitos políticos e de um novo estilo de vida no universo feminino.

O aumento da escolarização feminina e sua maior participação no espaço público foram uma conquista da mulher, que se empenharam a ter acesso às escolas, num movimento de cidadania que perpassou as décadas da primeira metade do século XX.

### **III.2 – Magistério: a representação pública do trabalho feminino**

O crescimento notável do ingresso de mulheres na escola durante as primeiras décadas da República constituiu um fato historicamente relevante para compreendermos como foram constituídas as condições culturais e institucionais que propiciavam às mulheres o acesso ao mercado de trabalho. Até a instauração da República a grande maioria da população era analfabeta, e as mulheres representavam uma maior quantidade. Como já destacamos nesse trabalho, ao longo da história da educação brasileira, a instrução feminina manteve-se, durante muito tempo, precária e rudimentar, seja nas escolas públicas ou nas particulares. Com o advento da República, esse quadro começa a mudar observando-se o crescente número de mulheres que começaram a buscar a educação como meio de garantir a segurança econômica e o status social.

No final do século XIX, a noção da educação feminina já despontava vinculando-se à modernização da sociedade e à higienização da família. Embora a noção tradicional que proclamava [...] *que a educação não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, e que essa seria a chave principal de qualquer projeto educativo* (Louro, 2004: 447), a constituição republicana foi determinante para o movimento de mudanças na educação, ao separar a Igreja do Estado e, por extensão, a educação católica da educação laica, impulsionando a ampliação da rede pública de escolas primárias<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Em 24 de fevereiro de 1891 foi promulgada a primeira Constituição republicana que estabelecia a federação dos estados, o sistema presidencialista, a separação entre a igreja católica e o estado, o casamento civil, a divisão dos poderes executivo, legislativo e judiciário, a autonomia dos estados. Até 1930, a Constituição de 1891 regeu o país (veja: D' Ávila, Luiz Felipe (org.). *As constituições brasileiras: análise histórica e propostas de mudança*. São Paulo: Brasiliense, 1993).

Apesar de o ensino secundário continuar a ser oferecido somente por escolas particulares (a maioria mantida por ordens religiosas) a consagração da educação laica foi um fator decisivo para a mudança da educação feminina, ao relativizar a tutela católica, cujo ensino rejeitava a transmissão de conhecimento científico, priorizando os princípios morais vigentes na época e de preservação da família.

Outro aspecto não menos importante foi à difusão da crença segundo a qual a educação e o trabalho feminino constituíam uma necessidade para o progresso e a civilização do país. O mundo moderno requeria uma redefinição da função feminina, que deveria deixar de se confinar ao reduto do lar para se estender à vida pública. Besse (1999). A educação da mulher, segundo Louro (2004: 447), deveria ser feita, [...] *portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.* Nesse contexto, a mulher deveria receber na escola um treinamento que as preparasse para conduzir a educação das crianças, segundo os paradigmas científicos dos médicos higienistas e da psicologia.

Ainda que as reivindicações em favor da educação feminina viessem a representar, sem dúvida, um ganho para as mulheres, sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe. Mesmo com a formalização republicana da separação da igreja católica do Estado, permanecia como dominante a moral religiosa, que exigia principalmente uma constante preservação dos tradicionais princípios morais, que justificava a educação da mulher ainda associada à função da maternidade [...] *ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações futuras* (Werebe, 1994:46). As novas idéias republicanas, influenciadas pelos ideais liberais e positivistas estabeleciam pontos comuns em relação à educação feminina. A escolarização da mulher ganha importância, porque através da educação ela poderia desempenhar não apenas seu papel de esposa e mãe, como também aliar sua natureza materna a nobre função de ensinar. Iluminada pela crença no papel da educação como forte sanadora dos males sociais, a mulher é convidada a compartilhar dessa ação reformadora da educação. Nessa perspectiva, a ação da educação é vista como um processo de crescimento

moral e intelectual, bem de acordo com os novos ideais republicanos (Weber, 1994).

Considerando também que o movimento educacional estava povoado pelas idéias do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico e que, nesse contexto, o discurso de que a crença de que com a multiplicação das instituições escolares e com o combate ao analfabetismo seria possível incorporar o Brasil no caminho de um maior desenvolvimento social e econômico, desponta a importância da escolarização em âmbito geral na sociedade brasileira. De acordo com os padrões sociais da época e com o ideário oficial, a educação feminina e a condução da mulher ao magistério buscam valorizar o papel da mulher como formadora dos futuros cidadãos, esposa, mãe e educadora (Alves et al, 1982)

Aos poucos as mulheres foram marcando presença nas escolas, estendendo essa presença até a Escola Normal, que representava a possibilidade de trabalho e maior trânsito nas esferas públicas e privadas. Além de manter suas atividades domésticas e familiares, elas passariam a ter uma participação mais ampla na vida social e pública, através do magistério. Naturalmente o veículo maior desse processo foi a Escola Normal.

Como já é de nosso conhecimento, o projeto político de educação para o magistério, desde o início da implantação das primeiras escolas normais provinciais, a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, estava voltado para um espaço para homens, caracterizando inicialmente uma profissão masculina. Entretanto a própria noção de criação da Escola Normal, numa lógica de que a instrução seguiria uma cruzada pelo bem comum da sociedade e preservação do nível moral da população, [...] *elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social* (Villela, 2000: 104). As exigências para a admissão na escola que recaíam principalmente nas condições morais dos indivíduos acima do saber para ensinar, ou mesmo para adquirir novos conhecimentos, favoreceu até o final do século XIX a presença das mulheres nas escolas normais.

Esse pensamento identificava-se com o discurso das qualidades morais femininas, que representam uma moral firme e inabalável, na condição de mãe e esposa abnegada, sendo o casamento sua maior aspiração, era a indicada para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo *da família e da pátria* (Almeida, 1998). Esse ideário reforçado pela noção positivista que elevava à mulher a condição de “rainha do lar e anjo tutelar”, funcionava dando respeitabilidade as mulheres e, ao mesmo tempo, como um alicerce determinante quanto aos espaços sociais a serem ocupados e as atividades que poderiam desempenhar. Essa idéia foi decisiva para a construção das bases ideológicas que coroou a profissão do magistério como dever sagrado e sacerdócio (Almeida, 1998).

No entanto, mesmo no início do século XX, permanecia a distinção na formação de homens e mulheres. A educação feminina ainda não era voltada para um desempenho profissional, permanecia direcionada para as atividades domésticas. Porém, gradativamente foi acontecendo a transição da educação doméstica para uma formação profissional, pois surgiu a necessidade de incorporar a mulher ao projeto educacional da nação.

Nas décadas seguintes à proclamação da república, até os anos de 1940, a sociedade brasileira foi palco de uma realidade que desafiava o conflito entre o novo e antigo, na perspectiva da interpretação da modernidade e, por conseqüente, da definição de papéis da mulher. Com a modernização, e com as mudanças geradas pelos novos tempos, principalmente a urbanização e a industrialização, a sociedade passou a perceber que a mulher não poderia permanecer na mesma situação de limitação e invisibilidade social. Dessa forma essas mudanças produziram efeitos mais amplos, determinando novas oportunidades educacionais e profissionais, notadamente para as mulheres provenientes das camadas urbanas médias e altas.

A necessidade de formação feminina, [...] *mesmo que voltada para a manutenção da moral, acompanhada pela idealização da mulher como missionária dos bons princípios da família, religiosos e de educadora dos filhos para a vida e para a pátria, possibilitou a instrução feminina* (Saffioti, 1979:206).

A educação aliava-se aos anseios da modernidade e desde modo cresciam as pressões exigindo educação e, com elas, começa a expandi-se o número de meninas e moças nas escolas. Simultaneamente acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar que oferecia ao gênero feminino uma formação profissional escolarizada. Esse processo se evidencia nas cidades, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, centros urbanos que se industrializavam, e onde as repercussões sociais do capitalismo se evidenciavam alterando as relações de trabalho. Diante da necessidade de combater o analfabetismo e capacitar pessoas para o trabalho urbano industrializado, as atenções voltaram-se para a propagação da educação popular e profissional. Esses movimentos voltados para a educação favoreceram a expansão da escolarização feminina e, por conseguinte, a preocupação pela formação da mulher passou a tomar diferentes rumos.

Essas mudanças foram fundamentais para melhorar a imagem feminina na sociedade, quando melhores condições de visibilidade foram concedidas às mulheres. Com o crescimento urbano, as novas exigências cobravam posturas diferentes diante das antigas funções. As mudanças urbanas estavam produzindo novos sujeitos sociais e as novas relações urbanas necessitavam da presença feminina e, principalmente, a partir de 1930, com o crescimento e os novos rumos do capitalismo, modelos europeus aportavam para o Brasil, influenciando padrões de consumo e de comportamento, despertando novos pensamentos e imagens do ser mulher.

Desde o início do século XX, as novas funções urbanas levaram os homens para diferentes atividades de trabalho, em algumas regiões de forma mais marcante, em outras menos, abandonando as salas de aula. [...] *Esse movimento daria origem a “feminização do magistério”, também observado em outros países, fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens* Louro (2004: 449).

O processo não acontecia sem críticas ou recriminações, pois os mais tradicionais consideravam uma insensatez permitir que as mulheres assumissem essa função.

Uma vez que eram despreparadas para algum tipo de trabalho fora do lar, não conseguiriam acumular conhecimentos necessários à educação dos alunos e, portanto deveriam permanecer resguardadas no espaço privado do lar, cuidando da família.

Era a necessidade de manutenção das diferenças entre os gêneros e a relevância masculina sobre o gênero feminino, que até então prevalecia na sociedade. Outras vozes argumentavam de forma contrária, mas sem perder a referência natural da mulher - a maternidade. Sobre essa questão, Louro (2004:450), diz o seguinte:

[...] afirmavam que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade” [...].

No âmbito dessa discussão, apesar de discordantes, permanecia a mesma visão reducionista sobre a mulher, e o argumento do magistério enquanto extensão da maternidade prevalece, justificando a escolaridade feminina voltada a essa atividade de trabalho, porque não feria a função natural da mulher, nem subvertia os padrões e os valores impostos pela sociedade.

A profissão de educadora mantinha uma estreita relação com os pressupostos religiosos de abnegação e devoção aos alunos e com os princípios sociais de moralidade. Durante a primeira metade do século XX essa noção não sofreu alteração. Nesse contexto a presença das mulheres nas escolas começa a tomar vulto e ainda no dizer de Louro (2004:454),

As escolas normais se enchem de moças. A principio são algumas, depois muitas, por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhe um perfil próprio, confiar-lhe uma tarefa. A profissão docente também se feminiza.

A educação feminina ganha uma maior dimensão na sociedade nacional seja nas escolas públicas, incluindo a escola normal, colégios normais religiosos, internatos

particulares religiosos, enfim sejam escolas laicas ou religiosas, pagas ou gratuitas, as mulheres de classes sociais diversas passaram a ter acesso à escolaridade, mesmo perdurando a visão do curso normal como caminho natural a ser percorrido pelas moças de classe média e alta. Mas em todas as classes sociais a ponte que facilitou a passagem da mulher do espaço privado para o público foi, sem dúvida, a educação. O magistério seria o caminho do trabalho e o maior viés para a conquista mais ampla do universo social público.

Socialmente, o magistério enquanto representação maior do trabalho feminino se estrutura envolvendo dois elementos determinantes: criava espaço para inserção das mulheres no mundo público e no trabalho assalariado e, como mulheres, não precisavam relegar a um segundo plano os deveres com a família e o dever sagrado da maternidade, que socialmente era concebido apenas através do sacramento matrimonial. [...] *Dessa forma, viabilizava um cruzamento entre o público e o privado dentro nas condições concretas apresentadas na época* (Almeida,1998: 69).

A expansão da presença feminina no magistério se inclui também, na busca da mulher em favor de sua valorização social. Nesse sentido é importante ressaltarmos que nova concepção de família, o sentimento da infância e a noção de educação tornaram-se uma preocupação dos intelectuais que enfatizaram a importância da educação feminina como fator decisivo na formação de uma sociedade moderna e, portanto, sinalizando para a importância das novas funções da mulher também moderna.

O fato das mulheres estarem ocupando mais espaços públicos aliando educação, instrução e profissão esteve também centrado na ideologia feminista liberal, marcada por um grupo de mulheres que tinham como debate a preocupação em definir a condição e o lugar da mulher na sociedade. As feministas como força motivadora à crença em um suposto poder libertador através da instrução. Esse poder seria o veículo maior que possibilitaria a apropriação de maiores direitos públicos e privados e libertaria o sexo feminino da subordinação e da opressão (Almeida,1998).



Com uma visão crítica dos valores tradicionais, as feministas liberais observam que mesmo com o crescimento urbano e a modernização da vida social, a mulher não daria saltos qualitativos nessa sociedade moderna se não tivesse instrução, portanto dependiam de um trabalho educativo modernizador, capaz de fazê-la compreender seu novo papel na sociedade, o potencial emancipador de que dispunha e os instrumentos necessários para sua luta.

Assim apontavam os rumos da superação das desigualdades sexuais, procurando conscientizar as mulheres e a sociedade do processo de opressão historicamente estabelecido ao sexo feminino (Rego, 1996). Esse discurso se direcionava também ao combate da concepção tradicionalista vigente nas escolas, que pregavam um ensino disciplinador e moralizante, produzindo mentes dóceis, submissas e disciplinadas. Os professores com suas práticas veiculavam esses valores distanciando a educação da realidade social do país e dos alunos. Não se colocava em prática um modelo pedagógico modernizador, que promovesse um ensino mais emancipatório.

Na realidade, as reivindicações não apenas sociais e emancipatórias, foram também culturais e econômicas. A questão da desigualdade da mulher perpassava também pela questão dos baixos salários pagos às professoras. Apesar da regulamentação e do acesso das mulheres ao magistério, não ocorreu uma devida valorização dessa função, ao contrário, caracterizava uma profissão de baixo salário.

Várias foram as causas que justificavam a desvalorização da profissão, inicialmente a função maior da mulher era ser mãe, o homem de fato era o provedor da família e, portanto, o salário feminino era complementar. Por outro lado, o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas.

Nesse imaginário ficou estabelecido que as professoras não precisavam ter remuneração muito considerável, o trabalho representava uma missão feminina, uma extensão da maternidade, e o salário recebido no magistério seria destinado a pequenos gastos e pouco significativos para a família. Isso era um mito que de fato

se inscrevia na desvalorização do trabalho da mulher em relação ao trabalho masculino [...] *com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas* (Louro, 2004:454).

A feminização do magistério promoveu mudanças na profissão, acentuando, nessa, atributos de respeito e competência. [...] *a presença das mulheres permitiu incorporar ao magistério os atributos da maternidade e conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu uma determinada mudança no imaginário social acerca da profissão* (Almeida: 1998: 80).

A aura de feminilidade que tomou conta do magistério envolveu a imagem da professora primária num quadro de representações sociais que se estendeu à segunda metade do século XX. Nas primeiras décadas do início do século XX, de acordo com Louro (2004:471),

[...] elas eram freqüentemente chamadas de professorinhas e normalistas [...] o magistério já era então claramente declarado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender [...] na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuem para a engendrar uma nova representação de professora – ela agora é mais freqüentemente denominada de educadora.

Mesmo considerando que as novas condições econômicas e sociais a partir de 1930, decorrentes da intensificação da urbanização e industrialização, tenham favorecido à expansão da educação feminina, situando melhor a mulher no contexto modernizador brasileiro e as novas exigências de um estilo burguês de vida, [...] *a significação social da elevação do nível de escolaridade das mulheres foi contida pelo fato de não terem sido seriamente questionadas as relações de gênero tradicionais* (Besse, 1999: 138).

Até o final dos anos de 1940, mesmo com a conquista de maior visibilidade da mulher e o magistério representando o simbolismo público do trabalho feminino, ainda perdurava a visão do curso normal como um caminho natural a ser percorrido pelas moças de classe média e alta. Estas se instruíam para assumir o papel de

esposa mais bem preparada e culta, o que sustentava uma condição social de maior destaque para a mulher, que permanecia coroada como rainha do lar, aquela que gloriosamente enquanto mãe padecia no paraíso. Esse quadro só sofrerá alterações significativas posteriormente a essa década.

## **CAPITULO IV**

### **A ESCOLA NORMAL DE VITÓRIA E A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL FEMININA.**

#### **IV.1 - A sociedade capixaba e a cidade de Vitória**

O período histórico entre os anos de 1930 e final da década de 1940 vai marcar uma época onde o ideal da vocação agrícola do Brasil começa a se enfraquecer, dando lugar a um outro processo econômico marcado pelo desenvolvimento industrial, criando as bases de um desenvolvimento nacionalista, impulsionando o progresso nacional pela diversificação da economia e superação das crises econômicas geradas pelo modelo agrário-exportador sustentado pela economia cafeeira.

Nesse ideário de desenvolvimento nacional, busca-se principalmente a superação da dependência externa e a modernização econômica, almejando alcançar um modelo de desenvolvimento mais autônomo. O despertar para a nacionalidade vai promover mudanças sócio-culturais que se desenvolvem e ganham, na sociedade brasileira, um clima criado pela modernização e urbanização.

Historicamente, esse processo vai se expandir em maiores dimensões na região sudeste, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, seguido por Minas Gerais, estados onde a vida urbana crescia com maior intensidade, mudando a paisagem das cidades, que perdiam seu predomínio rural diante da presença de uma nova organização social urbano-industrial.

O Espírito Santo, mesmo situado geograficamente no sudeste, região geoeconômica mais dinâmica do país, permanecia em condição periférica em sua economia, política e cultura. Por suas próprias condições socioeconômicas, não acompanhou esse dinamismo regional, passando despercebido nas novas decisões da política econômica nacional (Siqueira, 2001).

A economia capixaba se mantinha dependente da cafeicultura, quer era geradora da renda estadual e das articulações de trabalho, direcionando a estrutura econômica e social do estado. Os graus de industrialização e urbanização eram inexpressivos, fato que se dava não apenas da tradicional estrutura econômica, mas também pela insuficiência da energia elétrica, e pelo limitado mercado consumidor. Problemas como a questão energética, aperfeiçoamento das instalações do porto de Vitória, construção e ampliação de estradas inter-estaduais, construção de pontes, melhorias no setor educacional urbano e rural e problemas de infra-estrutura urbana, notadamente na capital, eram questões emergenciais no Espírito Santo no final da década de 1940 (NEP, 1984).

Esse quadro fica muito claro, quando observamos o discurso do Governador Lindemberg (1947:127), em sua mensagem de governo,

[...] é necessário estimular cada vez mais os trabalhadores agrários, a fim de assegurar o sustento do povo e obter sobras para exportação. É preciso que em nosso território essencialmente agrícola, amparemos o homem do campo, assistamos o trabalho rural, pois no campo está 68 % da população ativa estadual [...] Somente com assistência técnica, médica, educacional e infra-estrutura viária, elevaremos o padrão de vida do homem do interior e nossa agricultura será forte e progressiva [...].

De acordo com as preocupações de Lindemberg, observamos que no final dos anos de 1940, as principais diretrizes estaduais ainda se direcionavam para o setor agrário, e que o movimento de modernização econômica, pautado no desenvolvimento industrial e urbano, enquanto projeto nacional, não estava promovendo alterações na estrutura sócio-econômica estadual. Esse processo só atingiria o Espírito Santo, num estágio posterior, a partir dos anos de 1960<sup>12</sup>.

O desenvolvimento do estado ainda se dava no ritmo do modelo agrário-exportador. Em termos populacionais, os dados censitários de 1940 acusam um total de 790.149 habitantes no Espírito Santo, deste total 80,0% estava concentrada na zona rural. Essa característica agrária vai se manter na até o final dos anos de 1950.

---

<sup>12</sup> As transformações na estrutura econômica estadual e o processo de modernização da economia capixaba, vão ter suas bases iniciais com a implantação da política de erradicação dos cafezais, programa do governo federal que promove a partir de julho/1962 a julho de 1966, a primeira fase da erradicação dos cafezais considerados improdutivos. A segunda fase vai ocorrer entre agosto de 1966 a maio de 1967 (IJSN, 1987:16).

Até 1950 o movimento populacional do estado se manteve com uma grande e estável concentração da população na zona rural. Fato que expressa a relação população/estrutura econômica, que direcionava a dinâmica da população de acordo com o trabalho rural e a expansão da fronteira agrícola, apoiada principalmente na marcha do café.

Em 1950 o Espírito Santo concentrava 79,2 % do total da população do estado no campo, o que reforçava seu perfil eminentemente rural<sup>13</sup>. Este fato nos permite uma maior compreensão em relação aos direcionamentos políticos do governo de Lindemberg, que aliava seu perfil político ruralista, à realidade sócio-econômica do estado. A Tabela 4.1 apresenta população do Estado do Espírito Santo e da cidade de Vitória de 1910 a 1950.

De acordo com os dados demográficos da tabela, podemos observar que até 1950 a dinâmica populacional da cidade de Vitória evoluía demograficamente de forma lenta seguindo o ritmo do modelo agrário-exportador. A cidade durante os primeiros 50 anos do século XX, permaneceu concentrando um baixo percentual da parcela da população capixaba, que não ultrapassou a 0,05%. Característica que vai começar a mudar a partir do final da década posterior.

O perfil populacional da cidade refletia na sua configuração social as mudanças que se processavam no centro de Vitória e se davam em função de suas características de cidade portuária, com funções urbanas voltadas para as relações comerciais, prestação de serviços e como sede político-administrativa estadual. A cidade preservava um estilo de vida bucólico até final os anos de 1940, que como retrata Tatagiba (2001:85),

[...] A vida em Vitória passa bem devagar [...] bondes percorrem silenciosos os trilhos espalhados pela cidade, [...] tudo se resolve no centro da cidade, a Avenida Jerônimo Monteiro concentra o movimento comercial e financeiro da ilha [...] bares, farmácias, sorveterias, sinucas, lojas, bancos e bancas de jornal se faziam presente nessa avenida [...] o ponto de encontro é a Praça

---

<sup>13</sup> Em 1950 a população do Espírito Santo era de 957.238 habitantes, com um percentual de 79,2 desta população alojada no campo. Em 1960, o censo aponta um total 1.418.384 habitantes no estado que mantém seu perfil rural com 71,6% da população na zona rural. IBGE. Censo Demográfico do Espírito Santo 1950. Rio de Janeiro: 1960. Censo Demográfico do Espírito Santo de 1960. Rio de Janeiro: 1962.

Oito [...] no Bar Meneses o mundo político faz ponto e joga conversa fora. A vaga para sentar é disputada por governador, prefeito, jornalista, dono de cartório...

Nesse clima elevado de provincianismo, os cafés, os bares as esquinas e praças convertiam-se em locais onde a vida social da cidade se movimentava, estendendo-se aos eventos do Teatro Carlos Gomes, Cine-Teatro Glória e nas festas do Clube Vitória, que convergiam às sociabilidades também para a Praça Costa Pereira e o Parque Moscoso (Neves, 1987).

**TABELA 4.1**

**População do Estado do Espírito Santo e da cidade de Vitória - 1910 – 1950**

| Anos | População Espírito Santo | População Vitória | % da população de Vitória x Estado |
|------|--------------------------|-------------------|------------------------------------|
| 1910 | 340.805                  | 18.371            | 0,05                               |
| 1920 | 457,328                  | 21.866            | 0,05                               |
| 1930 | 603.328                  | 30.169            | 0,05                               |
| 1940 | 790.149                  | 42.271            | 0,05                               |
| 1950 | 957.238                  | 50.415            | 0,05                               |

Fonte: Brasil. Recenseamento de 1920. Rio de Janeiro. Vol. IV. População. Rio de Janeiro: 1920. IBGE. Estatísticas do século XX. Censo Demográfico Geral do Brasil. 1940. Série Regional. Vol. XIV – Espírito Santo. Rio de Janeiro: 1942. IBGE. Censo Demográfico do Espírito Santo. 1950. Rio de Janeiro: 1952.

Nesse contexto social urbano, também tinham lugar a Escola Normal e o Ginásio Estadual. O sonho das moças era estudar na Escola Normal [...] e a elite disputava vaga para estudar no Ginásio Estadual (Tatagiba, 2001: 81).

Tratando-se de educação, Oliveira (2008: 469) demonstra que em 1940 o sistema educacional do Espírito Santo apresentava-se conforme os dados da Tabela 4.2, Unidades Escolares/Categorias de Ensino e Tabela 4.3, relacionando Matrículas segundo Categoria de Ensino.

**TABELA 4.2****UNIDADES ESCOLARES NO ESPÍRITO SANTO SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ENSINO – 1940**

| <b>Unidades Escolares – Categorias de Ensino</b> |              |                  |                    |                   |                   |                  |                    |                 |               |
|--|--------------|------------------|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------|
|  | <b>Total</b> | <b>primárias</b> | <b>secundárias</b> | <b>domésticas</b> | <b>industrial</b> | <b>Comercial</b> | <b>pedagógicas</b> | <b>superior</b> | <b>outras</b> |
| Espírito Santo                                   | 968          | 925              | 15                 | 8                 | 3                 | 5                | 2                  | 3               | 7             |
| Vitória  | 67           | 43               | 5                  | 5                 | 2                 | 3                | 1                  | 3               | 5             |

Fonte: Oliveira, José Teixeira de. História do Espírito Santo. Vitória: APE/Secretaria Estadual de Cultura, 2008. p.469

**TABELA IV. 3****MATRÍCULA GERAL SEGUNDO AS CATEGORIAS DE ENSINO 1940**

|                | <b>Total</b> | <b>primário</b> | <b>secundário</b> | <b>doméstico</b> | <b>industrial</b> | <b>Comercial</b> | <b>pedagógico</b> | <b>superior</b> | <b>outras</b> |
|----------------|--------------|-----------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|-----------------|---------------|
| Espírito Santo | 73.290       | 68.663          | 2.434             | 465              | 371               | 583              | 25                | 100             | 649           |
| Vitória        | 10.662       | 7.584           | 1.303             | 375              | 359               | 320              | 8                 | 100             | 613           |

Fonte: Oliveira, José Teixeira de. História do Espírito Santo. Vitória: APE/Secretaria Estadual de Cultura, 2008. p.469

Com referências ao quadro educacional da capital, essas tabelas demonstram que a cidade de Vitória apresentava um número considerável de unidades de ensino e matrículas por categoria de ensino, concentrando um maior número de escolas e matrículas no nível primário, compatível com o quadro estadual. Nas demais categorias de ensino, Vitória concentrava um maior percentual de unidades escolares e de matrículas.

Ainda de acordo com Teixeira (2008), podemos situar que do total das escolas de ensino primário, tanto no estado quanto na capital, prevaleciam às escolas públicas. Quanto ao número de estabelecimentos de ensino não primário, tanto em Vitória, quanto nos demais municípios estaduais, a predominância era das escolas particulares, mas com um número de unidades escolares reduzido, predominando



esses tipos de estabelecimento na capital. Essas instituições eram de propriedade de corporações religiosas, de sociedades civis e individuais.

Esses dados são de grande importância nessa análise, uma vez que procuramos mostrar Vitória no contexto estadual da primeira metade do século XX, situando a capital enquanto centro político, econômico e cultural do estado, na perspectiva das mudanças que se processaram na primeira metade daquele século.

Desde o final do século XIX, forças econômicas e políticas já conjugavam esforços no sentido de promover melhorias urbanas à capital [...] *para que seus negócios se desenvolvessem e também para que pudessem desfrutar de todas as comodidades materiais e culturais à altura de sua posição social* (Palácios, 2007: 103). A dinâmica da economia cafeeira e o movimento comercial do porto de Vitória incrementavam atividades comerciais na cidade, que estavam diversificando hábitos e costumes no cotidiano da elite local.

O movimento comercial da capital estava diretamente atrelado ao desenvolvimento do seu porto, que a elite dirigente da época, já com visão de futuro, afirmava ser o veículo maior do progresso do Espírito Santo. Em relação à cidade e seu porto, Freire (1896) em sua mensagem de final de governo relata sua preocupação em relação às precárias e insuficientes condições técnicas e operacionais do porto de Vitória, bem como, teve olhos voltados para a precariedade da situação higiênica e urbana da cidade que estavam longe de atender às exigências da população.

Entretanto, as ações políticas mais concretas voltadas para as questões urbanas da cidade e de melhorias de seu porto vão tomar vulto no início do século XX no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). Monteiro colocou em prática o projeto de urbanização da cidade, incluindo as obras portuárias e iniciou o saneamento público de Vitória, que era fundamental para o bem estar da população, promovendo:

[...] serviços de água, esgoto, luz e inclusive bondes elétricos, aterro de mangues, construção de parques, construção, alargamento e calçamento de novas ruas da cidade. Realizou também a reconstrução dos primeiros

edifícios públicos e a construção da Santa Casa de Misericórdia (Siqueira, 1984:79).

As mudanças urbanas implementadas nesse período criaram as bases para a modernização futura realizada por Florentino Avidos (1924-1928) e intensificaram o movimento social e comercial da cidade, que na dinâmica da economia cafeeira criaram novas possibilidades comerciais, principalmente o incremento de lojas de produtos importados, que eram filiais de casas de comércio do exterior, na maioria italianas e alemãs (Palácios, 2007).

A partir de meados dos anos de 1920, Vitória passa por um novo processo de urbanização, ampliando as obras de saneamento urbano mantendo os padrões higiênicos e saneadores da época. Foram canalizados recursos para remodelar a cidade, buscando integrá-la aos modernos padrões urbanísticos da época. Ao iniciar a década de 1930, Vitória apresentava um novo perfil urbano, com mudanças arquitetônicas, sanitárias, espaciais e portuárias, inclusive com pleno funcionamento do trânsito, ligando a cidade ao continente através da Ponte Florentino Ávidos.

Essas mudanças repercutiram na vida da cidade de forma abrangente, em termos sociais, culturais, econômicos e paisagísticos, proporcionando melhores condições materiais e de lazer à população cidadina.

O novo governo estadual, sob a administração do interventor João Punaro Bley, que se manteve no governo durante 13 anos<sup>14</sup>, deu segmento às obras anteriores e priorizou os setores de educação e saúde, com a construção de escolas, orfanatos e hospitais, incrementando campanhas de vacinação. Ainda no início da década de 1930, foram criadas em Vitória as Faculdades de Farmácia e Bioquímica, Odontologia e de Direito, resultantes de iniciativa particular. Bley Manteve o modelo agrário-exportador do estado, estimulando a produção cafeeira, não promovendo

---

<sup>14</sup> O movimento revolucionário de 1930 dá início do governo de Getulio Vargas e a uma nova política de reorganização do Estado. Vargas interveio nos estados, substituindo os governadores por tenentes interventores. Para o Espírito Santo foi nomeado o Capitão Exército João Punaro Bley, que não era capixaba, não conhecia o Espírito Santo e não tinha vínculos com nenhum político capixaba. Sob o reflexo da "Era Vargas", Bley vai governar o Espírito Santo de 1930 a 1943. Bittencourt, Gabriel. História geral econômica do Espírito Santo: do engenho colonial ao complexo portuário do Espírito Santo. Vitória: Multiplicidade, 2006.

esforços para o desenvolvimento industrial, e sim reforçou o modelo agrário tradicional. (Bittencourt, 2006).

Conforme Oliveira, (2008) até o final da década de 1940, eram poucos os estabelecimentos industriais no estado. Os que existiam estavam intimamente ligadas à transformação de produtos primários, principalmente na área de alimentos, em Vitória, essa atividade era insignificante<sup>15</sup>. Nesse contexto não se formalizava uma classe operária urbana representativa, na cidade. Esse segmento social era constituído principalmente por operários da construção civil, do porto, das ferrovias e trabalhadores com atividades em serviços públicos.

A elite era constituída por políticos, profissionais renomados (advogados, juristas, médicos), altos funcionários públicos, proprietários de firmas comerciais, comerciantes prósperos e representantes da aristocracia rural residentes na capital.

A camada média da população se dividia entre demais funcionários públicos administrativos, profissionais liberais, médios e pequenos comerciantes e intelectuais. Os menos favorecidos se incluíam nos segmentos sociais de pescadores, empregados em atividades domésticas, catraieiros, vendedores ambulantes etc.

A cidade se modernizava, mas as atividades de trabalho até então não sofriam alterações significativas. O desenvolvimento urbano e social que se processava estava criando novas formas de sociabilidade e mobilidade social, e contribuindo para o aumento do nível da escolaridade de alguns setores da população.

As mudanças que já vinham acontecendo na cidade desde o governo Monteiro, chegando até o final dos anos de 1940, inclusive com investimentos na área social, destacando saúde e educação, muito contribuíram para melhorar a vida na cidade. Tratando-se do setor educacional (formação de professores e construção de escolas

---

<sup>15</sup> Por ordem de importância; indústrias capixabas com maior número de operários, se concentrava na área de alimentação (com maior representatividade), madeira e vime, têxtil, construção e material para construção, metalurgia, vestuário, couros e peles, (Oliveira, José Teixeira de. História do Estado do Espírito Santo. Vitória: APEES, 2008.

primárias), essas iniciativas foram de fundamental importância no processo de modernização de Vitória. Ainda era pouco, tinha muito por fazer, mas diante da persistente precariedade que se mantinha nesses setores, o que estava sendo feito era muito representativo para a sociedade vitorienne (Novaes, s/d).

As mudanças se refletiam na sociedade capixaba como um todo, no sentido de que, cada vez mais transformavam Vitória em referência maior no estado, enquanto centro de vida urbana, cultural e social.

As relações sociais e a sociabilidade se concentravam no centro da capital, que era vivida por personalidades diversas, desde as mais simples até as mais importantes no cenário social e político, demarcando uma imagem de sociedade que crescia e conservava relações sociais de proximidade. Os tipos populares também marcavam presença nas ruas, por força da profissão de vendedor ambulante, engraxates ou até mesmo de vagabundo que tinha a rua como habitat, e que juntamente com os desocupados se abrigavam nos cantos das escadarias (Tatagiba, 2001), passando despercebidos nesse cenário urbano.

Nesse contexto, marcado pelo movimento de uma cidade, que ganhava novas formas urbanas, onde as edificações públicas, religiosas, culturais e comerciais, ocupavam lugar de destaque, cada construção com suas características arquitetônicas típicas representativas de cada segmento ganhavam destaque. A Escola Normal fazia parte deste cenário marcando espaço na área mais nobre da “Cidade Alta” ao lado do Palácio do Governo. Uma crônica de Braga (1992) refere-se à Escola Normal como um marco da cidade de Vitória [...] *um marco que se faz ver pelo espaço ocupado pela Escola no território nobre da cidade, ao longo de toda sua existência* (Schwartz, 2004: 58).

A Escola Normal sempre ocupou lugar de destaque na cidade de Vitória, e ao longo do processo de modernização urbana permaneceu compondo o cenário da área nobre [...] *ao lado de edificações que representavam instituições de poder [...] projetando-se como lugar nobre no território da cidade, permitindo, dessa forma, que*

*fosse concebida como espaço e lugar hegemônico na história da educação capixaba* (Schwartz, 2004: 61).

Na configuração social de Vitória e no imaginário coletivo, a Escola Normal representava algo mais que extrapolava os limites de suas salas, seu pátio e seus muros. Ela abrigava as normalistas que no movimento de ir e vir davam um colorido à cidade, quando vestidas de azul-marinho e branco, atravessavam suas ruas, passando por suas calçadas e subiam suas escadarias em direção à “Cidade Alta” onde estava situada a Escola Normal.

As normalistas perfaziam os movimentos do centro da cidade, ao ocuparem espaços públicos, como ruas, ladeiras, escadarias e praças [...] *locais, como a Praça Oito, que se situavam nas proximidades da principal via da cidade, eram ocupados regularmente nos horários delimitadores do tempo escolar: início e término dos turnos* (Schwartz: 2004: 59).

Tallon (1985:135) retrata esse cenário:

[...] numa época em que, de fato a Praça Oito era o coração da cidade, a saída das alunas da Escola Normal, com suas saias azuis esvoaçantes [...] era um acontecimento realmente gratificante [...] “primitivo encanto”, e que não voltaria a ser o mesmo dentro do melancólico processo que, a longo prazo, esvaziou o centro da cidade ...



Foto nº. 1. Normalistas da Escola Normal D. Pedro II  
Fonte: Revista Vida Capixaba. 1935.

Essa imagem foi durante muito tempo de grande representatividade na cidade, e o significado dessa representação se dava também pela importância social da escola, enquanto instituição de grande respeito, agraciando a vida das normalistas com muita admiração.

## IV. 2 - A Escola Normal em Vitória e a profissão de professora

A importância e da Escola Normal no contexto da sociedade de Vitória, evidencia sua vinculação entre o espaço urbano ocupado pela escola na cidade e sua centralidade no imaginário sóciopolítico capixaba. Quando estudamos a história da urbanização de Vitória, percebemos que as transformações urbanas delimitaram e constituíram espaços identificando o território nobre, representando o lugar da elite e do poder. Nessa construção, o lugar na cidade para alojar uma instituição de ensino com representatividade social, veio a ser ocupado pela Escola Normal, estabelecida no eixo do espaço nobre, ao lado do palácio do Governo.

A centralidade da Escola Normal para a formação de professores, no espaço urbano nobre da cidade, se inscrevia principalmente no ideário de que a escola deveria irradiar influências em toda a sociedade, o que também se fazia presente nos projetos arquitetônicos das escolas tradicionais ( Schwartz, 2004).

Na trajetória educacional brasileira, as escolas de primeiras letras, criadas durante o Império, foram às primeiras instituições a formar professor primário, diante da inexistência de profissionais preparados para essa função. A Província do Espírito Santo, seguindo os regulamentos decretados pelo governo regulou as escolas de primeiras letras pautado no ensino monitorial ou mútuo<sup>16</sup>, introduzido oficialmente pela Lei 15 /10/1827 que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos mais populosos, sendo a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império que propõe a criação de escolas primárias do Brasil ( Bastos, 2005).

A partir desta determinação, no decorrer do processo de criação das primeiras instituições escolares normais, algumas províncias permaneceram com essa prática para capacitar pessoal para desempenhar a função de professor até os últimos

---

<sup>16</sup> O ensino mútuo ou sistema monitorial, também conhecido como método lancasteriano, pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, o alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Bastos, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial-mútuo no Brasil (1827-18540. In: Stephanou, Maria, Bastos Maria Helena C. (orgs). História e memória da educação no Brasil vol.II, Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.40.

anos do século XIX, quando as escolas normais começaram a partir do início da década de 1880, quando se dá o início da ordenação da escola pública no Brasil, e a Escola Normal começa a desempenhar de forma efetiva o seu papel na sociedade brasileira<sup>17</sup>, a Também, era tímida a expansão da escola primária nas décadas iniciais da segunda metade do século XIX, e o ensino no liceu de Vitória não evoluía por falta de alunos e professor ( Coutinho,1993).

A Escola Normal começa a se firmar [...] *nas várias regiões brasileiras marcadas fundamentalmente pelo modelo positivista e sua instalação pelos governos provinciais teve de ao acomodar ao ensino essencialmente masculino e voltado para a preparação do ingresso no ensino superior, então existente na educação brasileira* ( Barreto, 2007:3)

No Espírito Santo, a educação secundária não tinha expressão, até então o ensino se dava com as escolas de primeiras letras para o ensino primário. Nesse contexto o liceu teve suas aulas suprimidas, e pela Lei nº. 133 de 12 de junho de 1867 passou a chamar-se “ Colégio do Espírito Santo “ freqüentado por meninos. Com novo plano e nova organização a [...] *Lei de nº. 32 de 06/12/1869 transforma o “Colégio Espírito Santo “ no Centro de Instrução Pública Provincial com a denominação de Escola Normal* ( Tristão, 1984:132), com a finalidade de habilitar professores para o ensino primário, iniciado com 38 meninas ( Coutinho,1993).

De acordo com Novaes (s/d:254),

O Colégio foi instalado, num prédio da Rua da Mangueira (depois 1º. De março), fronteiro à Ladeira do Imperador, e em 1871, recebeu o nome de Colégio Nossa Senhora da Penha, preâmbulo da Escola Normal do Espírito Santo, - o centro formador do professor primário do Espírito Santo, As aulas abriam-se, a 21 de janeiro desse ano.

---

<sup>17</sup> Importante para esse processo foi a reforma de ensino organizada por Leôncio de Carvalho pelo decreto 19 de abril de 1879, que marcou o início do processo de organização da escola pública no Brasil ( ver Machado, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: Stephanou, Maria, Bastos Maria Helena C. (orgs). História e memória da educação no Brasil vol.II, Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.40.



Desta forma, somando-se os esforços dos educadores e dos dirigentes foi criada a Escola Normal no Espírito Santo, estabelecida em Vitória, ficando na época, imposta a obrigatoriedade da freqüência como condição aos que desejavam exercer a profissão de professor. Não era admitido em concurso aquele que não comprovasse no mínimo um ano de freqüência no curso normal. O curso pedagógico constava de aritmética e sistema métrico, geografia e história, gramática filosófica e latina, explicação da doutrina cristã, métodos e escrita, implícitas nessa formação educacional para as moças estavam às prendas domésticas (Novaes, s/d). Assim, a Escola Normal passou a representar uma solução para o problema da mão-de-obra nas escolas primárias, cumprindo funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas de casa, funções essas que persistiram ao longo do século XX. [...] *Uma das exigências para a matrícula das moças na escola era um atestado sobre o comportamento pessoal e moral da candidata. O atestado poderia ser dispensado se a matriculanda fosse filha de família honesta* (Franco, 2001: 208)

Mesmo com as iniciativas voltadas para a escolarização, a situação do ensino no Espírito Santo permanecia em estado de precariedade. No início da república, o estado [...] *com um a população de 250.000 habitantes e 125 escolas era considerado educacionalmente atrasado, sem uma administração central, carência de orientação pedagógica para professores, incompetente inspeção escolar, pequena clientela, desorganização, e outros problemas* ( Coutinho, 1993:78).

Quando assumiu a presidência do estado em 1892, Muniz Freire ressaltava essa situação, colocando a educação no plano das questões emergenciais do estado e da capital. Essa preocupação promoveu algumas alterações na vida educacional, no final de seu governo em 1895, o número total de escolas no estado havia tido atingido um pequeno aumento, passando para 200 escolas sendo 610 mistas, com uma matrícula de 5.276 alunos, e 1.830 do sexo feminino (Oliveira, 2008).

Embora os governos estivessem procurando promover melhorias no sistema educacional do estado, a grande transformação e reforma do ensino no Espírito Santo foi realizada no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) pelo professor

Alberto Gomes Cardim, que veio de São Paulo para ocupar o cargo de Secretário da Educação. Estava subordinados a ele, os serviços referentes ao ensino primário, secundário e profissionalizante. Até o final do governo de Monteiro,

*[...] o número de escolas primárias que era de 125, passou para 247, e a educação secundária foi remodelada, tendo como exemplo Ginásio Espírito-Santense e a reestruturação da Escola Normal [...] programas de treinamento de professores, metodologia de ensino, disciplina escolar [...] criou escolas noturnas e o Grupo Escolar Gomes Cardim [...]. Lutou também contra o autoritarismo dos professores e eliminou a palmatória (punição física para as mãos das crianças). Tornou a escola um centro atrativo para as crianças ( Coutinho, 1993:79).*

As mudanças implementadas nessa época marcam uma nova era na educação capixaba, quando as meninas já se faziam presentes nas escolas primárias em todas as séries e o número de matrículas na Escola Normal já tomava vulto, inclusive com uma expressiva presença feminina, superando de forma relevante a matrícula masculina (Bonato, 2005).

Nesse contexto, as elites procuravam garantir a mulher o direito à educação, e o magistério se tornava cada vez mais em atividade feminina. Tratando-se da feminização do magistério no Espírito Santo, apesar da necessidade de se formar professoras para atuar no ensino primário, e a mulher mostrar-se eficiente no desempenho de atividades docentes, a feminização se deu de forma lenta e gradativa, nem mesmo as mudanças realizadas no governo de Monteiro garantiram uma condição mais profissional do magistério feminino em Vitória. Sobre essa questão Franco ( 2001:195), diz o seguinte:

*No que tange a história da educação no Espírito Santo, a feminização do magistério ocorreu verdadeiramente a partir do século XX, com a política implementada pelos republicanos quando efetivaram a expansão da oferta da escolarização do ensino primário. Isso não poderia ocorrer anteriormente, pois poucas eram as mulheres habilitadas para o magistério.*

O discurso sobre a importância da profissão do magistério para as mulheres na modernização do país perpassava não apenas pela importância da educação feminina e sua maior visibilidade social, mas também pela emergente necessidade de alfabetização da população, diante das novas oportunidade de trabalho que despontavam nas cidades, vinculadas ao processo de urbanização que ampliava o

mercado de trabalho para os homens. Esse fator aliado a ampliação das atividades do comércio, esvaziavam o quadro masculino do magistério.

Essa tendência no Espírito Santo, principalmente na cidade de Vitória, vai se estabelecendo aos poucos, ficando mais evidente a partir dos anos de 1930, fato que no Rio de Janeiro e São Paulo, já se concretizava desde o início do século XX, em função do processo de industrialização.

Vitória, cidade ainda muito provinciana, sem atividades industriais, mantinha a educação feminina com traços bem tradicionais. A formação educacional da mulher, principalmente para a elite, representava um preparo maior para sua formação intelectual e social, porque as filhas de famílias menos favorecidas financeiramente buscavam o magistério como fonte de futuro trabalho. O perfil predominante da professora, fortalecido na representação de sua natureza voltada para o casamento e a maternidade, e por isso especial para o trato com as crianças e naturais educadores, estava fortemente estabelecido na sociedade vitorienne, sem alterações até o final da primeira metade do século XX. O magistério visto como extensão da maternidade colocava a docência como uma atividade de amor e doação à qual deveriam se dedicar mulheres de bons princípios religiosos e morais. A Revista Vida Capixaba (ago.1930) em uma reportagem sobre as normalistas, retrata essa representação como uma exaltação a sua condição feminina.

A mulher em nossa sociedade durante um longo período histórico, teve sua educação voltada para os trabalhos domésticos, ser boa esposa e mãe dedicada, zelosa e reclusa ao lar, ou seja; seu espaço era o não-público, enquanto o homem tinha não apenas sua atividade de trabalho fora do lar, como também suas relações de sociabilidade se estabeleciam no espaço público. O ideário de moralidade e comportamento para as mulheres se firmou na moral religiosa, cristalizando as diferenças entre os gêneros. Essa noção se fortalece na sociedade colonial, estendendo-se com fôlego ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira até meados do século XX. A educação feminina sempre esteve aliada a esse ideário [...] *a visão positivista, aliada à ideologia católica contribuía enormemente para fazer prevalecer a idéia da mulher como sexo frágil, submissa e apêndice do homem, daí*

*a máxima em vigor: “atrás de um grande homem sempre existe uma grande mulher”*  
(Franco, 2001:166)

A educação escolar feminina no Espírito Santo vai ter início a partir de meados do século XIX, quando foi criada em Vitória uma escola para meninas<sup>18</sup> que desde o início de seu funcionamento não registrava freqüência satisfatória nem regular das meninas. A falta de professores, aliada a prática familiar de educar as meninas em sua própria casa ou em recolhimentos com aprendizado voltado principalmente para boas maneiras e prendas domésticas, ficando em segundo plano ler e escrever, justificava a ausência das meninas na escola. Até o final do Império, embora existisse na Província um número maior de escolas e um pouco mais de oportunidades para a instrução formal das meninas, a presença feminina na escola permanecia mantendo uma grande diferença numérica em relação aos homens. Eram poucas as mulheres que tinham acesso à instrução, principalmente a secundária (Franco, 2001).

A partir do início república foram abertas novas possibilidades de escolaridade para as mulheres, tanto no ensino primário quanto no secundário, mesmo prevalecendo socialmente à noção de que para a mulher bastava saber ler, escrever o nome e contar, o número de mulheres na escola passou a registrar uma tendência crescente no primário, e no secundário, principalmente com as oportunidades da formação do magistério.

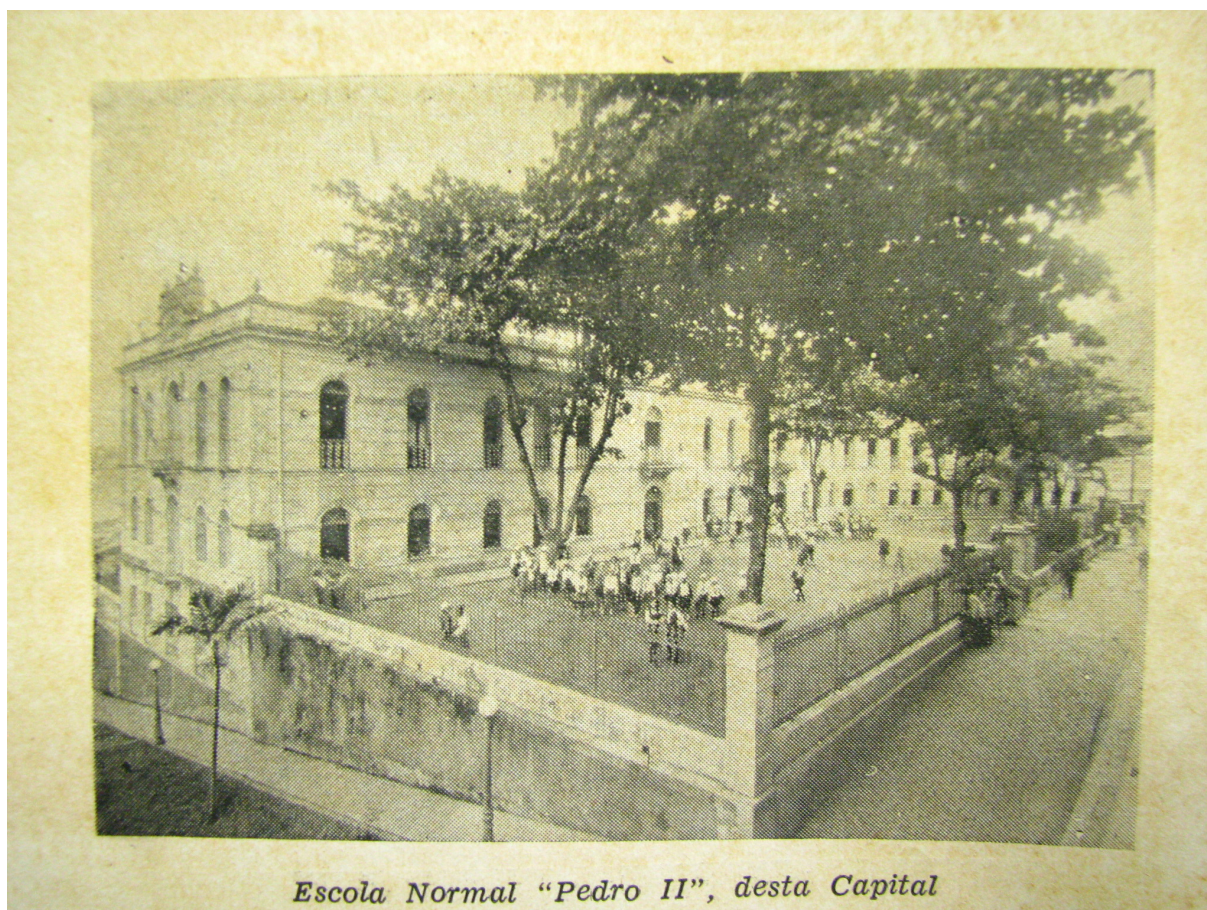
Até o final da Primeira República, apesar das mudanças e avanços educacionais que se processaram principalmente entre as décadas de 1910 e 1920, promovendo o aumento do número de escolas e matrículas escolares, inclusive das mulheres que já marcavam presença no mundo público, abrindo espaço para o trabalho do magistério, o Espírito Santo, continuava educacionalmente atrasado e defasado em relação à demanda escolar. Conforme Coutinho (1993) o estado não conseguiu acompanhar o movimento de renovação cultural e educacional que se movimentou no Brasil, notadamente na região sudeste, na década de 1920. Na mentalidade local

---

<sup>18</sup>Criada em 1835 (Lei Provincial nº. 4/1835), iniciando suas atividades em 1845.

a escolarização não se fazia de grandes proveitos, principalmente diante da premência de utilizar braços para o trabalho rural, principalmente nas lavouras e colheitas de café.

Em Vitória, até o final da década de 1920, se dá uma crescente inclusão de mulheres no ensino secundário, público e privado; Escola Normal e Colégio do Carmo, registrando os avanços da feminização do magistério. As notícias modernistas que chegavam à cidade eram assimiladas por uma pequena elite, e as mulheres que participavam de movimentos culturais, principalmente literários, eram em sua maioria alunas da Escola Normal ( Barreto, 2007).



*Escola Normal "Pedro II", desta Capital*

Foto nº. 2. Escola Normal D. Pedro II  
Fonte: Revista de Educação. Vitória, 1935.

Em 1925, a Escola Normal, que já havia enfrentado processos educacionais de acertos e desacertos, encontrava-se em plena expansão em seu majestoso prédio ao lado do Palácio do Governo, apresentado um aumento relativo de número de alunas que cada vez mais dominavam com sua presença a característica feminina

da escola. Nesse ano, passou a denominar-se Escola Normal D. Pedro II, em homenagem ao segundo imperador do Brasil, cujo centenário de nascimento se comemorava naquele ano.

A partir dos anos de 1930, no Espírito Santo, como em todo o Brasil vai ocorrer uma expansão do ensino em todos os níveis. As reações contra a educação humanista tradicional deixavam em pauta a educação humanista progressista no país, prevalecendo à noção da fundamental importância da educação no contexto do desenvolvimento nacional.

No Espírito Santo os governos anteriores já vinham promovendo mudanças no sistema educacional, que seguia as características socioeconômicas do estado. A maior representativa na área educacional concentra-se em Vitória que nos anos seguintes a 1930, fortalece esse segmento com a concentração de escolas públicas e privadas – essas de predominância religiosa.

Com o novo regime político de 1930 marcado pela era Vargas, reproduzindo na educação um modelo desenvolvimentista, se deu um impulso educacional adentro da modernização. No período entre 1930 a 1945 no Espírito Santo não apenas o número de escolas, professores e alunos expandiu-se, como também ocorreu a campanha de nacionalização do ensino (de acordo com as normas nacionais) nos municípios onde predominava a migração estrangeira e a criação de diversas faculdades superiores (Oliveira, 2008).

Mesmo com a expansão escolar, na época significativa para o estado, diante de seu quadro deficiente nessa área, o sistema escolar capixaba, como nos demais estados brasileiros sofreu influência do contexto político predominante, principalmente tratando-se das contradições entre os espaços modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda persistente arcaísmo de certos segmentos sociais. O Espírito Santo, ainda solidamente apoiado no modelo agrário-exportador será o próprio retrato dessa contradição. Se de um lado crescera a procura da escola aumentando a escolaridade da população, principalmente da capital, se fortificava o ensino normal e a formação de professores, por outro a estrutura escolar não sofria

mudanças substanciais no contexto das necessidades que a sociedade carecia. Por exemplo, a taxa de alfabetização permanecia muito baixa em relação à população total do estado e da capital.

Conforme os dados estatísticos do censo demográfico de 1940, o percentual da população analfabeta do estado era de 49,9 %. Ainda de acordo com o censo de 1940, o número de pessoas que estavam recebendo instrução naquele ano era de 68.657, com maior relevância para o ensino elementar, principalmente para as faixas etárias entre 5 a 9 e 10 a 14 anos, que correspondiam a 88,0% do total das pessoas que estavam estudando. A participação das mulheres nesse total de 68.657 de pessoas que recebiam instrução era de 47,0%. Na totalidade desse universo educacional, 79,8% estudavam em escola pública, 19,6 em escolas particulares e 0,06 % estudavam em regime tradicional “no lar”, com destaque para as mulheres. Nas escolas públicas, tanto no ensino elementar quanto no ensino médio a diferença da participação feminina em relação à masculina era muito pequena. O que não se repetia nas escolas particulares, onde a presença das mulheres era de 77,5% em relação aos homens, expressivamente na faixa etária entre 15 a 19 anos (IBGE, 1942). De acordo com a nossa pesquisa, nessa idade, a formação educacional das mulheres tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, tratando-se de ensino médio, estava centrada no curso normal.

Até meados dos anos 40, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis nacionais. Em 1946, já no fim do Estado Novo o Decreto-lei nº 8529, ainda com o nome de *Leis Orgânicas*, organizou o ensino primário com diretrizes gerais, mantendo-o sob a responsabilidade dos estados e organizou regulamentou o curso normal com o decreto-lei nº. 8530 no mesmo dia do mesmo ano (2-01-1946). O ensino normal foi dividido subdividido em dois níveis: um curso de 1º. ciclo, para formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, e um curso de 2º. ciclo com duração de 3 anos para a formação de professor primário, que funcionaria em estabelecimentos chamados escolas



normais, com um currículo nacional uniforme e fixo para todas as escolas normais nacionais<sup>19</sup>.

Até então as escolas normais não eram uniformizadas, e o discurso que afirmava os benefícios da educação como um direito de todos e o que de fato se consolidou como sistema educacional para a população em geral, ainda não se estendia na prática para a maior parte da população brasileira.

Em Vitória a Escola Normal D.Pedro II, cumprindo suas funções de dar formação profissional e formar professores primários era considerada um estabelecimento modelar, centro de concentração pedagógica, com irradiação em todo o estado. Deveria servir de modelo para as outras Escolas Normais do Espírito Santo (Novaes, s/d).

Seu programa de formação educacional nos anos de 1920 estava direcionado em uma organização curricular de quatro anos que se manteve até quando o currículo passou a obedecer a legislação nacional para o funcionamento dos cursos de formação de professores. No final da década de 1920, as disciplinas estavam sendo ministradas conforme as normas pedagógicas nacionais. As alunas estudavam, do primeiro ao quarto ano do Curso Normal as seguintes disciplinas, assim distribuídas no currículo escolar:

[...] “Portuguez, Litteratura Nacional, Francez theorico e pratico, Geografia Geral, Cosmographia e Chorografia do Brasil, História Universal e particular do Brasil. Mathematica elementar Sciencias Phisicas e naturais, Hygiene Escolar, Pedagogia e Educação Moral e Cívica, Musica, Desenho e Caligraphia, Trabalhos Manuaes, Álgebra, Phisica, Chimica, História Natural, Pratica Pedagógica e Gynastica [...] Pedagogia ministrada no 3º.ano: noções de Psicologia applicada á Educação – História da Educação – Economia e Leis Escolares e Pedagogia ministrada no 4º. Ano: systematização dos conhecimentos pedagógicos – Metodologia – Noções de sociologia e direito usual [...] trabalhos manuais cumpre-se para as

---

<sup>19</sup>O currículo ficou assim determinado: português, matemática, física, química, anatomia e fisiologia humanas, cursadas somente na 1ª. série. Música e canto orfeônico, desenho e artes aplicadas, educação física, recreação e jogos, cursadas na 1ª., 2ª. e 3ª. séries. Biologia educacional, somente na 2ª. série. Psicologia educacional, higiene, educação sanitária, puericultura e metodologia do ensino primário, cursadas na 2ª. e 3ª. séries. Sociologia educacional, história e filosofia da educação e pratica de ensino, cursadas na 3ª. série, Romanelli. História da educação no Brasil. Petrópolis: 2000, p.165



mulheres em todas as series do curso normal ( Lei Nº. 1572, artigo 36/1926).

Acreditaos ter a Escola Normal mantido esse currículo escolar até meados de 1940<sup>20</sup>, quando ocorreu a regulamentação do ensino das escolas normais no Estado Novo. O governador Bley, em sua mensagem de (1937:318) assim se refere a Escola Normal [...] *estando sendo seguido o programa federal, com trabalhos manuais para todas as series das classes femininas [...]*. Constavam também as práticas esportivas e o incentivo ao desenvolvimento físico e a participação da escola em competições esportivas, que se constituam em um evento muito importante, que envolvia alunos, famílias e autoridades em geral.

A escola mantinha um regime disciplinar rígido em todos os sentidos, desde a aparência pessoal em relação aos cuidados com o uniforme (blusa branca de mangas compridas com complementos azul marinho, saia pregueadas azul marinho, sapatos pretos e meia branca), até mesmo nas praticas esportivas os uniformes precisavam estar impecáveis.

Quanto ao comportamento das alunas, dentro e fora da escola, (uniformizadas ou não) deveria ser um exemplo de bons modos, bons princípios e educação, dignas da admiração da sociedade local. Em 1930, a Revista Vida Capixaba registrava bem esse simbolismo, os quais não foram rompidos durante o período de nossa pesquisa que se estende até 1945. Essa representação está presente nas páginas desta revista enquanto uma referencia da Escola Normal não apenas como modelo de escola, mas também como modelo de instituição exemplar representada por suas alunas [...] *as normalistas se destacam em nossa sociedade exaltando a esmerada educação da Escola Normal D. Pedro II* ( Vida Capixaba, 1940:12).

---

<sup>20</sup> Lei estabelecida no Governo de Jones dos Santos Neves (1924-1928). Para o período posterior, até 1945, nenhum documento oficial referente à educação, nem as mensagens governamentais mencionam alguma referencia sobre o currículo da Escola Normal.

A Escola Normal, enquanto instituição pública foi o maior agente de promoção da feminização do magistério e da profissionalização da mulher até meados do século XX. Sobre essa questão a Revista de Educação<sup>21</sup>. (1936: 32) diz o seguinte:

[...] a mulher, ganha lugar na profissão do magistério, preparando-se para educar crianças [...] a educação não é só a arte de ministrar conhecimentos úteis, mas sim de desenvolver physica, moral e intellectualmente a criança. [...] Os tempos evoluíram. A época presente tem sido um periodo de franco desenvolvimento e actividade. Em toda parte uma aspiração unisona levanta-se de todos os corações: - educar a criança. Mas educar a criança de hoje é preparar o futuro cidadão de útil á sociedade [...] a escola é a continuação do lar, é o ingresso na vida pratica. É uma sociedade em miniatura, um centro harmonioso de actividades e aprendizado [...] A missão do mestre é uma missão evangelisadora. Ser professora é desdobrar sua energia em prol da formação integral do homem de amanhã.

Observamos a grande responsabilidade que tinha a professora no contexto de nossa sociedade, o magistério representava não apenas o papel de ensinar, mas principalmente carregava o valor de reproduzir a ordem social predominante e seus valores, simbolizados na missão educativa da professora. As mulheres de heroínas domésticas, pela sua natureza, sacrifícios e virtudes, responsáveis pela boa formação dos filhos, harmonia e pela paz da família, enquanto professoras eram também identificadas como agentes maiores na nobre missão de reprodutoras dos valores sociais. [...] *Cabia a elas o papel de educadoras da família e da nação, reformadoras da pátria e condutoras morais da ordem social* (Chamon, 2005:71).

Nessa perspectiva, a mulher inicia sua trajetória social na escalada de sua passagem do “lar” para uma maior visibilidade pública, através da profissão de professor.

Em 1940, com os rumos tomados pelo ensino da Escola Normal, no sentido do aumento no número de matrículas, a permanência da freqüência e o número relativo de formandos, as autoridades locais estavam de certa forma, voltando maiores atenções para educação primária, carente de professores bem preparados. Os investimentos no nível primário, ou seja; na ampliação de grupos escolares bem equipados, estava diretamente relacionado com o discurso político da época que

---

<sup>21</sup> A Revista de Educação: publicação a cargo do Serviço de Cooperação e Extensão Cultural do Departamento de Educação, destinada á vulgarização de methods e processos contemporâneos de ensino.

exaltava a necessidade da escolaridade do cidadão brasileiro em benefício do progresso da nação, apoiado na formação das professoras primárias. [...] *precisamos pensar com afinco na situação das escolas primárias do estado e da capital, porque elas guardam nossas crianças durante muito tempo do seu dia e recebem como profissionais do ensino, as mais honradas moças capixabas* ( Sales, 1945: 28)<sup>22</sup>

Na década de 1940, os grupos escolares já se tornavam em modalidade de escola primária no país, acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público nacional. No Espírito Santo, ao iniciar os anos de 1940, a Revista Vida Capixaba (1940: 18), dizia o seguinte: [...] *a professora e o Grupo Escolar são sinônimos da escola primária [...] a professora consagra com louvor a educação desta instituição de ensino primário com sua dedicação e condição natural de mãe cuidadosa de seus filhos.*

Apesar das mudanças que estavam ocorrendo no universo social da mulher brasileira, principalmente a partir dos anos de 1920, observamos a manutenção do estereótipo criado sobre a mulher (mãe-esposa-dona-de-casa) e professora, ressaltando sua condição de “rainha do lar”. Com o crescimento urbano e as novas tendências da modernidade que se estabeleciam desde o início do século XX, melhores condições foram consentidas às mulheres. Novas posturas femininas passaram a ser cobradas diante das suas tradicionais funções, pois a vida social nas cidades exigia a presença feminina em função do processo de desenvolvimento que se processava na esfera social e econômica da vida urbana.

Ao mesmo tempo, em que a mulher era preparada para ser professora, reforçava-se o ideário de sua condição de dona de casa, esposa e mãe, noção que também era incorporada à política salarial, diante da diferenciação econômica do salário das professoras primárias que se perpetuava. Os anseios femininos de conquistar maior visibilidade no espaço público pelo viés do magistério foram aos poucos se

---

<sup>22</sup> Eurico Sales. Secretário de Educação do governo Jones Santos Neves ( 1943-1945 ). [...] De se ressaltar na obra realizada pelo ilustre homem público, naquela secretaria, a campanha visando ao aprimoramento do nível intelectual do magistério primário ( Teixeira, Jose de Oliveira. História do Espírito Santo. Vitória: Secretaria do Estado de Cultura/Arquivo Publico Do Estado do Espírito Santo, 2008. p.461.

materializando e podemos dizer que nos anos de 1940, para as mulheres que trabalhavam como professoras, mesmo com um salário muito baixo, a situação “do lar” não reinava mais sozinha, estava dividindo este reino com a sala de aula nos Grupos Escolares.

Tratando da importância da educação primária e da evolução do processo educacional de formação de professores no Espírito Santo a partir de 1930, nossa pesquisa teve como fonte principal as mensagens do governo Bley (1930-1943), período que praticamente cobre nossa delimitação temporal para a análise final deste trabalho. Através desta fonte, foi possível fazer alguns registros que se constituíram de fundamental importância para nossa análise final<sup>23</sup>. A mensagem de 1937 (308), diz o seguinte:

[...] o problema educacional continua a merecer o maior cuidado, em todo território estadual é patente o desejo de que se multipliquem as escolas, onde a mocidade possa apresentar-se para se constituir em unidades valiosas, pelo aproveitamento de suas possibilidades intelectuais, fortalecendo e elevando o nível da coletividade espírito santense [...] é patente também a necessidade de organização das escolas rurais.

Nesse discurso evidenciavam-se os temas educacionais que traduziam os interesses do Estado Novo (1937-1945) como por exemplo, a necessidade de organização do trabalho, a eficiência, a ordem e o ensino rural, todos eles fundamentados em campanhas nacionalistas (Canezin e Loureiro, 1994).

Quanto a Escola Normal de Vitória, a Mensagem de Bley (1937: 311) assim se referenciava:

[...] remodelado em 1910, já não pode o prédio da “Escola Normal D. Pedro II”, atender às suas legítimas finalidades. A melhor solução seria, não há dúvida, a construção de um novo edifício, ouvidos os ditames da pedagogia e higiene. Enquanto porém, tal medida não se faz possível, tem o Governo cuidado de pôr o prédio atual ao nível de exigências urgentes e inadiáveis a

---

<sup>23</sup>Tratando-se de fontes primárias específicas sobre a Escola Normal de Vitória para o período entre 1930 e 1945, existe um vazio documental, inclusive em relação ao currículo escolar, número de matrículas, frequência, número de formandos, formandos que ingressavam no magistério e concursos públicos de ingresso no magistério. Esses documentos não foram localizados nem no Arquivo Público Estadual, nem no Arquivo Geral da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, nem no Arquivo da Assembléia Legislativa do Estado do Espírito Santo. O que explica a ausência uma análise maior e mais completa sobre atuação da Escola Normal de Vitória e o magistério nesse período em nosso trabalho. Nossa maior fonte de pesquisa foram as mensagens do Governo Bley (1930-1943) inclusive porque também não foi localizada a mensagem do governo de Jones Santos Neves (1943-1945) fechando o marco temporal de nosso trabalho.

custa de ligeiras modificações. Não obstante mal acomodada , vem nossa escola padrão correspondendo a seus elevados fins no preparo elogiável de professores primários, graças à dedicação de seus corpos docentes e administrativos.

Ainda de acordo com a Mensagem do Governo Bley de 1937, o número anual de alunos matriculados na Escola Normal se apresentava crescente, assim como o número de alunos matriculados nas escolas primárias, resultando também em um aumento anual de crianças alfabetizadas. Em 1936 foi criado o curso de admissão<sup>24</sup>, que de acordo com o rigor dos exames, muitos candidatos não eram aprovados para o ingresso na Escola Normal. Em 1937 foi considerável o número de alunos inscritos para o exame de admissão, a maioria do sexo feminino. Foram 273 inscrições para o exame de ingresso na Escola Normal.

Podemos observar nos dados abaixo, o número total de alunos matriculados na Escola Normal entre 1935 e 1940 (Mensagem, 1937:313) e (Mensagem, 1943:96).

| Ano  | Número de matrículas |
|------|----------------------|
| 1935 | 275                  |
| 1936 | 295                  |
| 1937 | 266                  |
| 1940 | 326                  |

O ano de 1937 passa a ser um marco na questão do número de matrículas para a série inicial diante da exigência do exame de admissão, estabelecido no ano anterior, o que pode explicar a queda no número de matrículas naquele ano de 1937. O número de matrículas do sexo feminino estava sendo muito superior às matrículas do sexo masculino, tanto na Escola Normal de Vitória, quanto nas Escolas Normais de Cachoeiro do Itapemirim, Alegre e Muqui.

De 1931 a 1941, foram diplomados pela Escola Normal “Pedro II” 574 professores, ou seja: uma média de 57 professores por ano, com superioridade para o sexo feminino (Mensagem, 1943). Com a ampliação das matrículas na Escola Normal e o

---

<sup>24</sup>De acordo com a lei nº. 74 de 30 de junho de 1936, regulamentada pelo decreto nº. 7.921 de 17 de julho de 1936, foi criado o curso de admissão, estando sendo seguido o programa federal, com ensino extra-curriculo de trabalhos manuais para as classes femininas.

relevante crescimento da presença feminina, superando a cada ano as matrículas do sexo masculino.

No final dos anos de 1930, em Vitória o magistério era quase que exclusivamente feminino, e a escola primária era local de trabalho das mulheres. Os grupos escolares, à medida que iam sendo criados, tinham seu corpo docente composto quase que totalmente por mulheres. Ainda eram comuns professores primários do sexo masculino no interior, inclusive nos na zona rural.

No Espírito Santo, até 1943 funcionavam 4 (quatro) Escolas Normais públicas equipadas: a Escola Normal D. Pedro II, em Vitória; o Liceu Muniz Freire, onde funcionava a Escola Normal de Cachoeiro do Itapemirim; Escola Normal Municipal de Alegre e Escola Normal de Muqui. Na capital, além da Escola Normal “Pedro II”, existia mais duas Escolas Normais particulares equipadas: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Colégio do Carmo) e Ginásio São Vicente de Paulo (Mensagem, 1943).

O número de grupos escolares em 1943 era de 68, dos quais 10 na capital e 58 no interior do estado. Apesar do aumento em relação ao número de Grupos Escolares equipados e organizados, o ensino primário ainda não estava centralizado nos Grupos Escolares. Esse nível de ensino em sua maior expressão se dava em outros tipos de unidades escolares públicas<sup>25</sup>.

No início dos anos de 1940, permanecem as preocupações em relação às condições de funcionamento do prédio da Escola Normal [...] *estamos realizando algumas melhorias na Escola Normal, essa nobre instituição de ensino, a qual tanto nos orgulhamos, para proporcionar melhores condições de estudos as nossas futuras professoras* (Mensagem, 1943: 96). Professoras que carregavam uma grande responsabilidade quanto à formação do futuro cidadão brasileiro, mas que eram tradicionalmente muito mal remuneradas.

---

<sup>25</sup> As mensagens registram um número muito pequeno de Grupos Escolares em relação ao número de unidades primárias de ensino caracterizadas como isoladas. As fontes que pesquisamos não referenciam maiores informações sobre as escolas primárias isoladas. Por exemplo, em 1943 existiam 929 escolas primárias e apenas 68 Grupos Escolares. (Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Espírito Santo em 1943, pelo Governador do Estado Capitão João Punaro Bley. Vitória: Imprensa Oficial, 1943).

Em uma conferência por ocasião da Semana de Educação, em Vitória,

[...] o ilustre professor, Loureiro Filho frisou o contraste doloroso entre a grandeza da missão do professor primário no Brasil e notadamente no Espírito e a mesquinhez da sua remuneração [...] não se chega realmente a compreender como em muitos de nossos Estados ainda se remunere uma função, qual a do mestre primário, função quase sacerdotal, a que a Nação pede a modelação mental e espiritual das suas novas gerações com um estipêndio, às vezes, inferior ao dos fâmulos e muito comumente equivalente ao dos serventes e contínuos de repartições (Revista de Educação (1936:12)

Essa situação de precariedade da remuneração do professor primário vai se manter ao longo das décadas do século XX. Nos anos de 1930 e início da década de 1940 ainda prevalecia a natural aptidão da mulher para desempenhar melhor esta função de professora, missão sacerdotal de ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros passos do aprendizado, com sua dedicação maternal, aliada ao fato de que [...] *para a mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poder aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços* (Canezin e Loureiro, 1994:63)

A necessidade da educação escolar associada ao processo de desenvolvimento nacional e a urgência do combate ao analfabetismo levaram o poder público, tanto federal quanto estadual, a promover melhores condições de ensino à população brasileira, tanto no ensino primário quanto secundário. No Espírito Santo verificamos alguns avanços nesses segmentos educacionais, principalmente em Vitória. A ampliação de vagas nas escolas primárias se deu através da criação de novas escolas isoladas e de grupos escolares, que foram sendo criados em Vitória, em seus municípios vizinhos e nas principais cidades do interior do estado.

As matrículas na Escola Normal, principalmente para o sexo feminino, foram ganhando um crescimento contínuo aliado à expansão da escola primária concomitante à necessidade de professores formados para lecionar no ensino primário e, das mudanças sociais que se processavam na educação feminina, criando espaços para sua profissionalização através do magistério.

Mesmo com as perspectivas de avanços no sistema educacional capixaba e o aumento do número de normalistas, o relatório do Secretário de Educação (1945:12) registrou,

[...] a míngua dos recursos destinados à educação, a precariedade do sistema educacional do estado, o crescente número de docentes leigos, a falta de estímulo para o trabalho e o aperfeiçoamento, a carência de orientação pedagógica, a falta de processos seletivos para o magistério público, a falta de professores na zona rural, o baixo padrão dos vencimentos e a inexistência de uma carreira magisterial.

Procurando melhorar esse quadro, e visando a maior eficiência do ensino no estado, Lindenberg ao assumir o governo em 1947, expressa o seguinte:

[...] urge a necessidade de melhorar as condições do ensino no nosso Estado, a realidade demonstra que muito ainda está por fazer neste importante setor. De fato, precisamos, no mínimo, de mais umas mil escolas, além das existentes. Faz-se de suma importância ampliar o número de grupos escolares e o número professores primários devidamente preparados pelas Escolas Normais, que representam o mais alto padrão de ensino para formar professores para este nível de estudos. [...] cumpri-se que assim deva ser, porque o Estado se acha num período de franco desenvolvimento, [...] em sua vida social e econômica...

Pelos discursos percebemos há a preocupação dos governantes com a educação e com a formação de professores, entretanto o compromisso efetivo com a educação não se dava na prática de forma que pudesse promover mudanças mais expressivas tanto no processo educativo da capital, quanto do interior do Estado. No cômputo geral, até 1945, o número de mulheres que ingressavam na Escola Normal, e o número de mulheres envolvidas com o ensino primário foi crescente e relevante para a época, caracterizando o magistério primário como um trabalho feminino.

### **IV.3 - A percepção da profissão do magistério na voz de professoras primárias**

A construção social criada em torno do trabalho feminino, gestado pelas representações ideológicas que formularam valores e padrões de moralidade justificadores da entrada e permanência da mulher do magistério, trazia também.



[...] um discurso agregador da importância pessoal e cívica do trabalho de ensinar [...] gradativamente, foi sendo produzida por esse discurso e pelos apelos incessantes, uma nova identidade naquelas profissionais – as mulheres que se ocupavam da profissão docente (Chamon, 2005: 111).

Esse ideário e seus valores se refletiam no modo de ser e agir das jovens professoras que representavam as moças de boa família, com comportamento impecável, materializando o discurso normatizador que povoava o imaginário social da época.

Para reconstruir um pouco desta história e dessas representações sociais, procuramos regatar, nessa pesquisa, depoimentos de professoras, que vivenciaram parte desta época, mais precisamente entre as décadas de 1930 e 1940, na sociedade capixaba, com seus valores tradicionais e uma forte visão idealizada da profissão do magistério, através da virtude da mulher, da dedicação e vocação natural do ser feminino.

As fontes orais, representadas nos depoimentos das professoras primárias aposentadas, com idades entre 77 a 93 anos, constituem nesse trabalho o maior indicador para o conhecimento mais concreto do tipo de cotidiano das mulheres professoras e sua atuação no magistério. Elas expressam, com suas experiências e suas interpretações, o que descrevemos teoricamente em nosso trabalho.

A experiência histórica dos entrevistados torna o passado mais concreto, dando maior credibilidade à divulgação dos fatos, uma vez que vivenciaram aquilo que estão transmitindo nos depoimentos. Essas informações reforçam nossa abordagem na reconstrução de fatos de um passado recente, que não estão registrados em outro tipo de fonte, principalmente fatos relacionados ao cotidiano e a trajetória de vida que as pessoas guardam na memória (Alberti, 2004). Com as entrevistas procuramos reaver lembranças, que ao serem expressas pelas palavras (de todas as entrevistadas, com muito sentimento), conseguiam fazer os fatos renascem com vida e detalhes que pareciam esquecidos. Nesse sentido, Thompson (1992) nos ensina que através da história oral, podemos reconstruir história de vidas em seus inúmeros aspectos, sejam culturais, sociais, profissionais ou pessoais, e que essa fonte devolve às pessoas a sua própria história, reconstruindo imagens da

história que viveram e expressando sentimentos relacionados aos fatos de acordo com as lembranças. Para ele, a história oral representa uma prática geradora de mudanças e que revela novos campos de investigação na medida que pode desvelar nos depoimentos fatos de importância histórica até então ignorados [...] *que podem transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história* (Thompson, 1992: 22).

Assim, a técnica de história oral fundamentada em memória e narrativa, através dos depoimentos, tem como matéria prima as lembranças que são projetadas no presente, a partir de vivências que as pessoas experimentaram no curso de suas vidas, e no interior de grupos sociais. As lembranças, além de oferecer uma descrição dos acontecimentos vividos, vão permitir ao pesquisador a análise de fatos relacionados ao seu objeto de estudos, de acordo com a narrativa destes fatos na voz de sujeitos, que participaram de um processo histórico num passado recente (Albert, 2005).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da nossa abordagem neste item do trabalho, foram coletados depoimentos de cinco mulheres que fizeram o curso normal e seguiram a carreira do magistério entre 1930 e o início da década de 1940. Dentre elas apenas uma não estudou na Escola Normal de Vitória, mas sim no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Colégio do Carmo). São elas: Haydée Nascimento Barroso, Maria da Penha Balestrero Costa, Maria da Penha Siqueira Brandão, Leda Azevedo Souza Silva e Magaly Durão Sessa<sup>26</sup>. Destas professoras, a Senhora Haydée Nascimento Barroso, com 93 anos de idade, iniciou a carreira do magistério com 15 anos em 1930. As outras professoras são mais jovens e iniciaram a carreira entre 17 e 18 anos de idade, já na década de 1940. Destas, apenas duas não eram de classe média, dizendo-se serem de família pobre. Todas se casaram muito cedo, logo que se formaram, e constituíram famílias sólidas junto com os maridos (dos quais nunca se separaram) e filhos. Três já ficaram viúvas.

Sobre o tempo do casamento, Penha Brandão diz o seguinte:

---

<sup>26</sup> As entrevistadas serão identificadas pelos respectivos nomes, conforme identificação nas entrevistas. Apenas duas serão assim identificadas: Penha Balestrero e Penha Brandão, por terem o mesmo nome.

[...] naquele tempo a gente casava muito cedo [...] namorar era para casar, namoro era coisa muito séria, normalmente a gente casava com o primeiro namorado, as moças não podiam ficar trocando de namorado como acontece hoje em dia, ficava falada [...] ainda mais aquela que estudava para ser professora [...] tinha que dar o exemplo. [...] e depois de casada tinha que reforçar o exemplo como boa esposa e boa mãe, que cuidava bem da casa, do marido e dos filhos [...] assim a gente era respeitada.

Essa noção, ainda da década de 1940, mantinha-se muito sólida no imaginário social. A imagem da mulher com qualidades morais inabaláveis, mãe e esposa zelosa da família e do lar eram valores que não podiam passar despercebidos para a mentalidade da época. Margotto (1997:164) revela que à questão da moral feminina, e a questão da vigilância estavam intimamente inseridas na ordem da sexualidade e das virtudes necessárias às mulheres que naturalmente seriam esposas e mães, [...] *o papel social da mulher estava muito vinculado a condição de guardião da ordem doméstica e à própria noção de que o casamento não se destinava à satisfação das necessidades do indivíduo. [...] a moça virtuosa deve começar por dar o exemplo, cumprindo as ordens estabelecidas, procurando ao mesmo tempo fazer-se respeitada de todos que a cercam.*

Sobre essa questão, todas as entrevistadas falam com as mesmas referências. Haydée, adolescente no final da década de 1920 e nomeada professora em 1930, relata que:

[...] os pais eram muito rígidos com as filhas, era tudo muito vigiado e controlado [...] eu levei muito tempo para namorar, ainda mais que meu pai morreu quando eu tinha 11 anos e fomos morar na casa da minha tia, depois perdi minha mãe e fui para casa dos outros [...] da minha madrinha, eu tinha uma irmã mais velha que já estudava para ser professora, eu seguia o exemplo dela [...] vim de uma família pobre, mas meus pais sabiam ler e escrever e queriam que os filhos estudassem, e ser professora era a única profissão para a mulher naquela época, mas pra ser professora tinha que ter bons princípios, ser comportada, o principal era o respeito e a honestidade, tinha que ser mulher honesta, andar na linha [...] eu fui nomeada para ser professora com 15 anos...

Observamos pelos relatos que as mulheres de respeito, honestas, que “andavam na linha” e que iniciavam a carreira do magistério eram ainda muito jovens, saindo da adolescência, moças que tinham entre 15 a 17 anos, sendo que as mais velhas iniciavam em média com 18 e 19 anos de idade. Ainda na Primeira República, [...]

*as moças ingressavam muito jovens em escolas normais, a média de idade era de 14 anos (Franco, 2001:209). Muitas moças ao concluírem o primário ingressavam na Escola Normal, e assim terminavam o curso cedo, isso não significa que todas se formavam tão jovens [...] muitas que ingressavam com idade superior à da maioria das alunas, eram normalmente as que já exerciam o magistério e ingressavam para na Escola Normal para obter o diploma e regularizar uma situação funcional (Franco, id).*

Nossa entrevistada Haydée, que foi nomeada com 15 anos, diz o seguinte: [...] *estudei na Escola Modelo, terminei com 11 anos, fiz um rigoroso exame de admissão e fiz 4 anos de curso normal, terminei com 15 anos, em 1930. O que não foi o caso das demais entrevistadas, que concluíram o curso normal até meados dos anos de 1940. Todas terminaram o curso primário, fizeram o colegial e ingressaram no curso normal.*



Foto nº. 3. Turma de formandas da Escola Normal D. Pedro II  
Fonte: Revista Vida Capixaba. 1931

A forte influência católica, também expressa em todos os depoimentos, marcava ainda um pensamento conservador em relação à educação e ao comportamento das meninas. Todas são de família católica, praticantes e seguidoras dos ensinamentos da Igreja. Assim elas falaram:

Penha Brandão [...] católica, tinha que ir à missa, fazer primeira comunhão, confessar e comungar aos domingos, isso era sagrado, eu ainda sou muito religiosa [...] esse ensinamento eu levava pra escola [...] eu tinha que ensinar religião [...] fazia o sinal da cruz, rezava o Pai-Nosso e a Ave-Maria no início das aulas [...] todos os alunos eram católicos [...] os valores eram católicos na família [...]

Haydée [...] minha família era católica fervorosa [...] à gente vivia com muita graça de Deus [...] íamos à missa na Igreja do Rosário, confessava, comungava ...

Penha Balestrero [...] católica, a igreja e a religião eram de grande importância na família e continua sendo [...] tínhamos até padre na família [...] em Viana estava aparecendo poucas pessoas de religião “contrária” [...] lá não havia crentes, todos eram católicos.

Leda [...] católica, sempre fomos muito religiosos [...] até hoje sou muito religiosa e fui criada de acordo com a fé cristã.

Magaly [...] católica [...] fui criada de acordo com a religião católica, toda a família era muito religiosa, todo mundo tinha que ir à missa, fazer primeira comunhão...

Mesmo com o desenvolvimento urbano republicano e os avanços sociais que se processavam na sociedade brasileira desde as primeiras décadas do século XX, incluindo a escolarização feminina, a vida social das mulheres ainda estava muito centrada na família, convivendo entre parentes e participando dos eventos familiares, que na maioria das vezes envolvia a Igreja – casamentos, batizados, com uma presença pública mais limitada, principalmente quando se tratavam de mulheres de classe social menos favorecida financeiramente. Para elas as festas populares promovidas pela Igreja eram uma grande celebração pública (festas juninas, quermesses, coroação de Nossa Senhora, etc) e como disse Penha Brandão:

[...] tinha os bailes nos casamentos e em algumas festas de aniversário [...] tinha também os passeios no centro da cidade e a missa na Catedral [...] era muito bom pegar o bonde em Santo Antonio e ir passear no centro de Vitória [...] porque quando a gente ia pra escola, ninguém ficava passeando pelas ruas de uniforme, era direto pra escola e direto para casa. [...] Vitória

era uma cidade muito bonita, e no meu tempo de normalista, já estava muito movimentada.

As limitações sociais femininas mesmo para as mulheres da elite que tinham um universo social mais amplo, ainda estavam inscritas na visão sentimental da mulher do lar e mãe de família, sem grandes ambições individuais.

Entretanto, nossas entrevistadas demonstraram toda a força de vontade para materializar um sonho, pelo viés de expectativas individuais e o desejo de ser professora. Os fatos lembrados por essas mulheres/professoras fazem parte de um contexto maior, de uma teia de representações muito significativa na sociedade que vivenciavam. Em nossa pesquisa elas relatam como direcionaram suas vidas e sua escolha profissional, tendo o magistério como forma de oportunidade de acesso ao trabalho e a ampliação da vida social no espaço público, mostrando a necessidade que tiveram de conciliar os afazeres domésticos do lar e a atividade de professora.

No contexto da realidade social de Vitória, as estruturas familiares não se diferenciavam dos outros estados brasileiros. O pai era o chefe da casa, e dificilmente a sua autoridade era contestada. A mãe era naturalmente doméstica, voltada para o lar e para a educação dos filhos. As famílias eram grandes, com muitos filhos, era muito rara uma família com um, dois ou três filhos. Em média eram até cinco filhos para as classes mais abastadas e até dez filhos para as classes populares. As nossas entrevistadas já estavam promovendo mudanças nesse perfil familiar, num quadro mais moderno. Das cinco professoras, apenas uma teve seis filhos, entre as outras, uma teve apenas um filho, duas tiveram três filhos e uma teve quatro filhos.

Sobre as famílias, tivemos depoimentos muito parecidos;

[...] meus pais eram muito cuidadosos com os filhos, meu pai era carpinteiro e minha mãe doméstica, cuidava da casa, de nós e de papai, tudo quem resolvia era ele. Sabiam ler e escrever [...] eram do interior do estado e muito reservados, meu pai de Benevente e minha mãe de São Mateus [...] tudo tinha que ser muito correto, [...] lá em casa eu e minha irmã andávamos na linha, tinha que saber fazer os serviços domésticos, também porque éramos preparadas para casar e ter filhos e também estudamos para ser professora [...] eles colocavam os filhos na escola ( Haydée ).

[...] minha família era muito rigorosa com nossa educação mais também muito cuidadosa, meu pai sabia ler e escrever, trabalhou como motorneiro de bonde e depois foi ser catraieiro e minha mãe, que tinha estudado para ser professora, não dava aula, trabalhava em casa como costureira, e cuidava da vida doméstica. Era eu e minha irmã mais nova, o resto era homem (sete), todos mandando, vigiando e controlando a gente [...] a gente era educada para casar, minha mãe e meus irmãos, principalmente o mais velho, eram mais rigorosos que meu próprio pai [...] mamãe e meu irmão mais velho me incentivavam muito para estudar [...] também a gente tinha que saber fazer todos os afazeres domésticos e ajudar minha mãe [...] os homens só mandavam, era assim a criação dos filhos [...] mais tinham o maior zelo comigo e minha irmã... (Penha Brandão).

[...] minha família era muito condescendente, mas também muito cuidadosa e controladora [...] meu pai estudou, era funcionário da Prefeitura Municipal de Viana, chegou a ser prefeito de lá [...] minha mãe não estudou muito, era costureira e dona de casa. Minha infância foi muito boa, meus pais só olhavam e a gente já sabia o que não estava correto [...] minha mãe fazia de tudo para eu estudar [...] eu sabia fazer o trabalho doméstico, tinha que aprender, mas eu não fazia nada em casa, minha mãe não deixava, ela dizia: “vai estudar minha filha, você precisa ser alguém” (Penha Balestrero). [...] minha mãe me tratava com muito cuidado, era doméstica, só cuidava do lar, estudou pouco, e sempre me orientou para que no futuro eu fosse uma esposa bem preparada. A idéia do casamento fazia parte da educação. [...] Meu pai estudou em colégio de padres e depois foi para a Escola Normal, era professor primário [...] foi diretor do Grupo Escolar Vasco Coutinho. [...] Eu era muito vigiada e controlada, tinha que dar exemplo de boa educação e bons princípios [...] ainda mais, filha de professor. (Leda)

[...] minha família era uma gracinha [...] meu pai comerciante e minha mãe doméstica, cuidava do lar [...] tinha pouco estudo mais tudo era muito bom lá em casa, no interior em São Mateus. Eles eram rigorosos com minha educação, eu tinha que ser muito comportada, mas também me incentivavam muito a estudar. [...] Tive uma infância muito feliz com minha família...(Magaly).

Observamos nesses depoimentos que, em termos de estrutura familiar e princípios de educação para as meninas, as famílias seguiam as mesmas regras, tanto as mais abastadas quanto as mais simples. Para nossa análise foi importante situar os depoimentos de todas as entrevistadas, mostrando que o papel desempenhado pela família é destacado nas motivações em relação à escolaridade das mulheres, embora a importância da educação para um futuro casamento e as atividades do lar, se mantivessem em evidência.

As famílias valorizavam o estudo e, naturalmente, as moças se encaminharam para o curso normal como uma única opção de uma profissionalização e maior independência social e econômica de suas famílias, dentro dos padrões socialmente aceitos para as mulheres no período estudado. Percebemos que as famílias

mantinham uma educação rígida, mas cuidadosa e incentivavam a educação escolarizada das filhas, estavam de certa forma contribuindo para um futuro desfazer de laços da ordem predominante que priorizava o trabalho feminino no lar. Nesse ponto de vista a educação escolarizada, passava a ser cada vez mais importante para as mulheres e o curso normal abria possibilidades de ascensão social e permitia uma certa independência a mulher. Mesmo assim, ainda na primeira metade do século XX, de acordo com Almeida (1998:120),

[...] a educação feminina, de marcada influencia católica [...] preservava o pensamento conservador que conseguia opor obstáculos à educação e profissionalização das mulheres sob o argumento da necessidade de se preservá-las moralmente e mantê-las ao abrigo dos desvios de conduta que o excesso de instrução poderia possibilitar.

A concepção da mulher-mãe, esposa dedicada e “rainha do lar”, definia uma missão que ficava em risco com a mulheres muito instruídas. [...] *Essas normas derivaram das representações masculinas sobre o sexo feminino que se revestiam de ambigüidades na crença da inferioridade da mulher* (Almeida,1998: 119).

Essas evidências vistas em nossa pesquisa bibliográfica, documental e nas entrevistas deixam transparecer a força do poder constituído para formalizar o ofício de ensinar enquanto trabalho feminino. Entre as entrevistados, duas expressaram bem essa questão:

[...] minha educação e da minha irmã, sempre foi muito controlada pelos homens da casa, eles achavam que a gente podia estudar para ser professora, trabalhar [...] ser professora, que era trabalho para mulher, outros trabalhos não eram indicados para as mulheres, assim pensava a sociedade [...] a mulher ficava sempre devendo obediência ao homem [...] ao pai, ao irmão mais velho e depois, também tinha que prestar obediência ao marido (Penha Brandão).

[...] a gente vivia muito sob controle e não podia desrespeitar a autoridade masculina, nem em casa, nem fora de casa, eles tinham autoridade para mandar, e gente tinha que obedecer [...] era assim [...] uma questão de respeito (Haydéé).

Perguntando a elas sobre a sua escolaridade e o seu trabalho no magistério, tivemos a oportunidade de ouvir relatos emocionantes:



[...] eu tinha liberdade para estudar, e estudava porque gostava [...] eu queria ser uma professora, queria ser alguém na vida [...] estudei com dificuldades, mas “já tinha traçado isso para mim” eu não precisava de muitas influências “meu ideal era esse” e consegui (Penha Balestrero).

[...] ser professora era meu ideal, eu estudava com muita força de vontade, às vezes eu não fazia nada em função dos estudos, a prioridade era os estudos, tudo para ser professora [...] esse era o meu maior sonho [...] desde criança eu brincava de dar aula [...] com o tempo meu pai mandou fazer um quadro e juntava algumas crianças, e eu dava aula... ser normalista era o máximo (Magaly).

Na concepção dessas professoras, estudar e seguir o magistério era a representação social maior em termos de se colocar em outro nível, fora daquele que predominava entre as mulheres. Para elas era uma forma de se valorizar e ser valorizada e de não se intimidar na esfera pública.

Analisando os depoimentos das professoras percebemos que, nesta abordagem, o enfoque maior delas recaiu sobre o fato de que estudar e seguir o magistério significava também seguir uma profissão nobre e que gerava um certo status social. Nenhuma delas relevou a importância do instinto maternal para seguir essa profissão, nem estavam justificando a noção maternidade/magistério. Na realidade, para elas ser professora era um grande sonho, que poderia proporcionar uma melhor posição à mulher, no lar e fora do lar. Foram mulheres com esse posicionamento que demarcaram as fronteiras sociais “entre o lar e o status de professora”.

Muitas moças que estudavam, namoravam e casavam logo que formavam. Mas nem todas que formavam, dedicavam-se ao magistério. Para muitas o estudo era mais um preparo para uma vida futura de mulher casada e socialmente bem posicionada. Mas para a maioria, estudar, formar-se e trabalhar era fundamental, não apenas pela posição de ser professora, mas também para educarem melhor os filhos e também pela necessidade financeira (Chamon, 2005).

Ao serem indagadas sobre a questão de estudar e freqüentar a Escola Normal, Haydée<sup>27</sup> relatou:

[...] estudei o primário em Vila Velha, Escola Adelaide de Freitas Lima, na Prainha e depois fui para a Escola Modelo, no mesmo local da Escola Normal. Quando estudei para ser professora, o curso na Escola Normal era muito pesado, exigia muita dedicação, as aulas eram ministradas na maioria por homens<sup>28</sup> [...] os meninos, que eram minoria, sentavam no final da sala, muito respeitosos com as meninas [...] além das disciplinas normais do curso, era obrigado aulas de trabalhos manuais, aprender a bordar, pintar [...] as prendas domésticas eram obrigatórias e também aula de canto orfeônico e ginástica [...] era muito rígido [...] a gente tinha que ler e seguir os ensinamentos de um livro “Por que me ufano no meu país”, que exaltava o Brasil e o patriotismo [...] foram quatro anos de estudos muito sérios, que eu me orgulhava, me sentia muito importante [...] eu era importante porque estudava para ser professora [...] a escola, o uniforme, tudo era motivo de orgulho [...] terminei no final de 1930 [...] minha filha, eu sou da época de Punaro Bley [...].

A Escola Normal exigente, rigorosa, com exame de admissão difícil, muitas provas e muita disciplina, está presente nos depoimentos de nossas entrevistadas, envolvida em muita admiração e orgulho. A Escola Normal e outros estabelecimentos de ensino que formavam normalistas possibilitaram uma grande abertura para a inserção das mulheres na sociedade e no mundo público. Em Vitória, a Escola Normal D. Pedro II e o Colégio N.S. Auxiliadora (Colégio do Carmo) foram decisivos para que o magistério no Espírito Santo viesse a se feminizar desde as primeiras décadas do século XX (Franco, 2001).

Leda, uma das nossas professoras entrevistadas, diz o seguinte;

[...] me formei professora no Colégio do Carmo, lá era diferente da Escola Normal, era um colégio religioso, de freiras, a gente tinha muita obrigação com a religião [...] e uma disciplina rigorosa, mas o ensino era muito bom [...] as alunas tinham que honrar a escola e o uniforme [...] ser professora formada no Colégio do Carmo, era importante em Vitória.

---

<sup>27</sup> D. Haydée, lembra das disciplinas e do nome de muitos professores que teve na Escola Normal no final dos anos de 1920, como por exemplo a professora de ginástica Rita Tozzi e seu marido Aucino Quintais que era professor de português.

<sup>28</sup> Até o final da Primeira Republica havia predominância de homens no exercício das cadeiras de professor no curso Normal. Esse tipo de escola atraía os homens para o exercício profissional pelo fato de pagar melhores salários. Um professor da escola Normal, percebia um salário bem maior do que de um professor primário (Franco, 2001: 230)

As escolas de curso normal, que formavam professoras, tinham uma representação simbólica na cidade, e as normalistas construía uma identidade na medida em que materializavam essa representação. A mulher que desejava ser professora também buscava um prestígio social através de uma profissão que lhes possibilitasse uma certa independência e um pouco mais de liberdade, isso significava um grande passo para a realização pessoal e profissional (Almeida, 1998).

Essa noção perpassa com clareza nos depoimentos das professoras, deixando também transparecer o coroamento da feminização do magistério em Vitória a partir de 1930.

[...] quando estudei para ser professora, o magistério já era trabalho feminino, os homens não estavam mais interessados em estudar para ser professor primário [...] o que eles estavam querendo era casar com a professora [...] meu marido era muito orgulhoso de ter uma esposa professora (Penha Brandão).

[...] quando estudei na Escola Normal, só tinha moça fazendo o curso, nós éramos as normalistas, ser professora era um trabalho muito feminino (Magaly).

Os relatórios oficiais da década de 1930 e início dos anos de 1940 afirmam ser o magistério primário uma profissão para mulheres com vocação para ensinar, e que as matrículas femininas superavam de longe as matrículas masculinas. A Mensagem de Bley 1943 menciona que os homens estavam voltados para outros tipos de trabalho que pudessem proporcionar melhores salários para um chefe de família. Os interesses masculinos não estavam mais voltados para o ofício do magistério primário.



Foto nº. 4. Alunas da Escola Normal D. Pedro II, em 1935.  
 Fonte: Revista Vida Capixaba. Victória. 1935

No imaginário social capixaba ainda se configurava a noção de que para a mulher a escola significava uma continuação do lar, sendo o trabalho nas escolas primárias o local mais apropriado para a mulher desenvolver uma atividade profissional. Mas para muitas mulheres esse ideário estava aos poucos perdendo essa relevância, porque o trabalho fora do lar, ou seja, nas escolas, principalmente para as entrevistadas que iniciaram o magistério nos anos de 1940, estava sendo visto como uma atividade profissional além dos limites do lar, ou seja, o local de trabalho não era o lar.

[...] eu gostava muito de lecionar e a escola era sagrada para mim, mas lá eu era muito respeitada como professora e como pessoa, eu trabalhava e cuidava dos meus alunos com muito carinho e cuidado, fazia parte do meu trabalho [...] essa idéia de continuação do lar, pra mim era porque o mesmo respeito que se tinha em casa, prevalecia na escola. (Penha Balestrero)

[...] eu era uma autoridade na minha escola, a professora era vista como uma segunda mãe, mas eu não deixava essa coisa de segunda mãe

prevalecer, eu era a professora [...] os alunos eram tratados com carinho, todos dos pequeninhos aos maiores [...] quando erravam se desculpavam com humildade [...] e sabiam que estavam na escola para aprender [...] (Penha Brandão)

[...] a escola era vista como uma continuidade do lar, mas a gente sabia se colocar como professora diante dos alunos, ali a gente trabalhava [...] o aluno sabia respeitar a professora, os pais também tinham muita consideração e respeito pelo professores (Magaly).

Eram tantas as representações do papel social da professora que algumas eram também vistas como a pessoa mais indicada para outras atividades corriqueiras, como diz Penha Brandão, que lecionava em uma escola no município de Cariacica.

[...] a habilidade de ser professora servia para uma série de coisas além de dar aulas, por exemplo: ser conselheira, fazer aproximação entre parentes, orientar outras moças, ajudar na igreja, escrever e ler cartas para pessoas analfabetas, batizar crianças [...] isso porque a professora também era o maior exemplo de moral e de bons modos.

Ser professora, significava muito para essas jovens, e as representações do papel social da professora estava também aliado a outras atividades consideradas importantes no cotidiano, sendo as professoras consideradas as pessoas mais confiáveis para tais funções, que ultrapassavam os limites da escola. O fato de ser professora e o trabalho nas escolas, dava a essas mulheres um status social diferenciado no contexto da sociedade da época. De acordo com Almeida (1998:194) [...] *a docência possuía uma dignidade comparável às mais nobres missões*, e através dela as mulheres foram ganhando importância no espaço público e sua contribuição passou a ser considerada e requisitada. Ainda segundo Almeida (2004:81-82),

[...] essa profissão significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada no meio ignorante; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre classes trabalhadoras e possibilitava bem estar econômico. Isso era muito mais do que tinha tido até então.

Nessa perspectiva, as mulheres professoras estavam também delimitando seus papéis nos seus respectivos espaços “lar e escola”. A devoção de ser professora e o trabalho nas escolas não estava impedindo o desempenho do papel feminino no lar.

Assim foi se cristalizando uma nova noção em relação àquela que predominava no imaginário coletivo, tratando-se da visão idealizada da profissão do magistério. Um novo comportamento despontava no universo das desigualdades de gênero, sinalizando para uma posição mais elevada dessas mulheres na sociedade e na família.

Quando falamos “do lar para o status de professora”, estamos nos ferindo a essa postura que começou a colocar a mulher em outra instância social – aquela na qual ela estava sendo vista como uma profissional que estava conciliando o trabalho fora de casa com as atividades privadas do lar. Muitas mulheres, não eram mais apenas dona de casa estavam também trabalhando, dando uma contribuição social para a qual estavam sendo remuneradas e alcançando uma maior autonomia pessoal.

Quando perguntamos sobre a relação casamento/trabalho/família, as professoras ressaltaram opiniões muito parecidas em todas as abordagens que fizemos.

Penha Brandão [...] ser professora, era muito bom, eu podia trabalhar e resolver minhas atividades em casa sem problemas, eu me colocava numa posição mais independente, mas ainda a autoridade do homem era muito forte [...] meu marido me respeitava muito, se orgulhava de ter uma esposa professora [...] a professora era a rainha da escola, em casa, a rainha do lar, mas o homem era o dono do lar, a mulher nunca falava mais alto, até em relação aos filhos [...] seu pai falou, está falado.

Magaly [...] quando me casei não precisava trabalhar, minha vida era muito boa, meu pai era dono de comércio, meu marido ganhava bem, mas eu queria trabalhar e segui minha carreira de professora, fui incentivada pelo meu marido, que se orgulhava de mim [...] eu trabalhava como professora, também me orgulhava disso e me sentia socialmente importante [...] as atividades de mãe e dona de casa nunca me impediram de trabalhar [...] tudo tinha muita importância, o trabalho e a família [...] mas cada um no seu lugar.

Penha Balestrero [...] eu conciliava muito bem minha vida em casa com a família e minha vida profissional na escola, eu era muito respeitada como professora e isso também era importante para a minha família [...] meu marido respeitava meu trabalho e eu me sentia importante.

Essas mulheres através do magistério davam um salto social e estabeleciam novas relações familiares a partir da profissão e da remuneração, que era pouca, mas tinha uma representação econômica e social que dava às mulheres mais liberdade e autonomia. Em uma época em que as oportunidades de trabalho para a mulher

eram muito limitadas, o magistério – profissão de amplo reconhecimento social – representava uma atividade capaz de promover a mulher socialmente, alargando os limites de sua visibilidade, embora os salários não fossem muito gratificantes. Quanto a isso nossas entrevistadas foram muito claras.

Haydée [...] eu ganhava pouco, trabalhava muito, sempre peguei classe de alfabetização, tinha muito aluno na sala de aula no Grupo Escolar Vasco Coutinho), [...] no interior tinha menos, mas eram todas as séries na mesma sala [...] fui para um lugar em Colatina, chamado Barbados [...] era muito longe, mas eu não tinha medo de nada [...] me tratavam como uma princesa, como uma deusa [...] o salário era muito pequeno, mas eu ganhava tanta coisa lá e não gastava quase nada. Quando vim para Vitória continuei ganhando pouco mais o reconhecimento era muito grande [...] e a vantagem de trabalhar fora não tinha preço [...] eu tinha status, eu era professora [...] eu era diferente das outras mulheres que só ficavam em casa...

O baixo salário não as intimidava, o mais importante era estar trabalhando fora de casa. Também o salário na maioria dos casos era complementar, porque a grande maioria das professoras, eram casadas e o maior peso do orçamento familiar ficava por conta do salário do marido. Mas nem todas tinham essa situação privilegiada, muitas trabalhavam aliando a dedicação ao magistério à necessidade de completar a renda familiar.

Leda [...] Me formei professora e fui dar aula no Grupo Escolar, trabalhei no Vasco Coutinho, eu era muito respeitada como professora, e isso, na época, era muito importante pra mulher [...] o salário não compensava, mas meu marido tinha um salário razoável [...] meu pai era professor e chegou a ser diretor do Vasco Coutinho. [...] Mesmo como professor os homens ganhavam mais que as mulheres [...] era muito considerado, uma autoridade [...] mas eu achava que as professoras ganhavam muito pouco, pensava no futuro [...] e fiz um concurso pro estado em 1960, passei e fui ganhar mais [...] não tive arrependimentos [...] mas parte de minha vida passei como professora. Foi essa profissão que me situou na vida.

Os depoimentos demonstram que a questão da valorização e do respeito em detrimento da remuneração ficava mesmo para aquelas que precisavam trabalhar para ajudar nas despesas de casa, como recompensa em forma de prestígio social junto à família e à sociedade, [...] *ser professora já é, de antemão saber que será mal remunerado, restando como fator motivacional o respeito da comunidade pelo seu profissionalismo* (Silva, 2003:143).

Mesmo assim, com essa conotação que tinha muita relevância, as entrevistadas também demonstraram que já existia uma insatisfação em relação à questão salarial.

Penha Brandão [...] eu precisava ajudar nas despesas de casa porque meu marido não ganhava muito, e também tive muitos filhos, a vida era difícil e o salário de professora era muito baixo, isso me angustiava, achava injusto, mas não era motivo para desistir [...] ser professora era muito importante pra mim e eu também não queria fazer outra coisa...

Magaly [...] a professora sempre ganhou pouco, desde o início de minha carreira até hoje aposentada [...] mas era um salário, e isso era importante pra mim [...] meu marido ganhava bem, por ele eu não precisava trabalhar [...] o salário tinha um valor em dinheiro, mas o reconhecimento social tinha outro valor.

Penha Balestrero [...] o salário era baixo, sempre foi assim, uma falta de consideração com o professor [...] meu marido trabalhava, sempre foi muito responsável [...] e eu muito econômica, então a gente vivia bem [...] eu era feliz com minha profissão, chegar à escola e assumir a sala de aula era uma realização.

As falas das entrevistadas em relação à situação salarial, que sempre foi precária e sem perspectiva de avanços significativos, demonstra que todo o discurso público em relação à importância do magistério não implicava em maiores reconhecimentos salariais. Nesse contexto, mesmo tratando-se da “Era Vargas”, quando prevaleciam discursos em favor da educação em uma luta contra o alto índice do analfabetismo brasileiro, aumento da procura pelas escolas primárias e das exigências em relação à elevação do número de professores primários qualificados para o exercício do magistério primário, promovendo inclusive a abertura de novas escolas normais públicas e privadas, os salários das professoras primárias não sofriram alterações significativas (Mendonça, 2005).

Toda a preocupação com a educação e com a política de formação de professores não veiculava uma política salarial que promovesse rendimentos mais compatíveis socialmente para a classe profissional de professores primários (Besse, 1999).

O grupo escolar era a maior representação profissional para as normalistas, e na medida em que aumentavam em número na região da capital e no interior do



estado, aumentava também as oportunidades de trabalho para as professoras qualificadas exercerem o magistério.

De nossas entrevistadas, exceto Penha Brandão, todas desenvolveram a profissão de professora trabalhando em Grupos Escolares, iniciaram nomeadas por concurso público, duas passaram um tempo trabalhando em escolas rurais, no interior do estado do Espírito Santo, sendo removidas depois de dois anos de trabalho para Grupos Escolares no município de Cariacica, e duas começaram no município de Vila Velha no Grupo Escolar Vasco Coutinho ( ambos na região de Vitória).

Penha Brandão [...] eu morava no município de Cariacica, num lugar que era uma roça, chamado Retiro Saudoso, eram poucos moradores, tinha algumas famílias pobres e as outras que viviam em pequenos sítios, ali não tinha nada. Como eu casei logo que formei, tinha que trabalhar por perto [...] e aquele lugar era longe de tudo e não existia condução [...] meu pai e meu marido construíram uma pequena escola, anexa a nossa casa para eu alfabetizar adultos que moravam por ali, quase todos eram analfabetos. Assim fiquei um tempo, sem receber nada de ninguém [...] depois as famílias começaram a mandar as crianças, e cada vez mais crianças [...] então fomos à prefeitura para falar da escola que funcionava e pedir para registrar [...] eu já estava alfabetizando um monte de crianças [...] a prefeitura mandou gente da secretaria de educação lá, aprovaram a escola, registraram e fui contratada pela Prefeitura de Cariacica, ficando até me aposentar. [...] A escola foi registrada com o nome de Escola Singular Retiro Saudoso...

Observamos que as escolas primárias que funcionavam fora do sistema estadual e fora do padrão do grupo escolar, mesmo escolas municipais pequenas e isoladas, proporcionavam à professora um destaque impar no seu domínio local. A valorização do professor independia da localização da escola, o que importava era a simbologia, a representação social da profissão de professora, fosse na cidade em um lindo e bem edificado grupo escolar, numa escola do interior, em uma pequena escolinha rural, ou em uma escola singular num lugar qualquer, a professora tinha uma posição privilegiada em relação as outras mulheres que não tinham uma profissão. Ainda ouvindo Penha Brandão:

[...] nesse lugar fiquei muitos anos, com muito orgulho de minha profissão, eu era muito respeitada por todos, eu era autoridade na escola e no lugar [...] só no final da minha carreira que a prefeitura mandou fazer uma escola de madeira em frente de minha casa, e chegaram outras três professoras e eu fiquei como diretora da nova escola [...] mas a prefeitura nunca melhorou a minha escola. [...] Ajudava com material escolar e merenda para os alunos [...] que eu e minha mãe tínhamos que preparar, não tinha ninguém para

ajudar [...] eu tinha uma sala bem grande, na medida em que os alunos mudavam de série eu ia tendo várias séries na mesma sala [...] nunca teve outra professora, assim eu dei aulas durante a maior parte de minha vida de professora. [...] Fui professora primária de meus filhos. [...] Depois que mudei de lá, já tinha condução, meus filhos foram para outras escolas e eu continuei indo para aquele lugar dar aulas para as crianças que moravam lá.

Movidas pelo ideal e vocação, pela importância e valorização feminina enquanto professora, muitas mulheres deram outro rumo a suas vidas, mesmos em lugares sem as menores possibilidades de alguma mudança. A mulher, classificada naturalmente como do sexo frágil, dedicada ao lar e submissas, sempre dependente do homem, ser responsável pela provisão material e moral da família, principalmente a partir do início do século XX, foi ocupando espaços na educação e, muitas que conseguiam ultrapassar o primário, encerravam a trajetória estudantil no curso normal, dando início à vida profissional de professora primária. Trajetória que vai marcar sua passagem de rainha do lar para o status de professora, noção que foi se cristalizando principalmente a partir do ano de 1930.

É unânime nas falas das professoras entrevistadas que tiveram uma vida diferente daquela que suas mães tinham, sempre cuidando dos afazeres domésticos, do marido e dos filhos, sem visibilidade pública e obedientes aos maridos. Essas mulheres destacam também que foram incentivadas a estudar e depois trabalhar, mas a grande maioria das famílias não agiam assim.

[...] na minha época a maioria das famílias achavam que as filhas não precisavam ficar estudando, tinham que ser bem preparadas para casar [...] era preciso ser muito comportada e perfeita nos serviços domésticos (Haydée).

[...] tive uma vida bem diferente da vida de minha mãe, ela era totalmente dedicada a casa, ao marido e aos filhos. [...] Lia pouco e sabia assinar o nome, eu fui ser professora, era estudada [...] desde os 17 anos saía de casa para ir dar aula [...] eu trabalhava [...] (Penha Balestrero).

[...] eu sempre quis trabalhar, ser professora foi minha opção inicial [...] eu não queria aquela vida de doméstica para mim [...] era muito pouco, uma vida muito voltada para a privacidade do lar [...] (Leda.)

Mulheres com esse pensamento estavam de alguma forma rompendo com a manutenção de um modelo de família, segundo o qual cabiam às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, sendo o lar e a maternidade a razão

maior da natureza feminina. A força e a persistência de uma identidade feminina construída em torno do mundo doméstico condicionavam a participação feminina em atividades de trabalho na esfera pública, além daquele que sua própria natureza permitia – ser professora. Tradicionalmente, as atividades de trabalho destinadas a homens e mulheres têm sua marca no gênero, e nas desigualdades entre os sexos, que marcaram inclusive as mulheres como profissionais de baixos salários.

Mesmo com a expansão de atividades industriais e comerciais, desde o início do século XX, este espaço de trabalho era muito fechado para as mulheres. Era atividade masculina. Algumas mulheres que conseguiam se incluir em alguma atividade nestas categorias como trabalhadoras, notadamente nos maiores centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo, ganhavam um salário muito inferior ao do trabalhador masculino (Bruschini, 2000).

Além das desigualdades simbólicas já estabelecidas entre os gêneros, ancoradas na concepção de uma natureza feminina diferenciada, oposta e subordinada à natureza masculina, a definição social da mulher ficou marcada pela sua natural função de mãe e esposa, em circunstâncias históricas em que a esfera privada era o seu lugar. Derrubar paradigmas tradicionais e solidamente estabelecidos na sociedade implica em um tempo longo, com mudanças estruturais e conjunturais, abrangentes na totalidade da sociedade. As mulheres que procuravam romper com o padrão tradicional de comportamento em nosso período estudado, principalmente em Vitória, estavam se apoiando em bases sociais e familiares que estavam permitindo mudanças e, por conseqüente, abrindo novos caminhos para uma maior visibilidade feminina, sendo a educação o maior agente desse processo.

A progressiva integração das mulheres na educação e sua predominância nos cursos normais e na atividade de professora primária até os anos de 1940 estavam traduzindo um movimento de mudanças no tradicional papel social da mulher. O ambiente urbano em rápido crescimento se encarregava de promover novas perspectivas sociais e novas influências de sociabilidade feminina em um movimento crescente e contínuo, promovendo mudanças no padrão de comportamento e novas

tendências em termos de relações sociais, tanto no mundo o trabalho quanto nas relações pessoais e familiares.

Nossas entrevistadas se incluíam num segmento feminino que estava vendo o mundo com outros olhos, marcando presença nesse contexto de lentas e gradativas mudanças, mas que, para uma parcela da população feminina, era muito expressiva e importante.

[...] eu achava que as mulheres que não estudavam e não queriam trabalhar estavam repetindo a vida da mãe, da avó [...] ficavam subordinadas à autoridade do marido [...] era um atraso (Leda)

[...] estudar e depois trabalhar dava muita força à mulher [...] a diferença estava ai [...] a mulher queria ser mais independente [...] ( Magaly)

[...] as coisas mudavam [...] a mulher não podia ficar só em casa fazendo serviço doméstico [...] meu sonho não era este [...] (Penha Balestrero).

[...] minhas amigas que não estudaram e nunca trabalharam e casaram com homens simples como eu casei [...] tiveram uma vida muito diferente da minha, ficavam em casa sem noção do mundo [...] eu não conseguia me ver naquela situação [...] ( Penha Brandão).

As entrevistadas disseram exercer o magistério como profissão porque gostavam de lecionar, o trabalho era muito gratificante, por idealismo, amor e escolha. Essas mulheres deixaram bem claro que para elas a educação é o melhor caminho para as mudanças de um povo, mais para isso,

[...] a escola e a professora precisam ser muito respeitadas. [...] Naquela época era diferente [...] a escola era o que tinha de mais importante depois da Igreja [...] ninguém desrespeitava a escola nem a professora [...] aquilo era sagrado [...] hoje ... imagina! violência nas escolas, desrespeito total [...] professor e escola marginalizados [...]. (Leda)

[...] as coisas nunca foram fáceis, mas a educação, e a harmonia familiar sempre foram à base para tudo na vida (Magaly).

A capa da Revista de Educação de 1936 reflete bem o pensamento dessas professoras.

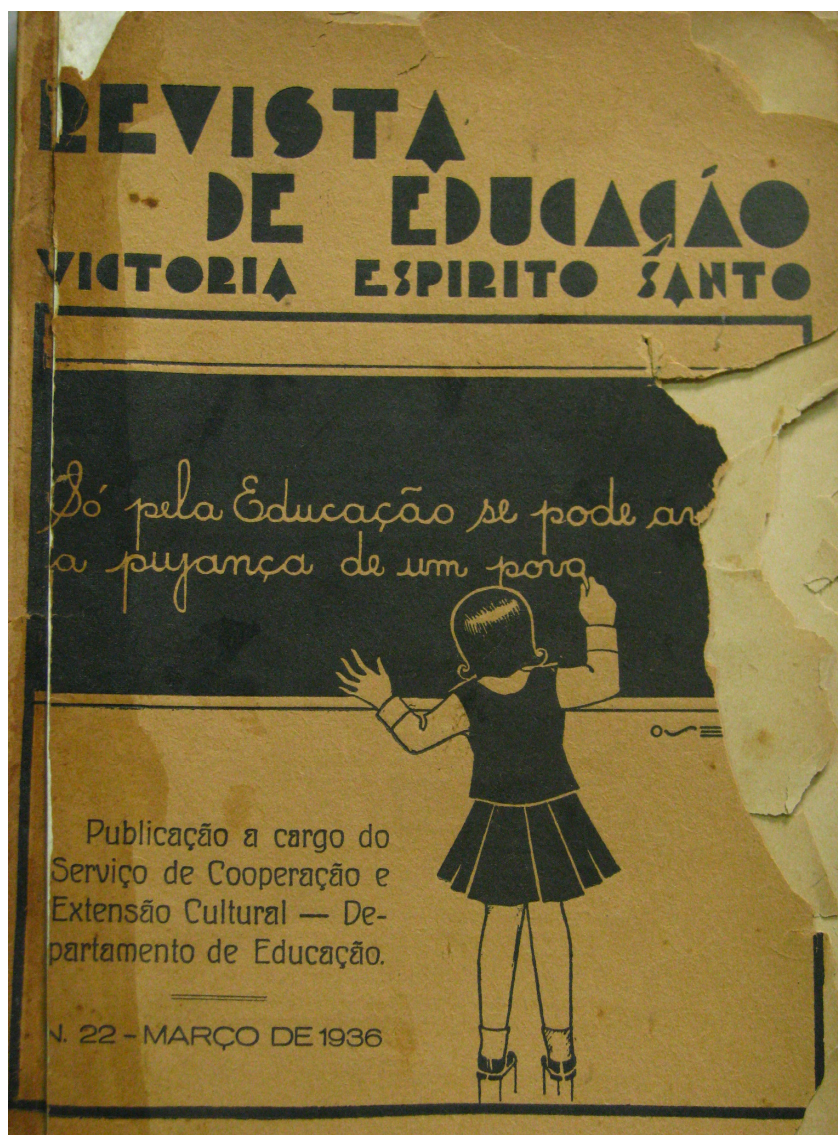


Foto nº. 5. Capa da Revista de Educação. 1936.

O trabalho de professora, de acordo com as entrevistadas, era muito difícil, implicava em uma responsabilidade muito grande porque a escola instruía, educava e se preocupava muito com a questão do comportamento.

[...] o comportamento dos alunos e o respeito pelo professor eram fundamentais [...] a gente ensinava para os alunos normas que tínhamos em casa [...] e que eram reforçadas na Escola Normal [...] o respeito pelas pessoas, pedir desculpas, licença, dizer muito obrigado e por favor era regra [...] e outras coisas também [...] a criança tinha o lugar dela [...] (Haydée).

Além de serem professoras e também preparadas para serem donas de casa, o casamento não ficava fora dos sonhos dessas mulheres, tanto que todas casaram logo que formaram como era normal na época em que eram jovens.

Educadas em rígidos padrões de comportamento e de moralidade, padrões reforçados no curso normal, que inclusive as preparava para o casamento, tendo como obrigatório em todas as séries do curso “trabalhos manuais e prendas domesticas”, essas mulheres quando formadas e com a aliança de casada na mão esquerda procuraram encaminhar a vida profissional e doméstica, de modo que as duas atividades pudessem ser viabilizadas sem uma anular a outra. Valeram-se da oportunidade de maior valorização pessoal e visibilidade social no cenário socioeconômico através do magistério, e isso significou um salto qualitativo em relação aos que assistiam no cotidiano de suas mães e suas avós.

O magistério representou para essas mulheres a concretização da possibilidade de um novo status social. Elas fazem menção a uma conhecida situação, que para elas tinha um grande significado social, e que não era simbólico, era concreto no contexto em que vivia “o marido da professora”. Ilustramos essa referência com os seguintes depoimentos:

Penha Brandão [...] meu marido tinha muito orgulho de mim [...] mas no início não gostava de ser apontado como o marido da professora [...] acontecia muito isso: conhece Sr. Nelson [...] não [...] não conhece, é o marido da professora lá do Retiro Saudoso [...] depois ele acostumou [...]

Leda [...] os maridos das professoras acabavam ficando bem conhecidos, não pelo o que eles faziam, e sim por serem marido da professora [...] isso era na cidade e pior ainda no interior...

Nas narrativas das professoras podemos perceber muito orgulho e felicidade ao lembrar e falar do trabalho, da família e das conquistas que alcançaram. Expressões como valorização social e pessoal, orgulho, respeito, Escola Normal, magistério, educação, alunos, família, maternidade e filhos, vão se entrelaçando nas lembranças com um sentimento de que conseguiram desempenhar um papel social relevante no contexto da sociedade que vivenciaram, com posição social diferenciada, de outras mulheres que não estudaram e não trabalhavam fora de casa, das que estudaram mais também nunca trabalharam, e ficavam a vida toda

envolvidas com marido, serviços domésticos e filhos. Nessa difícil trajetória social, “do lar ao status de professora”, muitas mulheres titularam seus maridos de “marido da professora”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação feminina, tema de muitas pesquisas em um amplo universo de abordagens, é tratada aqui, pelo viés do magistério, como o maior veículo de inserção da mulher na esfera pública, tendo a Escola Normal como principal agente desta formação educacional.

Para a realização deste estudo, enfocando a relação mulher/educação/magistério. Lançamos inicialmente um olhar para a educação feminina e seu papel na sociedade em caráter retrospectivo, demonstrando as relações e os valores estabelecidos para a educação feminina no Brasil, desde o período colonial, perpassando pelo Império, numa trajetória histórica que demonstrou o longo e difícil percurso da mulher para se desvencilhar da esfera do lar e começar a conquistar uma maior visibilidade social, através da educação.

Em nossa análise, situamos esse percurso procurando abordar a mulher e sua condição feminina no contexto educacional familiar e escolar, expressando que esse percurso histórico traçado pelas mulheres, imposto por uma sociedade centrada nos padrões coloniais e apoiada em valores morais rígidos, fundamentados principalmente na religião católica até o início da república, foi muito tortuoso.

Alcançar direitos elementares como ser alfabetizada, poder freqüentar a escola e ter alguma participação na vida social fora do lar exigiu o enfrentamento de romper preconceitos estabelecidos pela força dos valores morais e religiosos no controle da conduta feminina e no seu desenvolvimento social. Valores que culturalmente solidificaram e fortaleceram o ideal da mulher como mãe e esposa dedicadas, guardadas em seus lares, possuidoras de instrução suficiente para cuidar dos maridos, serem boas donas de casa e primarem pela boa conduta dos filhos.

É impossível vislumbrar esse processo sem a importância da educação para a valorização social do gênero feminino, principalmente no período republicano, em



um quadro de mudanças entre o conservadorismo e o ideal nacionalista, positivista e a luta pela alfabetização.

No Brasil, somente a partir do início do século XX, principalmente na década de 1920, os laços que traçaram as grandes diferenças sociais entre homens e mulheres começam a se afrouxar, abrindo novas possibilidades e uma maior visibilidade social para a mulher.

O ideal positivista teve grande influência na educação, o conceito da mulher por natureza mãe e mulher submissa ao marido e a família, dotada de nobres valores morais, naturalmente voltada para o lar e para a educação dos filhos, retratava também sua natural vocação para o trabalho de educar crianças nas escolas, ou seja, ser professora pela própria natureza.

A mulher professora passa a ser vista de maneira diferenciada socialmente, não porque trabalhava, mas porque estava estendendo sua nobre função materna exclusiva para seu lar, também para uma missão pública – educar crianças.

A Escola Normal com seu ideário e sua função de formação de professores primários constituiu-se no grande veículo de promoção para a formação de novos valores femininos, tendo o curso do magistério enquanto referência de identidade profissional feminina construída no século XX. Suas estreitas relações vinculadas a feminização do magistério transformou o magistério primário num trabalho eminentemente feminino. Processo que se deu de forma gradativa, acompanhando também as mudanças que se processavam na organização da sociedade brasileira, inclusive na organização familiar e nos papéis ocupados e representados pelos gêneros.

Foi através do magistério que a mulher deu um salto social qualitativo para a esfera pública na primeira metade do século XX, dominando outro espaço além daquele já estabelecido “do lar para o grupo escolar”.

No Espírito Santo essa tortuosa trajetória social feminina não foi diferente do contexto nacional. Sendo este considerado o estado mais atrasado da região sudeste, e pelo persistente provincianismo de sua capital, não acompanhava de forma mais efetiva as mudanças que estavam ocorrendo nas demais cidades do sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais).

Apesar de todos os entraves sociais, muitas mulheres de Vitória ingressavam na Escola Normal e seguiam a carreira do magistério. A Escola Normal da capital, desde o início do século XX, já representava o único espaço para a oportunidade da formação profissional feminina. Mesmo enfrentando limitações e submetidas a uma condição de inferioridade social, as mulheres foram se inserindo e ocupando o espaço de trabalho que lhes era possível - o magistério.

Na década de 1930, a condição de professora primária já se estabelecia como uma profissão feminina, o que se concretiza no início da década de 1940, quando as matrículas femininas na Escola Normal superam com muita distância as matrículas masculinas que vão perdendo totalmente a expressividade no magistério. A feminização do magistério aliada à idéia da vocação feminina para educar crianças, levou cada vez mais mulheres para essa profissão que se apresentava desde a década de 1920, em plena expansão.

Na busca da reconstrução histórica, objetivando desvelar alguns aspectos do “ser professora”, a voz de algumas mulheres que estudaram na Escola Normal e se dedicaram ao magistério em nosso período de estudos, demonstra que, levadas pelo ideário da vocação, buscaram e encontraram no magistério a valorização e o respeito profissional, em detrimento da remuneração. Para as mulheres, ser professora ressaltou um prestígio social, que antes não existia, revelando ser de fato, que essa profissão era uma das poucas opções profissionais e, dentre elas, a maior que a mulher de classe média, ou dominante e ou popular podia assumir com dignidade e sem constrangimento, estabelecendo assim as fronteiras entre “o lar e o status de professora”.

## REFERÊNCIAS

### FONTES DOCUMENTAIS IMPRESSAS

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório do Presidente do Estado do Espírito Santo José de Mello Carvalho Muniz Freire**. Vitória: Typografia Nelson Costa & Comp. 1900.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Espírito Santo, na 3ª. sessão ordinária da 14ª. Legislação em 1937, pelo Governador do Estado do Espírito Santo, Capitão João Punaro Bley**. Vitória: Imprensa Oficial, 1937.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Espírito Santo, em 1943, pelo Governador do Estado do Espírito Santo, Capitão João Punaro Bley**. Vitória: Imprensa Oficial, 1943.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Secretário de Educação, sob a direção do Sr. Eurico de Aguiar Sales, em 1945**. Vitória: Imprensa Oficial, 1945.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, em uma Sessão Ordinária de 1947, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg**. Vitória: Imprensa Oficial, 1947.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa Estadual em 1950, pelo Governador Dr. Carlos Fernando Monteiro Lindenberg**. Vitória: Imprensa Oficial, 1950.

\_\_\_\_\_. **Lei do Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo. Lei Nº. 1572, artigo 39 de 27 de julho de 1926.** Governo Florentino Avidos. Vitória: 1926.

\_\_\_\_\_. Instituto Jones Santos Neves. **Articulação sócio-econômica do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil. Serie Regional, parte XIV – Espírito Santo. Censo Demográfico. População e Habitação.** Rio de Janeiro: Gráfica do IBGE, 1943.

\_\_\_\_\_. **Recenseamento Geral do Brasil de 1950. Censo Demográfico do Espírito Santo 1950.** Rio de Janeiro: Gráfica do IBGE. 1956.

Revista Vida Capixaba. Vitória: nº. 148, ago. 1929

\_\_\_\_\_. Vitória: nº. 156, ago. 1930.

\_\_\_\_\_. Vitória: nº. 162, set. 1931.

\_\_\_\_\_. Vitória: nº. 168, nov. 1935.

\_\_\_\_\_. Vitória: nº. 182, jun. 1940.

Revista de Educação. Publicação a cargo do serviço de cooperação e extensão cultural do departamento de educação, destinada à vulgarização de métodos e processos contemporâneos de ensino. Vitória: Imprensa Oficial, nº. 15 e 16, jun. e jul. de 1935.

\_\_\_\_\_. Publicação a cargo do serviço de cooperação e extensão cultural do departamento de educação, destinada à vulgarização de métodos e processos contemporâneos de ensino. Vitória: Imprensa Oficial, nº. 22, mar. 1936.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA/UFES. Departamento de Economia. **Alguns aspectos do desenvolvimento econômico do Espírito Santo – 1930-1970.** Vitória: UFES, 1984.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

PALÁCIOS, Wanessa Doellinger Costa. **A expansão dos espaços periféricos em Vitória durante o processo de urbanização na Primeira Republica (1889-1930).** Vitória: UFES, 2007. ( Dissertação de Mestrado ).

CANEZIN, Maria Teresa, Loureiro, Walderês Nunes. **Escola Normal de Goiás.** Goiânia: UFG, 1994.

MARGOTTO, Lílian Rose. **Igreja católica e educação feminina nos anos 60. O Colegio Sacré-Coeur de Marie ( Vitória- 1960-1969).** Vitória: EDUFES, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial-mútuo no Brasil (1827-18540). In: STEPHANOU, Maria, Bastos Maria Helena C. (orgs). **História e memória da educação no Brasil.** vol.II, Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Paul. **História oral: a voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos de história oral.** Rio de Janeiro: FVG, 2004.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** Rio de Janeiro: FVG, 2005.

SILVA, Erineusa, Maria da. **As relações de gênero no magistério.** Vitória: EDUFES, 2002

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **A história da formação docente: a singularidade da Escola Normal de Rio Verde, GO ( 1933-1974)**. Goiânia: Asa, 2005.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, s/d.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo/Secretaria do Estado da Cultura, 2008.

TATAGIBA, José. **Puxa! Como Vitória esta mudada**. Vitória: Multiplicidade, 2001

BRAGA, Rubem. Vitória perde a memória: mas não sempre. In: Neves, Luiz Guilherme Santos. **Passeio pelo centro de Vitória na companhia de Rubem Braga**. Vitória: Centro Cultural de Estudos E Pesquisas do Espírito Santo, 1992.

BITTENCOURT, Gabriel. **História geral e econômica do Espírito Santo. Do engenho colonial ao complexo fabril-portuário**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

TALLON, Miguel Depes. **A Escola Normal D. Pedro II**. Vitória: Prefeitura Municipal de Cultura e Turismo. Escritos de Vitória. v.10, 1985.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **“Tradicional Instituição” e “Ensino de Qualidade”:** **representação e imagem da Escola Normal D. Pedro II nos anos de 1950**. Vitória-ES. São Paulo: USP, 2004 (Tese de Doutorado).

BRUSCHINI, Cirstina. Mudanças e persistências no trabalho feminino ( Brasil, 1985 a 1995). In: Samara, Eni de Mesquita (org.) **Trabalho feminino e cidadania**. São Paulo: USP, Curso e Eventos (Nova série, nº. 1), 2000.

ARAÚJO, Leonor Franco de.: **O Espírito Santo na ditadura Vargas educação e totalitarismo**. In: Dimensões – Revista de História da UFES. Nº. 13, Vitória: CCHN, 2001.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BARRETO, Sonia Maria da Costa. **A Escola Normal D. Pedro II e a normalista capixaba nos anos de 1920.** Vitória: Revista Agora, 2007.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo.** Vitória, Secretaria Estadual de Cultura, 1993.

AGUIAR, Márcia A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Mulheres na educação; missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: Dermival, Saviani et all. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004

\_\_\_\_\_. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil. In: **O legado educacional do século XIX.** In: Souza et all. Araraquara, UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jose Ricador P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889).** São Paulo: Educ:Brasilia, DF: ENEP/MEC, 1989.

ALVES, Branca Moreira; PINTANGUY, Jaqueline. **O que pé feminismo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, M<sup>a</sup>. Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da infância**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BARRETO, Sonia Maria da Costa. **Políticas educacionais do Espírito Santo 1900-1930: um olhar histórico**. Vitória: EDUFES, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris ( org.). História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III. **O Brasil Republicano. Economia e Cultura. 1930/1964**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade. Reestruturação da ideologia de gênero no 1914-1940**. São Paulo: USP, 1999.

CÂMARA, Maria Helena. **História e memórias da educação no Brasil** (org). Vol.II, século XIX, Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMPOS, Maria Cristina S. de S. **A formação dos professores no Brasil: do Império á Republica**. Cadernos CERU, São Paulo: 1991.

CARDOSO, Vera Alice. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: Silva, Marcos A. (coord.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1980.

CARVALHO, M. G; NASCIMENTO, T. C. **Sensibilidade do publico masculino para discutir, compreender e modificar as relações tradicionais de gênero**. Curitiba: ADTEPP, 2002.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola na República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.



CASTRO, Mery Garcia. O conceito de gênero e as análises sobre a mulher e trabalho: notas sobre impasses teóricos . In: Caderno CRH. **Gênero e família**. Salvador: Fator, nº. 17, jul/dez.1992.

CAVALCANTE, Margarida. **Uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

COSTA, Claudia de Lima. O leito de procusto: gênero, linguagem e as teorias femininas. In: **Cadernos Pagu**, vol.2, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, 1994.

COTRIM, Gilberto Vieira e MÁRIO, Parisi. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1984.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1894.

Del PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Constância Lima. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES, et all (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA Filho, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX.. In: LOPES et all. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República**. ( tese de doutorado). São Paulo: USP, 2001.

FREIRAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco. Um estudo sobre as representações (1920-1950)**. São Cristóvão: NPGED, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, M.L.V. **O liberalismo demiurgo. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Feusp, 1994.

HANNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. 1850-1940**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

\_\_\_\_\_. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: CARVALHO, Helena de Lorenzo & COSTA, Wilma, Peres da (org.). **A década de 20 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

LAURETIS, Teresa de A. A tecnologia do gênero. In: Hollanda, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guicira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHCOVITCH, Luna Galana. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina 1859/1916. Uma fase do conservadorismo**. São Paulo: UEP, 1996.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho de Carvalho. **A história da formação docente: a singularidade da Escola Norma de Rio Verde – 1933-1974**. Goiânia: Asa, 2005.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais ( 1835-1892 )**. Brasília: UNB/FINATEC, 2003.

NADER, Maria Beatriz. **Mulher: do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 1997.

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

NASCIMENTO, Carla Verônica do. **Mulheres de letras, com suas pernas, conquistaram o direito de pensarem um estudo sobre sensibilidade das escritoras brasileiras, na segunda metade do século XIX**. [www.rj.anpuh.org/anais/2002/comunicações/nascimento](http://www.rj.anpuh.org/anais/2002/comunicações/nascimento).

NAVARRO, Márcia Hoppe (org.). **Rompendo o silêncio. Gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Ufrgs, 1995.

NEPOMUCENO, M<sup>a</sup> de Araújo. **A Ilusão Pedagógica; 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1994.

NÓVOA, Antonio. Por que a história da educação. In: Stephanou, Maria e BASTOS, PAIVA,V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo Loyola, 1987.

PAIVA, Jose Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES et all ( org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: Costa, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1992.

REGO, Margareth. Adeus ao feminismo. In: SACAVINI, Lucila. **A subjetividade feminina entre o desejo e a norma**. Campinas: Cadernos do AEL, 1996.

RIBEIRO, Arilda I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, et all (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira. A organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petropolis: Vozes, 2000.

SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: Costa, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAMARA, Eni de Mesquita. O discurso e a construção da identidade de gênero na América Latina. In; SAMARA et el. (orgs). **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.

SAVIANI, Dermeval et all. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHAFFRATH, Marlene dos Anjos S. **A Escola Normal Catharinense: orçamento e profissão**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, UFEC, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon et all. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP, 1984

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: 20(2), julho/dezembro, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcia da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, N. (org.). **História da vida privada no Brasil. Da belle époque à era do rádio**. vol 3, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização**. Vitória: CCHN, 2002.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano. O caso da Grande Vitória. 1950-1980**. Vitória: EDUFES, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do Porto de Vitória. 1870-1940**. Vitória: CODESA. 1984.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SOIHET, Raquel. Enfoques feministas e a história: desafios e perspectivas. In: Samara, Eni Mesquita et al. **Gênero em debate: trajetória e perspectiva na historiografia contemporânea**. São Paulo; EDUC, 1997.

SOUZA, Vera Tereza. Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: Souza et all. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo. (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

SPOSITO, M. **O povo vai á escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais de Lima (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, D.G. **Educação doméstica e a reforma da educação pública no Distrito Federal**. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: n. 99, 1996.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre escola e a professora. In: LOPES et all. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VARIKAS, Eleni, et al. Desacordos, desamores e diferenças. In: **Cadernos Pagu**. (v.3). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero, UNICAMP, 1994.

WEREBE, M<sup>a</sup>. José Garcia. **30 anos depois: grandeza e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

## **ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL**

1. Entrevistada: Maria da Penha Siqueira Brandão

Data da entrevista: 30/05/2006

Idade: 77 anos

Colégio que fez o curso normal: Escola Normal D. Pedro II

Colégio em que lecionou: Escola Singular Retiro Saudoso (Cariacica)

Idade que começou a lecionar: 17 anos

Estado civil: viúva

## 2 . Entrevistada: Leda Azevedo Sousa Silva

Data da entrevista: 06/06/2008

Idade: 80 anos

Colégio que fez o curso normal: Colégio Nossa Senhora Auxiliadora  
(Colégio do Carmo).

Colégio em que lecionou: Grupo Escolar Vasco Coutinho ( Vila Velha)

Idade que começou a lecionar: 17 anos

Estado civil: viúva

## 3 . Entrevistada: Maria da Penha Balestrero Costa

Data da Entrevista: 13/06/2008

Idade: 77 anos

Colégio que fez o curso normal: Escola Normal D. Pedro II

Colégio em que lecionou: Começou lecionando no interior de Colatina,  
depois foi para um colégio em Cariacica e a maior parte da vida  
profissional lecionou no Grupo Escolar Florentino Avidos (Vila Velha)

Idade que começou a lecionar: 18 anos

Estado civil: casada

## 4. Entrevistada: Magaly Durão Sessa

Data da Entrevista: 26/06/2008

Idade: 80 anos

Colégio que fez o curso normal: Escola Normal D. Pedro II

Colégio em que lecionou: Grupo Escolar Vasco Coutinho (Vila Velha)

Idade que começou a lecionar: 17 anos

Estado civil: casada

## 5. Entrevistada: Haydée Nascimento Barroso

Data da entrevista: 02/07/2008

Idade: 93 anos

Colégio que fez o curso Normal: Escola Normal D. Pedro II

Colégio em que lecionou: Começou a lecionar no interior de Colatina,  
depois veio para Cariacica, e aposentou no Grupo Escolar Vasco

Coutinho em Vila Velha.

Idade que começou a lecionar: 15 anos

Estado civil: Viúva