

A ESCOLA NORMAL, AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS E A EDUCAÇÃO FEMININA NO RIO DE JANEIRO NO FIM DO SÉCULO XIX

June E. Hahner

Universidade Estadual de Nova York

E-mail: hahner@albany.edu

Resumo: Este artigo examina aspectos da educação feminina, da natureza do magistério primário e do papel da Escola Normal, concentrando-se no Rio de Janeiro, no fim do século XIX. Empregando fontes documentais para investigar as formas de emprego feminino, as opções econômicas, as aspirações e o status social das professoras, as mudanças ocorridas no magistério e a natureza da Escola Normal e seu desenvolvimento, tenta-se descobrir quem eram as professoras e como foi a sua educação, clarificando, assim, a natureza do processo da feminização da educação primária no Brasil.

Palavras-chave: escolas normais; feminização; educação primária; professoras primárias.

Em 1875, Leopoldina da Costa Fontella, uma professora primária no Rio de Janeiro, mandou uma carta ao inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, protestando contra a “injustiça com que foi ela tratada” e pedindo os seus vencimentos. Explicou que se matriculou na Escola Normal no Rio de Janeiro¹ no ano anterior, para “alargar a esfera de seus conhecimentos e adquirir mais instrução”. Esclareceu que “deixou de frequentar a escola em que estava em exercício” [quer dizer, a escola primária onde ela lecionava], para comparecer aos exames da Escola Normal, que se realizaram durante o dia, apesar de as aulas serem à noite. Por isso, foi penalizada em seu salário, apesar de outros professores em circunstâncias iguais às suas, que também faltaram ao trabalho, não terem sido descontados. Contra esse tratamento discriminatório, ela protestou, “de viva voz”, junto à Administração da Escola, que, depois disso, não lhe pagou seu ordenado, apesar de ela ter estado continuamente em exercício. Por isso, o seu pedido de encaminhamento à Inspetoria para providências quanto aos seus vencimentos.²

Nunca ficamos sabendo do resultado do pedido de Leopoldina da Costa Fontella sobre os seus vencimentos, mas sua carta nos permite levantar algumas questões relacionadas a formas de emprego feminino, e aspirações, imagens e *status* social das professoras, bem como ao papel da Escola Normal, na tentativa de explorar aspectos da educação feminina no fim do século XIX, concentrando-nos no Rio de Janeiro. Além de focalizar a legislação e os regulamentos pertinentes à área de educação e os currículos das escolas, fomos às fontes documentais, como livros de atas, correspondências e livros de matrícula, quando esse tipo de material está disponível, para procurar saber quem eram as professoras e como foi a sua educação, bem como a natureza do processo da feminização da educação primária.³

A primeira legislação a respeito da educação feminina data de 1827, quando o Parlamento Imperial, numa tentativa de remediar o abandono no qual ficou a educação durante a época colonial, estabeleceu o sistema bifurcado, que seria característico do século XIX, com base em uma lei que criou duas faculdades

¹ A Escola Normal Livre, fundada pelo conselheiro Manuel Francisco Correa, durou de 25 de março de 1874 a 20 de dezembro de 1875 (SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. *História do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1954).

² Leopoldina da Costa Fontella, Inspetora Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1875, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 13-1-1.

³ O excelente livro de ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação. A paixão pelo possível*. (São Paulo: Editora Unesp, 1998) só trata de vários aspectos do percurso profissional feminino no estado de São Paulo, incluindo a feminização do magistério. Para uma história abrangente da educação em São Paulo, ver MARCÍLIO, Maria Luiza, *História da escola em São Paulo e no Brasil*, São Paulo: Instituto Braudel/Imprensa Oficial, 2005), na sua bem pensada história da feminização do magistério elementar em Minas Gerais, nos séculos XIX e XX, denominada *Trajatória de feminização do magistério. Ambiguidades e conflitos*, (Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005); Magda Chamon examina a trajetória da feminização do magistério como produto da modernidade capitalista ocidental.

de direito e duas faculdades de medicina que, desde logo, começaram preparando homens para as profissões prestigiosas e para servir ao governo. E outra lei que determinou o estabelecimento de escolas primárias para a população de todas as cidades e vilas, tanto para meninas como para meninos, mas que, na realidade, só existiu no papel, porque se restringia, apenas, à criação de um pequeno número delas.⁴

Outra bifurcação do Sistema de Educação Brasileiro data de 1834, quando, como parte de uma reforma constitucional descentralizadora, as assembleias das províncias receberam o poder de estabelecer e regular o ensino público primário, enquanto a regulamentação do ensino superior ficou nas mãos do governo central. Durante o Império, a educação primária, fora da capital, ficaria nas mãos das províncias, que contavam com poucos recursos financeiros, o que contrastava com os sistemas de educação centralizados que predominavam na maioria dos países da América Latina, à época. Uma consequência seria o desenvolvimento de escolas primárias e secundárias particulares nas cidades brasileiras, acrescentando, assim, outra bifurcação ao sistema de ensino, que passou a ter educação pública e particular. A educação, nessa sociedade agrária e escravocrata, seria, em grande parte, uma prerrogativa daqueles a quem se outorgaram seus benefícios por nascimento ou posição, enquanto menos mulheres do que homens, não importando a classe social a que pertenciam, recebiam qualquer tipo de educação.

De acordo com o censo de 1872, apenas 19,8% dos homens e 11,5% das mulheres sabiam ler e escrever. Até na capital do Império, somente 41,2% da população masculina e 29,3% da feminina sabia ler e escrever. No Rio de Janeiro, com uma população de mais de 275 mil habitantes, somente 6.589 meninos e 4.872 meninas frequentavam as 72 escolas primárias públicas e as 99 particulares em 1873.⁵

Como informou um inspetor geral da instrução primária e secundária do município da Corte, em 1874:

Entre nós, em regra geral, o rico paga a um mestre, que vem dar em casa o primeiro ensino a seu filho; o remediado manda os filhos para o colégio particular onde recebem a instrução primária e secundária, e o pobre, esse é que se utiliza da escola pública.⁶

⁴ NUNES, Maria Thetes, *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Brasileiros, 1962, p. 72.

⁵ BARBOSA, Rui. *Obras completas*, Vol. X, 1883, "Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública", Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, pp. 19-21.

⁶ BRASIL, Ministério do Império, *Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte apresentado em 18 de abril de 1874 ao Ilm. e Exm. Sr. Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro e Secretário d'Estado do Império pelo Conselheiro Dr. Antonio*

No entanto, a maioria dos brasileiros não recebeu nada de instrução durante o Império. O governo central só criou uma escola secundária no Brasil, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e baseada no *lycée français*, para oferecer um currículo clássico, cujo objetivo principal era preparar os homens para o mundo político das elites. De fato, o Colégio Pedro II só admitiu meninas no ano de 1922, quatro décadas depois de as mulheres terem rompido os muros de instituições de ensino superior no Brasil.⁷ Como afirmou Mauritz Lamberg, um alemão que lecionou no Colégio Pedro II, durante os últimos anos do Império:

Não há no Brasil escolas secundárias estaduais ou instituições de ensino para o sexo feminino, que funcionem com todo o rigor e que deem resultados satisfatórios, como na Europa. Os institutos particulares que aqui existem para o sexo feminino estão muito longe de preencher essa lacuna.⁸

Tentou-se proporcionar um ensino privado com rigor acadêmico às mulheres, o que, geralmente, não foi muito bem aceito entre os pais, gerando dificuldades financeiras para as escolas. Sem dúvida, ainda havia, na segunda metade do século XIX, pais iguais a todos como os que encontrou Herman Burmeister, um zoologista prussiano, em visita ao Rio em 1850, que fez um comentário sobre eles: “preferem saber que a filha é a primeira e a melhor dançarina da escola do que a aluna que melhor sabe ler e escrever e traduzir do inglês ou do francês”.⁹

Na década de 1870, surgiu a percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político.¹⁰ Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país e traria melhoramentos para a educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, que foi relacionada

Felix Martins, Anexo n. 3 “As Escolas Públicas da Corte do Imperio,” Relatório [...] comissão visitadora [...], p. 39.

⁷ Embora umas poucas meninas conseguissem ser admitidas no Colégio Pedro II em 1883, quando Cândido Barata Ribeiro, professor da Escola de Medicina no Rio, conseguiu colocação das suas duas filhas no mesmo ano, todas foram obrigadas a sair logo depois (DORIA, Luiz Gastão de Escragnole, *Memória histórica do Collegio D. Pedro Segundo, 1837-1937*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937, p. 170-3; MAIA, Sylvia Tigre, “A evolução intelectual da mulher no Brasil. Subsídio para a história da educação” (1ª parte: “No Império”), *Formação*, 5 set., 1943, p. 49-50. Um curso noturno para o sexo feminino que ofereceu poucas matérias, em que outras meninas se matricularam em 1887, também durou pouco tempo (“Relatório apresentado à Assembleia Geral, legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Fernandes da Costa Junior”. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888, p. 32. Também ver DORIA, Escragnole, *Memória histórica do Collegio D. Pedro Segundo*, p. 170-172.

⁸ LAMBERG, Maurício. *O Brazil*. Trad. Luiz de Castro. Rio de Janeiro: Nunes, 1896, p. 59.

⁹ BURMEISTER, Hermann. *Viagem do Brasil através das províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais visando especialmente a história natural dos distritos auri-diamaníferos*. Trad. Manoel Salvaterra e Hubert Schoenfeld. São Paulo: Livraria Martins, 1952, p. 64.

¹⁰ ALONSO, Angela. *Idéias em movimento. A geração de 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. A autora procura empreender uma análise conjugada da experiência social da geração de 1870 e de seus textos, enfatizando sua dimensão política.

ao progresso e ao patriotismo. Salientaram o poder que possuía a mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para o país. Como argumentou o jurista e político cearense José Liberto Barroso, para que o Brasil conquiste sua grandeza e “se cumpram os seus altos destinos”, que dependiam enormemente da melhoria da educação pública, que poderia produzir não apenas prosperidade, mas também estabilidade política e unidade, “é necessário educar a infância e, para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família”, tanto intelectual quanto moralmente.¹¹ Assim relacionavam a educação da mulher ao ideal do destino nacional. Juntaram a fé do Iluminismo com a ênfase católica na superioridade moral da mulher e do seu papel de esposa e mãe. Porém, enquanto consideravam melhoramentos na educação como essenciais para o progresso material, não promoveram a educação pública nessa sociedade escravocrata, como aconteceu em certos países latino-americanos, como no México, no século XIX, onde Benito Juárez e os Liberais estabeleceram escolas secundárias públicas para mulheres, como parte de suas tentativas de enfraquecer a Igreja Católica. Assim como na Argentina, na qual Domingo Faustino Sarmiento pregou a educação pública, com atos e não só com palavras, encontrando a forte oposição das professoras católicas e das ordens religiosas, que consideravam tanto a educação quanto o cuidado de enfermos como parte do seu domínio.

Enquanto isso, o Brasil já demonstrava mais superioridade na elaboração de planos de reformas pedagógicas do que no desenvolvimento de instituições educacionais, como disse Fernando de Azevedo, que desempenhou uma liderança no sistema de educação pública no Rio de Janeiro, na década de 1920,¹² havendo tentativas de melhorar o padrão do ensino em meados do século XIX. A necessidade de um número crescente e qualificado de professores para cumprir os planos de aprimoramento da educação, considerada a inadequação do corpo docente público e particular, promoveu a criação de escolas normais, uma ideia europeia para o treinamento de professores primários. Logo depois do Ato Adicional de 8 de dezembro de 1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às novas assembleias legislativas provinciais o poder de legislar sobre a instrução pública, surgiu a primeira escola normal em Niterói, em 1835, seguida de outra em Minas Gerais, em 1840, e, depois, uma na Bahia, em 1841.¹³ Em uma província mais pobre como Goiás, a escola normal foi criada

¹¹ BARROSO, José Liberto, *Conferencias populares*. Rio de Janeiro: J. Villeneuve, 1876, 5:100; _____. *A instrução pública no Brazil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867, p. 17. Ver também OLIVEIRA, Antonio de Almeida, *Obra destinada a mostrar o estado em que se acha, e as reformas, que exige a instrução pública no Brazil*. Maranhão: Typ. do País, 1874.

¹² AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª edição, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964, p. 584.

¹³ TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979, p. 14.

em 1858, sem resultados e, então, recriada em 1882, funcionando no período entre 1884 e 1886, sendo reaberta no início do século XX.¹⁴ No Brasil, no que se abriam ou fechavam estabelecimentos de ensino, dependendo de decisão política, as escolas normais permaneceram em pequeno número, com poucas matrículas e com uma posição precária até os últimos anos do Império.

A Escola Normal de São Paulo, criada por decreto de 1846, por exemplo, era unicamente para homens, e desapareceu em 1867, depois de ter formado só 40 alunos.¹⁵ Foi reinstalada em 1875, com o acréscimo, no ano seguinte, de uma ala para mulheres, localizada numa das salas do Seminário da Glória, enquanto a seção para homens permaneceu na Faculdade de Direito.¹⁶ Entretanto, a escola normal ficou sem fundos: “não tinha casa, nem professores,” e só com poucos alunos, como disse o presidente da província em 1878, quando ela foi fechada.¹⁷ Em 1880, foi novamente reaberta, com 24 mulheres e 20 homens, matriculados no primeiro ano, e cinco mulheres e dois homens, no segundo ano.¹⁸

Até no Rio de Janeiro, a Corte do Império, a maior cidade brasileira no século XIX, na qual a educação ficou sob a responsabilidade do governo imperial, foi difícil estabelecer uma escola normal que funcionasse de maneira correta. Enquanto as duas escolas normais para formar professores de instrução primária, criadas por decreto em 1876, uma para mulheres e outra para homens, ficaram somente no papel, devido à falta de recursos financeiros, outro decreto foi assinado em 1880, criando uma escola normal pública, para os dois sexos, com ensino gratuito. Logo matricularam-se na primeira série 173 mulheres e 102 homens, quase o mesmo número de alunos no Colégio Pedro II, no mesmo ano. Mas para aquela escola secundária de elite, com internato e externato, o governo central destinava uma verba dez vezes maior do que para a escola normal, segundo o cônsul americano, em meados da década de 1880.¹⁹

¹⁴ Ver CANEZIN Maria Teresa & e LOUREIRO, Walderês Nunes. *A escola normal em Goiás*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

¹⁵ TANURI. *O ensino normal no Estado de São Paulo*, op. cit., p. 18.

¹⁶ O Seminário da Glória foi fundado em 1825, para órfãs de militares necessitadas, da chamada “pobreza envergonhada”, às quais a casa transmitia uma educação que enfatizava o aprendizado das prendas domésticas. As órfãs deviam sair do Seminário não só por casamento ou emprego no serviço doméstico, mas também por nomeação para o magistério. MARCÍLIO, *História da escola em São Paulo e no Brasil*, op. cit., p. 41.

¹⁷ “Relatório com que o Exm. Sr. Dr. João Baptista Pereira, Presidente da Província de São Paulo, passou a administração ao 2º Vice-Presidente, Exm. Sr. Barão de Três Rios”. Santos: Typ. A Vapor de Diário de Santos [1878], p. 26.

¹⁸ “Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, no dia 13 de janeiro de 1881”. Santos: Typ. A Vapor do Diário de Santos, 1881, p. 22.

¹⁹ BRASIL, Ministério do Império, “Relatório apresentado à Assembleia Geral pelo Ministro e Secretário do Ministério do Império, Conselheiro Barão Homem de Mello”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1880, p. 25-28; ANDREWS, Christopher Columbus. *Brazil: Its Condition and Prospects*. New York; D. Appleton, 1887, p. 180.

Em meados do século XIX, poucos empregos “respeitáveis” fora do magistério eram acessíveis às mulheres. Para aquelas que não pertenciam a famílias poderosas ou com grandes recursos e tinham de ganhar a vida, existiam poucas alternativas aceitáveis, como nos estabelecimentos comerciais, nos escritórios ou em repartições públicas, antes do século XX. Mas, com educação, elas podiam evitar empregos de classes populares, como o serviço doméstico, a principal categoria de emprego urbano feminino.

Apesar de algumas desaprovações da presença da mulher na sala de aula, tornou-se cada vez maior a sua aceitação, com o magistério geralmente aceito como extensão do papel tradicional da mulher – a maternidade numa escala maior. Assim, foi visto o magistério primário como um prolongamento do trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes. O processo da feminização do ensino primário progrediria durante o último quarto do século, quando a sociedade urbana ficaria mais complexa e diversificada, devido à imigração europeia e à migração interna, dirigidas, principalmente, às cidades sulistas, em crescimento rápido, com melhoramento nos transportes e mais intensas atividades comerciais e industriais. As últimas duas décadas do século XIX evidenciaram-se como a época-chave para as mudanças na formação e na composição do magistério por gênero, com a capital do país mostrando o caminho. No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado, e esta cifra dobraria até o começo do século XX. Em 1906, as mulheres representavam 70% dos professores da capital.²⁰

Enquanto não aumentaram os índices nacionais de alfabetização masculina e feminina nas últimas décadas do século XIX, houve crescimento destes nas cidades, bem como a disparidade entre as taxas dos dois sexos foi progressivamente diminuindo. No Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de alfabetização feminina em relação à masculina subiu de 29,3% femininos *versus* 41,2% masculinos, em 1872, a 43,8% femininos *versus* 57,9% masculinos, em 1890.²¹ Esse aumento da alfabetização feminina nos centros urbanos mais desenvolvidos proporcionou a escolha de professoras. Os homens, ao contrário, usufruíam de maiores opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres da mesma classe social. As melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais homens docentes no curso primário, havendo até algumas suspensões de turmas, devido à ausência de docentes

²⁰ _____. Diretoria Geral de Estatística, “Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920”. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1922-30, vol. 2, pt. 1, p. cvi, p. 414-5; vol.4, pt. 4, p. 13; _____. “Recenseamento do Rio de Janeiro [...] 1906, I:108-9.

²¹ _____. Diretoria Geral de Estatística, “Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920”. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1922-30, vol. 2, pt. 1, p. cvi, p. 414-5; vol.4, pt. 4, p. 13; _____. “Recenseamento do Rio de Janeiro [...] 1906, I:108-9.

masculinos. Por exemplo, depois de terem sido criadas três novas cadeiras para meninas e três para meninos no Rio de Janeiro, em 1876, quando foram abertas as inscrições para o concurso de professores, o número de candidatas ultrapassou em muito o de homens, com a inscrição de 23 mulheres para as três vagas femininas, e só 12 homens para as três vagas masculinas.²²

As mestras, sobretudo, podiam ser contratadas por salários inferiores em relação aos dos homens, como eles bem o sabiam. Em seu primeiro discurso na legislatura provincial do Rio e Janeiro, em 1874, Alberto Brandão sustentava que as mulheres deveriam tornar-se professoras do curso elementar, mesmo instruindo classes mistas, manifestamente porque “garantem mais os princípios de moralidade” e, implicitamente, porque as mulheres poderiam receber menos.²³ Como manifestava o ministro do Império em 1882, a partir de um argumento nunca limitado ao Brasil,²⁴ “as escolas primárias dirigidas por mulheres apresentam resultados muito superiores às dirigidas por homens, e com dispêndio menor, por a mulher poder viver mediante retribuição mais módica” .

E, como reconheceu um educador, o ingresso de um número cada vez maior de mulheres nesse campo provocou uma queda definitiva dos salários.²⁵ Com poucas alternativas abertas para as mulheres de certa instrução e *status*, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens.

Apesar dos reduzidos salários e das difíceis condições de trabalho, o ensino trouxe a algumas mulheres maior independência econômica, em relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo. Em seu diário, onde também registra a vida numa cidade do velho distrito de extração de diamantes de Minas Gerais, nos idos de 1890, Alice Brandt, sob o pseudônimo de Helena Morley, uma esperta e franca estudante, conta como várias de suas tias, que nada mais tinham de jovens, ingressaram numa escola normal, quando esta, por fim, foi instalada em Diamantina, em 1879. Já professoras, tornaram-se não apenas capazes de viver – frugalmente – de sua limitada renda, como ainda puderam ajudar suas famílias.²⁶

²² Barão de São Felipe, Inspetor Geral de Instrução para José Bento da Cunha e Figueiredo, Ministro de Negócios do Império, “Lista de candidatos que concorreram às provas escritas”. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, IE5 59, 30 de setembro de 1876.

²³ *O Domingo*, Rio de Janeiro, 14 jun. 1874, p. 6.

²⁴ “Relatório apresentado à Assembleia Geral na segunda sessão da décima oitava legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Rodolfo Epiphany de Souza Dantas”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1882, p. II.

²⁵ FERREIRA, Felix. *A educação da mulher. Notas collegidas de vários autores*. Rio de Janeiro: Hildebrandt, 1881, p. 10.

²⁶ BRANDT, Alice. *The Diary of “Helena Morley”*. Trad. Elizabeth Bishop. New York: New York Press, 1957, p. 13-14, 55-56, 93-94.

A coeducação também desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil. Criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério, porque a elas se podia confiar a regência das aulas mistas, e não as limitar a só lecionar nas escolas para meninas. E a introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter do magistério. Como notaria o diretor da instrução pública, Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho, defensor de escolas normais separadas para os dois sexos, anos depois da coeducação na Escola Normal da Corte, o resultado foi “inesperado”. Houve um desequilíbrio entre a frequência dos alunos dos dois sexos; o sexo masculino desceu a um algarismo diminuto, ao passo que o feminino subiu de modo que quem visita a escola supõe, no primeiro momento, que ela é exclusivamente “destinada às mulheres”.²⁷

Em 1867, em sua crítica ao sistema educacional público brasileiro, Antonio de Almeida Oliveira propôs a coeducação, mas reconheceu a profunda oposição que isto representava.²⁸ Enquanto a coeducação continuava sendo vista como suspeita, ou pelo menos desaconselhável para as elites brasileiras, como em outros países católicos, era aceita apenas por uma questão econômica, particularmente em cidades nas quais o ensino separado entre os sexos demonstrava que os custos eram muito elevados. Com a expansão da educação nas duas décadas seguintes, o custo de manter o ensino primário separado para meninos e meninas e a escassez de professores do sexo masculino estimularam a aceitação de classes mistas para crianças menores que não fossem das elites.

Seria mais suspeita ainda a coeducação nas escolas normais do que nas primárias. Alguns educadores, tal como João Barbalho Uchoa Cavalcanti, inspetor geral da instrução pública de Pernambuco na década de 1870, onde foi contemplado o estabelecimento “para os dois sexos um curso normal comum e simultâneo”, juntou aos argumentos econômicos a favor das escolas mistas o da sua contribuição para “a amenidade dos costumes”. Proclamou que “reunir os alunos de ambos os sexos para ministrá-los, em comum, o ensino é uma das providências mais vantajosas que se podem adoptar na instrução pública”. A rivalidade entre os dois sexos resultaria em “mais aplicação, mais assiduidade, melhores lições, mais proveito e adiantamento”. Ele não só queria dar preferência da regência das escolas primárias às senhoras, as quais tratariam como mães as crianças, mas achava que “as aulas mistas [...] a elas devem ser confiadas

²⁷ “Parecer do Dr. Antonio Herculano de Souza Bandeira Filho”, p. 3-4, em *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1884.

²⁸ Ver OLIVEIRA, *Obra destinada*, op. cit.

exclusivamente”.²⁹ Assim, foram criadas mais turmas mistas, com mais crianças para as professoras ensinarem e maior possibilidade de aumentar o número de mulheres no magistério.

Devemos notar, porém, que as escolas primárias coeducativas não tomaram o lugar daquelas que segregavam por sexo, elas só se adicionavam às outras. Mesmo em algumas escolas designadas mistas, meninos e meninas ficavam separados. As escolas protestantes eram mais propensas a instituir aulas mistas, como a Escola Americana em São Paulo, fundada em 1877 por missionários presbiterianos norte-americanos que, mais tarde, tornou-se o Mackenzie College, com “turmas mistas” desde o seu início.³⁰ Mas a coeducação continuava não sendo bem aceita pelas famílias das elites para os seus filhos.

No outro extremo da pirâmide educacional das escolas primárias, isto é, as faculdades, encontramos um debate paralelo na década de 1870. Nesse nível, não se falou de escolas mistas, mas do ingresso da mulher nas faculdades de medicina. Além dos defensores dos direitos femininos e da “emancipação da mulher”, havia os defensores do direito de a mulher estudar medicina, como Tobias Monteiro. Ele não apenas contestava as teorias fisiológicas, baseadas no tamanho do cérebro feminino, mas também citava exemplos de mulheres europeias que concluíram os estudos de medicina.³¹ Alguns médicos eram propícios ao ingresso da mulher nos cursos de medicina no Brasil, como Joaquim Monteiro Caminhoá, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1874, não só destacava o número de mulheres médicas na Europa e nos Estados Unidos – numa época em que era comum utilizar os exemplos estrangeiros –, mas também sustentava que mulheres de pudor excessivo escondiam certas enfermidades de seus médicos, porque temiam ser examinadas por *homens*.³²

Em 1879, numa continuação do movimento de reformismo dos anos 1870, o Ministério Liberal do Visconde de Sinimbu baixou a chamada Reforma Leôncio de Carvalho do ensino primário e secundário da Corte e do superior em todo

²⁹ “Relatório que ao Exm. Sr. Presidente da Província apresentou o Inspetor Geral da Instrução Pública João Barbalho Uchoa Cavalcanti, em 30 de janeiro de 1875”. Recife: Typ. de Manoel Figueiroa de Farias & Filho, 1875, p. 19; “Parecer do Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti,” p. 1-9, em *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro; Instrução Pública*; “Relatório apresentado ao Exm. Sr. Presidente da Província, em 31 de outubro de 1878, pelo Inspetor João Barbalho Uchoa Cavalcanti”, Recife: Typ. De Manoel Figueiroa de Paiva & Filho, 1878, p. 22-23.

³⁰ AZEVEDO. *A cultura brasileira*, op. cit., p. 620.

³¹ MONTEIRO, Tobias. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962, p. 59-87.

³² “Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Memória histórica dos acontecimentos notáveis do ano letivo de 1874, redigida pelo Dr. Joaquim Monteiro Caminhoá, lente de botânica e zoologia médica da mesma Faculdade”, p. 23-25, em “Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na quarta sessão da décima quinta legislatura pelo Ministro e Secretário d’Estado, Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira”. Rio de Janeiro. Typ. Nacional, 1875.

o Império, uma reforma que continuou sendo válida até o fim do Império. Ela não só dispensou os não católicos de aulas de religião, como abriu o sistema de ensino para a iniciativa privada e prometeu mudar o espírito da formação superior; liberou a matrícula de mulheres nas faculdades de medicina e previu escolas mistas. Ampliou o currículo das escolas normais e estabeleceu a possibilidade de criá-las nas províncias.³³

Enquanto a Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, abriu as faculdades de medicina para as mulheres, poder-se-ia pensar que haveria aceitação e implementação da coeducação, mas a oposição às aulas mistas continuava. Esse mesmo decreto impôs limites: mandou que fossem recebidos os meninos nas escolas do sexo feminino só até a idade de dez anos, e que as mulheres frequentassem as faculdades de medicina, em locais separados: para “os indivíduos do sexo feminino haverá aulas em lugares separados”.³⁴ Já sabemos como as escolas primárias públicas serviam somente às camadas menos favorecidas da sociedade. O grupo de mulheres pioneiras que frequentou as faculdades de ensino superior não apenas era muito pequeno mas, constantemente, encontrava hostilidade masculina e palavras que a cortavam “como punhais”, segundo a redatora de um jornal dirigido ao público feminino.³⁵ Com exceção dessas mulheres corajosas, as das elites frequentavam somente as instituições de ensino femininas, seculares ou religiosas.

Alguns brasileiros, como Rui Barbosa, por exemplo, que aceitaram o regime da coeducação na escola elementar e concordaram com o ingresso das mulheres nas faculdades, afirmaram que

[...] desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados, educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem.³⁶

Mas as exigências econômicas predominavam no caso das escolas normais. A esse nível, essas escolas, que não receberam os filhos das elites – como veremos com mais detalhes –, tiveram dificuldades financeiras para manter em locais separados homens e mulheres e, ao mesmo tempo, fortalecer o magistério, o que

³³ “Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na segunda sessão da décima sétima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Conselheiro Leoncio de Carvalho”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879, Anexo A.

³⁴ BRASIL, Ministério do Império, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na segunda sessão da décima sétima legislatura, pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Conselheiro Leoncio de Carvalho”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879, Anexo, p. 1-15.

³⁵ OLIVEIRA, Andradinha America de. *Divorcio?* Porto Alegre: Livraria Universal, 1912, p. 224.

³⁶ BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Vol. X, 1883, Tomo III. “Reforma do ensino primário”, p. 30.

também conduzia para a premência de serem criadas escolas normais mistas. Um ano depois da introdução da Reforma Leôncio de Carvalho, que incentivou a criação de escolas mistas, assim como o estabelecimento de mais escolas normais, as da Corte, nas quais o decreto de 1876 tinha criado duas escolas separadas para os dois sexos, e a Escola Normal de São Paulo foram recriadas como escolas mistas, e a da Província do Rio de Janeiro foi convertida em escola mista. Na primeira turma, a matrícula de mulheres superou a dos homens. Do total de 22 escolas normais funcionando nas províncias em 1882, 15 eram mistas, enquanto apenas cinco foram restritas aos homens e, duas, somente para as mulheres.³⁷

A Reforma Leôncio de Carvalho também deu prioridade à contratação de professoras, à criação de jardins da infância para os dois sexos na Corte e “confiados à direção de professoras”. As aulas mistas, como muitos reconheceram, podiam ser ministradas por mulheres, que eram as “educadoras naturais.” Assim, a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais baratas, professoras. Enquanto os novos regulamentos possibilitaram a chance de se contratar professoras, aquele grupo de alunos que recebia aulas apenas de professores podia incitar a competição entre os dois grupos de docentes. Isso ajudou, sem dúvida, no processo de feminização da sala de aula.

Essa preferência por professoras foi reforçada, pelo menos na Escola Normal da Corte, com a presença de positivistas, especialmente do tenente Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor da Escola Politécnica e, naquela época, também da referida escola, recentemente reaberta, desempenhando um papel importante em 1881, ao refazer seu currículo, refletindo a hierarquia positivista de estudos acadêmicos. Poucos anos depois, ele serviu, por um breve período, como diretor interino da Escola Normal do Rio, acumulando tal função com a de professor de matemática, que exerceu por vários anos. Os positivistas, ao mesmo tempo que pregavam a inferioridade orgânica e intelectual da mulher, aclamavam sua superioridade moral. Por isso, Benjamin Constant informou ao corpo docente da escola que o ensino primário era uma “profissão que deve pertencer exclusivamente à mulher”. Notou a “constante e notável preponderância, em quantidade e em qualidade, das alunas em relação aos alunos” na escola

³⁷ BRASIL, Ministério do Império, “Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da décima oitava legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Pedro Leão Velloso”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional: 1883, p. 7; Ministério do Império, “Relatório, 1880, p. 25-28; “Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo”, 1881, p. 22; “Relatório de Josino do Nascimento Silva”, Província do Rio de Janeiro; “Relatório do Presidente João Marcelino de Souza Gonzaga, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de 8 de setembro de 1880”. Rio de Janeiro: Typ. Montenegro, 1880, p. 15.

normal.³⁸ Embora o governo republicano tenha aprovado a coeducação na escola normal, na primeira década do século XX, de 1901 a 1907, a matrícula foi vedada aos homens,³⁹ assim contribuindo para a feminização do magistério primário.

Está claro que as escolas normais forneceram as oportunidades desejadas pelas mulheres sem grandes recursos para que pudessem estender sua educação além do nível primário. As escolas secundárias particulares para meninas permaneciam caras e frequentemente com qualificação muito baixa. No Rio de Janeiro, as opções de educação pública, além da escola primária, se limitavam à escola normal e ao Liceu de Artes e Ofícios, que oferecia cursos de música, desenho e português para mulheres. O desejo das mulheres para a continuação dos estudos e para o trabalho renumerado pode ser observado pelo fato de que foi preciso, “pela grande afluência de candidatos”, prorrogar a inscrição dos exames da escola normal, quando foi reaberta em 1880. E esta procura de matrícula só aumentaria.⁴⁰

Nunca houve a intenção de fazer com que escolas normais oferecessem um treinamento rigoroso, necessário para a aprovação dos alunos nos vestibulares das faculdades – somente os alunos diplomados pelo Colégio Pedro II ficaram isentos desses exames vestibulares. A intenção foi a formação de professores. As normalistas não receberiam instrução nas matérias clássicas, como o grego, o latim e o alemão, ensinadas no Colégio Pedro II. Porém, mesmo cercada por rivalidades internas, sofrendo grandes dificuldades financeiras, a Escola Normal do Rio tentou oferecer uma instrução em português, francês, história, geografia, religião, matemática, ciências, lógica e música, além de trabalhos manuais para os rapazes e trabalhos de agulha para as moças e, para ambos, a pedagogia. Mas como estava desfalcada em seu número de professores, a escola nem sempre podia oferecer todas as matérias especificadas nos regulamentos.⁴¹ Os diretores

³⁸ Benjamin Constant Botelho de Magalhães a João Pedro de Aquino, “Relatório [...] apresentado à Congregação da Escola Normal da Corte”. Rio de Janeiro: Arquivo do Instituto de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, maio de 1886.

³⁹ SILVEIRA, *História do Instituto de Educação*, op. cit, p. 37.

⁴⁰ LAERT, “Relatório [...]”, 31 de janeiro de 1881, Arquivo do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Em 1881, quando o Liceu resolveu oferecer estes cursos para mulheres, a demanda surpreendeu seus directores, que tinham reservado somente 200 vagas para mulheres, mas nas duas primeiras horas, 120 mulheres fizeram suas inscrições e, depois, subiram a 600. (“Inauguração das aulas para o sexo feminino no Imperial Lyceo de Artes e Officios em 1 de outubro de 1881”). Rio de Janeiro: Hildebrandt, 1881, p. iv-v.

⁴¹ Manoel Cypidião Buarque ao Diretor da Escola Normal da Corte, Rio de Janeiro, 7 de maio de 1886, e “Directoria do pessoal docente e administrativo da Escola Normal”, 1889, Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, 13-1-1; LAERT, “Relatório [...]”, 31 de janeiro de 1881, Arquivo do Instituto de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro; “Regulamento para a Escola Normal da Corte, mandado executar pelo decreto n. 8025, de 16 de março de 1881”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1884; BRASIL, Ministério do Império, “Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da décima sexta legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado

da escola queixavam-se das salas de aula superlotadas, das verbas insuficientes e dos professores não habilitados, e lamentavam a ausência de matérias-primas, como, por exemplo, no começo do século XX, falou o diretor da escola: “nas aulas de Geografia não se encontra nem um único mapa capaz de servir convenientemente para o estudo desse material” – ⁴² problemas que, claramente, não eram limitados a essa escola, nessa época.

Embora seja claro que o ensino estava bem longe de ser uma ocupação das elites, é uma simplificação para dizer que as mestras primárias das escolas públicas eram simplesmente mulheres da classe média urbana, assim como para dizer que as normalistas eram somente as moças jovens e bonitas, referidas nas músicas populares das primeiras décadas do século XX. Nas províncias como a de São Paulo e do Rio Grande do Sul, algumas normalistas das primeiras escolas estabelecidas eram oriundas de orfanatos religiosos. Aparentemente, ensinar era uma forma de as moças pobres ganharem a vida com “dignidade”, como alguns políticos notaram. Temos indicações adicionais de que, na última parte do século XIX, muitos professores foram recrutados de escolas públicas; alguns deles também passaram pelas escolas normais antes de fazerem suas carreiras como professores.⁴³

Nos fins do século XIX, as escolas normais podiam atrair um número significativo de professoras primárias das escolas públicas e particulares, já empregadas, que queriam se aperfeiçoar, como foi o caso de Leopoldina da Costa Fontella no Rio de Janeiro, citada no início deste artigo. Oitenta e cinco professores, dos quais quase três quartos eram mulheres, encontravam-se entre os 288 primeiros candidatos para as vagas na Escola Normal do Rio, recriada em 1880. E, nos próximos anos, a grande maioria das professoras e professores diplomados pela escola normal da Corte seriam docentes públicos ou adjuntos.⁴⁴ A escola logo criou um curso noturno para estudantes que não podiam assistir ao diurno, es-

dos Negócios do Império, Conselheiro Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo”. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1877, Anexo C, p. 1-6.

⁴² José Joaquim de Medeiros e Albuquerque, Diretor Geral da Escola Normal e Prefeito do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1902, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 3-1-6.

⁴³ HOMEM DE MELO, Francisco Inácio Marcondes. “Breve notícia acerca das escolas municipais”, Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1890, Arquivo Nacional, Seção de Arquivos Particulares n. 53, Cx. 1; DORIA, Escragnoille. “As escolas primárias da Corte, 1868”, Arquivo Nacional, Seção de Arquivos Particulares n. 31, Cx. 231; MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (Subsídios para a história da educação no Brasil)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, III, p. 475 e 480.

⁴⁴ AMARAL, Joaquim Gomes de. “Relação das professoras e professores diplomados pela Escola Normal da Corte”, 20 de abril de 1888, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 13-1-1. Temos indicações de que nas províncias como São Paulo, nos 1880, muitos professoras e professores também matricularam-se nas escolas normais. “Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, no dia 13 de janeiro de 1881”. Santos: Typ. A Vapor do Diário de Santos, 1881, p. 22.

pecífico para professores. Como enfatizou Carlos Maximiliano Pimenta de Laet, professor da Escola Normal e do Colégio Pedro II, foi necessário manter esse curso noturno para o professorado adjunto “que trabalha nas escolas durante o dia”, porque “a maior parte dos que em nosso país aspiram a exercer o professorado primário são pessoas de minguados haveres, que para sua manutenção não podem dispensar o trabalho diário”.⁴⁵ Antes do fim do século, as matrículas desse curso noturno superavam as do diurno.⁴⁶

Embora tenha sido citado, frequentemente, que as professoras das escolas normais eram mulheres jovens e solteiras, o que forneceria uma desculpa para vencimentos baixos oferecidos a elas, encontrei bastantes indicações de que o magistério da segunda metade do século XIX não serviu somente como um intermediário no caminho do matrimônio e da maternidade. A correspondência oficial nos anos 1870 no Rio, por exemplo, fala de mulheres casadas como “professoras municipais”.⁴⁷ Mulheres casadas também lecionavam nas escolas públicas, além de dirigir ou lecionar nas particulares. O magistério podia coincidir com o matrimônio, como podia servir como uma alternativa para aquela instituição.

Enquanto a idade mínima para a entrada na Escola Normal da Corte, conforme regulamento de 1881, era de 15 anos para mulheres e 16 para homens, uma amostra preliminar dos livros de matrícula do fim do século, ainda existentes, mas incompletos, dos anos 1896 a 1913, revela que algumas mulheres tinham mais de 20 anos – e que não eram apenas adolescentes frequentavam a escola – e que mais de 20% dessas alunas se casavam antes de colarem grau.⁴⁸ Parece que, no século XX, foram instituídas proibições contra a atuação de mulheres casadas como professoras conforme, por exemplo, a lei de 1917, em Santa Catarina, que exigiu a demissão das que se casaram.⁴⁹

⁴⁵ “Parecer de Dr. Carlos Maximiliano Pimenta de Laet”, p. 6, em *Actas e pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*.

⁴⁶ LAERT, Carlos Maximiliano Pimenta de. “Relatório dos sucessos mais notáveis do anno lectivo de 1880 e das condições do ensino na Escola Normal da Corte [...], apresentado à Congregação da mesma escola, na sessão de 7 de fevereiro de 1881”. Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 1881, Arquivo do Instituto de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro; Francisco Carlos da Silva, Diretor Geral da Escola Normal ao Prefeito do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 24 de dezembro de 1894, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 1-13-1; Joaquim Abilio Borges, Diretor da Escola Normal e Diretor Geral da Instrução Municipal, Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1900, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 13-1-6.

⁴⁷ MEDEIRO, Campos de. Inspectoria de Instrução, “Concurso para provimento de cadeiras de instrução primária do 1º grau”. Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1876, Arquivo Nacional, IE5 59

⁴⁸ “Livros de Registro de Alunos”. Arquivo do Instituto de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

⁴⁹ LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1997, p. 468.

Uma amostra dos registros dos alunos, que entraram na Escola Normal do Rio de Janeiro nos fins da década de 1890 – quando o corpo estudantil era mormente feminino –, revela umas indicações sobre as suas origens sociais, mas essa documentação, infelizmente, não contém todas as informações encontradas em alguns registros do século XX como, por exemplo, os da década de 1930, com menção dos nomes dos bairros em que moravam. Enquanto umas normalistas da época conseguiram terminar em quatro anos o curso, a maioria precisava de mais alguns anos, e outras, sobretudo as que assistiam ao curso noturno, necessitavam de mais de dez anos para colar grau. Podemos supor que muitas dessas normalistas, sobretudo as do curso noturno, tinham de ganhar a vida antes de colar grau, mais provavelmente como professoras, incluindo as que tinham anotado, no seu registro, as palavras “professora particular” ou “dispensada do exame de prática escolar”.

Os registros fornecem informações sobre a paternidade e a maternidade das normalistas, quer dizer, os nomes dos pais, além de uma indicação sobre a sua “legitimidade”. Enquanto eram pouquíssimas as normalistas com o *status* social de terem pais bacharéis, mais de 60% da amostra tinha a indicação de “filhas legítimas” junto com a informação dos nomes dos pais. Nas camadas mais pobres das cidades, os casamentos celebrados pela Igreja eram menos comuns, assim como a alfabetização.

Como as normalistas também apresentaram diploma do primeiro grau numa época em que a metade da população da capital era analfabeta, temos outra indicação de que muito poucas faziam parte das camadas mais pobres da cidade, nas quais a alfabetização e não só os casamentos celebrados pela Igreja eram menos comuns. Porém, apenas um punhado dos pais das normalistas, como um certo tenente da armada, eram bacharéis. Bem mais comum do que as filhas de bacharéis, enquanto não tão numerosas como as “filhas legítimas”, eram as “filhas naturais”, que tinham só o nome da mãe registrado. Essas mães solteiras, sem dúvida, tinham uma posição social mais baixa do que os pais das “filhas legítimas”. Porém, devemos notar que um “filho natural”, filho de pais cujo matrimônio não foi proibido pela Igreja, mas que, provavelmente, não se casaram por motivos sociais, não era o mesmo que um “filho espúrio”, produto de um “coito danado”, como adultério ou incesto. Se fôssemos juntar aos “filhos naturais”, entre os normalistas, os alunos com indicação do nome da mãe sem o do pai, chegaríamos a 14% da amostra. Uma percentagem igual a dos alunos que não possuem qualquer indicação de nomes dos pais. Claro que a ilegitimidade não tem correlação exata com a posição ou o *status* social; o que deve ser considerado.

Essas diferenças entre as normalistas sugerem uma extensão social maior do que aquela encontrada nas escolas particulares dispendiosas, as únicas, fora da escola normal, que davam instrução secundária às mulheres. Entretanto, esta extensão social não era tão grande como uma citada em 1915 por um dos jornais anarquistas da capital, que declarou que “No mesmo pé de igualdade, pobres e ricos, brancas ou não, ombreiam diàriamente nos bancos da Escola, recebendo a mesma educação e o mesmo ensino”.⁵⁰

Nos primeiros anos do século XX, o caráter da escola normal estava em mudança. Não só os estudantes eram, mormente, mulheres, mas provavelmente eram mais novas e, talvez, menos pobres, quando o governo, em 1911, criou um uniforme distinto para uso nas solenidades públicas – túnica preta, de gola alta e mangas largas, gravata branca e gorro preto – e, quatro anos depois, tornou obrigatório o uso do uniforme nas aulas, algo menos adaptado a mulheres casadas ou já empregadas.⁵¹

Os homens podiam sair em número cada vez menor das salas de aula, mas não do poder sobre o ensino. Enquanto mais e mais mulheres entravam nas fileiras do professorado primário, os homens não somente mantinham a superioridade na administração do ensino superior – e eram os inspetores das escolas primárias –, mas também estabeleciam as políticas da educação em todos os níveis, desde a legislação até os livros didáticos. Assim, reproduziam, e até talvez reforçassem a hierarquia doméstica e social desejada, que tinha os homens como chefes da família e da nação. As freiras podiam dirigir as escolas religiosas e algumas mulheres, brasileiras ou estrangeiras, podiam abrir e dirigir escolas particulares para meninas – mas os homens controlavam a educação pública. Até o corpo docente da Escola Normal do Rio de Janeiro, na década de 1880, foi composto por homens, 12 professores, mais seus adjuntos, que lecionavam as matérias importantes e básicas, como os idiomas e as ciências. As únicas mulheres do corpo docente diurno eram as professoras da educação física para meninas e as de trabalhos de agulha, enquanto no curso noturno só havia uma professora.⁵² Mas, com o decreto de 1898, que estabeleceu concursos para os cargos da escola normal, algumas mulheres tentariam conseguir a nomeação para lecionar matérias não destinadas apenas para o sexo feminino.

⁵⁰ *A Barricada*, Rio de Janeiro, 1 de julho de 1915, reproduzida em RODRIGUES, Edgar, *Nacionalismo e cultura social, 1913-1922*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1972, p. 94.

⁵¹ SILVA, Octacilio Augusto da. *O ensino popular no Distrito Federal (Legislação)*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936, p. 130-131.

⁵² “Directoria Geral da Instrução Pública. Quadro do pessoal docente e administrativo da Escola Normal,” [1889], Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 1-13-1.

Em 1900, Evangelina Augusta Fontella, professora primária de uma escola pública no Rio de Janeiro, que tinha cursado a escola normal, tentou conseguir a nomeação para a cátedra de história geral e da América daquela escola. Ela argumentou que o decreto de 1898 “pretendeu entregar em futuro próximo o ensino normal [...] às diplomadas normalistas”, como ela. Mas foi um bacharel, Fausto de Aguiar Cardozo, que estava regendo interinamente a mesma cadeira, quem ganhou o concurso.⁵³ Porém, no mesmo ano, duas mulheres conseguiram ser nomeadas como professoras adjuntas de geografia e música e, logo depois, outras estavam lecionando francês, aritmética e literatura.⁵⁴ Mas as professoras ficariam como a minoria do corpo docente por muitos anos.

O controle masculino sobre a leitura permitida às mulheres representou outra extensão da prerrogativa masculina. Os livros didáticos, escritos por homens, enfatizavam o casamento e a maternidade como o destino da mulher. Em 1879, por exemplo, Félix Ferreira publicou dois livros para serem usados nas escolas brasileiras: *Noções da vida doméstica*, para uso feminino, e *Noções da vida prática*, para uso masculino.⁵⁵ No livro de Joaquim Manuel de Macedo, que continha uma coleção de pequenas biografias e que foi adotado pelo governo imperial para uso nas escolas primárias públicas do Rio, o autor apresentava uma série de “exemplos excelentes” para serem imitados pelas moças brasileiras, senhoras misericordiosas, donzelas sofridas, filhas obedientes e respeitosas e esposas e mães abnegadas. Poucas mulheres vigorosas e poderosas entraram nas páginas do livro, como a vaidosa Elizabeth da Inglaterra, a quem ele chamou de “um dos maiores homens do seu tempo”, mas que sofreu das “fraquezas de mulher vulgar” e mandou decapitar Maria Stuart por ciúmes de sua fama de beleza.⁵⁶

Como notou em 1866, Elizabeth Agassiz, esposa do famoso naturalista Louis Agassiz e mulher muito bem educada, que mais tarde seria a primeira presidente do que viria a ser a Radcliff College, tais livros rápidos não podiam inspirar as mulheres a lerem muito. Durante uma visita a uma fazenda, ela encontrou uma coisa rara em cima de um piano: um livro. Mas, quando o “senhor da casa” viu que era um romance, aproximou-se dela e

[...] observou que o livro não era uma leitura aconselhada para senhoras e disse: “Aqui está uma obra adaptada para o uso de mulheres e crianças, que trouxe para as senhoras da família”. Eu o abri e vi que era uma espécie de livro de conselhos morais, cheio de

⁵³ Evangelina Augusta Fontella ao Prefeito do Distrito Federal, 9 de abril de 1900. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 13-1-6.

⁵⁴ “Escola normal. Programma do ensino. Instruções para exames, horário e calendário escolar para o anno de 1902”. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1899, p. 55-57.

⁵⁵ FERREIRA, Felix. *Noções da vida doméstica, adaptadas, com accrescimos do original francês à instrução do sexo feminino nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Garnier, 1878, p. vi.

⁵⁶ MACEDO, J. Manoel de. *Mulheres célebres*. Rio de Janeiro: Garnier, 1878, p. 18-19, 83-86, 93.

complacentes lugares-comuns, frases de “livro de exercício”, escrito num tom de condescendente indulgência para com o intelecto feminino, pois as mulheres, afinal, são mães dos homens e pretendem ter alguma pequena influência sobre sua educação. Para mim, era fácil imaginar, após deparar essa amostra de seu alimento intelectual, que a esposa e as filhas de nosso anfitrião não se interessassem muito pela leitura.⁵⁷

A educação pode servir como uma força socializante, e também como uma força libertadora, especialmente quando estudantes e professores a consideram somente como uma preparação para o casamento e a maternidade – como quiseram estabelecer os autores dos livros didáticos. A educação pode, também, alterar as continuidades no comportamento tradicional e gerar novas expectativas para as mulheres, além de facilitar a sua entrada nas camadas médias, em novas formas de emprego remunerado. As mestras, pelo menos algumas, podem servir como agentes de mudança social. Tais professoras não somente contribuíram para o aumento da alfabetização feminina, mas também desempenharam um papel-chave na defesa pública dos direitos da mulher no Brasil, no século XIX.⁵⁸ Podemos citar Nísia Floresta Brasileira Augusta, que, no Rio de Janeiro, em 1832, fundou o Colégio Augusta, que deu ênfase à caneta e não à agulha, antes de partir para a Europa em 1856. Como já mencionei em outras ocasiões, as mestras figuraram entre as primeiras adversárias da subordinação da mulher brasileira e, por meio dos jornais editados por mulheres, nas décadas de 1870 e 1880, buscavam um público maior para expandir suas ideias sobre a emancipação da mulher.

Durante aquelas décadas, a alfabetização, sobretudo a feminina, aumentou nos centros urbanos brasileiros em crescimento – e, ao mesmo tempo, procedeu-se à feminização do magistério. Para as mulheres que tinham conseguido um certo nível de educação, mas que não tinham o curso superior, o magistério foi a forma de emprego remunerado, considerado socialmente respeitável. Nas décadas seguintes, as professoras primárias constituiriam um segmento importante nas camadas médias heterogêneas.

As escolas normais se desenvolviam no meio de debates sobre educação, incluindo a questão da coeducação. Enquanto as metas dessas instituições de formação de professores eram melhores para a educação e promoviam o progresso material do país, de maioria analfabeta, as escolas normais representaram também uma tentativa embrionária e inconsciente de eliminar a sua prática como um privilégio só das elites. Formando um número sempre maior de professoras, as escolas normais, nas últimas décadas do século XIX, prefiguraram e também

⁵⁷ AGASSIZ, Louis & AGASSIZ, Elizabeth C.. *A Journey in Brazil*. Boston: Ticknor and Fields, 1868, p. 480.

⁵⁸ Ver HAHNER, June E. *Emancipação do sexo feminino. A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.

GÊNERO

promoveram a feminização do magistério no século XX. Apesar da dominação masculina na administração do ensino e na elaboração de políticas, a mulher foi desempenhando um papel cada vez maior na educação das crianças e em sua própria emancipação.

Abstract: This article examines aspects of female education, the nature of the primary school profession, and the role of the normal school, focusing on Rio de Janeiro during the late nineteenth century. Using primary sources to investigate female occupational patterns and economic opportunities, school teachers' aspirations and social position, changes in the teaching profession, and the development and nature of the normal schools, it attempts to discover who were the teachers, and what their education was like, thereby illuminating the process of feminization of primary education in Brazil.

Keywords: normal schools; feminization of primary education; primary school teachers.