

# DA NATURALIZAÇÃO DO PAPEL SOCIAL DA MULHER À FUNÇÃO DE PROFESSORA: REFLEXÕES SOBRE IDEAL DE FORMAÇÃO NO I.E.E.P – ESTADO DO PARÁ

Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>1</sup>

Por um lado, estou convencido de que o Professor não deve ser instruído apenas nas matérias que tem de lecionar, precisa ainda saber ensiná-las, e também saber mais do que deve ensinar.

Camillo Henriques Salgado (1871)<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto, é nossa intenção situar, sinteticamente, o ideal de formação trilhado pelo I.E.E.P a análise realizada será por meio de dois símbolos escolares: os hinos. O percurso traçado busca analisar o ideal de formação entre 1870 e 1920. Ressaltamos, todavia, que nosso interesse recai sobre o contexto da discussão educacional, cuja evolução, evidentemente, está relacionada aos condicionantes sociais, políticos e econômicos. Consta-se que a despeito do distanciamento histórico, seus vestígios simbólicos, no plano educacional e social, permanecem vivos, em dada medida, na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Formação, Naturalização, Reprodução

**Abstract:** In this text, we intend to synthesize the ideal formation at the I.E.E.P. The analysis will be made using two school symbols: the anthems. We aim to analyze the ideal formation between 1870 and 1920. We hint, however, that we are interested in the context of the educational debate, whose evolution is clearly swayed by social, political and economical conditions. It is revealed that, despite the historical distance, its symbolic vestiges, on the educational and social fields, remain present until nowadays.

**Keywords:** Formation, Naturalization, Reproduction.

Tratar da formação de professores da Educação Básica ocorrida no Pará, no início do século XIX e XX e analisar o *lugar* da mulher nos processos

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto da Universidade Federal do Pará e Titular da Universidade da Amazônia; participante do grupo de pesquisa, “A constituição do sujeito, Cultura e Educação “ do Centro de Educação e da UFPA; Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Formação de professores e Relações Étnico-Raciais na UFPA.

<sup>2</sup> Catedrático da Escola Normal paraense, responsável pela cadeira de *Pedagogia* – uma das bases fundamentais para a formação profissional, em sua época. Esse professor foi um defensor do ideal de “fazer bons professores” (REGO, 1972: 6). Fortemente influenciado pelos preceitos da sua formação européia, ele incorporou uma parte desses preceitos na estrutura de formação das normalistas daquela Instituição.

de formação, especificamente no Estado do Pará, significam remeter-se, sinteticamente, inevitavelmente, para o Instituto de Educação do Estado do Pará - I.E.E.P. A importância deste Instituto para a conformação do contexto educacional, desse Estado, o torna objeto, por excelência, daqueles que pretendem compreender os processos educacionais realizados ali, no último século. Sua longevidade, forma professores em nível médio desde de 1870 até o presente momento, como instituição modelo, – e solitária – na função de formar professores justifica a iniciativa de tomá-lo como paradigma da formação oferecida naquela parte da Amazônia, em diferentes momentos e por distintas matrizes educacionais.

Neste texto, é nossa intenção situar o ideal de formação trilhado por aquela instituição, situando o perfil dos professores que compuseram o seu corpo docente e o ideal de professor que ela formara, especificamente a partir de dois símbolos escolares: os hinos – de saudação a da “Despedida”, que continua a ser entoado em dia de formatura. O percurso traçado busca identificar os perfis de professores e alunos, remetendo-os ao contexto histórico e político do momento. Ressaltamos, todavia, que estaremos especialmente interessados no contexto da discussão educacional, cuja evolução, evidentemente, está relacionada aos condicionantes sociais, políticos e econômicos.

Vale ressaltar, portanto, que situaremos os perfis dos professores e alunos daquela instituição, pautados pelas reflexões de Stuart Hall (1993) e Pierre Bourdieu (2000). Assim, tendo por base suas considerações, analisaremos a trajetória do Instituto – nas bases já destacadas –, concentrando-nos, certamente, no período delimitado para este texto, mencionado anteriormente. Convido-os, então, a conhecer as duas personagens principais dos processos de formação de professores no Estado do Pará: docentes e discentes do I.E.E.P.

## **Para Compreender Identidades**

Ao refletir sobre as identidades e perfis das duas personagens centrais de nossa análise, nos sustentaremos, inicialmente, na reflexão basilar de Stuart Hall (1993). Para ele, as identidades estão sempre em processo de formação, de modo que não se pode falar em identidades fixas, inalteradas. Afirma ainda que, embora a noção de Identidade esteja relacionada com “pessoas que se parecem”, “sentem a mesma coisa” ou “chamam a si mesmas pelo nome”, estes são referenciais insuficientes, que não satisfazem aos pressupostos

necessários à compreensão adequada do fenômeno da identidade. Como um processo, assim como uma narrativa ou bem como um discurso, “a identidade é sempre vista da perspectiva do outro” (Hall, 1993: 45).

Esta é uma formulação fundamental, porque nos leva à consideração de que as identidades de alunos e professores do Instituto só podem ser vislumbradas no que ambos têm a dizer – sobre si e sobre o seu *outro*. Agindo, desta forma, pretendemos compreender as múltiplas significações dos discursos que formam a identidade do grupo e perceber o quanto as identidades estão remetidas à visão que o *outro* elabora. Trabalhando nessa perspectiva, também pretendemos tornar evidente o fato de considerarmos que a identidade reflete um discurso múltiplo e é reeditada e (re)definida pelo grupo social ao qual se vincula e aos *campos* sociais nos quais circula transversalmente por disposições produzidas e, não raras vezes, confirmadas pelos *agentes sociais*.

A contribuição de Hall, com relação ao conceito de identidade – especialmente a compreensão de que ela é construída socialmente –, nos leva a outro autor e a seus estudos: Pierre Bourdieu e seus trabalhos sobre as formas pelas quais as relações sociais são construídas. Sua consideração de que os agentes sociais interagem, produzem e reproduzem formas de socialização, segundo algumas disposições – ou seja, ações recorrentes que são incorporadas e/ou subvertidas na prática social –, nos permitem refletir sobre como a identidade, a que nos referimos atrás, se constituiu.

Acompanhemos, então, a reflexão de Bourdieu (2000: 09), para quem as disposições podem ser analisadas por meio de duas noções, a saber: *dominação* – “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem nosiológica: o sentido imediato do mundo” – e *habitus* – “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital de um sujeito transcendental” (Bourdieu, 2000: 61).

Com relação à noção de dominação, Bourdieu (2000) ressalta que esse “sentido imediato do mundo” é, em larga medida, imposto. Os agentes sociais que se encontram em situação de poder acabam por estender a sua forma de ver e ler o mundo para os demais agentes, fazendo com que estes percebam como sendo seus os instrumentos de apropriação e tradução da realidade dos grupos dominantes. Sua reflexão sobre o que chama de cultura dominante é elucidativa, neste sentido.

Esta cultura dominante pressupõe um trabalho de legitimação da imposição de seus valores sobre as demais culturas. Esse trabalho é tangenciado por conflitos simbólicos, pois, para Bourdieu (2000: 61), o móvel desses

conflitos é a “injunção da definição legítima do mundo social”, que permite avaliar a reprodução da ordem social, ou seja, tornar o arbítrio cultural de uma classe em cultura legítima. Destarte, a cultura dominante, relacionada ao poder, materializa-se nas normas, leis, sanções e discursos. É no seio dela, portanto, que se formam comportamentos, os quais resultam de construções e reproduções sociais, inscritos de acordo com os vários segmentos sociais aos quais estão vinculados, ao longo das trajetórias pessoais, familiares, religiosas, educacionais, etc.

Assumimos, então, em acordo com o que propõe Bourdieu (2002b: 33), que “tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade”. Somos “produtos” de uma aprendizagem social, da qual as representações são, em larga medida, impostas pela cultura dominante. A reflexão de Roger Chartier (1990; 1991), acerca das representações, esclarece esse aspecto: elas são fruto de construções histórico-sociais, e, portanto, não são neutras. Elas estão balizadas por meio das percepções dos grupos sociais sobre a realidade que os cerca, as quais cristalizam, subvertem ou reproduzem, em função dos interesses do próprio grupo.

Assim, as identidades de que trataremos, a seguir, serão percebidas como resultado da visão que a sociedade, na sua cultura dominante, teve sobre o ser professor e, conseqüentemente, sobre os processos necessários a sua formação.

### **A Fragilidade do Ensino Elementar**

A citação que abre este texto dá conta do quanto esse fator preocupou aqueles interessados na questão educacional. Segundo o professor paraense, seu autor, a preparação dos professores primários<sup>3</sup> não deveria limitar-se ao conhecimento das matérias de cunho formal e, portanto, propedêutico, mas também se espriar, garantindo o domínio sobre um saber mais amplo, no qual se incluíam matérias que apresentavam aguda tendência ao universo doméstico e a tudo o que a ele circundava. Suas palavras evidenciam o quanto era urgente a formação de “bons professores” para o atendimento à demanda da instrução primária no Brasil.

E ele tinha razão. A instrução primária era precária. A população do Brasil Império estava estimada em aproximadamente oito milhões e trezentos

---

<sup>3</sup> A expressão “professores primários” não era comum naquela ocasião. Mas se expandiu no Brasil durante o Período Republicano, até a homologação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Cf. em Iria Brzezinski (1998).

mil habitantes. Entre as crianças que participavam desse universo populacional, somente cem mil recebiam instrução primária. Embora a Constituição do Império anunciasse, no seu artigo cento e setenta e nove, inciso trinta e dois, que a instrução gratuita deveria atender a todos os cidadãos, rareavam “boas escolas e bons professores, ou seja, um magistério habilitado formado pelas Escolas Normais” (Souza, 1972: 6-7). Esse quadro precário era aprofundado pelo fato de que a instrução primária estava sob a responsabilidade das assembléias legislativas, que, não raras vezes, nas reformas da instrução, em vez de beneficiarem o ensino, travavam cisões políticas, agravando a situação (Souza, 1972).

### **As Escolas Normais e *Feminilização* do Ensino**

Aqueles traços do quadro nacional se reproduziram no Pará, assumindo tons sombrios. Segundo Altamir Ferreira de Souza, por volta da década de 1860, a Província do Pará contava com duzentos e noventa mil habitantes, os quais só tinham escolas precárias à disposição. Nelas, estavam matriculados cinco mil e trezentos alunos, enquanto que mais de trinta e seis mil habitantes permaneciam analfabetos (Souza, 1972).

Uma tentativa de modificação desse quadro foi iniciada com a fundação da Escola Normal, na década de 1870: uma instituição de ensino secundário, voltada para a formação de docentes para o ensino primário. As primeiras Escolas Normais, no Brasil, atendiam, especialmente, às camadas *remediadas* da população que, àquela época, não viam na educação um mecanismo de ascensão social. Tais escolas passaram a configurar, de resto, uma das poucas chances de continuidade dos estudos que qualquer mulher dispunha, pois, naquelas escolas, encontravam-se moças de famílias abastadas que procuravam elevar o seu grau de escolaridade (Novaes, 1992; Almeida, 1998).

O início destas escolas, no Brasil, se deu em 1830. Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal no município da Corte, para professores e professoras. Valnir A. Chagas (1982) considerou esse evento como início das Escolas Normais no Brasil, visto que, até aquele ano, nas províncias, ora se criavam cadeiras de Pedagogia anexas aos Liceus, ora se improvisavam escolas ditas Normais, que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois novamente extintas e novamente reabertas, submersas em intermináveis reformas, o que demonstra a instabilidade apontada por Chagas. O mesmo se verá, em relação à Escola Normal paraense.

No Pará, as aulas da Escola Normal começaram no dia 5 de junho de 1871. Elas foram distribuídas, inicialmente, por dois estabelecimentos, porque a Escola Normal não possuía prédio próprio naquele momento, funcionando para alunos no Liceu Paraense e somente para alunas no Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Ressaltamos que a convivência educacional, no mesmo espaço, de rapazes e moças era objeto de estranheza àquela altura. Essa separação de sexos estava relacionada aos preceitos morais da época. Sua ocorrência, contudo, firmava-se na compreensão do que cada um deveria aprender. A defesa da moral, na escola, era a mesma em todas as instâncias sociais, de modo que em nenhum lugar se via com bons olhos jovens de ambos os sexos sozinhos. Contudo, isso não impedia que eles estivessem juntos na igreja, nos clubes, nos passeios, etc. Preocupando-se com o que cada jovem deveria aprender, reproduzia-se a lógica do pensamento da sociedade acerca das atividades reservadas a cada sexo à época. Em relatório ao governador, o diretor expressava o seu cuidado em relação à questão moral. Dizia ele:

Tomei todas as providências que me pareceram acertadas para a manutenção da disciplina, ordem e moralidade. Os alunos foram conservados distintos, e só estando em comum com elas [alunas], sob a vigilância dos professores e Inspetores (Rego, 1972: 6).

A distinção entre os sexos deve ser analisada com mais vagar. Ela pode ter sido – por vias transversas – a responsável pela representação da professora, disseminada em nossa sociedade. Conforme apontou Luzia Margareth Rago (1985: 90), o ideal de professora é a “mulher honesta, casada, boa mãe, laboriosa, fiel e dessexualizada”. Além da formação erudita, das habilidades “inatas” trazidas nos genes – as representações reproduzidas socialmente fundiam os papéis de professora e de mãe, no que tangia ao cuidado com o outro: crianças, adolescentes e os futuros maridos –, elas deveriam demonstrar honestidade, boa conduta e respeito aos padrões morais da época. Deste modo, a seguir, nos ateremos, com mais detalhe, à mulher formada pelas escolas de formação de professores.

As aulas aconteciam de segunda-feira a sábado, com exceção da quinta-feira, das sete às onze horas da manhã. Contavam com as cadeiras de Música, Religião, Desenho, Aritmética, Pedagogia e Gramática, havendo coincidência de cargas horárias para os dois estabelecimentos nas três primeiras disciplinas. Porém, quanto às demais, havia discrepância: Gramática tinha uma hora aula

a mais para as professoras. Não encontramos nenhum documento que justificasse tal diferença, uma vez que se tratava do mesmo curso e, portanto, regido pela mesma Portaria. Todavia, suspeitamos que, em certa medida, o papel da mulher na sociedade refletia na sua formação, nas divisões sexuais de papéis reproduzidos socialmente e dimensionados pela equivocada representação de uma *diferença intelectual* masculina favorável às disciplinas de cunho lógico.

Para Roque de Barros Laraia (2000), a verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica. Porém, sob este último enfoque, reforçou-se e alimentou-se – ao longo do século XIX, com permanências percebidas nos dias que correm – uma visão androcêntrica de sociedade. Essa visão se manifestava na divisão de preocupações, destinadas aos alunos e alunas: aqueles se ocupavam com as disciplinas de cálculo, enquanto que estas se especializavam com as de memorização, oralidade, costuras e bordados.

O período de duração dessa escola foi curto, pois o último dia de aula foi 15 de outubro de 1872, voltando a funcionar pela Portaria de 9 de junho de 1874. Com a necessidade de formar futuros mestres para as escolas das províncias, surgiu a acentuada e oficial preocupação de criar as Escolas Normais, cujo curso abrangia cinco anos, garantindo que, depois desse período, o aluno estava habilitado para o exercício do magistério.

A proposta não deixava dúvidas acerca do papel do professor e das representações que poderiam ser inculcadas ou cristalizadas nas mentes dos seus alunos, pois foi estendida a todos que pudessem ensinar, a todos aqueles que, para isso, se julgassem habilitados, sem qualquer dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização. Aos professores também era concedida a permissão para expor livremente suas idéias e ensinar doutrinas que reputassem verdadeiras e pelo método que melhor entendessem (Brzezinski, 1998). Essa liberdade de cátedra, entre outras demandas, inspirou também, regionalmente, mudanças fundamentais no ensino paraense.

Segundo Altamir Souza (1972), as alunas eram maioria, no universo de alunos daquele período – entre os anos de 1872 e 1893. A estrutura curricular da Escola Normal reproduzia toda uma ideologia da dominação masculina, a qual conformava, por meio de seus processos de formação, os papéis diferenciados de homens e mulheres. Essas estruturas de dominação eram o que Bourdieu (1999: 46; 71) denominou de:

Produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, Famílias, Igreja, Escola, Estado.

Desta forma, as mulheres incorporariam “expectativas coletivas” sobre sua conduta e sua prática, a ponto de considerarem *naturais* tais diferenças que eram determinantes para o nível da dominação entre os sexos.

Essas representações, todavia, não se restringiram àquela época. Apesar das conquistas sociais, relativas aos direitos de homens e mulheres, a representação sobre a mulher, como a predestinada ao papel de curadoras, estendeu-se para o magistério, entendido como sacerdócio, como missão, de forma que o professor é aquele que professa um credo – é um fiel. É verdade que tal representação é anterior ao processo que feminizou o magistério (Hypolito, 1997). No entanto, a inserção da mulher no universo educacional e a instrução que lhe foi dispensada permitiram, no nosso entendimento, a ocorrência do amálgama a que Hypolito se refere: vocação/ensino/maternidade/funções domésticas (Hypolito, 1997: 57), e que acabou por cristalizar-se como representação do magistério. A concepção corrente de que a mulher deveria cuidar das crianças acabou por sustentar a idéia de que o magistério era uma área eminentemente feminina. Voltando à reforma, notamos que ela tratou basicamente da questão curricular (entendida aqui no sentido mais restrito do termo, apenas como justaposição de disciplinas). Ela, no entanto, foi assimilada parcialmente, pois, em 1880, quando foi executada, o Regulamento da Escola Normal foi alterado pela Lei n<sup>o</sup> 1.017, de 30 de abril de 1880. Anos depois, ocorreu a fusão ao Liceu Paraense pela Lei n<sup>o</sup> 1.224, de 3 de dezembro de 1885. Por conseguinte, ao final do Período Imperial, as condições educacionais do Pará e a instabilidade da Escola Normal continuavam tão precárias quanto em décadas precedentes.

A República pretendeu dar cobro a essa situação. Logo nos primeiros anos do novo regime, foram criadas duas Escolas Normais, pela Lei n<sup>o</sup> 29, de 4 de fevereiro de 1890: uma para mulheres e outra para homens<sup>4</sup>. Essa decisão não foi aceita tão placidamente por todos os catedráticos; entre os críticos dessa distinção, destaca-se José Veríssimo, o qual considerava-a como “uma escola antipedagógica e anti-higiênica” (*apud* Souza, 1972: 23). Em

---

<sup>4</sup> Cf. em José Murilo de Carvalho, em seu trabalho sobre a representação da mulher na República. Para este autor, mesmo na fase jacobina da República, durante o governo de Floriano Peixoto, a participação era restrita aos homens (1999: 75-108).

relatório ao governador, ele sugeriu, em caráter de urgência, que fosse feita a união das duas escolas, de modo a torná-las uma só. Sugeriu, também, a modificação dos planos de estudos e a redução do trabalho em uma única seção diária (Souza, 1972). Dois de seus principais argumentos para a unificação eram a contenção de despesas para o Estado e as precárias condições das instalações do Colégio do Amparo.

As considerações de José Veríssimo foram incorporadas pela administração pública, de forma que, mais uma vez, o Regulamento das Escolas Normais foi alterado, agora pela Lei nº 165, de 23 de julho de 1890, modificando o Decreto nº. 64, de 4 de fevereiro de 1890. Os dois cursos foram fusionados e integraram a Escola Normal do Pará (Rego, 1972). Alterou-se, inclusive, o contrato de trabalho dos professores: não mais vitalícios e agora interinos.

No Período Republicano, o número de alunos matriculados na Escola Normal cresceu significativamente, sendo cada vez mais visível o contingente feminino. Segundo Moraes Rego (1972), ao terminar esse primeiro período da sua existência, a Escola Normal do Pará tinha sido atingida por duas importantes leis: a primeira, pelo Decreto nº. 409, de 24 de setembro de 1891, que simplificava o currículo escolar e mantinha os quatro anos, em vez de cinco, como prescrevia a Lei 23 de julho de 1890.

Desta forma, o ensino religioso foi suprimido. A emergência do regime republicano instituiu o Estado laico, para o qual a formação religiosa era irrelevante. Em seu lugar, foi instituída a “educação moral e cívica”, a qual pretendia inculcar os novos valores republicanos. As matérias ficaram assim: Português, Matemática, História Universal, Francês, Geografia, Pedagogia, Química e Física, História Natural, Instrução Moral e Cívica, Caligrafia, Desenho, Música, Prendas e Ginástica. A segunda Lei, de nº 593, de 25 de junho de 1898, organizava o ensino público do Estado. Por um lado, determinava: a gratuidade do ensino primário; a vitalidade do cargo de professor, após três anos de efetivo exercício; introdução de algumas matérias no currículo escolar, como Cosmologia, Literatura, História da América e do Brasil, Legislação do Ensino e o Estudo da Constituição. Por outro lado, extinguiu outras cadeiras, como a de Música e a de Prendas de Agulha, e instituiu a prática nas escolas-modelo anexas à Escola Normal.

Em princípios de 1900, a Escola Normal do Pará funcionava, já, em prédio próprio, sob a direção do Dr. Hildebrando Bayona de Miranda. Ela havia sofrido nova reforma sob o Decreto nº 809 de 29 de janeiro de 1900, o qual simplificava o curso, com o objetivo de agilizar a formação de docentes,

em decorrência da carência de professores primários (Rego, 1972). Ao longo de toda a Primeira República, os docentes formados eram, majoritariamente, do sexo feminino (Souza, 1972; Rego, 1972). Mas que professoras eram estas? A análise de dois símbolos da Escola Normal paraense – os hinos da Saudação e da Despedida – nos colocam em contato com o ideal de professores, cultivado naquela instituição. Vejamos:

#### HINO DA SAUDAÇÃO

Do destino da estrada juncada  
De mil flores e espinhos sem par  
Não tem nunca a tarefa acabada  
Os que estudam a fim de ensinar  
*Missionários* do bem  
*Missionário* do bem, sobre a terra  
Como aqueles que levam a cruz  
Por sobre cidades, rochas, vale ou serra  
Da instrução  
Semeai sempre a luz  
Como bom lavrador que nas leiras  
A semente espalhar a cantar  
*Ide o ensino pregar*, companheiros  
Ensinar também é semear  
Sus! Parti para a glória do ensino  
Pode o livro, uma raça *viril*, preparar  
Preparar para um nobre destino  
De um famoso e invencível  
Brasil, Brasil  
De um famoso e invencível Brasil<sup>5</sup>.

Neste hino, o argumento central ilustra o pensamento da época a respeito da função de ensinar – como uma atividade ambígua –, repleta de momentos bons e difíceis e, ao mesmo tempo, cercada por obstáculos transponíveis, porém, enfrentados solitariamente – “De mil flores e espinhos sem par”. O sentido da continuidade perene, no ato de ensinar e aprender

---

<sup>5</sup> Grifos nossos nos dois hinos aqui referidos. O hino da Saudação fora composto em 1902 pelo poeta Rocha Moreira. O segundo, o da Despedida teve como compositor o Maestro Manoel Luiz de Paiva e encontra-se sem registro preciso. Esses hinos foram oficializados em 7 de setembro de 1920.

Ainda hoje, 2006, esses hinos são entoados nos cerimoniais da Instituição que forma, no mês de abril do corrente, sua penúltima turma de professoras em nível médio.

concebia o professor como um permanente aprendiz – “Não tem nunca a tarefa acabada/ os que estudam a fim de ensinar”. Notamos, aqui, também, a comparação da função de professor com a de um missionário, no sentido da perseverança, retórica e devoção, versando para uma perspectiva vocacional que o termo dimensiona. O ato de ensinar, neste sentido, ultrapassa a dimensão da interlocução, para atingir o plano da pregação.

O ideal do professor abnegado, disponível para o aprendizado constante e para uma missão infundável, qual seja o de ensinar as crianças – que nunca param de chegar às escolas –, é perfeitamente adaptável ao ideal de mulher. A provedora, a amorosa, a curadora, a disponível para o marido e filhos e que se torna a professora. De forma que, os valores divulgados no hino contribuíam para difundir ou mesmo reforçar a subordinação da mulher aos meios sociais em que ela circula, entre os quais se destacavam as Escolas Normais.

Neste primeiro hino, verificamos o incitamento à dedicação exacerbada à causa educacional, destituída de qualquer valor social crítico. Os princípios valorados estimulam sentimentos humanistas, demasiadamente otimistas, desvinculados de posicionamento político crítico. A noção de vocação, subliminar à letra, em questão, tinha o feito de, nas palavras de Bourdieu (1999: 73):

Produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com felicidade (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação.

A concepção do ensinar, segundo a perspectiva presente, espalhava-se para além do (re)produzir conhecimentos – “Missionário do bem/Ide o ensino pregar, companheiros/ Ensinar também é semear”. Privilegia-se aí o gênero masculino, quando, na realidade da época, se tratava, porém, de um universo maciçamente feminino. A intencionalidade do poder da erudição, por meio da palavra era a formação de uma geração de “nobre destino” para uma esperança de um Brasil forte e invencível. Deste modo, conforme aponta Bourdieu (1996: 160-1):

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.

A língua aqui não se restringia a sua compreensão e domínio semânticos, mas fazia parte de uma assepsia pedagógica que a própria formação empreendia ao silenciar-se sobre a realidade cultural, social e política. A língua cumpria, então, um papel formativo, uma vez que, silenciando-se sobre os problemas, não somente furtava-se à necessidade de preparar os professores para enfrentá-los, mas transferia para o professor, e a sua vocação, a responsabilidade pela busca de soluções. A associação da figura do professor a do missionário cumpria, assim, um papel essencial: mais do que vocacionado, o professor seria um abnegado, movido unicamente pelas suas convicções e intenções.

A *raça* de que fala o hino se referia ao povo, ao povo brasileiro, em uma acepção mais restrita àqueles nascidos sob a proteção do Estado e, por conseguinte, da escola. Esses eram ensinados por um conjunto docente preparado, como comentou, em 1871, Camillo Henriques Salgado (*apud* Souza, 1972), e estavam aptos a fazer parte de uma parcela seleta da sociedade, de um grupo que se encontrava, não raras vezes, à frente do controle social. “Parti para a glória do ensino [...] /De um famoso e invencível Brasil”, este trecho sugere a expressão de um sentimento de desprendimento, luta, independência, obediência, vitória e valores morais rigorosamente cristalizados pela formação de princípios patrióticos.

O segundo hino, da Despedida, reforça as questões apontadas no primeiro:

#### CANÇÃO DA DESPEDIDA

Neste albergue de luz nós vos deixamos  
Entre Flores, cumprindo *ádua missão*  
E em busca de outros plainos hoje vamos  
Cheios de comoção  
Continuai vossa tarefa honrosa  
Tendo o compêndio e pena por braço  
Que a estrada que trilhais é luminosa  
*Conduz à perfeição!*  
Vós sois as mensageiras da esperança  
O futuro da pátria a irradiar  
Estudai com amor e confiança  
Depois ide ensinar  
Por vós sob este teto, calmo e divino  
Nosso afeto criou fundas raízes  
Ficai. *Nós vamos propagar* o ensino  
Adeus! Sedes Felizes!<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Autores: Eustáquio de Azevedo e Manoel Luís de Paiva (*apud* Souza, 1972: 45).

A Canção da Despedida destaca a importância da tarefa de ensinar e o compromisso do professor em ampliar e difundir, desta vez reportando-se especialmente ao gênero feminino. A expectativa da função profissional persiste na dimensão da missão – “Vós sois as mensageiras da esperança/O futuro da pátria a irradiar! [...] /Estudai com amor e confiança,/Depois ide ensinar”. Este raciocínio, depois de tomadas as devidas especificidades, também era partilhado, na mesma época, pela escritora feminista Emília Costa (1923: 13), que estava convencida de que “é a educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papiros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos”<sup>7</sup>. Isto evidencia uma concepção idílica da profissão, como redentora dos problemas da *pátria* por meio do ensino, além do fato de que o próprio pensamento feminista cultivava idéias bastante tradicionais sobre o papel da mulher. Por conseguinte, aquela concepção não era somente advinda de uma representação masculina sobre o papel social da mulher e da professora, como expressado pelos autores do Hino da Saudação e da Canção da Despedida, mas, também, se cristalizava nos discursos, inclusive, de quem se opunha à restrição social do papel da mulher.

Assim, já no século XIX, se conformava a idéia, presente ao longo de todo o século seguinte e corrente nos dias de hoje, de que o curso de formação de professores era um campo feminino. Nele, todavia, a mulher ocupava uma posição subordinada. Tanto é assim que, no período compreendido entre 1871 e 1886, a direção e o corpo docente (vinte e seis professores) da Escola Normal do Pará foi composto, exclusivamente, por homens (Souza, 1972; Rego, 1972). Quando as mulheres passaram a compô-lo, entre os anos de 1890 e 1934, o fizeram, quase sempre, como professoras dos atributos que os homens não dominavam, por privilégio do sexo: Caligrafia, Prendas da Agulha e Higiene. Beleza, habilidade e cuidado eram competências exclusivas da mulher, de forma que ela deveria transmiti-las.

As definições basilares da formação, naquele momento, eram da responsabilidade dos professores. Isto nos leva a considerar a formulação de Bourdieu (2002b), segundo a qual o sistema de ensino se constitui em um dos mecanismos reforçadores das estruturas sociais. No caso aqui analisado, os professores homens estiveram no comando da Escola Normal até 1934, definindo e organizando as diretrizes educacionais. O modelo inspirador dessa estrutura era o europeu. Os conteúdos que o compunham eram cobrados

<sup>7</sup> Sobre o discurso feminista, Jane Soares de Almeida (1998) enfatiza que as mulheres das classes dominantes, em constante contato com as idéias militantes de outros países, incorporaram – de algum modo – princípios e conceitos da ideologia masculina.

das alunas da Escola Normal, de forma que a professora formada apresentasse, além da instrução, conhecimentos gerais, abrangendo saberes técnicos, como também conteúdo programático.

Mas não era só isso. A futura professora teria de ser distinguida onde estivesse. Isto requeria um refinamento estético da caligrafia, destreza da oralidade, aprimoramento permanente da capacidade de memória e domínio dos conteúdos, especialmente no que tangia ao conhecimento de música, principalmente de estilo clássico. Deveriam demonstrar, também, um conhecimento detalhado das Prendas da Agulha. As mudanças no contexto histórico refletem as alterações sofridas na denominação da disciplina Prendas da Agulha, que, enquanto disciplina, permaneceu imbatível no currículo até o início dos anos de 1970, ainda que tenha havido variação em sua nomenclatura: em 1879, chamava-se Costura e Bordados; em 1890, Prendas de Agulha; em 1891, Prendas; em 1898, Prendas de Agulha; em 1962, Economia Doméstica (Rego, 1972; Souza, 1972); e Artes Femininas, no início dos anos de 1970. Mudavam os nomes, mas os objetivos permaneciam inalterados.

Até o início do século XX, as mulheres não precisavam de muita instrução, apenas o bastante para fazer valer as normas de traquejo social. A partir dos anos de 1920, elas passaram a ter instrução em nível primário e secundário, mais intensamente. Contudo, raramente atingiam o nível superior. Em geral, a instrução que recebiam se limitava ao “conhecimento das primeiras letras e ao aprendizado de prendas domésticas e das boas maneiras: leitura e escrita, noções de música e dança, bordados finos, quitutes caseiros e, em alguns casos, a língua francesa” (Werebe, 1963: 261).

A professora era exceção. Ela precisava trazer aperfeiçoado o conhecimento do conteúdo técnico para ministrar boa aula, possuir autoridade sobre os seus alunos, proceder adequadamente com as avaliações escritas e orais e, além destas competências, devia apresentar uma postura condizente à sua função. Esse procedimento comportamental, seguramente, segundo a lógica da sociedade da época, a identificava como professora e aluna egressa da Escola Normal. Em verdade, era-lhe conferida uma *qualificação acadêmica* da condição de submissão atribuída socialmente à mulher. No contexto daquela realidade social e histórica, a sexualização do magistério como ocupação feminina representava um raciocínio consensual. Homens e mulheres são agentes em um processo construído por meio de “práticas sociais masculinas e femininas” condizentes com o pensamento da sociedade em que vivem (Bourdieu, 1980: 246-247).

A rigor, para aquela sociedade, uma das estratégias de ascensão na hierarquia predominantemente masculina era a escolarização – tornar-se

normalista. Porém, a ascensão se dava em relação às outras mulheres, não em relação aos homens. A formação continuava sob o domínio masculino. O corpo docente era majoritariamente masculino. As diretrizes eram ditadas pelo universo masculino. Tornar-se normalista, repetimos, era uma das formas de a jovem elevar o seu papel e o seu lugar na sociedade, frente a outras mulheres. Como os hinos, a que nos referimos atrás, sugerem, que a profissão não se associava a qualquer compreensão de atuação política, no sentido posteriormente defendido por Paulo Freire (1987) e Maria Eliana Novaes (1992). Relacionava-se, isto sim, à idéia de *missão*, vinculada a concepções vocacionais, pautadas em uma dimensão idílica da profissão, a qual era confundida com a função de mãe – ou de seu substituto mais próximo, a tia.

Deste modo, notamos que as disposições orgânicas e sociais historicamente construídas, assim como as hierarquias escolares impostas assimetricamente acumulavam uma lógica eminentemente masculina, fosse do ponto de vista dos instrumentos legais (Leis, Decretos-leis, Leis Orgânicas etc.), fosse dos segmentos escolares (direção do Liceu, direção da Escola Normal, corpo docente). Aquela concepção androcêntrica de formação resultava, de certo modo, em incorporações de identidades difusas, nem sempre favoráveis à mulher ou à condição de professora, cabendo-lhe, quase exclusivamente, as disciplinas correlatas à condição de donas de casa e mães (Coelho, 2005).

Respeitadas as especificidades temporais, de que tratamos neste texto, continuamos, a constatar disparidades entre homens e mulheres nos papéis que ambos desempenham e nas diferenças de tratamento social dadas a esses agentes continuamente em todos os setores sociais.

A despeito dos avanços e lutas sociais da mulher na sociedade nestas três últimas décadas, e, por conseguinte da professora, há muitas lutas a serem travadas, sobretudo aquelas simbólicas que estão nos signos, no não-dito e legitimadas, subliminarmente, por parte da sociedade. Estas urgem serem discutidas e enfrentadas no âmbito social e nos cursos de formação, especialmente, como objeto de estudo.

### Referências Bibliográficas:

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

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura de campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002b.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e Prática. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 161-174.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CHAGAS, Valnir A. *Educação brasileira o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como Representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores, Pará, 1970-1989*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

COSTA, Emília de Sousa. *A mulher: educação infantil*. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto, 1923.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (Ed.). *Culture globalization and the world-system*. Londres, LacMilan, Nova York: State University of New York, 1993.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente: classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária, mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1992.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REGO, Orlando L.M. de Moraes. *Síntese histórica do Instituto de Educação Estadual do Pará*. Belém: [s.n.], 1972.

SOUZA, Altamir Ferreira de. *Apontamento para a história do Instituto de Educação do Pará*. Belém: [s.n.], 1972.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.