

Artigos

Mineiras Trabalhando em Silêncio: subjetividade e experiência no "fazer-se" das professoras de Minas no século XIX

Diva do Couto Gontijo Muniz*

Resumo: O presente estudo é parte de um trabalho mais amplo, uma abordagem sobre mulher e educação em Minas Gerais, no século XIX, no esforço de tornar visível uma presença silenciada pela historiografia. Nesse artigo procurou-se traçar os contornos da conformação da identidade das professoras mineiras, uma construção em que elas exercitaram e sofreram efeitos de poder, posto que assumiram, transformaram ou rejeitaram as representações que lhes foram impostas. Com tal propósito, a análise esteve centrada em dois movimentos constitutivos desse "fazer-se": durante o exercício da função docente e mediante a formação escolar proporcionada pelos cursos normais.

palavras-chaves: Professoras mineiras, gênero, educação, trabalho, identidade.

Abstract: This study is part of a larger work which aims to investigate women and education in XIXth Century Minas Gerais State (Brazil), a subject that historiography has kept silent so far. In this paper, we try to outline the identity of Minas female teachers, whose construction reveals their participation in the exercise of power as well as their suffering the effects of it. They indeed assumed, transformed and/or rejected social-imposed representations. Therefore, the analysis focusses on two constituent movements of this identity processing: while exercising their teaching functions and through their professional formation courses.

Descriptors: Minas female professors, gender, education, working conditions, identity.

* Universidade de Brasília - Deptº de História

Antigamente as professoras usavam óculos e não eram bonitas. Por isso mesmo o ensino se fazia com dificuldades horríveis e ninguém aprendia a ler e escrever ou aprendia sem gosto, para se utilizar desses conhecimentos, lendo ou escrevendo artigos contra a feiúra das professoras. Feiúra respeitável, que se apoiava na palmatória, na varinha de marmelo inquietada sobre a mesa, e no capacete de papel que, apesar de tudo, era o lado mais ameno da escola e dava à gente uma ilusão tímida de carnaval. Todo mundo se julgava profundamente infeliz e as professoras também. Hoje elas são bonitas e não usam óculos. O ensino melhorou.(Andrade, 1987: 16)

A contraposição de imagens e de temporalidades, utilizada por Carlos Drummond de Andrade, nesse movimento de apoderar-se de uma recordação – a de seus primeiros tempos de escola – e de não deixá-la escapar, “aprisionando-a” sob a forma de crônica, remete-nos à construção de Benjamin, segundo a qual o cronista assim procede porque “leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1985: 225).

Com efeito, o autor, ao expor imagens opostas de mestras, está, ao mesmo tempo, expondo os modelos ideais que presidiram o “fazer-se” das professoras mineiras em dois contextos históricos específicos: um, onde se inscrevem as transformações das últimas décadas do século XIX, que assinalaram a construção de uma ordem burguesa na sociedade brasileira, mediante o projeto político de normatização do espaço social urbano; outro, o da racionalização, de aumento de produtividade do trabalho, de modernização do Estado, redefinições consubstanciadas no projeto de desenvolvimento industrial do país, delineado a partir de 1930.

Assim, a referência às professoras de “antigamente”, representadas como portadoras de uma “feiúra respeitável”, expressa o modelo de mestra, mediante o qual foram definidos e veiculados padrões de comportamentos ideais, referenciadores do magistério feminino nesse primeiro momento de seu “fazer-se”. Construção essa que, se seus contornos foram definidos em consonância com as concepções educacionais da época, foi presidida por uma imagem de mulher como ser frágil, abnegado, vigilante e assexuado, instituída/instituidora por/de um “modelo normativo de mulher” (Rago, 1985: 62), elaborado e difundido por diferentes saberes ao longo do século XIX.

O ingresso da mulher mineira no mercado de trabalho por meio da atividade docente, cuja utilidade constituiu objeto tanto de cooptação como de contestação, foi cercado por regras e interdições de forma a enquadrá-la nos padrões comportamentais prescritos. Afinal, representada como ser frágil e propenso aos sentimentos, seria preciso, como assinala Guacira Louro,

... prover a mulher professora de alguns recursos que lhe permitissem controlar seus sentimentos e exercer a autoridade em sua sala de aula. Ela deveria ser disciplinadora de seus alunos e alunas e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisaria impor autoridade. Ela precisaria ter **controle da classe**, considerado um indicador de eficiência ou de sucesso na função docente até nossos dias. (Louro, 1997: 467)

Uma ação disciplinadora era requerida, para a homogeneização da conduta docente em consonância com a identidade definida para o magistério feminino; e essa ação se

desenvolveu mediante dois movimentos: um, durante o exercício mesmo da função; o outro, por meio da formação escolar, proporcionada pelos cursos das “escolas normais”⁽¹⁾. Nela, o traço comum era o de afirmação/reafirmção da hierarquização social de gênero, com prescrições reiteradoras da posição social de inferioridade da mulher, expressas, como não poderia deixar de ser, também, no espaço institucional escolar.

Se exercida por meio de duas instâncias, essa ação disciplinadora esteve, até a década de 70, praticamente restrita ao controle do exercício docente, uma vez que os cursos normais, efetivamente, apenas se estabeleceram na Província a partir de 1872, com a criação das escolas normais de Ouro Preto e Campanha (Moacyr, 1940: 186). Isso porque os esforços iniciais, empreendidos desde 1840, no sentido do estabelecimento da Escola Normal de Ouro Preto não lograram resultados, sujeitos que sempre estiveram ao voluntarismo ou à conveniência político-partidária de sucessivos governantes, que decretaram, ora seu fechamento (1842, 1852, 1859, 1864), ora sua reabertura (1848, 1858, 1862), ora sua anexação ao externato/liceu (1853, 1857, 1859, 1865) (Mourão, 1959: 32-36). Procedimentos, finalmente, reveladores da concepção predominante àquela época quanto à irrelevância da capacitação para o bom desempenho do exercício docente.

De 1805 a 1851, refletindo a carência de professoras nas escolas públicas primárias – apenas 23 – algumas leis e regulamentos mantiveram, sem grandes variações, critérios indistintos quanto às condições de ingresso à profissão, baseados que foram no Regulamento no 3, de 1835, cujo artigo 15 determinava serem os dispositivos do mesmo extensivos às professoras “no que lhes for applicavel” (Regulamento no 3, 1835: 11). A partir da década de 50, o gradual aumento das escolas femininas – expresso no quantitativo de 616 cadeiras criadas no período de 1852-1889, conforme se constata no Quadro 1, incluso ao final do texto – foi acompanhado por uma política de maior intervenção do Estado no setor de instrução pública. Política essa, traduzida tanto pela ampliação das dotações orçamentárias para o setor – as verbas aí destinadas representaram entre 21,69% a 31,09% do total do orçamento provincial, no período de 1865 a 1888 (Quadro 2) – como pela regulamentação mais detalhada quanto ao exercício da docência. O Regulamento no 49, de 1861, é particularmente representativo dessa posição, sendo que os que o substituíram mantiveram os princípios e as concepções de sua estrutura. Com relação ao ingresso, assegurava, em suas disposições gerais, igualdade de condições aos docentes brasileiros, de ambos os sexos, ou estrangeiros que provassem:

- § 1º Ter 21 annos de idade
- § 2º Bom comportamento civil e moral
- § 3º Ser catholico apostholico romano
- § 4º Ter conhecimentos especiais das materias do ensino
- § 5º Estarem livres de delictos, e não terem sido condemnados por crimes degradantes, e por tactos offensivos á Religião, e á moral. (Regulamento nº 49, 1861: 7).

Esses critérios, que deveriam ser comprovados mediante “certidão de idade, atestados do Parocho e autoridades respectivas”, bem como pela “folha corrida e certificado da autoridade competente” (Regulamento nº 49, 1861:8), traduziam a preocupação e o cuidado das autoridades governamentais em assegurar não apenas o domínio dos conhecimentos, mas, principalmente, a moralidade e a respeitabilidade dos mestres e mestras que ingressavam no ensino público. No caso das mestras, o cuidado, então, era dobrado, conforme se pode depreender do disposto no artigo 27, do mesmo Regulamento:

“As Senhoras que pretenderem o professorato exhibirão, além das provas mencionadas nos artigos antecedentes, si forem casadas, certidão do casamento; si viúvas, a do obito do marido, ou si viverem delle separadas, certidão de sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As casadas e viúvas serão, em igualdade de circunstancias, preferidas às solteiras.” (Regulamento nº 49, 1861: 9)

Expressam-se, aqui, as relações de poder que presidem as relações de gênero, reveladas nos critérios exigidos às mulheres pretendentes ao magistério, critérios esses que os homens, em idêntica situação, não precisavam cumprir. Relações de poder, exercidas e mantidas a partir de uma construção de conceitos de gênero feminino, pautada pelo princípio da “inferioridade estrutural” (Delumeau, 1996: 334) da mulher, uma inferioridade “ligada às suas especificidades malélicas e perversas, marcadas biologicamente” (Swain, 1995: 57), legitimadora da hierarquização entre os sexos. O cercar de tantas exigências as “senhoras que pretenderem o professorato”, configura-se como um dispositivo instaurado pela representação da mulher – ao mesmo tempo que a instaura – como ser lascivo, causador da perdição dos homens, “habitado pelo Mal e pelo Pecado” (Swain, 1995: 52), presidida por esse princípio. Dada a sua condição de periculosidade, a mulher deveria ter seu acesso ao magistério cercado de garantias e sob controle social e institucional, já que lhe seriam entregues crianças “puras e inocentes” para serem educadas.

Nesse receio, principalmente por parte dos poderes instituídos, residia a razão da preferência dada às mulheres casadas e viúvas em detrimento das solteiras, “em igualdade de circunstâncias”, na indicação para o provimento das cadeiras. Se o propósito era homogeneizar a conduta docente, segundo padrões comportamentais pautados pelo modelo de mulher assexuada, dócil, abnegada, maternal, a prioridade dada às mulheres casadas e viúvas, assegurava, em princípio, tornar mais fácil esse enquadramento, dada a pressuposta relação docilidade/utilidade estabelecida por conta da convivência conjugal.

Igualmente as condições salariais produziram/reproduziram as desigualdades de gênero, constitutivas da ordem social mineira do oitocentos, pois, se do ponto de vista legal, asseguravam-se aos professores e professoras de instrução primária de 1º grau vencimentos iguais, na prática essas receberam, até 1879, salários menores. Tal desigualdade se deu em razão da diferença curricular entre o ensino dos meninos e o das meninas, porquanto naquele incluía-se geometria, disciplina que foi substituída no das meninas por “trabalhos d’agulha”. Verifica-se aí uma visível hierarquização curricular – trabalho intelectual para uns e manual para outras – que

expressava e reiterava a hierarquização de gênero da sociedade mineira, legitimadora, sobretudo, da desigualdade de salários. Afinal, ensinar geometria envolvia uma construção mental, um domínio cognitivo inacessível às mulheres pela sua “limitada capacidade intelectual”, decorrente da “composição inadequada dos centros nervosos, índole imaginosa e imprópria para o estudo e a meditação” (Engel, 1988: 127), na definição elaborada e veiculada pelo “autorizado” discurso médico.

Situação essa que permaneceu até 1879, quando o aumento significativo de escolas femininas - 224 - passa a justificar uma política de estímulo e cooptação de professoras para os quadros da instrução pública. Como ressalta o presidente Rebelo Horta, em sua mensagem à Assembléia Provincial, em 10/8/1879:

“Cessou também a desigualdade que havia entre os vencimentos de professores e professoras, sem motivo plausível, quando a experiência tem provado que são elas mais próprias para educar e dirigir meninos em idade tenra, exercendo sobre eles a influência maternal, pela vocação ao ensino e suavidade de sua disciplina. Seria inexplicável a continuação de semelhante diferença, quando tem elas a reger as escolas mistas que já existiam em nossos costumes antes de qualquer prescrição legal e sem inconveniente algum, organizadas como se acham, além de econômicas, podem trazer muitas vantagens à educação dos costumes.” (Horta, 1879 apud Moacyr, 1940: 196)

Ainda que não unísono, pois ocorriam falas discordantes quanto ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho, esse discurso governamental, ao ressaltar a aptidão “natural” das mulheres para o trabalho de escolarização das crianças – “pela vocação ao ensino e suavidade de sua disciplina” –, legítima e, ao mesmo tempo, revela a construção discursiva que ganhava hegemonia no contexto dessa sociedade. Significativamente, sob o título “Educação”, o jornal “Sete de Setembro” veiculava, em 1880, a seguinte construção:

“Quizeramos que de preferencia fosse o ensino primario confiado a professoras, contanto que estas soubessem portuguez; porque as senhoras são mais pacientes, dedicam-se melhor ao ensino e, alem disso, podem ahi pelo interior dar a educação domestica a muitas crianças que até entrarem para a escola (com 6 e mais annos de idade) foram, com poucas excepções, creadas á lei da natureza.

A favor desta nossa preferencia milita ainda esta razão: só poderia reger uma cadeira, creada em afastada povoação, uma senhora que se transportasse para la com seus pais, maridos, etc, indo, portanto, disposta a fixar residencia no lugar, esforçando-se por agradar – ganhando e inspirando sympathia.” (Jornal “Sete de Setembro”, 6/3/1880)

Se a instrução primária foi iniciada por homens, pelos mestres-régios da colônia, e mantida ainda até ao final do século sob o predomínio desses, observa-se tendência a uma inversão dessa posição, pelo crescimento tanto do número de escolas e matrículas de alunas – incluindo, aqui, também as cadeiras mistas, que eram regidas por professoras – como de normalistas do sexo feminino, conforme se pode depreender dos Quadros 3 e 4, anexados ao final do texto.

Essa tendência confirmou-se no século seguinte, não apenas em Minas, mas em todo o país, haja vista as conclusões a que chegaram Fulvia Rosemberg e Regina P. Pinto, em suas pesquisas quanto à participação da mulher no magistério:

“O corpo docente no Brasil é composto majoritariamente por mulheres (87% de participação feminina de acordo com o censo de 1980). Complementarmente, ser professora no Brasil, constitui, hoje, uma das principais ocupações da população economicamente ativa feminina: 8% das mulheres na força de trabalho são professoras, perfazendo um total de aproximadamente 940 mil pessoas. E a tendência nos últimos dez anos tem sido de acentuar essa participação majoritária de mulheres: entre 1970 e 1980 o corpo masculino aumentou em 40% e o feminino em 47%.” (Rosemberg e Pinto, 1985: 89)

Nesse processo, denominado “feminização do magistério”, que tem sofrido diferentes interpretações, posto que contemplam, isolada ou associadamente, aspectos intrínsecos e extrínsecos ao exercício docente, talvez o entrecruzamento de ambos esses aspectos seja a metodologia mais indicada para uma melhor apreensão e desvelamento de sua complexidade, como perspicazmente sugeriu Cybele Crossete de Almeida (1991: 159-170) em seu estudo sobre o magistério laico no século XIX.

Particularmente com relação à gradual retração dos professores do setor de instrução primária em direção aos que sinalizavam com maiores possibilidades de mobilidade social – um dos aspectos destacados pela autora – é interessante assinalar, com base em singular análise de Michel Apple (1988: 14-23), que ela ocorreu em relação às salas de aula e não à educação, já que os professores permaneceram nos cargos de direção das escolas, o que facilitou o ingresso das mulheres, na condição de professoras. Essa substituição é sobremaneira reveladora das relações de poder que perpassam as relações sociais de gênero.

Além disso, não podem deixar de ser agregados à análise aspectos intrinsecamente associados às práticas e representações que presidiram a construção da identidade da professora como mãe, da escola como “lar” e do exercício docente como uma “missão”, como uma “extensão da maternidade”, em que cada aluno ou aluna era visto como um filho ou uma filha “espiritual” (Louro, 1989: 36-37), construção baseada em um argumento que, reportando-me novamente à Guacira Louro, parecia perfeito, porquanto,

“... a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçào”. (Louro, 1997: 450)

O expressivo aumento das professoras no magistério público – particularmente entre 1868 e 1879, quando quadruplicou – em um quadro geral de tendência progressiva de expansão do atendimento escolar foi, concomitantemente, acompanhado por uma maior intervenção e controle do Estado sobre o exercício docente, estrategicamente viabilizado com a criação da Diretoria Geral de Instrução Pública, desde 1848 (Mourão, 1959: 43-45). Em que pesem às

sucessivas reformas da instrução pública, observa-se o traço comum do zelo regulamentar não apenas quanto aos critérios para ingresso, à estrutura e funcionamento das escolas, aos métodos de ensino e conteúdos curriculares, às formas de escrituração das atividades escolares, mas, também, quanto à conduta docente. Afinal, tornava-se necessária uma ação disciplinar de modo a formar e forjar “vocações”, homogeneizando comportamentos de mestres e mestras.

Com efeito, o Regulamento nº 49 é deveras revelador quanto a essa intervenção e seus objetivos, porquanto organiza a estrutura e o funcionamento das escolas e a distribuição dos indivíduos nesse espaço para melhor controlá-los e adestrá-los, mediante o uso de instrumentos simples, como a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora (Foucault, 1989: 153). Uma ação disciplinar na qual a atribuição de fiscalização dos inspetores escolares distribuía-se hierarquicamente – paroquiais, municipais e geral – de forma a que também os “fiscais fossem perpetuamente fiscalizados”, em seu trabalho de vigilância e controle sobre o exercício docente. Assim, verificada alguma conduta transgressora do docente, esse era punido, segundo o referido dispositivo legal, com

Advertência pelo governo ou pelos Inspectores municipais e Parochias.

Suspensão por 15 dias até 3 meses.

Demissão motivada ou ex vi de sentença condenatória.

As penas dos três últimos parágrafos serão exclusivamente impostas pelos governos sobre representações documentadas dos Inspectores municipais, ou Parochias. (Regulamento nº 49, 1861: 9)

Observa-se que, ao lado do dispositivo da vigilância hierárquica, também o da sanção normalizadora, pelo recurso de estratégias de coação, que iam da simples advertência à demissão e que buscavam tornar, ao mesmo tempo, “penalizáveis as frações mais tênues da conduta e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar” (Foucault, 1989: 159-160). Enfim, uma ação exercida com o objetivo de realizar renúncias e obediências, de fabricar “corpos submissos e exercitados”, “corpos dóceis” (Foucault, 1989: 127), à força desse poder que esquadrihava mentes e corpos com a finalidade de homogeneizar condutas, de aumentar o domínio de cada um sobre si, de autodisciplinar-se, para tornar-se disciplinador de seus alunos e alunas. Um poder disciplinar de que resulta a imposição de uma relação de docilidade/utilidade, a qual, o que importa, retomando Foucault, é “vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos” (1989: 131).

O artigo 31, do aludido Regulamento expressava, particularmente, esse poder disciplinar, ao determinar penalidades para o docente que abandonasse o magistério

“... por mais de quinze dias sem licença e justo motivo, ou exceda a licença sem causa justificável, e participada antes de concluir o tempo da mesma, ou oito dias depois, será suspenso por quinze dias até um mez; si dentro d’este prazo não comparecer por três mezes; si findos estes, e apezar de chamado não se apresentar, será submettido a processo de responsabilidade por abandono do emprego, si for vitalício, e demittido si o não fôr”. (Regulamento nº 49, 1861: 10)

Uma prescrição que é igualmente reveladora de um procedimento que parece ter sido bastante corriqueiro entre os docentes, de ambos os sexos, haja vista a recorrência com que foi registrado nos minuciosos relatórios dos inspetores da instrução pública (Códices n° 1212, 1867, e n° 1217, 1868) e que, em grande parte, deve ser creditado aos baixos salários, ao sistemático e prolongado atraso no pagamento dos mesmos e às péssimas condições de trabalho. As professoras também estão aí incluídas, porque, em que pese ao fato de que essas, em sua maioria, tenham agido nessa primeira fase do seu percurso profissional como as formigas da poesia de Olavo Bilac – “cautelosas e prudentes, os caminhos atravessando, as formigas diligentes, vão andando, vão andando” (Bilac, 1964: 9) – muitas delas “saíram da rota”, transgrediram as regras. Foi esse o caso da professora da escola de 1^{as} letras do sexo feminino de Bagagem, D. Modesta Benta da Silva, demitida, por ter abandonado a cadeira, conforme se depreende do ofício do inspetor Firmino A. de Souza Júnior à Diretoria de Instrução Pública (Código n° 1025, 1868: 313).

O mesmo aconteceu com a professora D. Maria Adelina de Jesus Rocha, da escola de 1^{as} letras, do sexo feminino, de Ponte Nova, admoestada pelo referido inspetor, em 1867:

“Remetta-me com urgência cópia da matrícula das alumnas, da escola que V. S^a rege, cópia essa que deveria ter acompanhado o seu ofício de 22 de Agosto ultimo, no qual V. S^a. apenas accusa o recebimento do officio circular que lhe dirigí, exigindo a mencionada matrícula. É mister que V. S^a cumpra pontualmente as ordens que lhe forem transmittidas por essa Repartição”. (Código n° 1212, 1867: 254)

E, sem dúvida alguma, sobretudo para os padrões morais da época, - viver amancebada -, a conduta de D. Senhorinha Martins de Figueiredo, professora de instrução primária de Diamantina, constituiu inaceitável desvio. Foi essa professora demitida “a bem do serviço público”, depois de ter tido sua vida privada devassada e objeto de descrição nos relatórios do Delegado desse Distrito e do Juiz de Direito da Comarca, encaminhados ao Diretor Geral de Instrução Pública, confirmando a denúncia de que essa havia

“... deixado de leccionar há mais de três mezes a esta parte, abandonando a escola e retirando-se dessa cidade para residir em huma lavra, e que a mesma professora pelo seu irregular e immoral procedimento não merece confiança nem estima das pessoas honestas desses lugares”. (Código n° 1217, 1868: 208)

Tais transgressões, ilustrativas das resistências engendradas na conformação do magistério feminino, não podem ser consideradas como as únicas táticas empregadas nesse processo, sob o risco de se ignorar uma maioria silenciosa de professoras que, pela anuência ou pela “tática do consentimento” de que fala Chartier (1995: 41-42), acabou por imprimir, com seus desenhos, os primeiros contornos dessa conformação. Por meio de estratégias e escolhas minuciosas, operadas não pelo confronto, rejeição ou recusa explícitos, mas pela apropriação de um modelo imposto, mobilizando-o para seus próprios fins, essas professoras foram rompendo com a exclusão do espaço público. Trabalhando em silêncio,

com uma postura docente pautada pelos padrões prescritos a partir do modelo ideal de mestra, elas ingressaram em um setor do mercado de trabalho antes restrito aos homens.

Um ingresso que se processou sem grandes enfrentamentos, sem o formato de “dilacerações espetaculares” (Chartier, 1995: 42), incorporando a linguagem da dominação e reempregando-a para marcar sua resistência, sua posição diante do mundo. Ou seja, submetendo-se às regras do jogo, aos exames públicos, às bancas examinadoras, às remoções para lugares distantes, às normas prescritas nas leis e regulamentos. Assim fez, por exemplo, em 1868, a professora D. Francisca Rodrigues Pereira, ao prestar exame público, juntamente com mais quatro professores, para a cadeira feminina de 1^{as} letras de Itabira, conforme informa o ofício do inspetor Firmino A. de Souza Júnior:

“Tenho a honra de participar a V. Ex^a que os professores publicos de instrucção primaria, José Manoel Alves de Oliveira Catão, desta capital, Francisco Leonardo da Silva Tomaz, do Districto de Madre de Deos, municipio de S. J. D’El Rey, D. Francisca Rodrigues Pereira, da cidade de Itabira, João Martiniano Martins Pereira de Sant’Anna dos Ferros e Antonio Caetano Xavier, da Freguezia de S. João do Morro Grande forão submettidos a exame perante esta Directoria, nas materias que constituem o ensino primario superior e todas as mais que constituem o ensino primario elementar, e tendo sido approvados, digne-se V. Ex^a julgal-os habilitados nos termos do Regulamento nº 56”. (Código nº 1217, 1868: 247)

Procedimento similar adotou a professora D. Carolina Augusta d’Oliveira Pinto, da Freguesia do Ouro Preto, integrando a banca de professores que examinou candidatas ao magistério, no Palácio da Presidência, em 1862. Se bem que tenha sido para avaliar os trabalhos em costura, bordado e ponto de marca (Código nº 857, 1862: 91), sua presença é deveras significativa, pelo sentido que a reveste: uma mulher, atuando profissionalmente num setor do serviço público que era de domínio masculino.

Muitas vezes usando seus próprios recursos para a compra do mobiliário básico, para o pagamento do aluguel da casa ou da sala, e, ainda, para o material escolar das alunas mais carentes (Códices nº 1205, 1870: 85, e nº 1217, 1868: 237), essas professoras, habilitadas ou não, atuaram como um dos agentes sociais em que se projetou o propósito governamental de disseminação da escolarização na Província. Uma atuação que, conquanto caracterizada pelo traço dominante de “respeitabilidade”, apresentou nuances, variando do “sofrível” ao “ótimo”, segundo avaliações registradas nos relatórios dos vigilantes inspetores, como a realizada em relação ao desempenho da professora Anna Gonçalves de Souza, da escola mista de Sucuriú, no município de Minas Novas:

“Nos alumnos e alumnas encontrados não verifiquei o menor adiantamento, principalmente porque esta escola não he frequentada por alumnos; a professora, por isso mesmo, passa quase todo tempo sem o trabalho de suas funções.

A professora que he casada, com filhos, e também honradissima esposa e exemplar mãe de familia, mas não serve para o magisterio publico, não

somente pelo que acha-se exposto, senão também por não ser completamente habilitada em todas as materias de ensino. Ella, apesar de exercer o magisterio desde 1876, reconhecendo talvez a sua incompleta habilitação, que he mãe de diversos filhos cujo trabalho de criação a impede sempre do cumprimento de seus deveres, tem querido, nos ultimos tempos, exonerar-se do cargo, ao que he obitada por parentes ou seu proprio marido, que he negociante, e os ordenados de sua mulher têm, com certeza, augmentado os seus haveres”. (Códice nº 29, 1898: 16v)

Observa-se que as variações de desempenho docente e a falta de habilitação para o exercício do magistério acompanharam a trajetória das professoras mineiras durante todo o século XIX. Perfis de desempenho, como o da professora da escola de Sucuriú, apareceram registrados nos relatórios e ofícios dos inspetores, desde 1850 até o final do século. Registram, também, esses documentos perfis outros, que se apresentavam justamente opostos, como o da professora D. Altina Maria de Jesus, elogiada, em ofício, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, em 1856:

“Accuso o recebimento do officio de V. Sa. datado de 17 do corrente acompanhado do que lhe dirigio o Director do 2o Circulo Litterario cobrindo as provas caligraphicas e de costura apresentadas pelas alumnas de instrucção primaria da escola de Marianna por occasião do exame que teve lugar no dia 14 deste mez; e apreciando devidamente as refferidas provas, as quais devolvolve e incumbo de dar em nome do governo à respectiva professora, D. Altina Maria de Jesus, os louvores que merece pelo desvello que mostra no exercicio do magisterio”. (Códice nº 622, 1856: 116)

Enfim, trata-se de uma trajetória cujo traço mais visível é o de uma conduta docente homogeneizada, enquadrada nos padrões prescritos. Significativamente, dos 506 ofícios integrantes do código 1212, todos relativos à instrução pública, níveis primário e secundário, no período de 1867-68, apenas cerca de 15% dizem respeito às professoras. E a maioria desses refere-se a respostas da Diretoria de Instrução Pública quanto aos pedidos de licença, de pagamento dos vencimentos, de afastamento do cargo, de provimento de cadeiras e de remoção; menos de 5% dizem respeito a questões disciplinares (Códice nº 1212, 1867: I–CXIV). Mesmo atentando-se para o fato de que, nesse período, as professoras compreendiam apenas 20% do total de professores de primeiras letras, o que torna o índice de 15% relativamente pouco expressivo, o de 5% de transgressões é bastante representativo da ação disciplinadora no conjunto específico das professoras.

Trata-se, contudo, de uma visibilidade cujos contornos não foram desenhados de maneira uniforme, uma vez que o processo de sua conformação foi presidido por diferentes e intrincadas relações, em cujo âmbito as professoras mineiras do século passado sofreram e exerceram poder. Assim, qualquer perspectiva exclusivista no desvelamento desse “fazer-se”, seja atentando-se unicamente para os comportamentos predominantes, aparentemente reveladores da submissão, sujeição e conformismo ante a ação disciplinadora empreendida, seja enfocando apenas o seu “avesso”, ou seja, aqueles comportamentos explicitamente transgressores, terá como resultado uma visão parcial, fragmentada, incapaz de conter a complexidade desse

movimento, que inclui tanto transigência como transgressão. E, principalmente, a tática do consentimento, de que fala Chartier, presente na ação de transigir, operada por meio de mecanismos e escolhas minuciosas, infinitas e sutis e elaborada “quando a incorporação da linguagem da dominação se encontra reempregada para marcar sua resistência” (1995: 42).

É essa, uma perspectiva que também deve ser considerada na análise do ingresso das mulheres nos cursos das escolas normais, pois esse ingresso expressa tanto as expectativas de aquisição de uma maior soma de conhecimentos, sugerida pela ampliação de escolaridade, da qual resulta crescimento pessoal, profissional e salarial quanto uma aquiescência à exigência governamental de habilitação para o magistério, nitidamente direcionada, a partir da década de 70, para a formação e ampliação dos quadros femininos no setor da instrução primária. Não por acaso foram criadas nove escolas normais entre 1872 e 1884 - Ouro Preto, Campanha, Diamantina, Montes Claros, Paracatu, Uberaba, Sabará, Juiz de Fora e São João d'el Rei (Moacyr, 1940: 219) - e promulgadas duas leis, com seus respectivos regulamentos, reorganizando a instrução pública e ampliando as possibilidades de acesso às mulheres. Assim, se o Regulamento nº 62 já estabelecia que o curso normal seria “frequentado por homens e mulheres, sendo dadas as lições à umas e à outros alternadamente” (Regulamento nº 62, 1872: 32), o de nº 84 buscou ampliar a participação feminina, ao determinar que o curso normal “seria frequentado simultaneamente pelos alumnos mestres de ambos os sexos, havendo para isso nas respectivas salas as necessarias divisões”. (Regulamento nº 84, 1879: 26)

Da exclusão inicial à cooptação explícita, muitas mineiras, com experiência de docência ou não, ingressaram nos cursos normais para tornarem-se normalistas e serem mestras, correspondendo ao projeto político de disseminação da escolarização na Província, mediante progressiva utilização da mão-de-obra feminina, porque mais paciente, submissa, dedicada e, sobretudo, mais barata. E mestras em consonância com o modelo ideal construído e com os padrões comportamentais prescritos: dedicadas integralmente aos seus alunos e às suas alunas, pouco preocupadas com o salário, exercendo sua “missão” por vocação, por amor, pela sua “natureza” maternal que as faz esquecerem de si, para viver para os outros. (Louro, 1997: 462)

Corresponder, com maior ou menor fidelidade, a tal modelo, foi tática utilizada por muitas professoras para manterem-se em um setor do mundo do trabalho que ainda constituía domínio masculino. Definir-se e produzir-se em consonância com o modelo prescrito foi estratégia engendrada para romper com a exclusão, ainda que essa ruptura tenha ocorrido sob a forma de movimentos sutis, silenciosos, quase imperceptíveis. Num contexto em que o transitar pelo espaço público era considerado falto de respeitabilidade, já que era esfera de domínio dos homens e onde circulavam mulheres, mas mulheres das “classes pobres e perigosas” (Chalhoub, 1995: 20), por força de um trabalho que lhes assegurava a sobrevivência, o ingresso no magistério assegurava às mestras legitimidade para esse trânsito. Legitimidade que lhes conferia honradez e distinção, traços diferenciadores que se exteriorizavam no tratamento de “dona” a muitas mulheres que, anteriormente,

apenas recebiam o de “siá”, destinado às mulheres casadas, já não tão jovens, oriundas das camadas sociais mais humildes. Também a exposição do diploma de normalista, “conferido pelo presidente da província” (Decreto nº 533, 1891: 301), documento legal emoldurado e pendurado na parede da sala, bem à vista de todos, ou, ainda, a partir de 1891, o uso do anel “encimado por um livro com uma turqueza engastada”, símbolo “distintivo da classe” (Decreto nº 533, 1891: 304), eram sinais exteriores de uma formação e de uma atuação profissional às quais se atribuíam distinção em decorrência de sua função social.

Tornar-se mestra assegurava ainda a muitas mulheres, solteiras ou casadas, uma maior liberdade de movimentos e de poder de decisão, advindos do exercício de uma atividade intelectual e remunerada. Condição essa que garantiu a autonomia financeira de muitas professoras solteiras e solitárias e mesmo uma expressiva contribuição para o orçamento familiar daquelas que eram casadas ou que residiam com os pais ou parentes. Foi o que se passou com as professoras “Madge” e “Quequeta”, conhecidas bem de perto pela sua sobrinha, Helena Morley, e objeto de registro em seu diário, em 1893:

“A família de vovô inglês é a família mais bem organizada que eu tenho conhecido. Ele teve muitos filhos e depois de criados entregou a cada irmão uma irmã para cuidar e sustentar. Madrinha Quequeta era de meu pai. Todos vão vivendo, mas só tio Mortimer é que já fez fortuna. Quando fizeram Escola Normal em Diamantina tia Madge tinha perto de quarenta nos. Assim mesmo ela entrou para a Escola e tirou o título. Mora com tia Ifigênia e tia Cecília, que são boas modistas e no tempo das frutas vão todas para a Fazenda fazer marmelada e goiabada. A “goiabada das inglesas” é apreciada até no Rio de Janeiro (...) Madrinha Quequeta também invejou tia Madge, entrou para a Escola depois de velha e já está em Santa Maria ganhando dinheiro e mandando coisas bonitas para mim. Também eu quero tanto a estas minhas tias!” (Morley, 1994: 57)

Tal como as tias da autora, quantas outras, solteiras e “depois de velhas”, foram “chamadas para o magistério” (Louro, 1997: 465), principalmente tendo em vista “arranjar-se” na vida, ou seja, assegurar sua sobrevivência mediante um trabalho que, apesar de mal remunerado, conferia-lhes dignidade e distinção. Em que pese à veemência dos discursos, governamentais ou não, mas, sobretudo, “falas masculinas”, reiteradoras de um sentido para essa “chamada” – o seu sentido vocacional –, os diferentes registros alusivos à atuação, ao “fazer-se” dessas professoras provinciais sinalizam para a busca de uma ocupação remunerada e, a docência mostrava-se particularmente adequada, porquanto vinculada ao Estado e identificada como trabalho intelectual, num contexto em que o preconceito com relação ao trabalho braçal atingia todas as classes, indistintamente. Atribuir o sentido de “vocaçào” ao exercício do magistério feminino, ou seja, justificá-lo “por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como formação adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade” (Louro, 1997: 465), constituiu construção extremamente conveniente ao Estado e, também, às mulheres. Se, nessa sociedade onde predominavam analfabetos, o ingresso no funcionalismo público constituía o objetivo de seu segmento masculino investido de algum nível de escolaridade, por que as mulheres, na mesma condição, não pretenderiam o mesmo?

O reconhecimento da dimensão instituída/instituidora pelas/das representações no imaginário social não pode obscurecer aspectos outros, como o da necessidade e, mesmo, da conveniência de as mulheres incorporarem, em seu exercício docente, a linguagem da “vocação”, que, se por um lado justificava salários mais baixos, por outro, conferia-lhes legitimidade social e, sobretudo, constituía uma eficiente estratégia para ingressar em um setor do mundo do trabalho onde ainda predominavam os homens, e romper, assim, com a reclusão doméstica.

Com efeito, observa-se que os apelos a uma tal “vocação”, percebida como uma “missão”, um “sacerdócio”, com seus recortes constitutivos - abnegação, devotamento, despojamento, honradez, paciência e afeição pelas crianças - já haviam sido formulados e disseminados num contexto educacional em que os professores constituíam quase maioria absoluta sem que, contudo, lograssem a esperada receptividade quanto à sua incorporação. Algumas “falas” são claras quanto a esse aspecto, particularmente, várias das mensagens presidenciais emitidas após a década de 60 do século passado, bem como textos pedagógicos veiculados nas raras revistas especializadas que circularam com certa periodicidade a partir de 1880:

“Os pretendentes ao magistério são ordinariamente indivíduos que não compreendendo a santidade do ensino, procuram o emprego pelo emprego, como meio de vida, por falecerem-lhe outros recursos. (Leite, 1855 apud Moacyr, 1940: 143)

O inspetor, além de visita às escolas, deve notar quaisquer defeitos de método de ensino, aconselhar e dirigir o professor no desempenho de sua missão. (Sá e Benevides, 1869 apud Moacyr, 1940: 171)

O indivíduo inapto para todo e qualquer mister não o he nunca para educar os filhos do povo, desde que saiba esgaratujar os caracteres alphabeticos, e engrolar duas linhas de uma pagina. Isto de vocação e habillitação he cousa de pouca monta, e que se adquire com a pratica. (Revista do Ensino, 1889: 3)

Essas reiteraões do caráter “sacerdotal” do magistério não constituíram argumentos suficientemente convincentes para presidirem o exercício da docência da maioria dos professores, principalmente porque, obscurecidos e enfraquecidos por um outro motivo, extremamente mais forte em seu poder de convencimento, o dos exíguos salários, já que, afinal, os homens não precisavam incorporar a linguagem da “vocação” para ter pleno acesso ao espaço público.

É interessante observar como a questão da baixa remuneração do trabalho docente – em 1835, um professor de instrução primária de 1º grau recebia o vencimento **anual** de 200\$000 (Regulamento nº 3, 1835: 17), em 1879, de 600\$000 (normalista) e 540\$000 (não normalista) (Regulamento nº 84, 1879: 37) – ,que comprometia o projeto de disseminação da escolarização na Província, foi sendo equacionada a partir de duas estratégias: uma delas, a de estimular e possibilitar a habilitação, associada a uma melhoria salarial; a outra, de reiterar a “vocação”, atributo que, independente do valor da remuneração do trabalho, tinha a força estimuladora do devotamento à causa educacional. E ambas foram utilizadas indissociadamente, pois, afinal, se a “vocação” ia ao encontro tanto das características social e historicamente construídas para as

mulheres como de suas conveniências, a “habilitação” encontrava amplas ressonâncias entre os segmentos masculino e feminino do quadro docente. Particularmente entre os professores, ressaltar o aspecto da habilitação compensava a fragilidade do apelo à “vocaçào”, porquanto representava uma possibilidade de progressão funcional e correspondente melhoria salarial, deixando vagos os espaços do setor de instrução primária, que foram sendo, gradual e pacientemente, ocupados pelas “professoras feias e que usavam óculos” de “antigamente”.

Habilitar-se para atuar no ensino primário exigia o ingresso nas escolas normais, instituições escolares que, até as últimas décadas do século, não eram consideradas como imprescindíveis para a preparação de quadros com vistas à melhoria do seu desempenho profissional já que foram efetivamente criadas e instaladas apenas a partir de 1872. Até então os sucessivos ensaios com relação à Escola Normal de Ouro Preto apresentaram o traço comum de descontinuidade e improvisação, como realisticamente avaliou o Presidente J. C. Teixeira da Mota:

“Uma escola normal não deve ser, como aqui se ensaiou, e como muitos a entendem, um exercício material e meramente prático, onde o professor vá aprender empiricamente para de igual modo ensinar; mas sim um curso regular de humanidades, capaz de fornecer ao candidato o complexo de elementos precisos para a bra do ensino e educação da mocidade”. (Mota, 1862 apud Moacyr, 1940: 139)

Sob essa perspectiva, regulamentou-se a estruturação das escolas normais, baseada em um curso com duração de dois anos, cujo ensino compreendia, inicialmente, disciplinas de cunho humanístico, associadas às de caráter prático:

“... instrução moral e religiosa, grammatica da lingua nacional - exercicios de leitura de classicos em prosa e verso - redação - exercicios caligraphicos; arithmetica - systema metrico - elementos de geometria plana; noções geraes de geographia e historia - geographia e historia do Brazil, principalmente de Minas - leitura reflectida da constituição politica do imperio; pedagogia e legislação do ensino; desenho linear e musica”.. (Regulamento nº 62, 1872: 31)

Estrutura que se manteve praticamente a mesma até 1892, pois a reforma de 1879 apenas determinou que, nas escolas praticas para cada um dos sexos, anexas às escolas normais, os alunos e alunas do curso normal praticassem exercícios de caligrafia, ortografia e de prática de ensino. Para as alunas, a “prática de ensino” incluía ainda aprendizagem de “trabalhos d’agulha” e economia doméstica (Regulamento nº 84, 1879: 13-26)

Em 1892, uma reestruturação mais profunda ampliou o curso para quatro anos de estudos, com um currículo que compreendia o ensino de

“... portuguez, noções de litteratura nacional, francez, geographia geral e do Brazil, especialmente deste Estado, noções de historia geral, especialmente a moderna e contemporanea, historia do Brazil, noções de cosmographia, mathematicas elementares, noções de sciencias physicas e naturaes, de physiologia, de hygiene e de hygiene escolar, de agricultura, de agrimensura e de economia politica, pedagogia, instrucção moral e cívica, desenho geometrico,

topographico, de ornato, de paysage e de figura, caligraphia, musica, gymnastica, trabalhos de agulha, noções de economia doméstica (para as alumnas) lições de cousas e legislação do ensino primário”. (Lei nº 41, 1892: 68)

Se as propostas curriculares do período monárquico pecam pela modéstia excessiva, a da República o faz pela pretensão desmedida, se bem que, em todas, registra-se a existência do traço comum de um certo hibridismo, porquanto incluíram disciplinas de cunho humanístico, mais tarde também científico, ao lado das pedagógicas e daquelas ligadas aos “saberes” domésticos femininos; hibridismo esse, revelador de uma realidade educacional em que, se os homens ainda constituíam a maioria dos professores primários, havia um claro direcionamento político no sentido de substituí-los pelas mulheres, ao mesmo tempo em que essa formação mais “humanística e científica” preparava-os para o acesso aos níveis superiores da instrução, inclusive o de professores das escolas normais. Com efeito, nos registros alusivos à matrícula de professores e funcionários das Escolas Normais de 1891 – Diamantina, Campanha, Sabará, Paracatu, Montes Claros, Ouro Preto, Uberaba e São João d’El Rey – aparecem apenas 04 professoras, regentes das cadeiras de música, e 18, das aulas práticas do sexo feminino, incluindo suas adjuntas (Códice nº 110, 1891).

Amplitude curricular reveladora sobretudo da visão das elites, alheia aos limites impostos a essa apropriação de conhecimentos, via escolarização, limitações impostas principalmente pela precariedade de condições de vida da maioria desse alunado, cujas ressonâncias explicitavam-se, inclusive, no restrito capital cultural da clientela escolar das acanhadas cidades mineiras. Essa pretensão enciclopédica dos cursos normais de 1892 foi questionada por Helena Morley, aluna da Escola Normal de Diamantina, ao registrar em seu diário, em 1893:

“Acabei de traduzir a fábula da La Fontaine da rã que queria ficar do tamanho do boi e não tive tempo para as outras lições. Fiquei pensando por que exigem estas coisas de nós na Escola, se todas ali só estudamos com tenção de ser professora. Que precisão eu teria de fábula de La Fontaine se for professora no Bom Sucesso, Currealinho ou mesmo em Diamantina? Passei quatro anos na escola de Mestra Joaquininha, que é uma das melhores, e não me lembro de ter visto lá nada do que nos esforçamos para aprender na Escola Normal”. (Morley, 1994: 180)

Tratava-se de uma formação escolar que retinha grande parte de seus alunos e alunas durante o percurso, o que motivou muitas desistências, expressas no elevado índice de evasão escolar e na crônica defasagem entre matrícula e frequência nos cursos normais (Moacyr, 1940: 226-227). Traço esse que, malgrado os esforços governamentais no sentido de sua superação - como a obrigatoriedade escolar, a substituição de métodos pedagógicos e a ampliação da fiscalização escolar -, continuou presidindo o ensino público provincial, sobretudo seu nível primário, de 1º e 2º graus. Como se pode verificar no Quadro 5, incluso ao final do texto, tal defasagem permaneceu ocorrendo de 1850 a 1888, tendo atingido seus níveis mais altos entre 1865, 1867 e 1875, acirrada, provavelmente, pela conjuntura da

guerra do Paraguai e pelo surto da varíola que grassou em algumas regiões da Província em 1875.

Além da resistência/desinteresse de alguns pais em encaminharem seus filhos e, principalmente, suas filhas às escolas, razões econômicas, como as condições de vida familiar de grande maioria das crianças e jovens em idade escolar, que se apresentavam num estado de carência tal que, se não impedia o acesso, impedia a permanência (RAPM, 1898: 639-673), respondem também por esse quadro de defasagem.

Condição de vida, como a de Maria Balaio, aluna da Escola Normal de Diamantina em 1895, similar à de inúmeros outros alunos e alunas das escolas públicas de instrução primária e mesmo do curso normal, testemunhada e registrada pela colega Helena Morley:

“Só eu na Escola conheço a sua vida pois a mãe, Siá Joaquina Balaio, é lenheira e mamãe costuma comprar a lenha dela. Gosto muito de ver o esforço que ela e a mãe fazem, coitadas, e se é um passeio aonde vou com prazer é ao Cruzeiro, só para ir ao rancho delas... O cômodo é um só, em um jirau e um colchão de palha para as duas e um caixote para assentar. O fogão também é no quarto e elas me disseram que no tempo do frio se aquecem muito bem com canela. Maria, para escrever, senta-se no caixote e escreve na cama, com azeite de canela num prato de barro. A cama é coberta de uma colcha de retalhos. Os retalhinhos são tão pequenos, que a gente admira a paciência da mãe dela de ajuntá-los e coser”. (Morley, 1994: 234)

Se, no caso das escolas normais, a gratuidade assegurava, em princípio, a possibilidade de amplo acesso ao seu ensino, a precariedade das condições de vida de grande parte da população escolar, somada às exigências estabelecidas para admissão e permanência, tornavam-no bastante restritivo. Para ingressar no curso normal, os requisitos exigidos foram, sem maiores variações, os dispostos no Regulamento nº 62, de 1872:

Art. 128. Ninguém poderá matricular-se no curso sem ter provado:

1º) Ser maior de 16 annos.

2º) Estar isento de crime e ser de costumes puros.

3º) Ter bôa constituição physica e não soffrer molestias que inhabitem para o magisterio.

4º) Saber o cathecismo da doutrina christã, ler e escrever correntemente, e fazer expeditamente as quatro operações fundamentais de arithmetica em numeros inteiros.

A condição do nº 4 será provada por meio de exame oral e escripto perante o inspector geral, sendo examinadores dous dos respectivos professores.

A matrícula será gratuita. (Regulamento nº 62, 1872: 34)

Para aqueles/aquelas que ingressavam e permaneciam nos cursos, acabavam por receber uma formação escolar que, a par e mediante o acesso ao saber sistematizado, disciplinava corpos e mentes, homogeneizando condutas. Da distribuição do espaço físico – “meninas do lado de lá, meninos do lado de cá” (Andrade, 1992: 381) – e temporal – curso de 2 a 4 anos, com aulas das nove horas da manhã até às cinco da tarde, e exercícios diários de caligrafia e ortografia na escola prática – à organização dos currículos, normas regimentais, escolha de livros e compêndios,

sistema de avaliação, critérios para premiação e castigo, tudo faz desse um espaço destinado a transformar alunos/alunas em professores e professoras. E, já no final do século, é um espaço onde já predominam as mulheres, haja vista o quantitativo de diplomas de normalistas registradas em 1880: 14 do sexo masculino e 25 do sexo feminino (Código nº 37, 1880: 14v).

O recurso da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, instrumentos simples em que se baseia o poder disciplinar, está assegurado nos dispositivos regulamentares:

Art. 120. A escola normal da capital estará sob a imediata inspecção do inspector geral, e as das outras localidades sob a do Director do respectivo externato, que também será o inspector da comarca.

Art. 126. O inspector e os professores da escola normal, em cujo numero deve ser considerado o da escola pratica, formarão a congregação, cujas principaes attribuições são as seguintes:

§ 1º Escolher os compendios e livros, que devão ser admittidos para o estudo das materias, que compõem o curso normal;

§ 4º Conferir premios e mensões honrosas aos normalistas, que se distinguirem, tanto por sua applicação e aproveitamento, como por sua conducta e moralidade;

§ 5º Tomar conhecimento das faltas dadas pelos alumnos mestres, e applicar-lhes as penas em que incorrerem;

§ 6º Tomar conhecimento e velar em tudo o que for á bem de escola, não só quanto ao seu melhoramento material, como quanto á boa ordem e unidade do ensino. (Regulamento nº 62, 1872: 33-34)

A partir de uma concepção sexualizada do espaço físico, desenvolvia-se seu cotidiano, atendo-se a um conjunto de normas que visavam imprimir um ritmo e uma disciplina próprios, distintos do cotidiano familiar e “extra-classe”, de maneira a forjar e formar condutas atitudes e posturas em consonância com o padrão de comportamento prescrito para o exercício docente. Um cotidiano permeado pela simultaneidade de uma ação fiscal/fiscalizadora, exercida de forma sutil e escamoteada ou acintosa e explícita, recorrentemente lembrada e utilizada nessa ação de disciplinarização e domesticação de corpos que constituía, ao final e ao cabo, a razão de ser do poder disciplinar (Foucault, 1989: 130-133). Poder esse, a que foram (e são) submetidos todos os indivíduos que vivenciaram a experiência da escolarização, independente do regime ou da natureza da instituição escolar. Como a registrada pela aluna Morley, em uma situação particularmente reveladora do exercício desse poder:

“Para que inspetora na Escola é que não compreendo. Quando há uma brigazinha qualquer ou mesmo uma casca no chão, já se vai chamar o diretor para repreender. Siá Balduína é só para ficar arrastando a antipatia e a importância dela de salão em salão, com aquela barriga e tendo um filho todo mês e aquela cara amarela sem um dente na frente, metendo-se onde não é chamada”. (Morley, 1994: 245)

Igualmente, as mensagens veiculadas nos compêndios e livros didáticos inscrevem-se nessa ação disciplinadora, na medida em que reforçam, com suas imagens e representações, a internalização dos valores e princípios que referenciam o padrão de comportamento social e docente. Processo esse, mediado pela presença da professora, pois, afinal, trata-se de uma

relação pedagógica mediante a qual se “consegue inculcar nos indivíduos um conjunto organizado de esquemas de percepção, de pensamento e de ação”, se consegue “predispor os indivíduos a agir de uma determinada maneira”. (Passeron, 1992: 3) Uma mediação, em que a postura da professora constitui referência de conduta a ser incorporada, papel esse que os manuais e compêndios de pedagogia do século passado destacaram de forma recorrente. Como, por exemplo, o Manual “Elementos de Pedagogia”, que serviu de “guia aos candidatos ao magistério feminino” (Affreixo e Freire, 1907), ao veicular que:

“A melhor escola de economia domestica seria a casa materna, de preferencia á escola; mas, como vimos no § 6º é indispensavel que a escola exista como substituta da casa materna. A professora, que tenha em boa ordem a sua casa, conte ás suas discipulas, como conseguiu essa ordem, que vantagem tira da methodica arrumação dos objectos; a escola mesmo é um excellente exemplar para as meninas se habituarem a ter sempre em lugar certo os seus livros e a sua costura, de modo que nunca percam tempo em buscas inuteis. O tempo este precioso capital, que tanto se malbarata, adquirindo o nefasto vicio da ociosidade, póde a professora ainda a ensinar a dividil-o e aproveitá-lo, servindo ella mesma de exemplo vivo; e assim praticará quanto ao aceio, e outras bases em que se assenta a boa economia caseira (...). Não deixe por isso nunca a professora de seguir no ensino, sempre e sem excepção, o exemplo e a applicação pratica”. (Affreixo e Freire, 1907: 82-83)

Gestos contidos, olhar severo, poucos sorrisos, rosto fechado, roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, cabelo em coque, costas retas, pés unidos, mãos postas ao lado do corpo ou sobre os joelhos, quase sempre de óculos e munidas da palmatória ou da vara de marmelo (Louro, 1997: 466-467), enfim, todo um conjunto de posturas, gestos, atitudes, modo de vestir-se e de pentear-se, compondo o desenho do modelo definido para o exercício do magistério. Definição essa a que se submeteu a grande maioria das professoras de primeiras letras em Minas no século passado e das primeiras décadas desse, revelando a força da instauração social das representações e do poder disciplinar.

Não obstante esse papel ativo na conformação da identidade dessas primeiras professoras, não se pode ignorar, tampouco, que, se, no interior e em referência a tais discursos elas construíram suas subjetividades, igualmente construíram suas práticas sociais, “assumindo, transformando ou rejeitando as representações” (Louro, 1997: 478) que lhe foram impostas. Afinal, como ressalta Guacira Louro, “homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades - muitas vezes em discordância às proposições sociais de seu tempo.” (Louro, 1997: 478)

Das professoras de “antigamente”, que eram “feias e usavam óculos”, às “trabalhadoras da educação” dos dias atuais, o “fazer-se” das professoras mineiras foi presidido por representações instituidoras de práticas sociais, entre elas, a do exercício docente, mas, igualmente, instituídas por essas práticas, porque trata-se de um “fazer-se” onde se inscrevem sujeitos concretos e como tais “não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade” (Scott, 1990: 88). Movimento que passou despercebido ao nosso cronista, Carlos Drumond de Andrade, ao fazer o registro da

greve dos professores mineiros de 1979, possivelmente porque imbuído de uma imagem idealizada de professor - sobretudo de professora - imagem essa que teria comprometido sua visão de observador, mesmo de um observador arguto como ele:

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

O que teria levado as pacatas, dóceis, modestíssimas professoras da capital e interior de Minas Gerais a assumir essa atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam uma palavra do governador do Estado”. (Andrade, 1979)

Quadro 1

Instrução primária de 1º e 2º graus: quantitativo de escolas públicas e de matrículas, por sexo, de 1805 a 1889

Período	Escolas masculinas		Escolas femininas		Escolas mistas	Total Escolas	Proporcionalidade das meninas		
	Nº de Escolas	Nº de Alunos	Nº de Escolas	Nº de Alunas			Alunos Alunas	Total de Escolas	Total de Matrículas
1805-1814	22	*	0	0	*	22	*	0%	0%
1815-1825	27	753	3	65	1	31	818	10%	8%
1826-1827	30	1.065	3	92	*	33	1.157	9%	8%
1828-1837	129	4.235	14	352	*	143	4.587	10%	7,7%
1838-1851	184	6.869	23	673	*	207	7.542	11%	9%
1852-1861	294	10.383	42	1.543	*	336	11.926	12,5%	13%
1862-1867	306	8.042	61	1.300	*	408	9.347	15%	14%
1868-1879	673	17.312	224	7.170	*	897	24.482	25%	30%
1880-1889	928	28.836	639	15.111	82	1.649	43.947	39%	34,3%

* Sem dados.

Fontes:

APM. Dados sobre a instrução pública - 1805-1814 (1902). *RAPM*, p. 989-1017.

A instrução pública e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e 1823 (1898). *RAPM*, v. III: 639-673.

CARVALHO, T. F. de (1919). Instrução pública. Estudo histórico estatístico, resumido das primeiras aulas e escolas construídas em Minas Geraes (1721-1860). *RAPM*, v. XXIV: 347-391.

MOURÃO, P. K. C. (1959). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*, v. 2, p. 46, 89-90, 99-100, 142-143.

_____ (1962). *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*, v. 3, p. 15-17.

MOACYR, P. (1940). *A instrução e as províncias*, v. 3, p. 72, 141, 169-170, 226-227.

ALMEIDA, J. R. P. de (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo :

EDUC; Brasília : INEP/MC, p. 289-290.

Quadro 2

Despesa com instrução pública/despesa total da Província, 1835-1888

Ano	Despesa com instrução pública	Despesa total da Província	%
1835	54:719\$000	269:889\$000	20,27
1840	83:960\$000	449:335\$000	18,68
1845	76:956\$000	402:793\$000	19,11
1850	94:200\$000	474:908\$000	19,84
1855	153:271\$000	795:285\$000	19,27
1860	201:000\$000	1.200:000\$000	16,75
1865	245:800\$000	1.133:363\$000	21,69
1870	518:000\$000	1.685:303\$000	30,74
1875	648:000\$000	2.573:000\$000	25,18
1880	700:000\$000	2.800:000\$000	25,00
1885	1.026:523\$000	3.302:240\$000	31,09
1888	1.032:000\$000	3.474:000\$000	29,71

Fontes:

APM. Coleção de Leis e Resoluções da Província de Minas Geraes. Ouro Preto. Diversos editores, de 1835, 1840, 1845, 1850, 1855, 1860, 1865, 1870, 1875, 1880, 1885, 1888. Tomos II, VII, XII, XVII, XXII, XXVII, XXXII, XXXVII, XXXXII, XXXXVII, LII, LV.

Quadro 3

Cadeiras Primárias existentes no estado de Minas Gerais, por número de municípios, de alunos, de professores, de habilitados, de matriculados: 1890-1891

Ano	Nº de Municípios	Nº de cadeiras criadas			Nº total de cadeiras		Nº de docentes			Nº de matrículas			Índice de participação	
		Sexo Masculino	Sexo Feminino	Mistas	Criadas	Providas	Norma listas	Não Norma listas	Total geral	Alunos	Alunas	Total	Nº de matrículas do Sexo Feminino	Nº de norma listas
1890	119	1.087	656	189	1.932	1.570	346	1.224	33.843	33.843	20.039	53.882	37,2%	22%
1891	120	1.130	666	195	1.991	1.433	392	1.041	36.001	36.001	20.567	56.568	36,4%	27,4%

Fonte:

APM: *Quadro demonstrativo das cadeiras de instrução primária existente no estado de Minas Geraes, em 1890-1891, por municípios e como respectivo número de alumnos e alumnas matriculados* (18 de maio de 1891). F.I.P., cód. 80, p. 461-491.

Quadro 4

Registro dos diplomas de Normalistas: 1876-1880

Sexo	1876	1877	1878	1879	1880	Total	Total geral	Índice da participação feminina como normalistas
Masculino	1	0	3	6	4	14	39	64%
Feminino	0	5	3	12	5	25		

Fonte:

APM: *Registro de diplomas de normalistas na Secretaria da Inspectoria Geral de Instrução Publica*, (1876-1880). S.P. F.I.P., cód. 37, fls. 14(v).

Quadro 5

Instrução Primária de 1º e 2º graus. Escolas públicas da Província de Minas Gerais.

Matrícula e freqüência

Ano	Total de matrículas	Total de freqüência	Proporção freqüência/matrícula
1850	10.056	7.542	75,0%
1855	13.357	10.417	77,9%
1860	16.017	11.926	74,4%
1863	13.659	7.764	56,8%
1865	15.516	5.529	35,6%
1867	15.737	6.919	43,9%
1868	14.087	8.684	61,6%
1871	15.600	9.615	61,6%
1875	20.706	11.330	54,7%
1880	26.074	14.500	55,6%
1885	39.755	24.700	62,1%
1888	43.937	24.516	55,8%

Fontes:

MOACYR, P. (1940). *A instrução e as Províncias (1834-1889)*. São Paulo : Ed. Nacional, v. 3, p. 142, 164, 169, 189, 196-197, 221-222, 226.

MOURÃO, P. K. C. (1959). *O ensino em Minas Geraes no tempo do Imperio*. Belo Horizonte : CRPE, p. 46-49, 80-84, 95-105, 127-129, 146-149.

MENEGALE, H. (1970). *A instrução. Minas Gerais, terra e povo*. Porto Alegre : Ed. Globo, v. 1, p. 123-142.

Nota:

Escolas normais, entendidas aqui como modalidade de curso destinado à preparação de docentes para atuarem nas escolas de instrução primária de 1º e 2º graus, formação escolar essa que variou de dois a quatro anos e cuja admissão ocorria após a conclusão do curso primário.

Referências bibliográficas

- AFFREIXO, G. e FREIRE, H. (1907). *Elementos de Pedagogia. Para servirem de guia aos candidatos ao magisterio primeiro*. 7ª ed. Lisboa : Liv. Ferreira.
- ALMEIDA, C. C. de (1991). O magistério laico no século XIX. *Teoria e Educação. Dossiê: interpretando o trabalho docente*, 4: 159-171.
- ANDRADE, C. D. de (1987). *Crônicas 1930-1934*. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Cultura/BNDES.
- _____ (1992). *Obras Completas*. Rio de Janeiro : Ed. Nova Aguilar.
- APPLE, M. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa de história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 64: 14-23.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). *Offícios dirigidos ao Governo sobre Instrução Pública*. Seção Provincial (S.P.). Fundo de Instrução Pública (F.I.P.), códices n°s 857, 1212 e 1217.
- Offícios expedidos pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S. P. : F.I.P., código n° 622.
- Registro da correspondencia recebida pela Directoria Geral de Instrução Pública*. S.P. : F.I.P., código n° 1205.
- Offício do Inspector do 2º Circulo Litterario*. S. P. : F.I.P., código n° 1025.
- Relatorio Circunstanciado sobre oito escolas constantes da relação de cadeiras da 7ª Circunscrição Litteraria, Candido Jose de Senna*. S. R. : F.I.P., código n° 29.
- Matricula de professores e funcionarios das Escolas Normaes do Estado, do Gymnasio Mineiro e Externato de Diamantina*. S. P. : F.I.P., código n° 110.
- Registro de diplomas de normalistas apresentados na Secretaria da Inspectoria Geral de Instrução Pública*. S. P. : F.I.P., código n° 37.
- Quadro demonstrativo das cadeiras de instrução primaria existente no Estado de Minas Geraes em 1890-1891*. S. R. : F.I.P., código n° 80.
- Regulamento n° 3, de 24 de abril de 1835. *Collecção de Leis e Resolução da Provincia de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1835). Ouro Preto : Typ Provincial de Minas. Tomo II.
- Regulamento n° 49, de 31 de janeiro de 1861. *Collecção de Leis e Resoluções da Provincia de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1861). Ouro Preto : Typ Correio de Minas. Tomo XXVIII.
- Regulamento n° 62, de 11 de abril de 1872. *Collecção de Leis e Resoluções da Provincia de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1870-1872). Ouro Preto : Typ Correio de Minas. Tomo XXXXII.
- Regulamento n° 84, de 21 de março de 1879. *Collecção de Leis e Resoluções da Provincia de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1879). Ouro Preto : Typ Universal, Tomo XXXXVI.
- ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM). Decreto n° 533, de 8 de junho de 1891. *Collecção*

- de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1891). Ouro Preto : Imprensa Official, Tomo LVII.
- Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. *Collecção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira* (1892). Ouro Preto : Imprensa Official, Tomo LVIII.
- Jornal Sete de Setembro*. Dimantina, 6 de maio de 1880, Anno VIII, Col. J. A., nº 29.
- A instrucção publica e particular em Minas Geraes nos annos de 1824 e 1823 (1898). *Revista do Arquivo Publico Mineiro (RAPM)*. V. III : 639-673.
- CARVALHO, F. de (1919). Instrucção Publica. Estudo historico estatistico resumido, das primeiras aulas e escolas instituidas em Minas Geraes (1721–1860). *RAPM*, v. XXIV : 347-391.
- Dados sobre a instrucção publica 1805–1814 (1902). *RAPM*, v. VII : 989-1017.
- BRANDÃO, T. da S. (1889). A instrucção da mocidade. *Revista do Ensino*. Ouro Preto : Typo Jornal “Provincia de Minas”, nº Especial : 2-8. Col. J. O. P., nº 73.
- Instrucção publica em Minas (1888). *Revista Escolar*. Ouro Preto : Typo Alcides Catão da Rocha Machado Ed., 6 : 1-10, Col. J. O. P., nº 73.
- BENJAMIN, W. (1985). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 4ª ed. São Paulo : Brasiliense.
- BILAC, O. As formigas. In: CASTRO, Maria Antonieta de (1964). *As mais belas poesias*. Belo Horizonte : Ed. do Brasil.
- CHALHOUB, S. (1995). *Cidade febril. Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo : Companhia das Letras.
- CHARTIER, R. (1995). Diferença entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu. Fazendo a história das mulheres*. Campinas: Unicamp, 4 : 32-48.
- DELUMEAU, J. (1996). *História do medo no Ocidente, 1300–1800*. São Paulo : Companhia das Letras.
- ENGEL, M. (1988). *Meretrizes e doutores. O saber médico e a prostituição no Rio de Janeiro*. São Paulo : Brasiliense.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigiar e punir. Nascimento das prisões*. 7ª ed. Petrópolis : Vozes.
- LOURO, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: Unesp.

(1989). Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, 14(2) : 31-39.

MENEGALE, H. (1970). A instrução. *Minas Gerais, terra e povo*. Porto Alegre : Ed. Globo.

MOACYR, P. (1940). *A instrução e as Províncias (1834-1889)*. São Paulo : Ed. Nacional, v. 3.

MORLEY, H. (1994). *Minha vida de menina*. 17ª ed. Rio de Janeiro : José Olympio.

MOURÃO, P. K. C. (1959). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte : CRPE.

PASSERON, J. C. (1992). Pedagogia e poder. *Teoria e Educação*. 5 : 3-12.

RAGO, M. (1985). *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar*. Brasil: 1890-1930. 2ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R. A. (1985). *A educação da mulher*. São Paulo : Nobel/Conselho da Condição Feminina.

SCOTT, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 16(2): 5-22.

SWAIN, T. N. (1995). De deusa à bruxa: uma história de silêncio. *Humanidades*. 9(I): 51-63.